



(RE) CONSTRUINDO SABERES

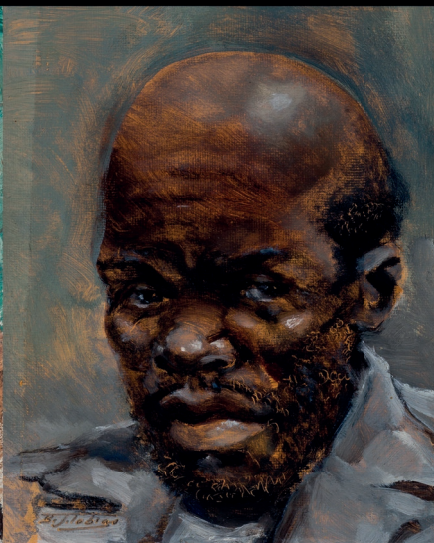
RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Volume 1

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR

TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL

(ORGANIZADORES)



PREFÁCIO: EWERTON BATISTA-DUARTE
POSFÁCIO: RAFAELA MATOS DE SANTANA CRUZ

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

(RE)CONSTRUINDO SABERES:



RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Volume I


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024

Editoração e capa: Schreiben

Imagens da capa: Acervo Museu Afro Brasil – São Paulo/Brasil. Crédito das imagens: Isabella Finholdt e Márcia Gabriel. Curadoria de Fernando Porfírio Lima

Revisão técnica e ortográfica: os autores

Livro publicado em: 29/04/2024

Termo de publicação: TP0242024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

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 (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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)

J95 Sousa Junior, Manuel Alves de

(Re) Construindo Saberes : raça, racismo e educação antirracista. V. I / Organizadores : Manuel Alves de Sousa Junior e Tauã Lima Verdán Rangel. Itapiranga : Schreiben, 2024.

223p. : il. ; 23cm.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-252-1

DOI: 10.29327/5397245

1. Racismo. 2. Educação antirracista. 3. Relações raciais. I. Título. II. Sousa Junior, Manuel Alves de. III. Rangel, Tauã Lima Verdán.

CDD 305.8

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

A PRESENTAÇÃO

Não basta inda de dor, ó Deus terrível?!
É, pois, teu peito eterno, inexaurível
De vingança e rancor?...
E que é que fiz, Senhor? que torvo crime
Eu cometi jamais que assim me oprime
Teu gládio vingador?!

Foi depois do dilúvio... um viadante,
Negro, sombrio, pálido, arquejante,
Descia do Arará...
E eu disse ao peregrino fulminado:
“Cam!... serás meu esposo bem-amado...
— Serei tua Eloá...”

Desde este dia o vento da desgraça
Por meus cabelos ululando passa
O anátema cruel.
As tribos erram do areal nas vagas,
E o nômade faminto corta as plagas
No rápido corcel
(Vozes d’África, de Castro Alves)

Sob o título *(Re)construindo Saberes: raça, racismo e educação antirracista*, organizada em dois volumes, a coleção reúne uma série de reflexões e construções científico-acadêmicas capazes de dialogar e inquietar acerca da temática do racismo. Neste sentido, de acordo com Silvio Almeida (2018), pode-se dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação, que possui a raça como principal fundamento, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018). Nesta direção, cabe dizer que a hierarquização racial presente na sociedade, não corresponde a um fenômeno natural, antes diz respeito a uma processualidade estrategicamente desenvolvida em vistas de promover a exploração e subjugação de um determinado grupo em função da manutenção dos privilégios do grupo elitista (Sousa; Cavalcanti, 2019).

Vários estudos mostram o paradoxo de um racismo brasileiro que se destaca pela inexistência de racistas. Um traço recorrente em várias pesquisas aqui

analisadas é que, nas entrevistas, as pessoas relatam que o preconceito racial na sociedade existe, mas não o admitem em si mesmos (Schwarcz; Gomes, 2018).

Negado patologicamente, as propostas para a redução de tal iniquidade encontram muitas resistências, sustentando a ideia de que não é preciso fazer nada, pois afinal o país é composto de um povo mestiço de natureza cordial. O mito de que se vive em uma democracia racial, já bastante denunciado, encontra persistências muito concretas no Brasil de hoje; procurando desqualificar como um potencial racismo às avessas as iniciativas de equilibrar as notáveis iniquidades sociais, presentes no cotidiano brasileiro (Zamora, 2012).

O racismo pode ser compreendido como uma relação de poder, estruturado por dentro das instituições sociais, e sua superação não se faz sem a reforma destas. Racismo é uma relação que se estrutura política e economicamente. Desse modo, a raça ganha centralidade como variável presente na produção e reprodução das desigualdades sociais e nos processos de exclusão social da população negra no Brasil. As disparidades estão presentes nas estruturas de classes e no sistema de estratificação social, daí a importância de uma análise crítica versar sobre as relações raciais no pós-abolição e a permanência do racismo estrutural (Madeira; Gomes, 2018).

Conformaram uma massa inerte, desagregada e inculta, posto que saíram marginalizados da escravidão, sem condições de integrar a sociedade, daí a marginalização foi inevitável. Eram tidos como seres apáticos, de baixo nível mental, despreparados profissionalmente e derrotados na competição ocupacional e econômica. Foi construído um imaginário a partir do medo ou da insegurança suscitada pelos conflitos reais ou simplesmente potenciais entre uma diminuta elite, composta tanto dos grandes proprietários como das chamadas camadas médias de profissionais liberais, e uma massa de gente miserável — escravos e livres —, cuja existência não passava pelas instituições políticas dominantes, o que significava conferir-lhes um perigoso grau de autonomia que nenhuma lei repressiva por si só poderia coibir (Carvalho, 2016).

Um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Ao contrário, esta foi marginalizada, seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (Domingues, 2005).

Assim, a população negra do país tem sido subjugada, violentada e criminalizada desde a escravidão para saciar os interesses sociais e econômicos das

classes ricas — fenômeno acolhido por leis cujos efeitos camuflam, revalidam e perpetuam a opressão. A propagação do discurso preconceituoso e discriminatório alicerça a narrativa para desqualificar a cidadania afrodescendente (Madeira; Gomes, 2018).

Destarte, as relações étnico-raciais, no Brasil, foram, historicamente, silenciadas, posto que o grupo dominante não desejava abrir mão de seus históricos privilégios e lugares sociais. Além disso, abordagens como essas camuflam uma realidade marcada por tensionamentos e racismo. A ideia da democracia racial, propagada como poderoso mito, funcionava como instrumento ideológico de controle social, acabando por legitimar a estrutura, que vigora até os dias atuais, de desigualdade, discriminação e opressões raciais (Madeira; Gomes, 2018).

Na atual conjuntura, permeada por fortes ofensivas fundamentalistas e conservadoras, observa-se que se tem naturalizado violências, perpetuado desigualdades e ameaçado direitos conquistados. Pode-se observar que o racismo tem afetado negativamente a condição socioeconômica da população afrodescendente via políticas e práticas educacionais discriminatórias no mercado de trabalho. Então, a parcela da diferença de letalidade entre negros e não negros do Brasil é atribuída à questão social, sendo uma consequência indireta do racismo (Cerqueira; Coelho, 2017).

Num vasto horizonte, eu vejo resquícios de um passado que não se esconde. Eu olho pros prédios do Leblon, e vejo os herdeiros da casa grande. Eu olho pro Vidigal, e vejo os herdeiros da Senzala [...]. Éramos 90% da população... Imagina que lindo, tudo isso de preto sorrindo... Só que não. Por 300 anos, já não basta ter nos escravizado. Agora fica aí, sem moradia, sem trabalho, o que restou foi ir pra favela ser marginalizado (Bak, 2017).

Por outro lado, a perpetuação de estereótipos sobre o papel do negro na sociedade muitas vezes o associa a indivíduos perigosos ou criminosos. A repetição desses estereótipos implica em um processo de reificação, em que o indivíduo pela sua cor de pele termina sendo estigmatizado e é percebido como desprovido de sua identidade individual. Trata-se de um processo de desumanização que faz aumentar a probabilidade de vitimização destes indivíduos (Cerqueira; Coelho, 2017).

Dessa forma, a maior letalidade de negros se relaciona à cobertura da mídia em relação às mortes de negros e brancos. Enquanto a morte do negro (e pobre) muitas vezes nem é mais notícia, ou quando é, acaba por estigmatizar a imagem da vítima como “criminoso”, “traficante” ou “vagabundo”, a despeito de investigação ou qualquer condenação judicial que a pessoa tenha sofrido; a morte do branco (e de classe média) é repetida e problematizada indefinidamente

pelos jornais (Cerqueira; Coelho, 2017).

A partir do contexto e das informações apresentadas, é perceptível que o Brasil, mesmo se encobrindo sobre um mito de democracia racial, ainda traz à tona as consequências e os desdobramentos de um racismo estrutural fortalecido e disseminado, quer seja explícito, quer seja sutil, nos mais diversos campos, espaços e segmentos. A violência prática ressoa na autopercepção individual, na omissão ou apagamento de lideranças e personagens históricos, no embranquecimento de figuras proeminentes.

Ainda há uma tensão marginalizadora e opressora, advinda das forças hegemônicas, responsável por condicionar os corpos pretos e pardos a um racismo cotidiano e, mais do que isso, às mais diversas expressões de emudecimento, pseudo representatividade, apagamento e violência. Ora, há que se reconhecer a contemporaneidade da proposta em que se insere a coleção *(Re)construindo Saberes: raça, racismo e educação antirracista*, notadamente quando busca estabelecer um espaço de vocalização e de resistência, a partir da socialização, reflexão e construção de inquietações sobre raça e racismo, bem como a imprescindibilidade de se pensar uma educação antirracista, emancipadora e crítica.

O volume 1 reúne textos que trazem reflexões e contribuições a respeito da necessidade de se pensar uma educação antirracista, sendo composto por temas que envolvem: Diversidade cultural no ensino superior, extensão universitária, ações de extensão para o letramento racial, educação infantil, África na sala de aula, movimento cultural, ensino de sociologia, ensino de história, inclusão, infâncias negras, jovens cientistas, diferenças na escola, literatura infantil, gênero e raça na prática escolar e mitologias dos orixás no pensamento computacional.

O volume 2 compreende reflexões e discussões sobre raça e racismo no contexto brasileiro, abarcando os seguintes temas: branquitude, branqueamento da população, direitos sexuais, desigualdade racial, invisibilidade racial e de gênero, mulher negra como objeto de desejo, literatura antirracista, escritores negros em biblioteca, revolução epistêmica, heranças e pesquisas coloniais e escravistas, contracultura negra e memória de uma afrolatinapesquisadora.

Manuel Alves de Sousa Junior

Biólogo, Historiador, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz, MBA em História da Arte, Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas. 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. Docente e Pesquisador da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

BAK, Andrea. Poesia Marginow Lyrics. *In: Genius* [2017]. Disponível em: <https://genius.com/Andrea-bak-poesia-marginow-lyrics>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARVALHO, Sílvia Cristina de Sousa. **Quando o corpo cala e a alma chora:** a formação social brasileira e a sua contribuição no genocídio da juventude “negra” em São Gonçalo. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo Santa Cruz. **Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida.** Brasília: IPEA, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, n. 10, 2005.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set.-dez. 2018.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. **Dicionário da escravidão e liberdade – 50 textos críticos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUSA, Kíssia Wendy Silva de; CAVALCANTI, Luanna Oliveira. “A carne mais barata do mercado é a carne negra”: corpos negros e relações de poder no Brasil. *In: 4 Congresso Internacional de Direitos Humanos, Anais...*, 2019. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/ALMEIDA-2019.-O-QUE-%C3%89-RACISMO-ESTRUTURAL.pdf>. Acesso em 20 mar. 2024.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 24, n. 3, p. 563-578, set.-dez. 2012.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
<i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
INTRODUÇÃO	
TEXTURAS DA CIDADANIA NEGRA NOS RETRATOS DE BENEDITO JOSÉ TOBIAS (1894-1963).....	13
<i>Fernando Porfirio</i>	
PREFÁCIO.....	17
<i>Ewerton Batista-Duarte</i>	
TECENDO SABERES E CONSTRUINDO MEMÓRIAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
<i>Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues</i>	
O EU, O OUTRO E NÓS: A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	32
<i>Domingos Dutra dos Santos</i>	
<i>Guilherme Aguiar Gomes</i>	
<i>Wraydson Silva Sousa</i>	
ESPELHO, ESPELHO MEU: A LEI 10.639/03 - INFÂNCIAS NEGRAS E MEMÓRIAS.....	47
<i>Giovana da Costa Silva</i>	
<i>Ângela Fátima Soligo</i>	
<i>Maisa Elena Ribeiro</i>	
MITOLOGIAS DOS ORIXÁS E SUAS ESTÉTICAS: ATIVIDADE DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL À LUZ DA LEI 10.639/03.....	68
<i>Claudia Regina Santos</i>	
<i>Waléria Adriana Gonzalez Cecílio</i>	

<p>CORES DA INCLUSÃO: PSICOLOGIA, REPRESENTATIVIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA.....</p>	76
<p><i>Jefferson Andrade Silva</i> <i>Marília Laís Rosalvo da Silva</i></p>	
<p>SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INSPIRADA EM CAROLINA MARIA DE JESUS.....</p>	87
<p><i>Meryelle Macedo da Silva</i></p>	
<p>A ÁFRICA EM NÓS: FORTALECENDO IDENTIDADES DESCONSTRUINDO PRECONCEITO.....</p>	96
<p><i>Raquel Aparecida Batista</i></p>	
<p>JORNAL DOSULINA NEWS: ESPAÇO PARA O ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA E PARA ALÉM DOS MUROS.....</p>	107
<p><i>Ewerton Batista-Duarte</i></p>	
<p>“O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA!”: INTELECTUAIS NEGRAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</p>	120
<p><i>Luane Bento dos Santos</i></p>	
<p>THE HARLEM RENAISSANCE: UM MOVIMENTO CULTURAL QUE RESSIGNIFICOU O SER NEGRO - RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE AULA.....</p>	135
<p><i>Priscila Matos Crisostomo da Silva</i></p>	
<p>MENINAS STEM: ESCULPINDO JOVENS CIENTISTAS NO CENTRO-OESTE MARANHENSE (2020-2022)</p>	145
<p><i>Francisca Márcia Costa de Souza</i> <i>Sinara Socorro Duarte Rocha</i></p>	
<p>O QUE CHAMAM DE BULLYING, NÓS ENTENDEMOS COMO RACISMO: UMA BREVE DISCUSSÃO A PARTIR DE AÇÕES DE EXTENSÃO PARA A PROMOÇÃO DE LETRAMENTO RACIAL.....</p>	161
<p><i>Tatiane de Oliveira Pinto</i> <i>Gleyce Elly Teles Aniceto</i></p>	

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO LETRAMENTO RACIAL: A EXPERIÊNCIA DE CURSOS DE EXTENSÃO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.....	176
<i>Tatiane Farias da Rosa Silva</i>	
<i>Luciana Gonzaga Bittencourt</i>	
PENSAR DIVERSIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DA LEI Nº 10.639/03.....	186
<i>Luis Felipe de Castro Torres</i>	
<i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
GÊNERO E RAÇA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORAS: (RE)PENSANDO SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA ESCOLAR.....	202
<i>Dayse Cristina da Silva</i>	
<i>Otávio Silva Alvarenga</i>	
<i>Cristiano de Jesus Andrade</i>	
POSFÁCIO.....	215
<i>Rafaela Matos de Santana Cruz</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	218
ÍNDICE REMISSIVO.....	220

TEXTURAS DA CIDADANIA NEGRA NOS RETRATOS DE BENEDITO JOSÉ TOBIAS (1894-1963)

Caro leitor, venho através deste, tecer algumas breves linhas sobre o significado de pensar subjetivamente a produção de retratos produzidos pelo artista paulistano Benedito José Tobias. E a partir delas, responder algumas questões que estão situadas no escopo desta publicação.

Benedito José Tobias é o artista homenageado nesta coleção, que tem o privilégio de obter algumas de suas ricas telas, ilustrando duas capas de livro. Mas quem é Benedito José Tobias? Adianto ao leitor, que ainda muito pouco se sabe sobre a sua biografia, e, o pouco que sabemos, devemos ao saudoso Emanuel Araújo (1940-2022), que ao longo de sua trajetória, organizou diversas exposições, muitas vezes, em dimensões monumentais sobre a produção em arte de autoria negra. Que inclusive, fundou o Museu Afro Brasil - o museu do negro - que confirma existências, confere visibilidade e afirma presenças, resgatando, reconhecendo e valorizando as contribuições negras africanas e diaspóricas na história, cultura e identidade brasileira (Menezes, 2018).

Retornando a biografia de Benedito José Tobias, sabemos que ele nasceu em São Paulo, no ano de 1894, período muito próximo da escravidão brasileira, o que de certa forma, nos leva a entender os motivos dessa *sui generis* trajetória de vida, a muito tempo ignorada, esquecida, relegado ao anonimato da História oficial da Arte Brasileira. Contudo, mesmo diante de vertiginosos obstáculos, Tobias continua sendo um caso emblemático na São Paulo da primeira década do século XX. Sua inserção no circuito artístico da época, suas relações com proeminentes artistas e intelectuais paulistano e sua atuação no sistema de arte do período, nos permitem especular sobre estratégias desenvolvidas por esse sujeito, ensejando ultrapassar barreiras impostas pela discriminação racial e a marginalização no campo das artes visuais no Brasil.

Benedito José Tobias não só participou ativamente de seu contexto artístico, como também conseguiu estabelecer-se socialmente por meio de seu ofício, “demonstrando não somente conhecimento de mercado, mas também esforço e desenvoltura” (De Paula, 2023, p. 59). Suas obras alcançaram

reconhecimento público e lhe possibilitaram a construção de uma carreira artística menos acidentada. Todavia, devemos enxergar Tobias como uma exceção. Diferentemente aos demais artistas negros do período, Tobias nos parece estar em condição mais favorável, pois sua família possuía alguma posse e sua produção, longe de ser taxada como arte menor (popular e primitiva), termos racista e reducionista, usados para categorizar artistas negros, a exemplo de Heitor dos Prazeres e Maria Auxiliadora. Com maestria técnica, Tobias se aproxima da lógica academicista, das tendências artísticas modernistas e da dinâmica dos movimentos expressionistas. Contudo, ironicamente, Tobias não teve uma educação artística formal. Diferentemente de seus pares brancos, Tobias era praticamente um autodidata, o que o aproxima de Heitor dos Prazeres e Maria Auxiliadora. Porém, como bem advertiu Carolina Cerqueira (2019, p. 33), “não é razoável classificar Tobias”. Muito pelo contrário, o caminho a seguir é outro, é o de iluminar sua experiência vivida, sobretudo, o seu pensamento intelectual, a sua compreensão de mundo articulada em suas pinturas. Assim, torna-se mais factível revelar memórias, projetos, tramas de uma história que atravessa os séculos e se defronta com as demandas do nosso tempo presente.

No caso de Tobias, acho necessário iluminarmos um lugar de dissidência na *forma* como ele produzia suas pinturas. Ele ocupou-se, durante longo período, em apresentar à sociedade, a emancipação do negro. Produziu uma variedade de quadros positivos sobre pessoas negras em sua diversidade, homens, mulheres, idosos, crianças, sujeitos ricamente adornados, bem-vestidos, sorridentes, e com brilho nos olhos, ao exibirem com orgulho a sua pele preta. Tobias apreende aspectos outros desses sujeitos que lhe parecem interessar pessoalmente. Suas figuras são delicadamente materializadas e seu pincel busca individualizar as feições e expressão das personagens. “Ele constrói uma perspectiva em primeira pessoa, ele não retrata o outro” (Cerqueira, 2019, p. 34), longe disso, sua realização vai contra todos os binários construídos pelo colonialismo – branco/negro, colonizador/colonizado, eu/outro, moderno/primitivo, etc. – que preservam a supremacia branca. Ele não só desafia como desestabiliza estes binários, escapando à cena de costumes, aos estereótipos negros como subalternos e as representações negras como classes perigosas. Que, no início do século XX, eram frequentemente construídas por seus pares brancos. Com isso, acredito que Tobias apresenta uma nova interpretação da modernidade, muito mais agregadora do que o modernismo da Semana de 1922.

Entretanto, eu entendo que Tobias está na modernidade, mas não pertence completamente a ela. Seu corpo não foi lido como um corpo modernista – ele foi imobilizado por que era visto como um corpo “fora do lugar” (Kilomba, 2019). Ao acessar espaços de produção da branquitude, ainda que de maneira

negociada, Tobias transforma o mundo tanto dentro, quanto fora, distorce a estética política moderna, escapa dela, e, nas bordas, passa a construir outro paradigma de produção artística. Não estou dizendo que sua produção não seja moderna, mas que a sua contribuição foi ignorada e excluída da história da arte moderna, justamente por não compactuar com a genealogia eurocêntrica do modernismo dominante. Meu orientador, o professor Kleber Amancio, resume esse movimento:

as epistemologias eurocentradas [...] tem se furtado a reconhecer complexidade na produção de artistas [negros], seja pelo silenciamento ou pela criação de categorias de análises outras em que o efeito colateral inerente, seja a subalternização do objeto investigado (Amancio, 2021, p. 29).

Portanto, não estamos a falar de uma entidade neutra e imparcial. A Arte Brasileira se funda com base na branquitude. Do contrário, não seria natural vermos sumariamente histórias negras vilipendiadas, ignoradas e eliminadas da história.

O que quero demonstrar a partir da leitura das obras de Benedito José Tobias, que ilustram a capa da coleção – *(Re)construindo saberes: raça, racismo e educação antirracista*, é que seu saber plástico, o exercício intelectual articulado em suas imagens, institui um campo convidativo para novas descobertas e invenções sobre a negritude brasileira. Ao registrar as experiências vividas da negritude paulistana, Tobias aponta para outros horizontes, que não o da opressão, ele enxerga a resistência desses sujeitos como possibilidades infinitas de esperança e transformação. Por essa razão, sua produção vai totalmente de encontro com a pluralidade e diversidade das muitas escritas de intelectuais/ativistas negras, indígenas e brancas (aliadas), presentes neste livro. Pesquisas comprometidas com a dignidade negra e com a agenda antirracista, com vista a ampliar frentes de lutas contra o racismo epistêmico e instituir práticas radicalmente emancipatórias, descolonizadoras e antissistêmicas.

Enfim, queremos celebrar a obra *(Re)construindo saberes: raça, racismo e educação antirracista* – e desejar que ela lhes possibilite muitas trocas intelectuais, estéticas e políticas, no desejo de ampliar as lentes e as potencializar.

Fernando Porfirio

*Graduado em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (UFRB)
Mestrando em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB)*

REFERÊNCIAS

AMANCIO, Kleber Antonio de Oliveira. A História da Arte branco-brasileira e os limites da humanidade negra. **Revista Farol**, [s. l.], v. 17, n. 24, p. 27–38, 2021.

DE PAULA, Nathalia Azevedo. **Benedito José Tobias (1894-1963):** Trajetória e Retratística. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

CERQUEIRA, Carolina. BENEDITO JOSÉ TOBIAS: IMPRESSÕES DO POUCO QUE SE SABE. In: Encontro Nacional da ANPAP, 2019, Cidade de Goiás. **Anais** do XXVIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 31-42.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MENEZES NETO, Hélio Santos. **Entre o visível e o oculto:** a construção do conceito de arte afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PREFÁCIO

Com o intuito de nortear nosso diálogo, começarei com uma afirmação que escutei recorrentemente durante a pandemia de covid-19: “Estamos todos(as) no mesmo barco!” Transformarei tal declaração em forma de pergunta: Nós, seres humanos, estamos de fato no mesmo barco? Convido-lhes à reflexão.

Em 2020, eu visitei uma região, na Turquia, que fica próxima à fronteira com a Síria. Lá do Monte, tremendo por causa da temperatura negativa, o tempo decidiu passear com lentidão. Anestesiado, tentando traduzir os tantos números que o guia turco dizia: “Já são mais de 20 mil crianças mortas”, “mais de 15 mil mulheres em óbito”, “as crianças que não foram mortas durante as explosões estão, agora, morrendo congeladas ali na região fronteiriça”, eu olhava para aquele lugar infernal e me perguntava: Estamos todos no mesmo barco?

Meu interior soltava gritos em resposta ao terrível e tolo questionamento. Nós não estávamos no mesmo barco porque “eu via” os pais e seus filhos caminhando por aquela região congelante, sem comida, sangrando, deixando para trás a outra metade da família já totalmente mutilada. Eu parecia ouvir, mesmo sem entender nada de árabe, o diálogo que eles desenvolviam entre si. E nós, turistas de várias partes do mundo, ali em cima daquele monte igualmente testemunhante, com nossos estúpidos casacos de neve importados e outros acessórios, não conseguíamos suportar a fúria do frio violento que dominava o Oriente Médio. Será que os pais sírios e seus pequeninos retirantes conseguiam?

Trago, aqui, mais alguns números para refletirmos: mais de 10 milhões de congoleses mortos durante o reinado do Rei Leopoldo II; mais de 2 milhões de biafreses assassinados durante a Guerra de Biafra; cerca de 800 mil ruandeses aniquilados durante o Genocídio de Ruanda; mais de 300 mil sudaneses mortos no Genocídio de Darfur; cerca de 4,8 milhões de africanos sequestrados e trazidos ao Brasil para serem escravizados, resultando, até os dias atuais, a prática criminosa do racismo em todas as camadas da sociedade brasileira. Sem contar, o genocídio contra os povos originários desta terra, iniciado com a chegada dos portugueses, em 1500, e reintensificado durante 2019-2022.

A dominação europeia criou identidades sociais e históricas entre os povos colonizados, suscitando a relação dicotômica: colonizador-colonizado, opressor-oprimido, conquistador-conquistado. Concentrando seus estudos no âmbito da América Latina, o sociólogo Aníbal Quijano considera a colonização como um processo contínuo, cuja influência estabelece um novo padrão de

poder mundial. Os europeus ocidentais imaginaram ter pavimentado o caminho para a civilização, concebendo-se como os mais avançados da espécie e “[...] não apenas os portadores exclusivos de modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas” (Quijano, 2005, p. 122). A educação eurocêntrica dominou, conseqüentemente, os bancos das escolas brasileiras, invisibilizando, dentre outros aspectos, a história e cultura dos povos africanos e indígenas.

Acreditamos que a educação é, assim como dizia o ilustre e revolucionário Nelson Mandela, a arma mais poderosa capaz de mudar o mundo. Voltada para crianças, jovens ou adultos, a educação é peça basilar na construção da identidade dos indivíduos. Tal processo torna-se essencial para o desenvolvimento do “eu” e de sua relação consigo mesmo e com o “outro”. Ao relacionar-se com outros sujeitos, o indivíduo desenvolve a sua própria identidade no corpo social, podendo, assim, modificar o(s) meio(s) em que se insere. Nesse sentido, faz-se imperativo levarmos para a sala de aula textos que abordem as temáticas étnico-raciais, pois, além de terem sido silenciados(as) por tantos séculos, são, igualmente, os grupos escolhidos a morrer por causa da necropolítica¹, fomentada durante o governo bolsonarista (2019-2022) no Brasil.

As pesquisas que compõem esta obra adotam uma perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista. Ao se envolverem ativamente com as propostas apresentadas, nós, leitores, podemos questionar nossas próprias percepções, lançando mão de um olhar crítico às realidades tanto no ambiente circundante mais próximo, como num território mais abrangente. Por esse motivo, só conseguiremos promover a igualdade de gênero, combate ao racismo, cultura de paz e vida sustentável, por meio de parcerias profficuas entre professores, estudantes, pesquisadores, gestão pública, enfim, com todos os membros das diversas comunidades espalhadas por este gigantesco país.

Ewerton Batista-Duarte

Doutorando, com bolsa Capes, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SF, em parceria com o Institute of African and Diaspora Studies da Universidade de Lagos, na Nigéria. Professor de Inglês no Curso de Letras da UEMS.

1 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 ex-presidente da República.

REFERÊNCIAS

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

T ECENDO SABERES E CONSTRUINDO MEMÓRIAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues¹

INTRODUÇÃO

No contexto desafiador da pandemia de 2021, a educação infantil enfrentou novos desafios e oportunidades para inovar e adaptar suas práticas pedagógicas. Nesse cenário, o projeto “Tecendo saberes e construindo memórias da cultura afro-brasileira” surge em uma escola de educação infantil, localizada na cidade de São Leopoldo-RS, sob o regime de rodízio, devido à situação pandêmica vivenciada na época.

Foi um período de incertezas, em que a educação infantil precisou reinventar-se e adaptar muitas das suas práticas; tempo em que o acolhimento foi repensado, quando se precisou manter distância em uma faixa etária em que o afeto e o cuidado fazem parte do currículo. No meio disso, havia a necessidade e a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil, em concordância com a Lei nº 10.639/03. Pretende-se, aqui, compartilhar um relato de experiência sobre as atividades desenvolvidas ao longo do segundo semestre do ano de 2021, costuradas por muitas mãos, de professores, alunos, equipe diretiva, manipuladoras de alimentos, que retomaram o afeto e o respeito às diferenças de forma lúdica, com a finalidade de desenvolver uma educação antirracista. A proposta foi dividida nas seguintes partes: contação de histórias; trabalhando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) através da arte; Confeção do Jogo da velha afro; Brincadeiras africanas; Jogo da memória com os símbolos *adinkras*²; Jogo da memória gigante, com heróis e heroínas

1 Mestre em Ciências Sociais e Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-graduada em Artes na Educação Infantil, Instituto Libano de Educação, que tem parceria com o centro Universitário de Lisboa. Pesquisadora das Relações étnico raciais na educação Básica. Professora de Educação infantil e séries iniciais na Rede de São Leopoldo. Integrante do Coletivo Profes Pretas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação das Relações Étnico-raciais, atuando nos seguintes temas: educação infantil, literatura infantil- juvenil e séries iniciais. E-mail: simonedmz74@gmail.com. Instagram: @simone231.

2 A palavra *adinkra* significa adeus e são símbolos que transmitem ideias, representam provérbios, preservam e transmitem valores do povo akan, que habitavam as regiões que hoje compreendem os países de Gana e Costa do Marfim.

negros; e Colcha de retalhos afro. Tudo culminou em atividades de integração na Semana da Consciência Negra e pesquisa realizada com os professores.

DESENVOLVIMENTO

Esse projeto nasceu no coração de uma professora negra, que não teve acesso a uma escola de educação infantil, como a grande maioria das crianças negras do país. Os motivos para a falta de acesso das crianças negras à pré-escola são variados. Em sua grande maioria, estão relacionados à falta de recursos para transporte, falta de vagas etc. Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua/IBGE):

Ao todo, 248.682 crianças negras (pretas e pardas) nesta faixa etária não frequentaram a escola pré-escola, 14% do total. Entre os motivos do não acesso das crianças está a falta de dinheiro para pagar a mensalidade, transporte, material escolar etc. Nesse motivo as crianças brancas têm mais acesso do que negras (Pesquisa..., 2023).

Na minha primeira infância, recebia todo cuidado e amor na casa da minha vó Maria, que era uma cuidadora de crianças para complementar a sua aposentadoria. Nesse espaço, tive contato com a natureza e convivi com crianças que se pareciam comigo.

Minha mãe era uma mulher muito culta, concursada e muito à frente do seu tempo, o que me proporcionou literaturas com protagonismo negro (a). Minha história preferida era “O menino de ouro e a menina de prata”, antiga fábula africana da Enciclopédia da Fantasia. Adorava ouvir histórias, tínhamos a coleção, volumes I, II e III. Sempre dormia embalada em uma boa história contada ao som da voz de minha mãe. Os livros se perderam na mudança, mas as histórias ficaram na memória.

Quando cheguei no antigo “jardim”, em 1985, deparei-me com uma realidade bem diferente. Na escola, não conseguia me sentir representada nas literaturas, tinha somente uma colega negra e era a única menina que tinha uma boneca negra: a saudosa “Chiquito”. Uma boneca com o tom da minha pele negra, olhos castanhos como os meus, cabelo negro de lã. Era uma coleção, minhas colegas tinham as outras, com cabelos de várias cores.

Mesmo tendo uma grande referência em casa, com histórias e diálogos sobre autoestima, o exemplo de minha mãe, que não alisava o cabelo, usava turbante e roupas coloridas (só depois que cheguei à idade adulta pude ver que se tratava de algumas vestimentas africanas e indianas), quando ingressei no ambiente escolar, essa falta de visibilidade e protagonismo da minha cultura, na escola que eu frequentava, conseguiram baixar a minha autoestima. Segundo Cavalleiro,

Sabemos que o autoconceito dos seres humanos vai se formar desde muito cedo, por meio de seu relacionamento com o mundo e com outras pessoas. As opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida do seu valor (Cavalleiro, 2001, p. 154).

Essa vivência fez com que eu assumisse uma postura diferenciada quando me tornei professora, em 2015. Assumi a responsabilidade de fazer diferença na vida de meninos e meninas negras, trabalhando literaturas que contemplassem todas as infâncias em minhas aulas, fortalecendo a identidade das crianças negras e incentivando o respeito e admiração nas crianças não negras, com a ampliação do repertório cultural, através da arte, música, brincadeiras e histórias variadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na educação infantil, afirma que as escolas precisam conhecer e trabalhar com culturas plurais, dialogando com a riqueza/ diversidade cultural das famílias e da comunidade escolar.

Minhas propostas desenvolvidas ao longo do ano sempre me remetem àquela criança invisível que deixei no passado e que não quero reproduzir na minha prática pedagógica. Nessa caminhada de construção da minha prática pedagógica, realizei muitas pesquisas e me identifiquei com a literatura infantil. Hoje utilizo os livros como estratégia para compartilhar saberes que façam as crianças conhecerem a diversidade étnica presente no Brasil, através de histórias que alimentem o seu imaginário e o conhecimento da história africana e afro-brasileira.

A literatura é uma fonte saudável e inesgotável de alimentação à imaginação infantil, sendo que as histórias infantis contribuem para a formação social, moral e literária dos leitores mirins. Estabelecendo uma relação entre o mundo real e a fantasia (Silva; Ribeiro, 2015, p. 02).

É primordial proporcionar momentos em que as crianças possam conviver com uma cultura rica e milenar, que deve ser ensinada com uma literatura que potencialize o protagonismo e a visibilidade de todas as infâncias. Conforme Rosa:

Ler livros com imagens e textos nos quais a diversidade é contemplada de maneira respeitosa faz diferença na formação desses leitores. As crianças e jovens negras se sentem confortáveis quando se veem representados de maneira digna e feliz. Sua autoestima fica fortalecida. Já a criança branca, ao ter um livro de protagonismo negro nas mãos, tem a oportunidade (por vezes, a primeira ou única) de vivenciar uma experiência com diversidade (Rosa, 2022, p. 64).

Em 2020, fomos todos privados dos momentos de integração, que são de vital importância na aprendizagem das crianças. Mas, com todo o cuidado, higiene, máscara, voltamos aos poucos a aprender a olhar nos olhos para ler o sorriso escondido atrás de cada máscara.

As turmas foram divididas em dois grupos, A e B, que faziam rodízio entre virtual e presencial.

Essa estratégia possibilitou o trabalho com pequenos grupos, o que enriqueceu a nossa prática pedagógica. Durante o meu planejamento, lembrei do curso de Pedagogia (Unisinos), quando, na aula da professora Marita Martins Redin trabalhamos o livro “A colcha de retalhos” (Silva; Ribeiro, 2010) e confeccionamos uma colcha de retalhos coletiva, em que cada estudante recebeu um pedaço de tecido para customizar a sua infância. Lembrei de como cada memória compartilhada gerava um sentimento de acolhimento e empatia com as colegas. A técnica de arte era livre e depois confeccionamos uma colcha de retalhos com as nossas memórias de infância.

Pensei que a produção de uma colcha de retalhos seria uma forma de integração entre as turmas, em tempos de isolamento, deixando todos mais perto uns dos outros, mesmo distantes. Busquei um tema que se aproximasse da minha linha de pesquisa e propus a temática “africanidades”. Conversei com a direção da escola, que apoiou a ideia da colcha e da rifa para arrecadar dinheiro para a escola. A direção contribuiu com o material da colcha e reforçou o convite para a participação dos professores. Cada turma ganhou dois pedaços de tecido de algodão cru, medindo 30 cm x 20 cm, e escolhi 4 metros de tecido chita florido para fazer o fundo da colcha e os detalhes para juntar os retalhos. A proposta era trabalhar com as crianças uma história com protagonismo negro e fazer uma pintura coletiva sobre o tema, a técnica poderia ser variada. Algumas professoras fizeram colagem, grafismo, pintura com tinta guache, aplicação de tecido. Com a finalidade de preservar a identidade das professoras envolvidas na pesquisa, vou nomeá-las com nome de flores: Rosa, Tulipa, Margarida, Girassol e Orquídea.

A professora Girassol, que estava trabalhando os elementos naturais, resolveu pintar com argila, para que a pintura da colcha se conectasse com sua proposta de trabalho. Ela teve a sensibilidade de conversar com as crianças sobre a relação que os povos originários e africanos têm com a natureza.

A Figura 1 apresenta uma criança explorando a mistura (argila e água), textura e cores., pintando com a própria mão.

Figura 1. Criança explorando argila



Fonte: Elaboração própria.

Assim de acordo com o relato da Professora Girassol:

Utilizamos argila para pintar os retalhos. Eram em dois grupos, em semanas intercaladas, por causa da covid. Nos dois grupos, as crianças passaram a argila no corpo, pintando sua pele e relacionando com a pele da personagem. Uma delas era negra (Relato da professora Girassol).

Para que a pintura ficasse no tecido, após a secagem deles, passei uma camada de cola para tecido e esperei a cola formar uma camada protetora, antes de levar o material à costura.

Como se tratava de um projeto de seis meses, comecei a pensar em outras atividades para realizar ao longo desse período, que ampliassem o repertório cultural das crianças, de forma lúdica e divertida. Por se estar em um regime semipresencial e não poder fazer aglomeração, realizei a confecção dos jogos com as turmas que eu atendia nas duas escolas da rede em que eu trabalhava. Confeccionamos quatro jogos: Jogo da memória gigante, com heróis e heroínas negros; Jogo da memória com os símbolos *adinkras*; Amarelinha africana; e Jogo da velha afro.

Para inserir a temática com a minha turma, utilizei a contação de história. Escolhi a história “Dandara e a princesa perdida”, de Maira Suertegaray. O questionamento que a protagonista, uma menina negra de cabelos encaracolados, fazia, ao chegar à escola, remeteu à minha infância. Ela apresentava a seguinte fala: “Onde estão as princesas como eu?”

Essa fala fez-me dialogar com minha criança interior e retomar algumas lacunas que permaneceram, durante muito tempo, assombrando a minha vida adulta. A personagem do livro encontra uma princesa africana que lhe fala das belezas do reino de Daomé, que no continente africano existem muitas princesas e elas são diferentes daquelas dos contos de fadas que nós conhecemos.

A Figura 2 apresenta uma peça do jogo da memória com heróis e heroínas negras, na qual com uma foto da autora caracterizada de princesa.

Figura 2. Jogo da memória com heróis e heroínas negras



Fonte: Elaboração própria.

Essa reflexão fez-me refletir sobre o quanto seria significativo para as crianças terem a possibilidade de vivenciar essa transformação de menina para princesa durante a contação da história. Já havia aplicado essa técnica em uma escola de ensino fundamental, da rede de Novo Hamburgo, em 2017, durante a minha pesquisa de mestrado. Conforme Conceição:

Tive oportunidade de contar em uma escola de ensino fundamental de N.H. no ano de 2016. Montei o cenário com um biombo, selecionei uma fantasia princesa tamanho 6 pontos e caracterizada de princesa africana iniciei a contação de história, para as turmas de 4 a 10 anos sentados no saguão (Conceição, 2018, p. 88).

Então, caracterizei-me como uma princesa novamente, para contar essa história que marcou minha caminhada pedagógica. A técnica consistia em arrumar um vestido de princesa, acessórios (coroa, pente, gel, laço) e selecionar uma menina negra da plateia com minha varinha mágica. Essa menina virava princesa com ajuda de outra professora. Na época, utilizei imagens das princesas da Disney na versão negra, no ano de 2017. Pesquisando e repensando a minha prática, parei de utilizar princesas imaginárias e comecei a utilizar princesas de origem africana para ilustrar a transformação. Mostrei as princesas reais, como Akosua Busia, princesa da família real de Wenchí (Gana); Sikhanyiso

Dlamini, princesa da Suazilândia; Elizabeth Bagaaya, princesa do Reino de Toro (Uganda); Sarah Culberson, princesa da Serra Leoa; Keisha Omilana, princesa da Nigéria; entre outras (Drehmer, 2020).

Selecionei outras histórias para contar ao longo desses seis meses. Uma das mais significativas, em que pude trabalhar vários conhecimentos africanos, foi a “Bruna e a galinha d’Angola”. Trabalhei a história em várias aulas: 1) Conteí essa história, trazendo os elementos que aparecem na trama, como dedal, pano, galinha d’angola de argila etc. Em uma rodinha, eu mostrava os elementos na sequência em que apareciam na história. Na roda de conversa, falamos sobre os ensinamentos dos mais velhos e mostrei no globo onde ficava o lugar do qual eu estava falando. 2) Trouxe as capulanas de Moçambique, com vários tamanhos e cores, e deixei as crianças explorarem o material. Os panos viraram chapéus, capas, vestidos, paninho para enrolar as bonecas. Na roda de conversa, retomei a história da Bruna e perguntei quem lembrava do “pano”; falei do significado e observamos as cores e formas. 3) Novamente com as capulanas de Moçambique, fiz outra proposta. Trouxe tintas guache variadas, pincéis e quatro círculos de papelão. Pedi que escolhessem um tecido e pintassem do seu jeito no papelão (com essas peças fizemos o “x”, para o Jogo da velha). 4) Nessa aula, trouxe um pano com o símbolo *adyncra* da grandeza (*Adikrahene Dua*- carimbo rei). Esse símbolo é composto por vários círculos, um dentro do outro (com essas peças fizemos o “círculo”, para o Jogo da velha). 5) Monteí o Jogo da velha no chão da sala, apresentei as peças prontas e, de dois em dois, as crianças jogaram.

Os demais jogos descritos anteriormente foram confeccionados pelos anos iniciais e somente jogados pela educação infantil.

As professoras da escola aderiram à proposta, trabalhando várias histórias com protagonismo negro, como: “Bruna e a galinha d’Angola”; “Princesa Arabela, mimada que só ela!”; “Ana, o cachorro e a boneca”; “Menina bonita do laço de fita”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Semana da Consciência Negra do ano em questão, convidei as turmas, em escala e ao ar livre, para participarem das brincadeiras africanas e escutarem a história da *Dandara e a princesa perdida*.

Posteriormente à realização das brincadeiras, disponibilizei um formulário *on-line* para que as professoras respondessem e pudessem materializar os dados da pesquisa. O questionário tinha cinco perguntas sobre o engajamento das turmas nas propostas desenvolvidas.

A primeira questão foi: “O que você achou de participar do projeto?”. Todas as professoras que responderam o questionário gostaram de participar do

projeto, acharam que as propostas foram criativas e que auxiliaram no processo de aprendizagem.

O segundo questionamento, pretendia avaliar quantas crianças tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da cultura africana e afro-brasileira. Mas, em função da baixa quantidade de professoras que responderam ao questionário, os dados levantados não podem ser analisados.

O terceiro questionamento foi: “Qual história da literatura infantil utilizou para apresentar a proposta da colcha de retalhos afro para as crianças?”. Essa pergunta já foi respondida anteriormente, quando comentei as histórias selecionadas para a confecção da colcha de retalhos.

Quanto à quarta questão, gostaria de compartilhar algum relato vivenciado durante as atividades. Dentre os relatos compartilhados, é importante analisar o relato da professora Orquídea, por se tratar de um relato que ressalta como precisamos sair da nossa zona de conforto e que o racismo está, sim, sendo reproduzido no ambiente escolar. E o quanto uma educação antirracista deve ser um compromisso de todos.

Eu nem percebo que estou contando uma história afro, porque para mim isso é natural, meus olhos não veem essa divisão pela cor, somos iguais aos meus olhos. Uma amiga me contou do preconceito e quase não acreditei, até que um dia vi com meus próprios olhos, na sala de aula, uma criança com a outra. E desde lá tenho buscado trazer ainda mais expressividade para a diversidade. Cada um enxerga o que foi ensinado a ver. Vamos redirecionar esse olhar (Relato da professora Orquídea).

Assim como Cavalleiro (2001) ressalta que, ao se pensar no ambiente escolar, pode-se achar que é um ambiente de paz e harmonia, onde todas as etnias interagem no mito da igualdade racial. Mas, quando se apura o olhar e leva-se em consideração os materiais pedagógicos, livros, estética daquele espaço, que deveria ser plural e igualitário, percebe-se que, muitas vezes, existe uma total invisibilidade das crianças não brancas que ocupam esse espaço. A professora Orquídea reavaliou sua prática e inseriu mais protagonismo negro em suas aulas, para auxiliar uma aluna. Mas, para que isso acontecesse, foi necessário observar o comportamento de preconceito reproduzido pelas crianças e ressignificar o seu olhar e suas crenças. Mesmo não acreditando no racismo, ele se fez evidente e exigiu uma mudança de postura. Conforme Cavalleiro:

Realizar uma educação anti-racista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar (Cavalleiro, 2001, p. 155).

Essa reflexão sobre a nossa prática é de suma importância para aperfeiçoar o nosso fazer pedagógico, pois não nascemos professores, nos tornamos professores, com toda nossa bagagem cultural e saberes herdados de nossa formação pessoal. Às vezes, por não convivermos com o racismo, por ele não fazer parte do nosso dia a dia, as situações de preconceito precisam ser vivenciadas, para que, a partir desse choque de realidade, possamos assumir uma postura diferenciada e atuarmos como agentes em uma educação antirracista. Conforme Rosa:

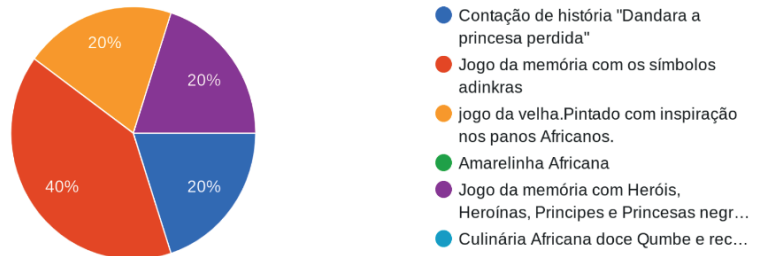
A pessoa que ensina e suficientemente corajosa para desconstruir certezas, desembaraçar o olhar e ser humilde com os saberes novos; e uma profissional apta a desconstruir suas “verdades” e , mediante os apelos da ciência e das novas tecnologias, conseguir abraçar novas maneiras de atuar no mundo com alunas e alunos (Rosa, 2022, p. 45).

O quinto questionamento, buscava o engajamento nas propostas:

Figura 3. Resultados obtidos com formulário *on-line*

Quais foram as propostas que provocaram maior engajamento na turma:

5 respostas



Fonte: Elaboração própria

O resultado da pesquisa (figura 03) me desanimou, pois, das 14 professoras que participaram das propostas, somente 5 responderam ao questionário, mesmo depois de solicitar várias vezes, reforçando que o questionário serviria para a coleta de dados do projeto.

A participação efetiva das professoras na pintura e confecção da colcha de retalhos deu-se pelo incentivo da equipe diretiva e evidencia a solidão pedagógica que estamos vivenciando. Muitas vezes queremos a ideia, mas não dar o protagonismo ao trabalho desenvolvido pela colega.

Em um corpo docente formado por professoras brancas, as únicas que se dignaram a responder foram professoras que são tocadas pelo racismo e são agentes de modificação. Aquelas que se identificam com as pautas negras ou vivenciam o preconceito.

A Figura 4 apresenta o jogo da memória com os símbolos Aadinkras na oficina de jogos.

Figura 4. Jogo da memória com os símbolos adinkras



Fonte: registrada pela autora.

Percebi um empate nas propostas da contação de história, Jogo da velha afro e Jogo da memória dos heróis negros, com 20% de engajamento. E o Jogo da memória *adinkra* destacou-se pelo colorido das peças, por ser menor que o Jogo da memória dos heróis e as crianças conseguirem jogar no tapete, com facilidade. As peças dos jogos eram plastificadas para a higienização delas.

Além das brincadeiras que aconteceram durante a Semana da Consciência Negra, pesquisei um doce africano, com ingredientes acessíveis. A equipe diretiva comprou os ingredientes para preparar um doce africano chamado *qumbe*, que significa denço, encanto, na língua quimbundo (língua falada no noroeste de Angola). Os ingredientes da receita foram mostrados para as crianças, em pequenos grupos. O doce de coco fez sucesso com as crianças e com as famílias. O doce foi produzido pelas manipuladoras de alimentos da escola e as crianças levaram o doce com a receita no final da aula. Algumas famílias enviaram recado na agenda, dizendo que fizeram a receita em casa, com os filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do relato de experiência apresentado, pude observar que as atividades desenvolvidas provocaram uma reflexão significativa no corpo docente envolvido. Às vezes, o silêncio fala mais do que mil palavras. A negativa

em responderem ao questionário, em um contexto no qual sou uma das poucas professoras negras que compunha o corpo docente, sendo a protagonista do projeto, abre margem para questionamentos, como: qual o motivo da negativa em responder ao questionário?

E as professoras que demonstraram maior engajamento na pesquisa responderam ao questionário e deixaram contribuições significativas em suas práticas, visando a ampliação do repertório cultural das crianças de educação infantil como estratégia para a formação de uma sociedade igualitária. Acredito que essa sociedade seja possível. Acreditei nisso observando os grupos durante a aplicação do trabalho, pois percebi o engajamento das crianças em cada sorriso, em cada cara de surpresa ao ouvir as histórias, em cada mão levantada para fazer perguntas, na interação das brincadeiras, pulando Amarelinha africana ao som de músicas de origem africana, trabalhando a sua corporeidade com as peças no chão. Acreditei, também, com cada obrigado ao levarem o doce *qumbe* para casa e no retorno das famílias na agenda, em resposta às narrativas ao escutarem seus filhos no final do dia.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONCEIÇÃO, Simone Cristina Reis Conceição. A importância da educação étnico racial na educação infantil. *In*: PEDROSO, Ana Cristina Marques (coord.). **Educação infantil: tecendo contextos e práticas no século**. São Paulo: All Print, 2018.

DREHMER, Raquel. Conheça 6 princesas negras – de realezas da África e da Europa. *In*: **Cláudia**. Rio de Janeiro, 16 jan. 2020.

PESQUISA: 178 mil crianças não frequentam a pré-escola: negros apresentam índices piores. *In*: ANDI. [S. l.], 05 set. 2023. Disponível em: https://andi.org.br/infancia_midia/criancas-nao-frequentam-a-pre-escola/. Acesso em: 27 fev. 2024.

ROSA, Sonia. **Reflexão antirracista de bolso**: conversas pretas: diálogo sobre racismo nas convivências por meio da educação e da literatura. 1. ed, São Paulo: Arco 43 Editora, 2022.

SILVA, Conceil Correa; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Euzilene Carvalho da; RIBEIRO, Janete Santa Maria. **A importância da literatura na Educação Infantil**. 2015. Artigo (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20537/1/MD_EDUMTE_II_2014_51.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

O EU, O OUTRO E NÓS: A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Domingos Dutra dos Santos¹

Guilherme Aguiar Gomes²

Wraydson Silva Sousa³

INTRODUÇÃO

Pesquisa que analisa as práticas pedagógicas do ensino de Literatura na Educação Infantil e o processo de construção de uma Educação Antirracista. Investigação que surgiu a partir da necessidade de situar o ensino de Literatura na proposta curricular da Educação Infantil; identificar as práticas pedagógicas do ensino de Literatura na Educação Infantil e examinar o processo de construção de uma educação antirracista através da Literatura Infantil.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa foi realizado a partir da interpretação, discussão e análises argumentativo-pedagógicas de alguns textos dos teóricos Regina Zilberman, Nilma Lino Gomes, Patrícia Corsino, A. Bandioli, José Alfredo Debortoli, Rosa Hessel Silveira, Magda Soares, T. Tzvetan Todorov, Ana Maria Machado, Ilse Maria Beuren, Pedro Paulo Braga, Silvio Luiz de Almeida, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Lilia Moritz Schwarcz e Barbara Carine, sobre as possibilidades e aplicações da literatura na Educação Infantil. Na perspectiva desses autores a literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva.

Na Educação Infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário

1 Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: dutradomingos09@gmail.com.

2 Graduando em História pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: guilhermeaguiar022@outlook.com.

3 Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: wraydsonss@gmail.com.

das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado.

Nesse sentido, procurou verificar as contribuições que a Literatura Infantil proporciona para que os educandos tenham um melhor desenvolvimento. De modo que, estes estejam sempre em constante crescimento, interagindo e criando conhecimento. É a luz dessas questões que segue a problematização que norteará a presente investigação: Como as práticas pedagógicas do ensino de Literatura na Educação Infantil podem contribuir para o processo de construção de uma educação antirracista.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS DE APRENDIZAGENS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

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.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade

e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 40).

Percebe-se que este campo de experiência é propício para se trabalhar a formação de identidades, para o reconhecimento de si e do outro. Assim, a literatura, ao ser tomada como meio para ensinar conteúdos ou sedimentar comportamentos e valores morais considerados adequados, recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída de sua dimensão discursiva e estética. Como consequência, os textos literários são apresentados às crianças de forma empobrecida.

A literatura, ao abrir caminho para as primeiras experiências com o universo fabular, é manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio de elaboração de outros mundos imaginados. Daí a centralidade que o texto literário assume na educação das novas gerações e a sua afirmação como um direito fundamental dos seres humanos desde o seu nascimento.

Esse aprendizado humanizador envolve uma educação da sensibilidade, de professoras e crianças, assim como a apropriação de saberes e conhecimentos necessários às docentes para a realização de boas escolhas das obras a serem lidas, da organização dos espaços para a efetiva disponibilização das mesmas e de consistentes e adequadas estratégias metodológicas para apoiar as leituras e as conversas sobre elas, com as crianças.

Como se sabe, a Literatura Infantil tem a sua importância nessa faixa etária, pois é através dela que a imaginação fantástica da criança é despertada. Todas as professoras consideram a Literatura Infantil importante, pois esta faz as crianças conhecerem novos cenários, despertarem nelas o gosto pela leitura, explorar sua oralidade, além de enriquecer o seu vocabulário, estimular o imaginário, a criatividade, o lúdico e a fantasia, fazendo com que as crianças viagem pelo mundo que elas mesmas criarem.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2007, p. 30).

Dessa forma, segundo o pesquisador Rildo Cosson desmistifica-se o fato de que ler é um ato solidário, já que é a partir da relação entre o leitor e a obra, e nela, a revelação do mundo do autor que se confronta com o mundo do leitor,

que o mundo do leitor se modifica, se amplia. Por meio da linguagem literária a criança cria, forma seu imaginário de mundo.

No caso dos livros infantis, a criança primeiro ouve a história contada pelo adulto, relacionando o enredo com as imagens. Após essa etapa, a criança já se sente capaz de recontar a história, guiando-se pelas ilustrações e imitando a fala do adulto, prosseguindo seu desenvolvimento até se apropriar, naturalmente, da linguagem escrita, em um exemplo perfeito da zona de desenvolvimento proximal, definido por Vygotsky. O que a criança é capaz de realizar hoje somente com ajuda, amanhã realizará sozinha, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (Vygotsky, 2000, p. 113).

Assim, pais e educadores devem servir de estimuladores da criança, apresentando-a diversas possibilidades de conversação e expressões, contribuindo assim, para aquisição da linguagem oral, instrumentalizando-a para, em seqüência, ingressar no mundo dos livros, da leitura e da linguagem escrita.

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações (Corsino, 2010, p. 184).

Para além da alteridade, ou seja, o respeito e cuidado para com o outro, o reconhecimento de que o outro é um ser diferente, a criança desenvolve a imaginação, aumenta o vocabulário, desenvolve mais diálogos e apreende mais linguagens. O texto literário desperta na criança o aumento do imaginário, de uma realidade real e ao mesmo tempo fictícia, porém verdadeira e perfeita. Literatura Infantil é o elemento humanizador, é base da formação humana. E é assim que a educação deve ser vista e direcionada, precisamos antes de tudo de uma educação humana, que valorize e conserve o melhor de cada ser.

Os textos literários provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva, permitindo ao leitor a entrada em um mundo desconhecido, porém, instigante, que desenvolve o imaginário, e desperta a curiosidade. Considerando, dessa forma, a leitura como uma forma de se perceber o *mundo* e a realidade que o cerca., a literatura possibilita a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

A Literatura, na Educação Infantil, é capaz de promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, objetivos elencados como eixos do currículo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A construção da identidade da criança é desenvolvida, principalmente, a partir dos livros de histórias infantis, desenhos e personagens animados, pois é um processo em permanente movimento (Hall, 2006). Esse processo se desenvolve durante cinco estágios na vida da criança, do nascimento, aos cinco anos de idade. Durante esses estágios, ocorre a construção do ‘Eu’ e das relações com o próximo, através da interação social (Wallon, 1975).

A LITERATURA NO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Literatura Infantil tem seu início no século XVII, com o surgimento dos Contos de Fadas (“*Conte de Fee*”, em francês), pelo escritor francês Charles Perrault, edições de narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, governantas e serventes para que elas se adequassem à audiência da corte do rei Luiz XIV (1638–1715), quando o publica diversos textos sobre os contos de fada, uma variação do conto popular ou fábula, transmitida oralmente, que surgiu para transmitir conhecimento e valores culturais de geração para geração, onde o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de vencer o mal (Farias, 2012).

Perrault retratava a sociedade da sua época em suas histórias, influenciado pelo folclore, considerado o principal elemento da Literatura Infantil daquele tempo. O autor, se tornou, assim, o responsável em estabelecer embasamento para um novo modelo literário, além de ter sido o primeiro a dar aperfeiçoamento a esse tipo de Literatura. Destacam-se em sua obra, *Chapeuzinho Vermelho*, *a Bela Adormecida*, *o Gato de Botas*, *Cinderela*, e *o Pequeno Polegar*.

O caráter pedagógico das histórias infantis pode ser observado já em sua origem, nos trabalhos do também francês François Fénelon, contemporâneo de Perrault. Fénelon, escolhido para o honroso cargo de preceptor do jovem duque de Borgonha, herdeiro presuntivo da coroa, dedicou-se a trabalhar no sentido de corrigir o comportamento do príncipe por meio de fábulas, que ele próprio ia escrevendo. Antes disso, a pedido da duquesa de Beauviller, escreveu *De L'éducation des filles* (“Da educação das meninas”), primeira obra significativa em sua carreira de escritor e educador. O livro usado para orientar a duquesa na educação de suas filhas, alcançou grande sucesso, tornando-se obra de referência para as famílias da época, bem como texto de consulta para os estudiosos da pedagogia.

Os textos de Fénelon transmitiam apenas valores de caráter educacional, por isso, foram adaptados a fim de atender à educação dos pequenos leitores. A

percepção lúdica da leitura considerada tão importante para o desenvolvimento da criança não se fazia presente nessas obras, e a literatura direcionada para o público infantil e adulto era exatamente a mesma. Esses dois universos diferentes, porém, considerados tão iguais não eram distinguidos pela faixa etária ou por etapas de maturação psicológica. De acordo com Zilberman (1998, p. 13) esta mudança ocorreu devido “a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, estimulando assim, o afeto entre seus membros”.

Assim, a mudança desse paradigma resultou em alterações significativas no relacionamento criança-adulto, proporcionando bons resultados para o seu desenvolvimento emocional e afetivo. Nessa época, percebeu-se que a criança da classe popular não tinha acesso à escrita e a leitura propriamente dita, enquanto a criança pertencente às altas classes aproveitava os grandes clássicos da literatura daquele momento.

Seguindo o caminho da Literatura Infantil, surge no século XIX, Hans Cristian Andersen, autor dinamarquês conhecido por demonstrar a ideia de que todos os homens deveriam ter direitos iguais, evidenciando em seus textos padrões de comportamento que everiam ser adotados pela nova sociedade que se organizava, e apontando, inclusive, confrontos entre “poderosos” e “desprotegidos”, “fortes” e “fracos”, “exploradores” e “explorados”.

Entre 1835 e 1842, Andersen lançou seis volumes de contos infantis, traduzidos para diversos idiomas. Ele continuou escrevendo seus contos infantis até 1872, chegando à marca de 156 histórias. No começo, escrevia contos baseados na tradição popular, especialmente no que ele ouvia durante a infância, mas depois desenvolveu histórias no mundo das fadas ou que traziam elementos da natureza. Entre suas obras, destacam-se *O Patinho Feio*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Pequena Sereia*, *A Roupa Nova do Rei*, *A Pequena Vendedora de Fósforos* e *A Rainha da Neve*.

Nesse mesmo século, Luis Jacob e Guilherme Carlos Grimm trazem um novo estilo para a literatura, sob o signo do romantismo. Surgiu assim, uma literatura capaz de encantar o público infantil de todo o mundo através de lendas e do folclore, utilizando a singeleza e personagens populares, como alfaiates, camponeses, entre outros, com a frequente presença de personagens mágicas. Esses autores se dedicaram à criação de várias fábulas infantis, e em 1812, editam a coleção de contos de fada, entre eles *A Gata Borralheira*, *Branca de Neve*, e *João e Maria*, que se transforma de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças.

Diante dessas considerações, acompanhamos o raciocínio de Coelho (2000, p. 27) entendendo que a Literatura Infantil “como toda linguagem”, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão”. Portanto, cada período incluiu e produziu literatura

ao seu jeito, alguns enfatizando mais o caráter pedagógico, outros o lúdico. Contudo, não se pode ignorar a relevância e contribuição de um e outro para a Educação Infantil ao longo dos tempos, levando as crianças de ontem e de hoje, a manifestar seu senso crítico, despertando, nesse caminho, para uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa.

E em toda essa historiografia da Literatura Infantil não se observou a aboragem africana, em todas essas narrativas não temos personagens negros ou enredos que tratam da cultura negra. Mariosa e Reis (2011) afirmaram que trabalhar a literatura afro-brasileira em sala de aula, ajuda a romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura, buscando obras que os retratam, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana.

O aparecimento da Literatura Infantil no Brasil foi iniciado pelo aceleramento da urbanização que ocorreu entre o fim do século XIX e o começo do século XX. Segundo Zilberman (1998, p. 28), depois desse momento, passa a existir um grande contingente de consumidores de bens culturais e o conhecimento passa a ser importante para o novo modelo social. Com isso, começava a se firmar no Brasil o desenvolvimento das traduções e adaptações de obras literárias para o público infantil e juvenil, e surge então, à compreensão da necessidade de uma literatura nacional própria para a criança brasileira que precisava se instruir, um público ávido por consumir os produtos culturais dos novos tempos.

Inicialmente, essa Literatura foi utilizada no campo escolar com o objetivo de ensinar conteúdos da língua portuguesa, ou seja, como um recurso especificamente didático, a qual, infelizmente, o acesso foi mais facilitado a população que possuía maior renda social. Nessa época de valorização do saber, aparecem as primeiras manifestações de reforma pedagógica e literária que visava à formação de um novo modelo de geração brasileira. Dessa maneira, Monteiro Lobato foi, sem dúvida, um divisor de águas na Literatura Infantil brasileira, se destacando com a publicação de sua grande obra.

De acordo com Sandroni (1998, p. 13), *A menina do nariz arrebitado* se tornou um marco na Literatura Infantil nacional, devido ao fato de Lobato utilizar em suas narrativas a realidade comum e familiar da criança nas histórias dos livros, além de ter rompido o vínculo com o padrão culto, introduzindo a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador, com uma linguagem mais próxima a das crianças, o que possibilitou mais emoção durante a leitura e a escuta dessas histórias.

Monteiro Lobato incorporou temas do folclore em suas obras, influenciando diversos autores, sobretudo a partir da década de 1970, que produziram um novo modelo de Literatura Infantil, levantando temas e problemas da sociedade

brasileira, utilizando, contudo, uma linguagem inovadora e poética, com enfoque ao humor, o imaginário, possibilitando assim, que a criança leitora se tornasse mais reflexiva e participativa. Lobato acreditava na capacidade dos pequenos leitores em adquirir consciência crítica baseada na simplicidade das palavras que eram compreendidas com facilidade pelas crianças.

Segundo Bordini (1998), a revalorização da cultura popular foi retomada na década de 1970 e a partir desse acontecimento surgiram grandes autores que procuravam introduzir em suas obras valores conduzidos por Monteiro Lobato para o melhoramento da Literatura Infantil.

Com o avanço da escolarização nos anos 1980, os textos passaram a apresentar conflitos e questionamentos entre a criança e o mundo, e as ilustrações adquiriram um lugar de destaque no material, tanto quanto à escrita. O universo infantil teve, assim, uma representação atrativa e convidativa, motivando o senso crítico dos pequenos leitores. Os livros para crianças, por essa época, tiveram uma valorização crescente, e uma série de cuidados com o conteúdo, e também com os aspectos materiais e ilustrativos, tiveram de ser tomados durante sua elaboração, detalhes importantes que tiveram como objetivo facilitar o manuseio e o entendimento das crianças.

O livro infantil torna-se, assim, um recurso importantíssimo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades de ordem cognitiva e socioafetiva, como a coordenação motora, a criatividade, a percepção visual, e noções de cores e de espaço, além de garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, todos estes consistindo nos principais objetivos para a Educação Infantil.

O livro infantil geralmente é usado de forma deturpada do sentido original, excluem do texto a percepção sobre o uso estético da linguagem, e os recursos de expressão. Sobre isso Zilberman (1998, p. 30), afirma que o texto sugerido nos livros didáticos, vem sempre acompanhado de exercícios de análise,

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autonarrador, personagem, ponto- de-vista, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é literário (Zilberman, 1998, p. 43).

A prática da leitura, assim, vai perdendo o seu encanto, e o encontro entre as crianças e os livros, que deveria ser uma relação de amor e cumplicidade, torna-se o avesso. A leitura passa a ser considerada algo enfadonho – e de fato passa a sê-lo – na medida em que essa tarefa vislumbra o encontro de respostas solicitadas pelo educador. Os livros passam a ser apenas um meio, e não meio-e-fim.

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre as histórias mais contadas pelas professoras da Educação Infantil, os gêneros que prevalecem são os contos de fadas e as fábulas por serem mais atrativas às crianças, por despertar interesse e por serem de mais fácil entendimento, pois estão envolvidos no maravilhoso, no fantástico. A poesia, que não foi citada por nenhuma delas, também é “importante para seus ouvidos”, pois ela não é mais que um jogo de palavras, uma brincadeira que as crianças adoram. A poesia para crianças tem que ser de primeira qualidade, surpreendente, bem escrita e que mexa com as emoções e sensações.

Para a criança da Educação Infantil, ouvir história é fundamental, pois “o livro da criança que ainda não lê é a história contada” (Abramovich, 1993, p. 24). De acordo com a autora, ouvir histórias é um momento de prazer, de gostosuras, de divertimento, de encantamento.

A Literatura na Educação Infantil é importante principalmente porque as crianças estão abertas ao aprendizado. É nesta fase que elas ficam sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer (Abramovich, 1993, p. 17).

A criança, primeiramente, escuta a história lida pelo adulto, depois percebe o livro como um objeto que ela pode tocar, ver e tentar compreender as imagens, ampliando gradativamente sua compreensão até se tornar um leitor autônomo. Nesse ínterim, ela se une aos personagens da história e consegue viver os enredos e sentir-se no ambiente em que os eventos narrados acontecem, ao mesmo tempo em que percebem que as histórias infantis acontecem no mundo do faz de conta e começam a manifestar seu senso crítico, despertando, nesse caminho, para uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber-se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais [...] A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 1989, p. 9-11).

Desse modo, as instituições de educação pré-escolar podem se valer do repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e a contação de histórias, o que, por sua vez, constitui grande fonte de informação sobre as várias formas

culturais de lidar com as emoções e questões sociais, contribuindo para a formação do pré-leitor: “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são seus” (Brasil, 1998, p. 143).

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), o conceito de pré-leitor se divide em duas fases: primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3 anos). Esse período é caracterizado pela conquista da linguagem, em que “o mundo natural e o mundo cultural (o da linguagem nomeadora) começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive” (Coelho, 2000, p. 86).

Em seu primeiro contato com a Literatura Infantil, a criança revela um prazer singular pela leitura de imagens, manuseio fácil, possibilidades emotivas que o livro pode conter e a escuta de histórias, no qual o encontro da relação descoberta/desconhecido se torna ponto de partida para a capacidade de comunicação com o mundo, conforme cita Abramovich (1991):

Ler histórias para crianças é também suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos [...] (Abramovich, 1991, p. 22).

Levando em consideração esses aspectos, o livro infantil com o apoio de imagens torna-se o elemento principal do processo de aproximação com o gênero literário, sob a forma de experiências, brincadeiras e interações. Segundo Coelho (2000), livros que contam histórias através da linguagem visual, sem o suporte de textos narrativos ou com o apoio de pequenas falas escritas, são chamados de livros de imagens. Esses livros são ideais para o começo dos trabalhos com a criança pré-leitora, sendo bem vindos, ainda, os livros de pano, borracha, com texturas diferentes, com gravuras coloridas e atrativas, tendo em vista que a criança nessa fase se motiva, também, pelo tato.

Os professores devem trabalhar com títulos e autores como: *Amoras do Emicida*, *Neguinha, sim!* de Renato Gama, *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, *Meu crespo é de rainha de bell hooks*, *Lápis cor de pele* de Sueli F. de Oliveira, *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém, *O menino marron* de Ziraldo Alves Pinto e obras de Nelson Mandela.

Dessa forma, os volumes deverão estar expostos de forma atraente e acessível às crianças, evitando caixas fechadas e livros empilhados de forma desordenada. O material precisa ser arrumado de maneira que possa ser visto, manipulado, consultado e apreciado. O educador, deve assim, estimular as leituras coletivas,

a organização de cenas, brincadeiras e dramatizações das histórias, interações diversas entre o texto verbal e visual dos livros e as diferentes linguagens.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, Coelho (2000), orienta que no período dessa descoberta, o adulto responsável pela educação do pequeno leitor deve utilizar textos breves, combinados com grande quantidade de imagens e com poucas páginas, cujos temas fundamentais a serem abordados devem ser simples, fáceis de decifrar, e que, de um livro para o outro, serão esclarecidas as dificuldades de compreensão e entendimento da leitura para essa fase do pré-leitor. Esses livros devem especialmente retratar de coisas e objetos vivenciados no dia-a-dia da criança, como comer, dormir, brincar, vida familiar, higiene, lazer, entre outros, o que possibilitará o meio de acesso à realidade das experiências existenciais da criança.

Dessa forma, observam-se pontos importantes que tratam do valor psicológico, pedagógico, estético e emocional do livro-imagem, responsáveis em estimular à atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção da criança. Partindo desse princípio, infere-se, que essa estratégia facilita a comunicação entre a criança e a narrativa, pois estimulam à atenção visual do iniciante da leitura, além de ativar a sua potencialidade criadora e enriquecer a sua imaginação.

Como complementa o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura” (Brasil, 1998, p. 143). Silva (2010) destaca a importância da escola na seleção dos livros de literatura nas séries iniciais, ou seja, livros que forneçam formação de uma identidade positiva do negro, e que proporcione aos alunos não negros, o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, aprendendo a apreciar também as contribuições dos africanos para a cultura brasileira. Nessa fase, as crianças se conscientizam das diferenças físicas (fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial, pois, se houver uma intervenção da literatura, de forma qualificada e que não ignore a “raça” como um elemento importante no processo de construção da identidade da criança, uma história diferente será construída.

A mediação das crianças da Educação Infantil com a literatura é orientada primeiramente pela linguagem, que é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades. Entendemos, com Mikhail Bakhtin (1992), que a linguagem assume centralidade no processo de inserção dos sujeitos na cultura e que as instituições educativas são espaços de encontro desses sujeitos, mediados por práticas de linguagem por meio das quais atribuem sentidos ao mundo e os compartilham.

A literatura é um direito de todos, desde o nascimento, nos termos em que Candido (2011) se manifesta sobre esse direito: um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza. Assumir a literatura como direito humano é também assumir o papel importante que as instituições educativas devem ter no processo de imersão das crianças na cultura.

As obras da literatura afro-brasileira retratam os personagens em situações comuns do cotidiano, encarando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana. Por isso, é importante pensar no papel da escola e dos professores no processo de formação da identidade da criança negra, por meio da utilização da literatura como forma de construção da identidade. A inserção das literaturas afro e afro-brasileira dentro da sala de aula é significativo, desde que tenha como foco a realidade vivenciada pelas crianças.

A experiência com a literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque, no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia.

Na Educação Infantil a prática de leitura literária diz respeito também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história. Nesse sentido, a experiência com a literatura permite às crianças compreender as diferentes possibilidades da linguagem e que, “paralelamente à língua prática e funcional, utilizada para regular e satisfazer necessidades cotidianas, existe outra que não serve para nada útil e imediato, que é supérflua e que só tem sentido na brincadeira e no afeto” (Mata, 2014, p. 51).

A Literatura Infantil promove a apreensão das linguagens, visto que as crianças vão incorporando modos e se constituindo como sujeitos. Para Bakhtin (2000), essa responsividade presente no texto literário reside no fato de estarmos diante da palavra que se abre a múltiplos sentidos e, portanto, ao diálogo, a muitas respostas e a novas perguntas possíveis. Nessa teia discursiva, os sujeitos vão se constituindo como tal, por meio das respostas que dão às perguntas suscitadas pelo texto literário e por meio das perguntas que fazem a ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é um meio de encontrar a si mesmo e encontrar o mundo. Quando lemos um livro, não reconhecemos os personagens em cada história: transportamos a nós mesmos para ela, a história para nossas vidas, somos o herói e o vilão. Ali estão nossa coragem, nossos amores, nossos rancores, e nossas paixões. Nossa personalidade, educação sentimental, emocional e social são frutos das leituras iniciadas na Educação Infantil.

Pela literatura aprendemos a decidir nosso próprio futuro, aprendemos a nos posicionar de forma crítica e reflexiva diante da sociedade. O leitor é herói e vilão, é homem e menino. A construção de um espaço de leitura dentro das salas de aula possibilita aproximar o pré-leitor da Literatura Infantil como fonte de prazer, permitindo o desenvolvimento do imaginário das crianças através da leitura de imagens, das possibilidades e descobertas oferecidas pelo objeto livro como suporte lúdico, atrativo e criativo.

As crianças manipulam e o livro, percebendo as ilustrações, as suas diferentes formas, o colorido das páginas e tateando as diferentes texturas oferecidas pelas obras. As crianças, portanto, descobriram detalhes que em um primeiro momento não eram observados, mas que se tornaram essenciais para que realizassem novas descobertas, assimilando às anteriores que eram desconhecidas.

Diversas propostas de atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da oralidade na criança nos momentos em que as mesmas realizam a leitura das imagens. A contação de histórias na Educação Infantil é uma atividade fundamental para a formação dos pré-leitores; com esse procedimento, pode ser aprimorado a escuta, o desenvolvimento cognitivo e imaginário das crianças, além de promover um nível de interação maior com o grupo.

Assim, o contato da criança com a literatura é considerado essencial para a sua formação como futuro leitor e quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances do desenvolvimento do prazer pela leitura. Cabe às instituições de Educação Infantil promover projetos para estimular a leitura e organizar espaços educativos com a finalidade de criar condições para que as crianças pequenas compreendam desde cedo a importância do hábito de ler.

Portanto, compreender, conhecer e reconhecer características particulares do pré-leitor é necessário para que de forma prazerosa, o educador ofereça um ambiente que instigue, enriqueça e amplie suas possibilidades de entender, de ver as coisas e de ler o mundo, esses procedimentos são considerados grandes desafios da Educação Infantil e dos profissionais de educação para uma possível formação de crianças leitoras e adultos críticos e reflexivos.

Percebe-se que a literatura infantil se torna um instrumento de suma importância para a educação infantil e, por isso, deve despertar para o reconhecimento da sua identidade e promover a capacidade para a reflexão de inúmeras questões presentes na sociedade, especialmente, o combate às práticas racistas, encaradas pela população afro-brasileira (Souza, 2018).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosura e bobices**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. *In*: SERRA, Elizabeth D'Ángelo (Org). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas/SP: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 33-45.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. *In*: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino; v. 20. Brasília/DF, 2010.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- FARIAS, Francly Rennia Aguiar de. **Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil**, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se**

completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

HALL, Sturt. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. *In:* GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-71.

MARIOSA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Gloria dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Vagão**, Londrina, v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. *In:* SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 11-26.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra:** a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão.

SOUZA, José Clécio Silva. **História da África e cultura afro-brasileira:** desafios e possibilidades no contexto escolar, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola.** 10 ed. São Paulo: Global, 1998.

ESPELHO, ESPELHO MEU: **A LEI 10.639/03 - INFÂNCIAS NEGRAS E MEMÓRIAS**

Giovana da Costa Silva¹

Ângela Fátima Soligo²

Maisa Elena Ribeiro³

INTRODUÇÃO

Possuindo a maior população negra fora do continente Africano, o Brasil é um país construído sob os alicerces de uma das maiores barbáries vividas pela humanidade e que até hoje é reprodutora de uma lógica social pautada nas desigualdades que é originada de uma cultura colonial que difere dos outros países que foram também colonizados. Segundo Isabel Passos Santos (2014), sendo oriunda deste contexto escravocrata, a cidade de Campinas, possuía notoriedade por suas contribuições políticas e econômicas; fundada no século XVIII, foi uma das últimas cidades do Brasil a abolir a escravatura. Com isso, a identidade do sujeito brasileiro campineiro, assim como nas demais cidades do Brasil, fundamentou-se através da ideologia do branqueamento social, ideologia em que ocorre a apreciação dos traços de herança europeia, e o apagamento ou demonização dos traços relacionados à estética e cultura de descendência Africana. Em consequência de todo esses acontecimentos históricos torna-se necessário a reconstrução e valorização da identidade negra, que Segundo Kabengele Munanga:

-
- 1 Pedagoga, UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, do racismo, gênero e infância). giovanadacostasilva@hotmail.com.
 - 2 Doutora, docente Colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp, Departamento de Psicologia Educacional, Membro do Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, do racismo, gênero e infância). angelasoligo@gmail.com.
 - 3 Mestre, doutoranda em Educação na Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, do racismo, gênero e infância). Docente de graduação e pós-graduação e responsável núcleo de educação das relações étnico-raciais do UNISAL- Unidade Campinas. Coordenadora do núcleo Campinas da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). maisapocos@gmail.com.

O produto da internalização dos estereótipos recalcadores da identidade étnico-racial, a auto rejeição e a rejeição ao outro seu igual, são apontados pela sociedade como “racismo do negro”. [...] Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (Munanga, 2008, p. 31).

De acordo com os dados da última pesquisa realizada sobre cor ou raça pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), 45,3% da população se autodeclara parda, 10,6% se autodeclararam preta, enquanto 42,8% se declaram branca. Vale ressaltar que de acordo com o IBGE a população negra é representada pelo conjunto de autodeclarações de pessoas pretas e pardas, as quais totalizam 55,9% da população.

A educação é um dos meios pelo qual o sujeito tem acesso aos conhecimentos e lógicas sociais produzidas, Eliane Cavalleiro exemplifica em sua dissertação de mestrado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (1998). A importância de analisar a relação entre a socialização e o processo de construção de identidade. Pois Segundo Gomes (1990) *apud* Cavalleiro (1988):

Ao final do processo de socialização a criança não só domina o mundo social circundante, como já incorporou os papéis sociais básicos - seus e de outros, presentes e futuros - mas, acima de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade (Gomes, 1990, p. 60 *apud* Cavalleiro, 1998, p. 18).

Realizarei neste trabalho aportes entre questões teóricas e memoriais⁴, nas quais analisarei os reflexos da aplicabilidade da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), para uma educação antirracista e a construção das identidades na educação infantil nas escolas municipais de Campinas, trazendo as implicações e importância de uma educação infantil crítica que utiliza em sua prática docente as diferentes linguagens e a valorização das narrativas estudantis como papel importante da construção de uma identidade fortalecida, pautada na valorização dos traços e cultura afrodescendente, estabelecendo assim, a possibilidade de criação de novas narrativas que englobem valores emancipatórios e não reprodutores de padrões racistas.

4 As memórias são referentes a trajetória da autora principal, Giovana da Costa Silva, as co-autoras são respectivamente orientadora e co-orientadora do trabalho de conclusão de curso defendido no curso de Pedagogia da UNICAMP.

METODOLOGIA

Em decorrência dos 20 anos da Lei 10.639/03 comemorados no ano de 2023, o presente trabalho busca realizar um entrelaçamento entre aportes teóricos e o relato de experiência da pesquisadora e seu processo de construção de identidade racial e os processos educacionais envolvidos nesta construção.

A partir dos pressupostos do currículo como documento referência na organização escolar e que possui em sua composição uma concepção identitária a qual foi construída por meio das pessoas que o constituíram e reflete ideologias compostas por princípios de seu momento histórico, nos quais possui como centralidade narrativas da comunidade a qual pertence (Goodson, 2019), neste trabalho, busco rememorar experiências ocasionadas por encontros e vivências impulsionados por crianças negras da Educação Infantil em meu primeiro contato profissional com a Educação, em que problematizo a normalização da ausência de práticas antirracistas na Educação Infantil na Cidade de Campinas que contribuam para a fragmentação das identidades negras e/ou o apagamento da promulgação dos marcos educacionais legais da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003).

Com isso, pretende-se a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), e do estudo das obras de autores negros, iniciar uma reflexão acerca da utilização de diversas linguagens e suas contribuições para construção das identidades infantis, relacionando também as implicações do papel do docente no processo de constituição das identidades das crianças na educação infantil no município de Campinas. Olhando agora não de uma perspectiva apenas de sofrimento, mas para a busca de alternativas que contribuam para a valorização, reconhecimento e afeição ao corpo, estéticas, cultura, história e produção de conhecimento negros.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS

A implementação e criação da Lei nº 10.639/03, Brasil (2003), foi um marco histórico que ocorreu através da incessante luta realizada pelo movimento negro, o qual compreendemos como o principal participante político ativo nas lutas pela educação, luta esta que sempre esteve presente no processo de resistência à escravização e ainda persiste na atualidade. Na década de 70, houve o crescimento dos movimentos negros, entre eles, surgia o Movimento Negro Unificado (MNU), que trazia em seus discursos a valorização da cultura e história Afro-Brasileira e Africana, que ocorria através da construção afirmativa da identidade negra, o qual foi edificada sobre o viés do reconhecimento do

negro como sujeito pertencente de direitos sociais, sendo a educação uma reivindicação desses movimentos, segundo Gonçalves e Silva (2000):

[...] os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional (Gonçalves; Silva, 2000, p. 145).

O estudo realizado por Santos (2014), é uma pesquisa caracterizada como de caráter documental, pois partiu da análise de diários oficiais do Município de Campinas-SP, do período de 1990 a 2008. A pesquisa demonstrou que, apesar da temática racial ter sido implementada na agenda do governo no ano de 1990, por intermédio da Lei Orgânica do município e na agenda da Secretaria de Educação por meio da portaria nº 1.163/90, as ações normativas para a readaptação e adequação do currículo só vieram a acontecer 13 anos depois, com a publicação da lei nº10.639/03 (Brasil, 2003).

Originando-se de uma alteração da lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional nº 9.396, a lei nº 10.639/03 incluiu em seu currículo oficial para todas as instituições de ensino públicas ou privadas do Brasil a obrigatoriedade dos estudos referente a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Antecedente ao ano de 2003 e a alteração da lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional nº 9.396 para a lei nº 10.639/03, o município já possuía desde 1990 uma Lei orgânica, o qual em seu artigo 224, presumia que houvesse no currículo de todas as unidades Escolares Educativas do Município, o estudo e ensino da história da África e do negro no Brasil, mas como em todas as esferas da sociedade o que se percebia na prática era o apagamento e o silenciamento acerca da temática racial na aplicabilidade de ações pedagógicas (Geraldí; Micaela; Cruz, 2017).

Foi por meio da realização da III Conferência Mundial do Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, que as discussões da temática racial ganharam força em âmbito nacional e internacional, a declaração emitida em Durban, estabelecia a educação como um importante meio pelo qual ocorresse a propagação dos valores democráticos pautados sobre os valores da justiça e igualdade. Os quais são constituintes essenciais de combate ao racismo e outras formas discriminatórias (Geraldí; Micaela; Cruz, 2017).

Vale ressaltar a importância da participação do Partido dos Trabalhadores (PT), juntamente com a participação de outros setores sociais, principalmente os movimentos negros, no que tange a implementação das legislações voltadas para as ações afirmativas para a população negra. Em âmbito federal isso aconteceu a partir de 2003 com posse do Presidente Lula, e no caso do município de Campinas entre os anos de 2001 e 2004. Durante esse período, houve mudanças

significativas nas questões educacionais, as quais foram frutos de um projeto Educacional na Secretaria Municipal de Educação intitulado como “Escola Viva”, que juntamente ao projeto de governo para Campinas, denominado de “coragem de mudar”, proporcionaram uma nova construção da política educacional, que teve como concretização o Programa Memória Identidade: Promoção da Igualdade na diversidade (MIPID) (Geraldi; Micaela; Cruz, 2017).

O projeto educacional o qual se pretendia para o município de Campinas, era um projeto constituído por uma identidade única, nunca antes feita em outros municípios, possuía o objetivo de que as mais de 200 unidades educacionais, pudessem ter uma expressão singular ante outros projetos pedagógicos, com isso, nascia do desafio de compor um projeto pedagógico que contemplasse, como citado por Geraldi, Micaela e Cruz (2017, p. 129), correlacionar “o mundo cultural, o mundo da política, com o mundo da academia”, de modo que essa reformulação de ensino proporcionasse uma articulação de políticas públicas eficientemente capazes de contrapor os desafios impostos pelas desigualdades sociais e raciais em todos níveis de educação, nesse sentido o projeto “Escola viva”, abraçou uma concepção epistemológica que não se baseia nos modelos e projetos educacionais tidos como normativos, mas que buscava compreender como conhecimento, as diferentes formas de manifestações culturais e linguísticas, os quais podem ser produzidos individualmente e coletivamente. Foi através dessa nova concepção de educação que emergiram novos projetos que foram constituídos levando em consideração a participação da comunidade escolar como por exemplo o MIPID, Programa Memória e Identidade Promoção da Igualdade Na Diversidade, que tinham o objetivo de desenvolver a temática racial dentro dos institutos educacionais e o Projeto Capoeira na escola, que tinha como o foco o compartilhamento de saberes ancestrais afrodescendentes.

Segundo as autoras, essas ações repercutiram de forma positiva nos movimentos sociais antirracistas na Cidade de Campinas, os quais enxergam uma possibilidade de fortalecimento de um discurso antirracista no cenário educacional, trazendo a Secretaria de Educação a exigência de uma reformulação de suas práticas educacionais, expondo através de um movimento coletivo a necessidade de implementação de discussões e elaboração de conteúdos e trabalhos acerca das relações étnico-raciais e igualdade racial.

No mesmo ano do sancionamento da lei nº 10.639, a secretaria de educação deu início às atividades direcionadas ao curso de formação de professores denominado “Educar para a Igualdade Racial”, originado pela Lei municipal nº 9777/98, criada pelo vereador Sebastião Arcanjo, conhecido como Tiãozinho, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Este curso tinha como objetivo a problematização dos estereótipos construídos historicamente sobre a imagem do

negro, que tocava do âmbito desde as relações sociais de trabalho, até questões psicanalíticas sobre a construção da identidade negra. Segundo Queiroz:

Era um estudo da história “a contrapelo”, na proposta de questionar as relações entre escravos e os senhores do engenho, recompor uma possível cronologia da história, rever a construção do Brasil nestes 512 anos ou, pelo menos, nos últimos 124 anos desde a abolição da escravatura (Queiroz, 2012, p. 76).

O Movimento Negro Unificado (MNU) conjuntamente a Professora Corinta Maria Grisólia Geraldi, Secretária de Educação, garantiram a Implementação do Ensino de História da África. Em 2004, o MIPID, por meio da coordenação da Professora Lucinéia Chrispim Micaela, dentro do Departamento Pedagógico dirigido pela Professora Rúbia Cristina Cruz foi realizado uma sistematização curricular e de formação na rede municipal que tinha como temática a Identidade negra e a Igualdade Racial (Geraldi; Micaela; Cruz, 2017).

Atualmente o Caderno curricular temático da Educação Básica: Ações Educacionais em movimento volume II “As relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileiras: Subsídios à ação Educativa de 2021, é que temos de mais recente para a implementação das ações previstas pela Lei nº 10.639/03 na Cidade de Campinas (Prefeitura Municipal de Campinas, 2021). Este material tem como foco apresentar ações que possam ser desenvolvidas de modo que se promova o pleno direito das crianças presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), bem como os direitos expressos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o qual direciona ao Estado e a família o dever de promover o incentivo a educação, de forma que esta ocorra por meio da colaboração em sociedade, visando assim, o pleno desenvolvimento pessoal da criança. São expressos também direitos que estão presentes na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional Brasileira de 1996 (Brasil, 1996), que expõe as suas intenções referentes a execução da educação brasileiras nas mais diversas etapas educacionais, propondo a todos os níveis de educação o exercício do pleno direito à cidadania, respeitando os processos de construção e reconstrução de identidade dos sujeitos envolvidos em cada sistema educacional, tal como o respeito às diferenças e os processos afetivos e emocionais decorrentes dos processos educativos.

Para isso, o caderno curricular assume o compromisso de tornar possível as ações requeridas nas Lei nº 10.639/03, de modo que são exibidas propostas de projetos educacionais possíveis de serem realizadas utilizando se das mais diferentes linguagens e meios de valorização da herança cultural Africana e Afro-Brasileira.

ESPELHO, ESPELHO MEU: A LEI 10.639/03 - INFÂNCIA E MEMÓRIAS

Nasci em 31/12/1999, aos meus 3 anos de idade, em 3 de janeiro de 2003 a lei 10.639 estava sendo sancionada no Brasil. Em decorrência de ter tido a minha origem em uma família inter-racial, pude observar que à medida com que esse círculo aumentava, gradativamente aumentava também, a observação da composição das diferenças que me rodeavam. Meu círculo de socialização, que se baseava nos familiares da mesma casa, também se contorna no aparecimento de novas figuras, vizinhos e amigos do conjunto habitacional em que eu morava, que se tornam importantes para a construção do eu, e do relacionamento com o outro.

Como uma criança que desde cedo foi racializada, o meu olhar foi voltado às diferentes tonalidades de pele e características fenotípicas das pessoas com a qual eu convivo, mais especificamente entre a minha mãe e meu pai. Sendo filha de uma mulher branca e um homem negro retinto, a diferença da minha cor de pele em relação aos meus pais sempre foi questão de comentários, violência explícitas e veladas em meu círculo familiar e social. Essas violências, que acontecem de maneira sorrateira e sutil, me levaram ao lugar da inexistência, do não pertencimento e ao distanciamento do conhecimento a respeito das minhas origens, este é um cenário comum em dezenas de famílias brasileiras, a dor e o incômodo que essas violências causam nos afastam do autoconhecimento da própria imagem, o que antes era para ser um processo complexo no qual se resultaria na construção de um sujeito com uma identidade fortalecida, resultasse em uma experiência extremamente traumática e profunda, que produz uma fragmentação em cadeia da maneira em que se enxerga, estava destinada ao lugar do não ser, pois era branca demais pra ser considerada preta e preta demais para ser branca.

Diferentemente das crianças brancas que não são racializadas, as crianças negras encontram no espelho a imagem daquilo que uma sociedade construída sobre os alicerces do racismo ensinou a odiar, o que acaba nos aprisionando a um ideal de beleza e imagem inalcançável, o de ser e parecer branco. Jurandir Freire Costa no prefácio do livro tornar-se negro de Neusa Santos Souza, nos relata que:

O modelo de ideal do ego que lhe é oferecido em troca de antiga aspiração narcísico-imaginária não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, conseqüentemente, realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo-estruturante o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura (Costa, 2021, p. 26).

Ficar longe dos reflexos é uma maneira de esquecer as inverdades e estigmas que o racismo, produto de um conceito histórico elaborado, opera para além do ambiente familiar e a socialização escolar. Neste cenário, como descrito

por Jurandir “Ser negro é ser violentado de forma constante, continua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e as ideais do ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Costa, 2021, p. 25).

Ao rememorar a minha infância, me encontro com a pequena Giovana de 4 anos, vestida cuidadosamente para seu primeiro dia de aula, extremamente ansiosa para descobrir um novo mundo de possibilidades que meus pequenos amigos vizinhos do conjunto habitacional onde eu morava já conheciam. Ao chegar na escola, toda a ansiedade e empolgação foram transformadas em medo, pois não havia ido para a mesma escola de conhecidos meus, mas para uma escola do bairro vizinho onde não possuía nenhuma pessoa conhecida do meu círculo de socialização. Ali, pude notar os diferentes modos de socialização, me via agora em um ambiente totalmente desconhecido, sem nenhuma representação do que me era familiar. Aos poucos e depois de algum tempo consegui me aproximar a um pequeno grupo de crianças, que me acolheram para participar das atividades e brincadeiras, foi nesse contexto também que comecei a sofrer alguns tipos de violências por parte das crianças.

No meu segundo ano de escolarização aos 5 anos de idade, as violências que eu sofria se intensificaram, mas pelo medo e vergonha decidi não contar aos meus pais o que vinha sofrendo na escola, encontrava na escola agora, não um espaço de acolhimento, mas um novo espaço para me sentir excluída e negligenciada por parte das professoras e dos colegas. Lembro-me muito bem que nesta idade já tinha muita dificuldade em aceitar a minha imagem que se refletia no espelho, já não gostava dos meus traços negroides e me perguntava como meus cabelos podiam ser tão diferentes dos meus colegas. Ao chegar o dia de tirar a foto da turma, o desespero tomou conta de mim e eu contei a primeira mentira para os meus pais, inventei que estava com dor de cabeça para que não precisasse sair na foto da turma daquele ano, apesar de não sentir a dor de cabeça em si, sentia a dor em meu âmago de não me sentir pertencente, afinal, naquele lugar existiam poucas referências de pessoas iguais a mim, pois aquele cenário continha uma estrutura de representatividade que se voltava a padronização e valorização da imagem do branco (Souza, 2021). Ao passar do tempo fui constituindo inconscientemente um pequeno grupo de socialização formado por crianças que tinham histórias e configuração de famílias parecidas com a minha.

Ao iniciar o Ensino Fundamental a trajetória não foi muito diferente daquela percorrida durante a Educação Infantil, pois a escola que frequentava era do lado da escola onde frequentei a Educação Infantil, aquele pequeno grupo de amigos que eu possuía, havia sido separado de sala e mais uma vez me encontrava sozinha em um espaço em que se encontravam extinta as formas de

representação e valorização das pessoas e cultura negra, e foi durante esse período a qual eu tive contato com a História da colonização e passei a compreender os desafios de descender de pessoas negras que vinham da grandeza, mas tiveram a sua liberdade, culturas e vidas corrompidas por meio da escravização.

Em uma das primeiras aulas de geografia que tive, a professora passou como tarefa a pesquisa das nossas origens e através desta pesquisa tínhamos que realizar a construção de uma árvore genealógica. Infelizmente, essa foi mais uma atividade que resultou em frustração, meus pais conheciam muito pouco acerca da história da constituição de nossa família. Minha mãe conseguia se lembrar dos nomes e história de vida dos meus bisavós, já meu pai, assim como muitas pessoas negras de nosso país, não conseguia lembrar nem os nomes dos seus avós, a única certeza qual ele carregava acerca do passado de seus ancestrais, era de que trabalhavam como escravizados em lavouras no estado de Minas Gerais.

Com o passar do tempo e dos anos frequentando o Ensino Fundamental, pude ir percebendo o alisamento em massa de cabelos, algumas mães já realizavam o alisamento de cabelo de suas filhas na Educação Infantil, mas como um processo que requer uma exposição muito grande da saúde das crianças e devido à fragilidade do couro cabeludo, algumas mães decidem adiar o alisamento, pouco a pouco foram desaparecendo a diversidade de texturas de cabelos no espaço escolar, chegou ao ponto de eu ser uma das duas únicas crianças que ainda tinham seus cabelos mantidos e cuidados de forma natural. Felizmente eu cresci em um ambiente familiar em que a minha mãe tinha como rotina o cuidado com os meus cabelos e o da minha irmã, lembro me muito bem dela separar grande parte do tempo dos finais de semana para o momento que era denominado por ela como o dia das meninas, neste dia utilizamos de diferentes técnicas de cuidado com os cabelos que ela me contava ter aprendido com sua avó.

Apesar de todo esse cuidado que a minha mãe tinha comigo e com a minha irmã, tinha extrema dificuldade em enxergar beleza no meu cabelo natural, me esforçava muito para isso, mas só conseguia pensar em como as mulheres do meu ciclo social pareciam sempre estarem mais bonitas e arrumadas do que eu. Um dia após muito tempo pedindo, minha mãe deixou que eu alisasse o cabelo, mas não de forma permanente e nem com a utilização de nenhuma química, foi aí que eu realizei a minha primeira escova. Esperei horas pelo resultado, entre puxões com a escova quente nos cabelos, e mais horas depois com o repuxado com a prancha quente. Como eu tinha um cabelo muito grande e volumoso, esperei cerca de umas cinco horas até o resultado. Terminado todo o processo, corri para frente do espelho e não consegui reconhecer a imagem que estava espelhada, foram longos minutos de observação, e de passagem de dedos entre os fios de cabelos, surpreendida de como estavam extremamente longos. Naquele mesmo dia, esperei ansiosamente

pela chegada do meu pai do trabalho com um extravagante sorriso no rosto, o que eu mais ansiava, não aconteceu, ao invés de ouvir um elogio, ouvi a seguinte frase: “o que você fez com seu cabelo, ficou feio. Não adianta filha, preto nunca vai ser branco”, aquela frase me atingiu como uma pedra que atinge uma delicada vidraça. Fui correndo até o banheiro e lavi meu cabelo aos prantos. O que antes se resumia em empolgação se tornou em uma desilusão, tristeza extrema e uma profunda incapacidade de se achar bonita.

Os anos se seguiram e continuei me esforçando para não ser percebida e utilizando das mais diferentes formas para que eu conseguisse gostar do meu cabelo, é claro que as mudanças causadas pela puberdade não colaboraram muito com esse processo. À medida com que eu ia crescendo, novos comentários passaram a fazer parte da rotina, comentários não mais voltados somente a minha personalidade, mas também ao desenvolvimento do meu corpo como mulher. Infelizmente estava entrando na fase que todas as mulheres negras passam, a hiper sexualização precoce.

No ensino médio, pensei que seria muito mais fácil criar laços e amizades, mas percebi que adolescentes poderiam ser bem cruéis. Passei um mês inteiro após o início das aulas sem ter sequer um contato com alguém da minha classe. As pessoas passavam por mim e faziam comentários por repetidas vezes, ao subir as escadas, alguns alunos dos anos mais velhos pegavam nos meus cabelos e riam de mim. Um tempo depois de pedir para minha mãe me retirar da escola, criei coragem para me aproximar de um grupo de meninas, a minha autoestima não me permitiria pensar que alguém desejasse ser minha amiga. Ao contrário do que eu imaginava, aquelas três meninas me receberam muito bem e eu acabei ficando mais próxima de uma delas, que ao passar dos dias fui descobrindo que tínhamos passado por situações de violência racial parecidas, afinal, ela também era filha de um casal interracial. Essa foi a primeira vez que me senti compreendida por alguém que também tinha como estigma de vida a dúvida sobre o pertencimento étnico-racial e estava fazendo parte de uma amizade saudável que não me via como alguém exótico, ela enxergava beleza em mim e foi uma das pessoas que passaram na minha vida que me ajudou a compreender que o problema não estava em mim, mas em como a sociedade estava estruturada. Como passávamos muito tempo juntas ouvíamos muito dos comentários racistas, um colega de classe em específico, todos os dias em que nos via vestida com alguma peça de roupa preta, perguntava para nós o porquê de estarmos peladas. Muitas pessoas consideram a época do ensino médio uma das melhores épocas da vida, mas eu contava todos os dias pelo fim daquilo que eu considerava como tortura, não só pelos comentários e apelidos que eu recebia por parte dos alunos, mas a diferenciação de tratamento que era bem visível por parte de alguns professores.

Como em todo meu percurso educacional, no ensino médio, o estudo da temática étnico racial e da cultura Africana e Afro-brasileira se resumiu apenas a uma semana que antecedeu ao 20 de novembro. Em 2017, junto com meu último ano do ensino médio, chegou também a pressão para decidir qual curso universitário eu deveria escolher. Como filha de um vigilante e de uma auxiliar de limpeza, que desconhecia os programas de bolsa universitária e o modo de ingresso nas universidades públicas, não conseguia pensar na possibilidade de estar matriculada em uma universidade de qualidade. Foi só no segundo semestre de 2017 que eu descobri a existência da Universidade Estadual de Campinas, conhecida popularmente como Unicamp por meio de uma amiga que iria prestar o vestibular para o curso de pedagogia. Ela me explicou que ficava em Campinas e o modo de ingresso através do vestibular. Desde essa época fazer pedagogia estava nos meus planos, mas como uma segunda opção de faculdade, eu me autossabotava em colocar como primeira opção com medo da reação dos meus pais e desconhecidos perante a desvalorização que o curso de pedagogia sofre. Essa minha amiga frequentava o cursinho popular Acaia Sagarana e disse que caso eu me interessasse deveria fazer a minha inscrição para que no próximo ano eu conseguisse uma vaga na universidade. Seguindo o conselho dela, fiz minha inscrição e passei no processo seletivo que garantia uma vaga neste cursinho no ano de 2018, foi um ano muito árduo, estudando todos os dias de segunda à sexta das 14h até as 22h30min, de sábado das 08h às 17h30min e nos domingos fazia mais exercícios para tentar diminuir a minha defasagem nos estudos, ocasionadas por 3 anos de estudo em uma escola que frequentemente sofria por falta de professores.

Em 2018, juntamente com os estudos pré-vestibulares, por meio de algumas discussões realizadas no cursinho Acaia Sagarana, por influência de alguns professores e colegas que perceberam o quanto essa questão do não pertencimento me atravessava, me deparei com a descoberta de que eu era uma mulher negra. Essa descoberta veio a se realizar logo no primeiro trimestre de aulas de história com o professor Daniel Helene sobre o processo de construção da sociedade Brasileira. Uma dessas aulas em especial me marcou profundamente, lembro-me do professor entrar em sala de aula com o semblante triste, naquele momento o silêncio reinava e percebemos que algo de grave havia acontecido. Em sua mão havia uma reportagem de jornal que denunciava mais um caso de racismo em uma universidade. Aquela foi uma aula que nos atravessou o peito de maneira contundente, nela o professor nos mostrou fotos históricas de pessoas negras escravizadas que foram exterminadas pelo colonialismo, junto com reportagens atuais de pessoas negras foram vítimas do racismo, naquele dia podemos compreender o modo com que a sociedade se organizava para exaurir de nós a

vida e todo nosso modo de existência. Foi uma virada de chave em que eu percebi que eu também era um alvo ambulante e que de alguma forma, estar rodeada de pessoas negras seria uma forma de construir uma identidade que não fosse pautada pelo medo, mas sim pelas potencialidades como forma de resistência.

Esse processo não foi fácil e iniciou um processo muito complexo de estudos acerca da composição racial do nosso país e um olhar extremamente aprofundado e doloroso sobre as situações que eu constantemente ignorava, um processo de renascimento e que tinha como composição a reconstrução de uma nova identidade e possibilidades, como descreve Neusa Santos Souza (2021):

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a rasgar a sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 18).

Passado o período de estudos, devido a toda a minha ansiedade, passei mal enquanto fazia o vestibular UNICAMP, então não passei para segunda fase. No dia que saí a primeira lista de aprovados da UNICAMP, por aconselhamento da minha mãe, fui ver a lista para explicar para ela que não tinha como eu ter passado por não ter feito a segunda fase da prova. Felizmente minha mãe estava correta em sua intuição, meu nome estava na lista de aprovados em primeira chamada, havia me esquecido que naquele ano a UNICAMP tinha iniciado uma nova modalidade de inscrição chamada ENEM-UNICAMP e eu tinha me inscrito nesta modalidade também. Ao olhar o resultado um misto de emoções tomou conta de mim, eu não conseguia ter nenhum tipo de reação, agora, para além da preocupação de ser uma estudante universitária, iniciava a preocupação de como iria me manter nessa cidade totalmente desconhecida.

Pensei seriamente em não realizar a minha matrícula, pois tinha o conhecimento de que a UNICAMP era um lugar elitizado e frequentado majoritariamente por pessoas brancas, devido a essas circunstâncias eu tive medo de não me adaptar e a questão racial voltou a estar frequentemente em meus pensamentos. Fiquei extremamente feliz ao encontrar meninas negras na fila da matrícula, ao nos encontrarmos, nos olhamos e sorrimos, estava explícita mesmo sem dizer uma palavra a felicidade de encontrar feições negras.

Pesquisando muito sobre a universidade tomei conhecimento das Bolsas de auxílio social oferecidas pela UNICAMP. Devido a burocracia da entrega e averiguação das documentações, foram somente 2 meses e meio após o meu ingresso que eu consegui ser contemplada com a Bolsa BAS (Bolsa de Auxílio Social). Com a contemplação, para que eu começasse a ter direito a Bolsa eu precisava estar

inscrita em um projeto e como estava iniciando o curso de pedagogia, vi sentido em me inscrever em um projeto relacionado à educação. Foi aí que deu início a minha trajetória de 4 anos atuando como bolsista na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), mais especificamente no Centro de Convivência Infantil (CECI) de período integral, que atende maternal e pré escola das 8h30min às 17h30min. Lá atuei em diversos projetos, como por exemplo: “Artes e brincadeiras na educação Infantil”, “Crianças Inventivas - As diversas artes na creche da Unicamp”, “Arte e movimento como instrumento de socialização, experimentação e das vivências de mundo” e “Musicalização na rotina da creche”. Foram 4 anos acompanhando salas que eram compostas por crianças de apenas 2 anos; o que me surpreendeu no primeiro momento em que fui conhecer a sala que eu iria acompanhar, foi a ausência de crianças negras. Ao passar dos dias fui observando a composição daquele espaço escolar e pude perceber que eram muito poucas as salas que tinham crianças negras, por outro lado tinha um quadro considerável de professoras negras, mas nada que se compare ao extenso quadro de funcionários negros na função de limpeza. A situação da pouca quantidade de crianças negras no espaço, era algo que eu refleti sozinha por muito tempo, sabia que essa situação era reflexo de uma problemática que eu ainda não compreendia a extensão.

A minha atuação como bolsista presencial foi interrompida pela pandemia da covid-19. Devido a esta situação o meu contato com as crianças estava resumido a vídeos que eu mesmo produzia sobre contação de histórias e reuniões mensais de encontro da turma via *Meet* durante o ano de 2020 até o ano de 2022.

Quando as aulas na Faculdade de Educação retornaram, também tive que retornar a participação nos projetos como bolsista. Coincidentemente a isso, iniciei os estudos na matéria de disciplina teórica da Pedagogia em Educação Infantil com a professora Gabriela Tebet; nesta matéria tive a ciência da existência da lei 10.639/03 e a sua importância em todo cenário educacional e não somente na Educação Infantil.

A partir desse momento, comecei a observar os cenários educacionais que eu frequentava e a maneira como ocorria a aplicabilidade dessa lei, infelizmente nesses poucos espaços, assim como em minha trajetória e percurso escolar, não era possível de se observar o estudo e a valorização da temática étnico racial e cultura Africana e Afro-Brasileira. Com isso, observando as relações sociais dentro desse espaço educacional em que eu atuava como bolsista, pude observar uma diferenciação no tratamento de crianças negras e brancas e no silenciamento acerca das problemáticas trazidas pelas violências raciais explícitas e veladas. Neste momento eu comecei a refletir sobre a minha influência nesses espaços e na vida das crianças, pensando em como poderia tornar a significativa positivamente as experiências delas na Educação Infantil.

Em consequência da pandemia decidi que para melhor aproveitamento da realização dos estágios obrigatórios, a melhor decisão seria realizá-los presencialmente. O primeiro estágio que eu tive a oportunidade de participar foi o de Ensino Fundamental no ano de 2022; neste estágio tive a oportunidade de estar em contato direto com crianças que estavam em processo de alfabetização, mas que por causa da pandemia não tiveram a chance de frequentar a Educação Infantil. Na minha primeira reunião com a professora da sala, junto com outra estagiária da UNICAMP que também estava realizando o estágio, ela nos contou que a sala vinha enfrentando problemas de violência racial, duas alunas negras vinham enfrentando problemas de convivência e proferindo insultos uma contra a outra, além do que, outros alunos vinham realizando comentários racistas acerca da aparência dessas e algumas outras crianças da sala.

Foi nesse momento que idealizamos a construção de um projeto que buscava construir a noção de pertencimento e respeito às diferenças, que intitulamos “Sou nós”, dentro das possibilidades, e com a consciência de que um problema tão complexo não poderia ser resolvido com o tempo menor de um semestre, resolvemos desenvolver com as crianças discussões sobre a temática identidade e pertencimento no espaço escolar; para isso utilizamos de recursos literários como o livro “Tudo bem ser diferente”, do escritor Todd Parr (2002). Após a realização da leitura, iniciamos a socialização do entendimento pessoal em uma roda coletiva sobre o significado de ser diferente, por meio dessa socialização pudemos ter a constatação de que a diferença não estava sendo aceita naquela sala e que o diferente estava sempre relacionado a coisas ruins. Nesta mesma socialização realizamos o exercício de olhar um para os outros em grupos para conversarmos sobre as nossas diferenças. Nesta mesma atividade foi proposto por nós, para as crianças, a realização de um autorretrato; para o desenvolvimento da atividade organizamos a sala de modo que fosse possível a utilização coletiva de lápis de cores multicolor para que pudessem ser utilizados para a representação dos diferentes tons de pele; disponibilizamos também um espelho para que eles pudessem se olhar e refletir sobre as diferenças que possuíam entre si.

Tudo o que a professora havia me dito e o relato das crianças frente à provocação da pergunta sobre as suas opiniões frente à presença das diferenças, tinha me causado uma situação estranha, na qual eu sentia um misto de indignação e impotência de não conseguir mudar o sentimento de inferioridade que as crianças estavam sentindo e estavam sendo derivadas das violências ocasionadas pelo racismo.

Mas no dia da atividade de autorretrato, aconteceram alguns eventos que me atravessaram de uma maneira significativa, pois uma criança negra, retinta e com os cabelos crespos, que nomearei aqui com o nome fictício de Manuela para

preservar sua identidade, me chamou a atenção por ficar alguns longos minutos em frente ao espelho. Me aproximei dela na intenção de iniciar um diálogo para saber o que estava se passando em seus pensamentos. Após um tempo conquistando a sua confiança, Manuela me relatou que se recusava a desenhar o próprio reflexo, pois ela não se agradava do que via e desejava que fosse parecida com uma determinada colega da sala, que é branca e possui cabelos lisos e loiros; em sua fala, além do desejo de ser parecida como esta colega, supria também o desejo de ser tratada pelos colegas e professores, como essa colega era tratada.

Após ouvir atentamente ao seu relato, segurei as minhas lágrimas e engoli o amargor de me reencontrar com a minha criança no espelho, que frente a Manuela se recordava dos desejos de reparação de sua aparência e das incontáveis vezes que chorou e se lamentou por existir daquela maneira. Tentei não me mostrar abalada, mas utilizei daquele momento para enfatizar para Manuela todas as belezas que eu conseguia perceber nos encontros que eu tive com ela, desde a sua aparência, como também inteligência; passei o resto do dia tentando convencê-la sobre o quão linda ela era, e mesmo assim não consegui resultados positivos. Durante as atividades, fui andando pela sala e pude perceber que as crianças brancas tinham o costume de ressaltar com orgulho as suas características, como por exemplo os olhos azuis, verdes e as diferentes tonalidades de loiros. Enquanto um grupo de crianças se negava a olhar no espelho e desenhar a si mesmas.

A reação dessas crianças evidenciou um fato muito marcante que faz parte da construção das identidades negras em nossa sociedade, como descrito por Jurandi Freire Costa no prefácio “Torna-se negro” de Neusa Souza Santos.

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo infinito de potencial de criatividade, de beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se auto restringe. Que delimita fronteiras mesquinhas a sua área de expansão e abrangência em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade (Costa, 2021, p. 36).

No meu quarto ano cursando pedagogia, mais especificamente no segundo semestre de 2022, estive matriculada na matéria EP144B, que tinha por intuito a realização de um projeto de escrita que futuramente se transformaria no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. Quando a professora apresentou a proposta de realização deste projeto, nos aconselhou a escolha de um tema e como a temática das relações étnico-raciais tinha um significado muito grande pra mim, senti que meu trabalho deveria ter como tema central a lei nº 10.639/2003; terminei o semestre com o projeto montado, mas ainda com a sensação de que não contemplava tudo que eu queria desenvolver em um trabalho de conclusão de curso.

Em dezembro de 2022, comecei a procurar uma orientadora para me auxiliar no processo de escrita e após um mês e meio de procura, uma professora renomada da Faculdade de Educação aceitou me orientar; fiquei extremamente feliz, pois estava me direcionando ao encerramento de um ciclo, a minha primeira graduação. Esse encerramento de ciclo possui muito significado para mim, visto que eu sou a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade pública, e a primeira a ter um diploma de pedagogia. Esse diploma ganhou um significado extremamente maior quando durante um momento de conversa com meu pai, ele me relatou a seguinte frase “Queria que sua avó estivesse viva, para ela poder ver, que a própria neta dela, uma pessoa que teve o sonho de aprender a ler, mas nunca conseguiu realizar, se tornou uma professora”. Naquele momento eu senti o peso da responsabilidade de estar trilhando um caminho que meus ancestrais foram impedidos de trilhar. Meus avós, tanto por parte de pai, quanto por parte de mãe, não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados, minha mãe uma mulher nordestina, nascida no sertão pernambucano e meu pai um homem negro mineiro, com muita persistência, conciliando o trabalho na roça com os estudos, conseguiram se alfabetizar e terminar o ensino médio somente depois de migrarem para São Paulo em busca de oportunidades de trabalho.

Chegado o momento tão esperado da minha reunião com a orientadora, tive minha empolgação totalmente desconstruída nos primeiros minutos de reunião, pois ao explicar a minha intencionalidade de relacionar a Lei nº 10.639/03, com a educação infantil, receber um balde de água fria ao ouvir de uma professora que ela não tinha experiência referente aos estudos da Educação Infantil, mas alegou que o reconhecimento da minha mestiçagem era muito importante. Terminou a reunião me aconselhando a encontrar uma outra pessoa para me orientar; um desespero me bateu e eu me vi novamente no lugar do não pertencimento, da invalidez e não reconhecimento da minha identidade racial, além disso, faltavam apenas 4 dias para o cadastro do orientador. Por um momento pensei em desistir de realizar meu trabalho de conclusão de curso na temática que eu pretendia, mas algo dentro de mim me inquietava para não desistir, pois era uma temática repleta de significados e que me atravessava de diversas maneiras.

Após um dia pesquisando sobre os docentes da Faculdade de Educação que possuíam suas pesquisas direcionadas à temática das relações étnico-raciais, conheci a professora Ângela Fátima Soligo, que logo após eu entrar em contato, me acolheu como orientanda e demonstrou interesse no meu tema de pesquisa. Em nossa primeira reunião de orientação, me apresentou várias possibilidades de desenvolvimento acerca do tema do meu interesse; essa ótima recepção me impulsionou na escrita do projeto. Por meio de um convite da professora

Ângela, tive a oportunidade de conhecer o grupo de estudos e pesquisa DIS (Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, Das Questões Raciais, De Gênero e Da Infância), no encontro de pesquisadores que aconteceu no dia 24 de maio de 2023. Todas as narrativas que eu tive a oportunidade de ouvir foram extremamente enriquecedoras, me proporcionaram um senso de pertencimento e me motivaram a sonhar na possibilidade de construir uma carreira acadêmica voltada para os estudos da infância e das relações étnico-raciais. Neste mesmo encontro, fui apresentada formalmente pela professora Ângela a minha coorientadora Máisa Elena Ribeiro, a qual tem contribuído de uma maneira imensurável para a realização deste trabalho e na construção da minha identidade docente.

Todas essas situações me fizeram pensar em como se constituiu um projeto político de educação que tem em sua gênese valorização da cultura Africana e Afro-brasileira para a construção das identidades negras na cidade de Campinas, atreladas às minhas vivências acadêmicas. Visto que, a minha trajetória educacional e a da lei nº 10.639/03 completam 20 anos.

Na teoria, são construídos projetos político-pedagógicos que encenam o desenvolvimento de uma sociedade pluriétnica, que abraçam as diversas culturas, amparados nos discursos de igualdade racial e educação democrática. Mas na prática, pude constatar nos espaços educacionais da cidade de Campinas em que estive, uma minoria profissional que possui como responsabilidade educacional a prática de uma educação antirracista.

Para que esse processo de educação decolonial ocorra, nós como profissionais da educação temos o dever de realizar de modo permanente o exercício de pensar as relações raciais dentro do cenário educacional, pois como descrito por Cintia Cardoso em seu livro “Branquitude na educação Infantil”

Refletir sobre as relações raciais nos coloca no centro de processos identitários coletivos e públicos. Por isso é preciso questionar se todos os sujeitos que pertencem a diferentes segmentos étnico-raciais e afastar-se de argumentos que se limitam a olhar apenas para os negros quando se fala em questão racial. [...] Não tem como enfrentar as desigualdades raciais com foco num único sujeito (Cardoso, 2021, p. 54-55).

Apesar dos percalços e negligências sofridas referentes ao não cumprimento da lei nº 10.639/03, durante o meu percurso escolar, nestes 20 anos existência da lei, sou grata pelos educadores que passaram por meu caminho e contribuíram para que eu pudesse ter acesso e conhecimento, mesmo que tardiamente, da existência da lei e a sua importância no desenvolvimento das atividades pedagógicas, no que tange ao estudo das relações étnico-raciais, os quais me possibilitaram uma formação crítica reflexiva, ainda que relativamente tarde se comparada aos meus colegas que são oriundos de diferentes classes sociais, que

compreenda as diferentes formações e de construção da identidade dentro do ambiente educacional.

Estar inserida na Universidade Estadual de Campinas, no primeiro ano em que as cotas raciais entram em vigor, trouxe uma especificidade singular para a minha formação. Ao encontrar pessoas negras e realizar a formação de um grupo social acadêmico, me possibilitou o enfrentamento das dificuldades e violências sofridas tanto no ambiente acadêmico, quanto nas experiências profissionais. A criação deste ambiente tem possibilitado uma revisitação a minha criança interior, para que busque alternativas que contribuam para a construção de uma prática docente que tenha um olhar atento às crianças, para que elas, as reais motivadoras para a construção deste trabalho, tenham ao olhar ao espelho, a autoimagem límpida das possibilidades e potencialidades que possam ser conquistadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e narrativas apresentadas acerca dos processos de construção da Lei nº 10.639/03 e as políticas públicas derivadas dela, nos evidenciam o quanto recentes são os estudos referentes à temática étnico-racial em nosso país. Comprovando assim, a necessidade de uma construção e estudo de uma nova pedagogia da infância que contemple a problematização das práticas pedagógicas eurocêntricas e estadunidenses presentes no solo brasileiro desde o início da colonização.

Devemos nos atentar para a necessidade da criação de um currículo escolar decolonial, que possua como centralidade o respeito e a valorização das mais diversas narrativas que sofreram com o apagamento cultural e que são necessárias para compreendermos e exercitamos o respeito às diferenças que nos compõem como comunidade.

Nesse sentido este trabalho, teve por objetivo, evidenciar algumas das muitas situações presentes na vida de pessoas negras e no sistema educacional que nos impedem de exercer a possibilidade de convivermos com a pluralidade cultural e identitária de nosso país. Considerando esses desafios, busquei neste trabalho dialogar sobre a necessidade de exercer como comunidade escolar e acadêmica a construção de um olhar aprofundado sobre a construção das identidades na Educação Infantil, dando enfoque nas relações étnico-raciais. De modo que, esta educação poderá se concretizar, ao entendermos a importância da formação de professores baseada em uma pedagogia crítica e antirracista que seja capaz de construir em seus educandos um universo de possibilidades que acarrete a construção de identidades fortalecidas. Um dos passos primordiais para a realização deste ato pedagógico seria o que Cida Bento (2002) propõe ao dar

centralidade ao conceito de branquitude, de modo que se construa possibilidade de exercermos a educação das relações étnico raciais não focalizadas somente no sujeito negro, realizando assim o questionamento as situações de privilégios que brancos usufruem nos espaços educacionais.

Por fim, deixo registrado aqui o meu sonho pedagógico que emerge do mais profundo do meu interior. De que as atuais e futuras gerações de professores utilizem se das Leis acima descritas para que possam contribuir para a construção narrativas infantis diferentes das minhas, das crianças as quais tive contato e das que ouço dos meus pares que tiveram seus direitos negligenciados. Acredito que esse seja o caminho para nos fortalecermos como sociedade, criando assim uma geração de pessoas conscientes de seus direitos e potencialidades, mirando no espelho um reflexo de contemplação de uma imagem negra fortalecida que possa ser contemplada de lugares que antes nos foram negados.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, SECAD. Brasília, DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990. Disponível em: <https://www>.

gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso em: 20 nov. 2023.

CAMPINAS (MUNICÍPIO). Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Curricular Temático Educação Básica: Ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa.** v. 2. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2021. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-12/AS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89T-NICORACIAIS%20AFROBRASILEIRAS%20%20subs%C3%ADdios%20%C3%A0%20a%C3%A7%C3%A3o%20educativa%20%20Caderno%20Tem%C3%A1tico%20Vol%20II%20-%20Correto_0.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil.** Curitiba: Appris, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 27 out. 2022.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio: Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro.** As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2021. p. 23-44.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia; MICAELA, Lucinéia Chrispin; CRUZ, Rúbia Cristina. Políticas Públicas: os bastidores da implementação de um programa de igualdade racial na secretaria municipal de educação de campinas. In: EVANGELISTA, Francisco *et al.* **Africanidades, Afrodescendência e Educação: Fundamentos, experiências e lições para o porvir.** Curitiba: Crv, 2017. Cap. 8. p. 127-150.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social.** Tradução: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. - Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134–158, set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Cor ou raça.** 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> . Acesso em: 07 out. 2023.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente.** Tradução de Marcelo Bueno. São Paulo: Panda Books, 2002.

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas**

escolas municipais de Campinas. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1623920>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

QUEIROZ, Wilson. **De docência e militância:** a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007. 2012. 381f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618386>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MITOLOGIAS DOS ORIXÁS E SUAS ESTÉTICAS: ATIVIDADE DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL À LUZ DA LEI 10.639/03

Claudia Regina Santos¹

Waléria Adriana González Cecílio²

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), 56,1% da população brasileira se declara preta ou parda. Essa maioria negra é resultado direto do processo de diáspora vivido desde o início do século XVI até o fim do século XIX. O Brasil, assim como as outras colônias americanas, teve um papel importante no lucrativo e violento tráfico de pessoas escravizadas desse período. Embora a população brasileira tenha esta relação direta com os povos de África, foi necessária muita luta para que as histórias e culturas trazidas pela população diaspórica – que junto às dos povos originários e dos colonizadores forjaram a realidade brasileira – começassem a ser aceitas, descriminalizadas e, principalmente, reconhecidas como parte essencial da identidade da nossa nação. Foi somente em 2003 que a lei 10.639 (Brasil, 2003) foi sancionada, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa lei, resultado direto das reivindicações e mobilizações do movimento negro, está em vigor há mais de 20 anos. Ainda assim, uma pesquisa recente mostrou que mais de 70% dos municípios não a cumpriam (Benedito; Carneiro; Portella, 2023). A invisibilização das culturas, histórias e epistemes afro-brasileiras gera um ciclo vicioso: é ao mesmo tempo causa e efeito do racismo estrutural que existe no nosso país.

Considerando este cenário, o relato a seguir pretende demonstrar uma experiência de prática pedagógica no campo da matemática e suas tecnologias que utiliza como base o repertório cultural afro-brasileiro a fim de contribuir com o letramento étnico-racial na educação básica.

A atividade pedagógica a ser relatada foi realizada junto aos alunos da 1^a

1 Graduada em Licenciatura em Matemática pela PUC/PR. Professora da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. E-mail: contato@claudiaregina.com.

2 Doutora em Educação pela PUC/PR. Professora Conteudista e Professora-tutora da Graduação online da PUC/PR. E-mail: waleria.adriana@pucpr.br.

série do ensino médio, durante atuação da primeira autora como professora da rede estadual de ensino do Paraná (agosto de 2022) no componente curricular Pensamento Computacional no Colégio Estadual Eurides Brandão (Curitiba/PR). Aproximadamente 150 alunos distribuídos em seis turmas realizaram a atividade. A elaboração da atividade foi resultado das reflexões realizadas durante a participação do curso *Narrativas e Poéticas da Cultura Africana*, ofertado pela SEED (Secretaria Estadual da Educação e do Esporte) no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro e ministrado pela professora Maria Ravazzani. A proposta foi trazer uma prática de criação artística de forma a integrar o conteúdo de representação numérica de imagens nos meios digitais utilizando as simbologias dos Orixás como repertório cultural. Foi feita uma apresentação de alguns dos Orixás e suas simbologias e, em seguida, os alunos foram convidados a escolher aquele que lhe chamou mais atenção para usar como base para a criação de uma *Pixel Art* (arte digital pixelada) inspirada nas obras construtivistas de Rubem Valentim.

O principal objetivo foi o de levar a cultura afro-brasileira e africana para a sala de aula – conforme Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – indo além das disciplinas de história ou arte e das atividades pontuais contra o racismo realizadas no mês e no Dia da Consciência Negra, além de levar o fazer artístico para o ensino das ciências exatas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O principal documento norteador da prática pedagógica relatada neste trabalho foi a lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que implementa a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras na educação básica no âmbito de todo o currículo³. Esta lei é resultado de um longo processo de reconhecimento e luta do movimento negro. Tal processo é relatado na obra *O movimento negro educador* (Gomes, 2017), que também fundamenta a experiência relatada aqui. Esta obra é essencial para a compreensão das reflexões e embates ocorridos dentro do movimento negro e que resultaram em teorias e práticas importantes no âmbito da educação. Dentre elas, destacam-se o reconhecimento e o combate ao epistemicídio, a investigação e o resgate de conhecimentos tradicionais (destruídos intencionalmente através, inclusive, da educação formal) e a (re) construção de uma episteme negra no contexto brasileiro. A autora explica que os “movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos

3 Em 2008 esta lei foi complementada pela lei nº 11.645 para incluir no seu escopo a história e a cultura indígenas.

pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade” (Gomes, 2017, p. 16). Essa obra traz uma fundamentação filosófica essencial para a elaboração da prática pedagógica relatada aqui, mas é uma obra que idealiza transformações revolucionárias na sociedade. Embora eu esteja de acordo com tais transformações, elas me parecem inatingíveis no momento e, portanto, a atividade relatada tem um caráter muito mais cauteloso e reformista do que aquele apresentado por Gomes.

Alguns caminhos também de caráter reformista para a implementação de uma educação antirracista são encontrados no livro *Como ser um educador antirracista* (Pinheiro, 2023). A autora é idealizadora da escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira do país, e nesta obra relata como familiares e professores podem transformar suas próprias comunidades escolares através de uma educação afro-centrada. Por ser professora de química, Bárbara Carine Pinheiro demonstra como é possível considerar os conhecimentos da cultura africana também no ensino das disciplinas de exatas, abordagem importante para fundamentar minha prática como professora de matemática e suas tecnologias. A autora exalta a importância da representatividade positiva das culturas afro-brasileiras não só como conteúdo principal das aulas, mas como repertório, com o propósito de naturalizar realidades culturais frequentemente estigmatizadas, evitando a ênfase exclusiva em episódios de sofrimento ligados à escravidão. Assim, por meio das subjetividades dos estudantes, promovemos a superação do pensamento de que o corpo, o conhecimento e a cultura (aqui na forma da religiosidade) negros são “exóticos”. Ou seja: Pinheiro (2023) afirma que uma educação antirracista não é baseada só em aulas sobre o racismo, mas também em aulas que abordam a cultura afro-brasileira em sua totalidade. Este é o conceito que fundamentou o uso das mitologias dos orixás como repertório em uma aula de exatas que tinha como conteúdo a representação numérica de imagens digitais.

Falar sobre orixás em uma escola brasileira trouxe à tona uma realidade de intolerância religiosa conforme abordado por Nogueira (2020) em sua obra sobre o tema. No livro *Intolerância Religiosa*, o autor estabelece uma relação entre o racismo e a intolerância às religiões de matriz africana. A possibilidade de intolerância religiosa foi considerada desde o planejamento da atividade, dado que adeptos das religiões de matriz africana são os principais alvos da intolerância religiosa no Brasil (Santos, 2023). A obra de Nogueira é fundamental para compreensão da realidade dos alunos e suas reações (muitas vezes extremas) ao se depararem com uma aula em que se falava de orixás e suas tradições. Enquanto Nogueira faz uma relação essencial entre a intolerância religiosa e o racismo brasileiro, Almeida (2019) expõe como este racismo se apresenta no caso do nosso país. No seu livro *Racismo estrutural* o autor discute o racismo nas estruturas

sociais, políticas e econômicas brasileiras, além de relacionar a reprodução dessas complexas estruturas racistas pelos meios de comunicação, indústria cultural e pelo sistema educacional (Almeida, 2019). Na sua crítica ao currículo e às práticas educacionais euro centradas que estão presentes na maioria das escolas brasileiras, Almeida afirma que a escola reforça percepções racistas “ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (Almeida, 2019, p. 42).

As reflexões sobre as epistemologias subalternas e suas invisibilidades, conforme as pensadoras e pensadores citados até aqui, fundamentam a inclusão da temática de mitologias dos orixás como repertório cultural da atividade proposta neste relato. Porém, tais reflexões também chegam no âmbito do “como fazer”, questionando como os paradigmas dominantes levam a um modo de ensinar científico-instrumental. Alguns desses questionamentos foram teorizados pelo brasileiro D’Ambrosio (2009) e resultaram em uma importante vertente da educação matemática: a etnomatemática. Segundo D’Ambrosio:

A etnomatemática é embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano. A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar (D’Ambrosio, 2009, p. 9).

Motivada pela proposta de uma educação não hegemônica – que atravessa arte, história e afeto – foi utilizada a criação artística na atividade apresentada a seguir.

RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES

A atividade foi planejada para ser realizada ao final de uma sequência didática dedicada ao estudo da representação numérica de imagens nos meios digitais. Esta sequência teve como principal referência as atividades do livro *CS Unplugged* (Bell; Witten; Fellows, 2011), que trazem formas lúdicas de compreender as ciências da computação no ensino de crianças e jovens. Ao longo da sequência didática foram trabalhados com os alunos o conceito de *pixels*, a transformação de imagens em código binário e a representação de cores no espaço RGB. Ao final da sequência, foram planejadas duas práticas artísticas: uma análise da obra contemporânea *Dead Pixel on Google Earth* (Smits, 2010) e a criação da *Pixel Art* que é foco deste relato.

Para a criação da *Pixel Art* foi dedicada uma aula de 50 minutos à apresentação de alguns orixás e seus símbolos e cores, além das obras do artista plástico construtivista Rubem Valentim. A aula teve início com o recurso da

musicalidade, com a apresentação da canção *Canto de Ossanha* (Powell; Moraes, 1966). A apresentação dos orixás e das obras de Valentim foram feitas por meio de uma apresentação de *slides* mostrada na televisão presente em sala de aula (Figura 1).

Figura 1. Exemplo de *slide* apresentado em aula



Fonte: Elaboração própria com ilustrações de Carybé (2022).

Na aula seguinte os alunos utilizaram os computadores do laboratório de informática para acessar a plataforma Pixilart⁴ e fazer suas criações artísticas. Os alunos escolheram um dos orixás e utilizaram seus símbolos e cores para criar uma *Pixel Art*. Ao final da aula os desenhos foram enviados através da plataforma Google Classroom⁵.

Como já era previsto, a primeira aula exacerbou algumas atitudes de intolerância religiosa. Houve uma situação em que um aluno se apoiou na mesa (escondendo a cabeça entre os braços) assim que a palavra “orixás” foi pronunciada e, quando questionado, expressou que “não queria saber de coisas de macumba”. A oportunidade foi aproveitada para trazer discussões sobre o assunto, sempre dando oportunidade para os próprios alunos se manifestarem e trazerem seus pontos de vista de forma respeitosa. O resultado dessas discussões foi muito positivo pois, embora alguns alunos tenham se recusado a participar das aulas, estes foram minoria. Muitos trouxeram discursos de respeito e tolerância mesmo não sendo eles praticantes de religiões de matriz africana e diversos alunos se mostraram surpresos ao descobrir práticas brasileiras que possuem origem nas tradições vindas de África.

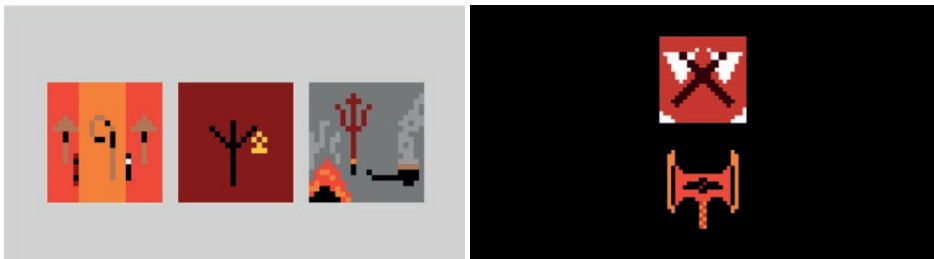
4 Plataforma digital de criação e compartilhamento de Pixel Arts: <https://www.pixilart.com/>.

5 Plataforma de gerenciamento de conteúdo educacional utilizada pela rede estadual de ensino do Paraná.

Na aula dedicada à criação da *Pixel Art* foram encontradas algumas dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia (acesso e uso das plataformas, processo de *download* do arquivo, etc). Nesta situação, foi solicitado aos alunos que tinham mais facilidade no uso dos computadores que auxiliassem os colegas, criando um ambiente de colaboração. A maior dificuldade encontrada foi a falta de tempo. Dispúnhamos de apenas uma aula de 50 minutos, da qual boa parte foi utilizada para o deslocamento entre a sala de aula e laboratório, acesso e entendimento da plataforma e envio do trabalho. Os alunos tiveram pouco tempo para a criação e este processo foi acelerado.

O resultado desta prática foi positivo mesmo com as dificuldades. Os alunos se divertiram ao realizar os desenhos e, ao mesmo tempo, reforçaram os conceitos de imagens digitais estudados ao longo da sequência didática. Além disso, uma análise de todos os trabalhos mostrou que a ambição de desestigmatizar aspectos da cultura afro-brasileira não estava tão distante: o orixá mais representado pelos alunos foi Exu (Figura 2), uma das divindades mais estigmatizadas do panteão apresentado (principalmente entre os praticantes das religiões cristãs de vertente neopentecostal, que o relacionam com o diabo).

Figura 2. *Pixel Arts* elaboradas por alunos com simbologias de Exu



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em um momento fora de sala de aula, uma das alunas relatou que, após participar da atividade, se sentiu muito feliz de ouvir falar sobre aspectos da própria religião de forma positiva e sem preconceitos. Disse que não costumava falar sobre isso na escola pois tinha medo e agradeceu pela abordagem do assunto nas aulas. Esta reação demonstra toda a estrutura alcançada por uma atividade tão simples: desde o racismo religioso citado por Nogueira e que permeia o dia a dia dos adeptos de religiões de matriz africana até o papel da escola na reprodução ou transformação desta realidade.

O resultado dessa atividade reverberou até o ano seguinte, quando a primeira autora foi convidada a apresentar esta prática pedagógica na Semana de Arte e Educação Étnico-Racial do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro. Durante o período do evento os trabalhos dos alunos fizeram parte

de uma exposição⁶.

A experiência relatada proporcionou uma compreensão mais profunda da interseção entre educação, relações étnico-raciais e racismo estrutural. Além disso, a prática permitiu explorar relações entre a matemática, a cultura afro-brasileira e a tecnologia. Foi possível perceber que ainda temos muito a aprender com as culturas não-hegemônicas e que este caminho certamente será longo. Essa vivência também desempenhou um papel fundamental em reforçar o compromisso em promover uma abordagem inclusiva e culturalmente sensível na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de levar um recorte das culturas afro-brasileiras para a sala de aula de forma artística foi alcançado e teve como resultado uma maior aproximação e desestigmatização destas culturas dentre os alunos que realizaram as atividades, percebidas através das discussões conduzidas em aula e através do resultado alcançado pelos alunos nas suas obras. Alguns resultados não esperados também aconteceram. Dentre os positivos, há de se destacar o aumento da autoestima de uma aluna em relação à sua religião. Dentre os negativos, a reação de repulsa imediata de alguns alunos – causada pelo racismo religioso – que se fecharam até mesmo para ouvir sobre o que se tratava. Durante o planejamento e aplicação da atividade pedagógica estava claro que esta abordagem é considerada conservadora na prática de educação antirracista. Este foi um pequeno passo no processo de transformar as ausências em presenças (Gomes, 2018) de onde emergem teorias mais radicais que propõem não apenas transformações no conteúdo e currículo, mas também uma reconfiguração das estruturas fundamentais das práticas pedagógicas. Teorias educacionais pós-coloniais e pós-abissais instigam a uma revisão profunda na concepção da educação, direcionando o olhar para as culturas subalternizadas como fontes inspiradoras para questionar não apenas o que é ensinado na escola, mas também como é ensinado. Estas teorias desafiam, de forma radical, a própria natureza da escola, desde sua arquitetura até a concepção de conhecimento.

O relato da experiência apresentada neste trabalho evidencia algumas dificuldades encontradas ao tentar romper, mesmo que de forma limitada, com a lógica colonial e cientificista eurocentrada. Mas, da forma como foi aplicada, a atividade também é um exemplo para o campo da educação antirracista. Fica evidente que uma mudança significativa demandaria o engajamento de toda

6 O vídeo da apresentação pode ser encontrado em <https://www.instagram.com/reel/CzmWR8LRnkc/> e da exposição dos trabalhos dos alunos em <https://www.instagram.com/reel/CzmWR8LRnkc/>.

a comunidade escolar nesse propósito, o que não existiu no contexto desta experiência pois a própria vivência em comunidade é também transpassada pela lógica hegemônica do individualismo.

As constatações indicam que, além das necessárias investigações intelectuais sobre as culturas que formam a realidade brasileira e a inclusão desses conteúdos no currículo escolar, são necessárias investigações práticas e holísticas sobre os modos de vida, criação e difusão de conhecimento existentes em tais culturas. Essas práticas podem servir como alicerces para a etnomatemática e a educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- BELL, Tim; WITTEN, Ian; FELLOWS, Mike. **Computer Science Unplugged: Off-Line Activities and Games for All Ages**. Londres: University of Bath, 1999.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <http://bit.ly/pesquisa-lei-10639>. Acesso em: 20 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GOMES, Ana Laudelina Ferreira. A sociologia das ausências e das emergências em sala de aula. **Revista Cronos**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 155-164, 16 mai. 2018.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.
- POWEL, Baden; MORAES, Vinícius de. **Canto de ossanha**. [S.l.]: Forma, 1966.
- SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos (org.). **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: CEAP, 2023.
- SMITS, Helmut. **Dead Pixel in Google Earth**. 2008-2010. 82x82cm burned square. Disponível em: <https://helmutsmits.nl/dead-pixel-in-google-earth>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CORES DA INCLUSÃO: PSICOLOGIA, REPRESENTATIVIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA

Jefferson Andrade Silva¹

Marília Laís Rosalvo da Silva²

INTRODUÇÃO

O enfrentamento das questões raciais na sociedade contemporânea demanda ações enraizadas na conscientização e transformação de estruturas que perpetuam desigualdades. Nesse contexto, Psicologia e Educação emergem como duas grandes áreas fundamentais para o desenvolvimento de estratégias antirracistas, especialmente quando direcionado ao público infantil.

Embora subestimadas, é importante reconhecer que as crianças desempenham um papel ativo na construção de suas identidades raciais e a cor de sua pele exerce impactos significativos nesse processo (Silva *et al.*, 2021). Desde muito cedo, possuem a capacidade de se distinguir umas das outras em termos raciais (Cavalleiro, 2014).

No âmbito do desenvolvimento infantil, crianças não apenas absorvem princípios morais, mas também expressam preconceitos, explícitos e implícitos, em relação a seus pares de diferentes grupos sociais e raciais (Rutland; Killen; Abrams, 2010). Essas percepções são profundamente influenciadas por questões ambientais, sociais e contextuais, como segregação, preconceito, racismo e posicionamento social, especialmente afetando o desenvolvimento emocional e social das crianças negras (Blanchard *et al.*, 2019).

A influência do racismo na formação da autoimagem das crianças é profundamente impactante, muitas vezes resultando na constituição de uma visão subalterna de si mesmas (Abramowicz; Oliveira, 2012). Esse ponto de vista inferiorizado pode gerar problemas afetivos e conflitos identitários significativos

1 Graduado em Psicologia (UFCG), Mestre em Educação (PPGED/UFCG), Especialista em Psicologia Escolar e Educacional. Atua como Psicólogo Escolar/Educacional na rede de ensino privada de João Pessoa-PB. Email:jeffersandrade@hotmail.com.

2 Graduada em Psicologia (UFCG), Especialista em saúde mental e atenção psicossocial. Atua como psicóloga clínica em Campina Grande-PB, além de realizar avaliações psicológicas em transtornos de aprendizagem com crianças e adolescentes na instituição Incluir, localizada na cidade de Queimadas-PB. Email:marilialais.ml@gmail.com.

(Schoolz; Silveira; Silveira, 2014), levando a um ciclo de sentimentos persistentes de inferioridade que afetam a autoestima e o bem-estar emocional das crianças. Estudos têm apontado que o impacto emocional causado pela estrutura racial pode resultar em dificuldades socioemocionais, como sintomas depressivos e ansiedade, prejudicando não apenas o desenvolvimento individual, mas também a interação saudável com os outros (Heard-Garris *et al.*, 2018).

Além disso, o impacto do racismo pode transcender o domínio emocional, manifestando-se em comportamentos externos. Crianças expostas a situações de discriminação e preconceito podem apresentar comportamentos antissociais e até mesmo agressivos (Bezerra; Santos; Fernandes, 2018). Essas atitudes podem ser interpretadas como mecanismos de defesa ou reações à falta de pertencimento e à marginalização, destacando a complexidade e a extensão dos efeitos do racismo no comportamento e na interação social das crianças, o que solicita intervenções.

Sem dúvida, a legislação como a Lei nº. 10.639/2003 é um marco significativo na luta contra o racismo, principalmente dentro do contexto educacional. Esta lei, ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, representa um avanço crucial no combate aos efeitos negativos do racismo na formação das crianças. Ao integrar o ensino de aspectos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, a legislação busca não apenas corrigir lacunas históricas, mas também promover a valorização da diversidade étnico-racial, fortalecendo a autoimagem positiva das crianças negras e de grupos étnicos marginalizados. Isso desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos, na promoção da igualdade e na formação de cidadãos conscientes e respeitosos.

Além disso, iniciativas pedagógicas baseadas na Lei nº. 10.639/2003 têm aberto espaço para diálogos mais amplos sobre a importância da diversidade e do combate ao racismo nas escolas. Essas práticas educacionais não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, mas também estimulam reflexões críticas sobre as estruturas sociais, permitindo que as crianças compreendam melhor a complexidade das relações raciais e a história plural do Brasil. A implementação dessa legislação e de abordagens pedagógicas inclusivas são passos fundamentais para transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento, respeito e promoção da igualdade, contribuindo significativamente para mitigar os efeitos nocivos do racismo na vida das crianças.

Atualmente, segundo Silva e Vieira (2018), diversas entidades ligadas ao movimento social negro estão articuladas no sentido de afirmar a identidade negra de forma positiva, fazendo com que, violências e processos discriminatórios sejam denunciados e advertidos, fornecendo assim, uma nova forma de olhar

para o sujeito negro. Nesses movimentos, reflexões sobre a ideologia do branqueamento crescem e abrem espaço para discussões sobre a importância da representatividade como instrumento de fortificação das identidades negras, bem como a construção de um lugar social, político e econômico diferente daquele comumente destinado.

Assim, este estudo apresenta um relato de experiência em Psicologia, focado na intervenção educacional por meio da contação de histórias e da literatura infantil, visando combater o racismo por meio da representatividade étnico-racial. Destaca-se a relevância do emprego da literatura infantil, considerada por Zilberman (2008) como uma poderosa ferramenta para sensibilizar e incentivar a leitura, estimulando a imaginação, criatividade e ampliando a compreensão das crianças sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. A prática da contação de histórias, já integrada à rotina pré-escolar, apresenta-se como um recurso acessível e, quando utilizada de maneira adequada, configura-se como um instrumento valioso no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e culturais.

MÉTODO

Descrição do Local

A experiência ocorreu no Centro Especializado em Aprendizagem - INCLUIR, localizado na cidade de Queimadas-PB. A instituição, de esfera municipal, criada em outubro de 2020, funciona com o objetivo de avaliar e acompanhar crianças e adolescentes que apresentam transtorno de aprendizagem. O serviço é composto por uma equipe multidisciplinar, que integra profissionais da medicina, pedagogia, psicopedagogia e psicologia.

O presente relato é produzido a partir da experiência e prática profissional de uma psicóloga do INCLUIR, que é negra e trabalha numa perspectiva racializada. No serviço, realiza atendimentos semanais, de forma individualizada, com duração média de 40 minutos a um número de aproximadamente 30 crianças. Durante as avaliações psicológicas, é possível verificar diversas demandas, principalmente de cunho social. Assim, foi possível identificar que muitas crianças, principalmente negras, encaminhadas ao serviço como fracasso escolar, na verdade eram atravessadas pelo viés racial, que estruturalmente desumaniza seus corpos, nega suas subjetividades, enfraquece sua autoestima, desestabiliza a saúde mental e diminui suas perspectivas.

Período temporal

A experiência ocorreu durante dois meses, novembro e dezembro do ano de 2023. O mês de novembro foi utilizado para planejamento e organização dos

materiais e recursos da intervenção. A experiência em si ocorreu durante todo o mês de dezembro, sendo contabilizados no total, nove encontros semanais, cada um com duração de 40 minutos para cada criança.

Público da ação interventiva

O presente estudo envolveu a participação de quatro crianças, com idades entre 8 e 10 anos, todas pertencentes ao grupo racial negro e enfrentando desafios no processo de aprendizagem. Ademais, os participantes caracterizavam-se por pertencerem a núcleos familiares de baixa renda, sendo que apenas uma delas estava matriculada em uma instituição de ensino privado, ao passo que as outras três frequentavam estabelecimentos da rede municipal de ensino da cidade de Queimadas-PB. Importa destacar que todas as crianças se submetiam à avaliação no Centro Especializado em Aprendizagem (Incluir), a fim de diagnosticar possíveis transtornos relacionados ao processo de aprendizagem.

Recursos

Os recursos empregados nesta pesquisa compreenderam o livro do autor Dapo Adeola (2021), intitulado *Ei, você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro*, juntamente com lápis de cor e folhas de ofício. A escolha do referido livro fundamentou-se na pertinência de sua temática, direcionada ao público infantil, com ênfase na promoção do orgulho racial e na abordagem de questões relacionadas à identidade negra. Este conjunto de recursos foi estrategicamente selecionado para viabilizar uma abordagem sensível e eficaz na promoção da representatividade e autoestima positiva das crianças negras envolvidas na intervenção.

Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados empregados consistiram em diário de campo, utilizado para registrar observações e impressões durante as intervenções e entrevistas abertas conduzidas com as crianças após as sessões de contação de histórias. O diário de campo foi instrumentalizado como uma ferramenta sistemática de registro, contemplando reflexões, percepções e eventos relevantes ocorridos durante as atividades. Já as entrevistas abertas contaram com perguntas específicas sobre a temática racial e a autoidentificação das crianças, visando captar suas percepções, entendimentos e sentimentos em relação aos conteúdos abordados. Ambos os instrumentos foram concebidos para proporcionar uma compreensão abrangente e aprofundada das experiências das crianças diante das estratégias pedagógicas empregadas, alinhando-se aos objetivos das intervenções na promoção da representatividade e autoestima positiva das crianças negras participantes.

Procedimentos éticos

No presente estudo serão respeitados os aspectos éticos relativos à pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. O sigilo e o anonimato das informações cedidas serão assegurados. Nesta intervenção, os participantes terão seus nomes preservados.

Tipo de vivência

Esta atividade consistiu na realização de uma sessão de contação de histórias, utilizando o livro *Ei, você! Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro*, com o intuito de abordar questões de representatividade e desconstrução de estereótipos raciais que impactam as crianças desde cedo. Os encontros ocorriam semanalmente, de forma individual, e iniciavam-se com uma etapa de acolhimento, onde se verificava o estado emocional da criança e se discutia sobre sua semana e atividades recentes. Muitas vezes, as crianças manifestavam o desejo de participar de atividades lúdicas, como jogos de memória ou tabuleiro, antes da leitura, e tais pedidos eram prontamente atendidos. Em seguida, apresentava-se o livro escolhido para a criança com entusiasmo, explicando que fora selecionado especialmente para ela.

Após essa introdução, procedeu-se à apresentação de uma narrativa autobiográfica pela pesquisadora, com o intuito de compartilhar suas próprias experiências relacionadas à identidade racial. Utilizando uma foto pessoal de quando tinha 8 anos de idade, a mesma descreveu suas percepções e emoções na infância, destacando a insatisfação com suas características físicas, como o cabelo cacheado, e a ausência de representatividade étnico-racial em brinquedos e personagens de sua idade, relatando como essas experiências impactaram sua autoestima e identidade ao longo da vida adulta. Em seguida, a pesquisadora concluiu sua exposição enfatizando que adquiriu o livro utilizado na atividade com o propósito de suprir a falta de representatividade que ela própria enfrentou na infância, e que o trouxe especificamente para trabalhar essa temática com as crianças participantes da intervenção.

Após a leitura do livro, as crianças eram questionadas sobre suas impressões e sentimentos em relação à história. Em seguida, solicitava-se que expressassem suas emoções e reflexões por meio de desenhos, oferecendo-lhes uma forma alternativa de comunicação diante de dificuldades em verbalizar seus pensamentos. Os desenhos produzidos pelas crianças refletiam suas percepções e sentimentos após a atividade, revelando aspectos de sua identidade e experiência emocional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as sessões de leitura, verificou-se que as crianças não tinham conhecimento dos principais nomes de personalidades negras que contribuíram significativamente para a sociedade. Assim, ao abordar essa parte do livro, utilizou-se a internet para apresentar fotos dessas figuras e explicar sua relevância histórica e social. Entre os exemplos citados estavam Barack Obama, Elza Soares, Conceição Evaristo, Gilberto Gil e Beyoncé.

Após a atividade de leitura, solicitou-se que as crianças produzissem um autorretrato e expressassem seus sentimentos no momento. Importante destacar que todos os nomes empregados são fictícios, com o intuito de preservar a identidade das crianças.

A primeira participante, denominada Amanda, foi selecionada para iniciar a experiência. Amanda é uma criança tímida e introspectiva, proveniente de uma família carente. Devido a suas dificuldades de socialização e aprendizado, ela foi encaminhada para uma segunda avaliação psicológica, estando no segundo mês de acompanhamento.

Após a intervenção, Amanda produziu um autorretrato que refletia uma identificação racial positiva, utilizando a cor marrom para representar sua pele e desenhou seus cabelos cacheados. Afirmou que se sentiu amada e feliz enquanto ouvia a história, retratando tais sentimentos com diversos corações em seu desenho. Além disso, demonstrou forte interesse e curiosidade pelas figuras públicas negras apresentadas.

O segundo participante, identificado como Paulo, vive em um ambiente caracterizado pela violência, alcoolismo e criminalidade. Apresenta comportamento ansioso e tendência à retração em atividades grupais. Paulo é vítima de bullying e racismo na escola, e relata ter sido chamado de *urubu* devido à sua cor de pele.

Inicialmente, Paulo demonstrou relutância em realizar seu autorretrato, apresentando comportamento resistente e certo desconforto. Entretanto, posteriormente, produziu um desenho que representava a pesquisadora, contendo apenas o rosto e o tronco. No retrato, optou por representar o pesquisador com cabelos cacheados, expressão sorridente e vestindo uma camisa azul. Durante o processo de coloração da pele, Paulo manifestou hesitação e dúvida, querendo utilizar a cor rosa-claro para representar a cor negra da pesquisadora, que entrevistou dizendo: *essa não é minha cor*. Após orientação sobre a adequação da cor, optou por finalizar a pintura utilizando o lápis de cor marrom. Esta hesitação pode refletir uma preocupação em evitar retratar a cor da pele negra e soar como uma ofensa, como muitas vezes foi experienciado por ele.

Subsequentemente, Paulo desenhou uma segunda figura ao lado da primeira, representando a si mesmo, utilizando um boné e pintando sua pele

com a cor rosa claro, negando sua negritude e sua identidade racial. Entretanto, ao expressar o desejo de combinar suas roupas com as da pesquisadora, pôde evidenciar uma identificação não apenas com a história apresentada, mas também com a pesquisadora, que se tornou, segundo a criança, uma figura representativa para ele.

A terceira criança, a qual denominaremos Lucas, é um aluno que, semelhante às outras crianças mencionadas, vive em uma família desestruturada. Lucas foi encaminhado para atendimento psicológico devido a seus ataques de raiva na escola e suas dificuldades na aprendizagem. Ele é uma criança bastante afetada pelo racismo e pelo meio negligente em que está inserido. Anteriormente, foram abordados temas raciais com essa criança, incluindo o vídeo *Ninguém nasce racista. Continue criança*.

Lucas possui uma acentuada dificuldade de expressão emocional. Para acessá-lo emocionalmente, a princípio, foi proposto que a criança dissesse personagens de desenhos animados nos quais ele demonstrava mais interesse e identificação, sendo *Cavalo Spirit* o escolhido por ele. A história retrata a vida de um cavalo selvagem lutando para não ser domesticado por homens brancos.

A criança manifestou inicialmente certa resistência à atividade, buscando outras formas de fugir, do que nitidamente era um desconforto emocional. No entanto, durante a leitura, Lucas demonstrou grande emoção, seriedade e lágrimas nos olhos. Ao oferecer-lhe um abraço, o mesmo recusou. Ao final, quando solicitado a fazer um autorretrato de seus sentimentos naquele momento, a criança não conseguiu se representar no desenho, limitando-se a traçar uma cerca e pintá-la de verde, descrevendo-a como uma fazenda que ele gostava de frequentar, representando assim seus sentimentos e anseio por paz, segundo autorrelato. Apesar de ainda resistir à sua própria imagem e negritude, foi perceptível que o aluno se sentiu acolhido e tocado de alguma forma pela história apresentada.

Por fim, o último participante, ao qual daremos o nome fictício de Bruno, é uma criança de 8 anos de idade que reside com seus pais e é filho único. Passa grande parte do dia envolvido em jogos eletrônicos e enfrenta problemas de ansiedade, insegurança e dificuldade em expressar seus sentimentos. Bruno raramente aborda questões sobre sua família, limitando-se a informar que seu pai está sempre ocupado trabalhando e não tem tempo para brincar com ele.

Durante a leitura do livro, apresentou dificuldade de concentração e na elaboração de ideias. No entanto, concordou em fazer um desenho de si mesmo e expressar seus sentimentos. Bruno retratou-se com o corpo inteiro e os braços abertos, exibindo uma expressão sorridente, mas sem qualquer paisagem associada. Ele utilizou a cor marrom para representar sua pele, mas afirmou que não se considerava negro. Afirmou ser “moreno” e recusou veementemente a

identidade racial como negro. Neste momento, torna-se evidente que essa criança já é influenciada pelo racismo estrutural, como se a designação “moreno” fosse considerada menos ofensiva do que a identificação como negro ou preto. Assim, em sua autoidentificação, há um desejo em possuir traços físicos associados a pessoas brancas.

As experiências das quatro crianças descritas anteriormente nos remetem à reflexão sobre a representação e visibilidade da criança negra na sociedade brasileira, especialmente no contexto educacional e cultural. Ao longo do século XX, após a abolição da escravatura, a literatura e outras formas de expressão cultural no Brasil começaram a apresentar representações do negro, porém, inicialmente, essas representações estavam mais relacionadas ao sofrimento e à dor do que à valorização de sua contribuição cultural e histórica para o país. Antes desse período, a figura do negro era praticamente inexistente nos livros, refletindo a falta de visibilidade e reconhecimento desse grupo na sociedade (Farias, 2018).

Analisando as experiências das crianças Amanda, Paulo, Lucas e Bruno, pode-se observar como ainda hoje persistem desafios relacionados à identidade e à autoestima dessas crianças negras. A partir das experiências vivenciadas, fica evidente a influência do racismo estrutural na formação de suas identidades, como a tendência de negar a própria negritude e buscar a aceitação por meio da aproximação com padrões estéticos brancos (Máximo *et al.*, 2012).

Nesse sentido, é fundamental destacar a importância de iniciativas de educação antirracista que promovam a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo nas escolas e na sociedade em geral. Por meio de uma educação que valorize a diversidade e promova a representatividade positiva, é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todas as crianças, independentemente de sua cor ou origem étnica, possam se sentir valorizadas, respeitadas e reconhecidas em sua plena identidade.

As experiências vivenciadas pelas quatro crianças destacam a necessidade premente de abordagens educacionais e psicológicas que reconheçam os desafios enfrentados por elas. Os relatos revelam a importância de promover a representatividade e a inclusão, tanto no currículo escolar quanto nas intervenções terapêuticas e educacionais, a fim de fortalecer a autoestima e a identidade positiva desde a infância. Além disso, evidenciam a urgência de combater o racismo estrutural que permeia suas vidas, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais ampla de sua própria história e cultura. Em última análise, as experiências ressaltam a necessidade de um compromisso contínuo e multifacetado para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades educacionais e emocionais equitativas, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura em que se projeta a sociedade contemporânea está, ainda, alicerçada em hierarquias raciais que produzem inúmeras desigualdades. O racismo, que historicamente mediou as relações sociais, permanece infligindo corpos, negando subjetividades e aniquilando vidas. Produz efeitos encarceradores que limita, aprisiona, enclausura e encerra sujeitos em depósitos de baixa ou nenhuma expectativa. É um fenômeno que consegue atravessar séculos mudando suas roupagens, mas produzindo os mesmos resultados.

Em suma, os relatos das experiências revelam um cenário complexo em que as crianças participantes, embora apresentem diferentes perfis e contextos socioeconômicos, compartilham semelhanças marcantes em suas reações e percepções. A falta de conhecimento sobre figuras históricas negras importantes demonstra lacunas significativas no aprendizado desses indivíduos, destacando a importância de intervenções pedagógicas e culturais que promovam a inclusão e a representatividade.

Além disso, as dificuldades enfrentadas por essas crianças em expressar emoções e identidades raciais evidenciam a necessidade de um suporte psicológico e educacional mais abrangente e sensível às suas vivências. Os resultados também destacam a influência do racismo estrutural na construção da identidade dessas crianças, ressaltando a importância de abordagens que valorizem a diversidade e combatam estereótipos prejudiciais.

Assim, essas experiências oferecem insights valiosos para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino e acompanhamento psicológico, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional e a construção de uma identidade positiva e inclusiva para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWITZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 47-64.

ADEOLA, Dapo. **Ei, você!** Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BEZERRA, Daniela Santos; SANTOS, Francycelly Oliveira Pereira dos; FERNANDES, Sheyla Christine Santos. Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1130-1147, 2018.

BLANCHARD, Sheresa Boone; COARD, Stephanie Irby; HARDIN, Belinda; MEREIOU, Mariana. Use of Parental Racial Socialization with African American Toddler Boys. **Journal Of Child And Family Studies**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 387-400, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 12 jan. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FARIAS, Jéssica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 17-32, 2018.

HEARD-GARRIS, Nia Jenee; CALE, Mario; CAMAJ, Linda; HAMATI, Mary; DOMINGUEZ, Tyan Parker. Transmitting Trauma: a systematic review of vicarious racism and child health. **Social Science & Medicine**, Bethesda, v. 199, p. 230-240, 2018.

MÁXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira; LARRAIN, Leoncio Francisco Camino Rodriguez; LIMA-NUNES, Aline Vieira de; LINS, Samuel Lincoln Bezerra. Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 507-526, 2012.

RUTLAND, Adam; KILLEN, Melanie; ABRAMS, Dominic. A New Social-Cognitive Developmental Perspective on Prejudice. **Perspectives On Psychological Science**, [S. L.], v. 5, n. 3, p. 279-291, 2010.

SCHOOLZ, Danielle Celi dos Santos; SILVEIRA, Marta Irís Carmargo Messia da; SILVEIRA, Paulo Roberto. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 61-74, 2014. Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/artigos/As-praticas-racistas-no-espaco-escolar2014.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SILVA, Jefferson Andrade; COSTA, Rita de Cássia da Silva; LIMA-NUNES, Aline; FRANÇA, Dalila Xavier de. O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. **Quaderns de psicologia**, Barcelona, v. 23, n. 3, p. 1-21, 2021.

SILVA, Nilsilenis Barbosa; VIEIRA, Rosana Figueiredo. Além da cor da pele: uma análise psicossocial acerca da formação da identidade negra no Brasil.

Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 259-278, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15999/13621>. Acesso em: 6 jan. 2024.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. **Acta Sci. Lang. Cult**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i1.762>

SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INSPIRADA EM CAROLINA MARIA DE JESUS

Meryelle Macedo da Silva¹

INTRODUÇÃO

A educação brasileira é eurocentrada, o que tende a influenciar o imaginário social quanto a uma suposta inferiorização da população negra, sua cultura e práticas sociais, possibilitando assim a continuidade do racismo enquanto projeto de hierarquização social. A promulgação da Lei nº. 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente em todo o currículo da Educação Básica, foi pensada pelos movimentos sociais negros, justamente para desestruturar o eurocentrismo e o racismo antinegro.

Entretanto, embora alcançadas mais de 20 décadas de existência da referida normativa ainda não é possível falar de sua verdadeira efetivação, o que torna necessária a intensificação dos debates sobre as matrizes curriculares acadêmicas e escolares, e das experiências docentes pautadas no antirracismo.

Diante do contexto, objetivamos com esse trabalho refletir acerca de uma prática pedagógica de sistematização do Ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente, realizada no 1º ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal do Crato-Ce. Nosso método de pesquisa foi a afrodescendência, pela qual adentramos os territórios negros, buscando visibilizar a população negra, seus artefatos culturais e suas problemáticas sociais. Sob o aporte da afrodescendência realizamos uma revisão de literatura, baseando-se em autores que teorizam sobre as africanidades brasileiras, como Cunha Junior (2010; 2017; 2022), e a aplicabilidade da Lei. 10.639/03, a exemplo de Silva (2022) e Nunes (2011).

Para a nossa ação pedagógica tivemos como fundamento a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escrita por Carolina Maria de Jesus. *Mulher negra e pobre, moradora de um território negro*, Carolina nos suscita

1 Doutoranda em Educação-UFC, Professora Efetiva-SME Crato-Ce, meryellemacedo06@gmail.com.

a reconhecer as africanidades, mas também as mazelas sociais decorrentes do racismo antinegro. A realidade apresentada por ela é semelhante à vivenciada pelos moradores do Batateiras, bairro negro, onde está localizada a escola, espaço da nossa atuação docente.

Inspirados em Carolina Maria de Jesus, construímos uma história intitulada “Carolina”, pela qual conseguimos trabalhar ao longo de três semanas a valorização das estéticas negras, as africanidades e as vulnerabilidades sociais do bairro, sem nos desvincular dos conteúdos, especialmente os das disciplinas de Religião, Geografia, História, Ciências, Artes e Português, às quais lecionamos. Compreendemos que a nossa ação refletiu positivamente na valorização das culturas negras e na construção do reconhecimento étnico-racial das crianças negras. Ressaltamos que esse ensaio faz parte de um estudo mais amplo acerca das africanidades brasileiras e o Ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente.

LEI N.º. 10.639/03: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A Lei. n.º. 10.639/03 possui mais de 2 décadas de existência. Entretanto, ainda não é possível falar que existe uma sistematização efetiva da mesma, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas como no que tange à matriz curricular, que continua tendo o eurocentrismo como base. O pensamento eurocentrado tende a colocar a ancestralidade africana como inferior quando comparada às populações europeias e de descendentes europeus que restringe africanos e afrodescendentes à simples força braçal, portanto, sem racionalidade.

Trata-se de uma ideologia racista, ainda fortemente presente na educação do Brasil “basta abrir um livro de história e veremos a imagem do navio negreiro, onde corpos negros, nus e acorrentados, passam um sentimento de passividade diante desse processo”. Desse modo, “como as crianças irão se reconhecer etnicamente tendo como representação da sua ancestralidade uma imagem como essa? Como as crianças não negras se portarão diante de uma suposta passividade de negras e negros?” (Silva, 2022, p. 24).

O eurocentrismo dificulta o reconhecimento do protagonismo social negro decorrente dos conhecimentos transplantados para o Brasil na época do escravismo criminoso e que foram fundamentais para a produção de uma nação. Conhecimentos na área de arquitetura e urbanismo, de mineração, de gastronomia, de agricultura, pecuária, de comércio, dentre outros, possibilitaram a dinamização espacial dos lugares, bem como o crescimento econômico em ciclos diversos, e nem sempre compreendidos pelos estudiosos da temática. Além desses conhecimentos, as populações africanas influenciaram na religiosidade, na musicalidade, na dança, nas festas, nos ritos, denotando um patrimônio cultural complexo que, seguindo os princípios da reelaboração cultural continua existindo e (re)existindo.

A Lei nº. 10.639/03 foi pensada justamente para desestruturar a perspectiva eurocêntrica do currículo de modo a superar o racismo antinegro, entendido, como afirma Cunha Junior (2010), não apenas como uma aversão de um grupo social em relação a outro, mas como um projeto de hierarquização social pautado na inferiorização das populações negras que são impedidas de sua ascensão social.

Entretanto, ainda precisamos caminhar muito para alcançar esse objetivo. É necessário um trabalho conjunto entre as Secretarias de Educação e a escola, no sentido de propiciar uma formação continuada quanto às relações étnico-raciais, sendo considerada fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. É necessário também, que os cursos de formação de professores estejam preparados para formar profissionais realmente críticos e conhecedores da história sociológica brasileira com foco no protagonismo social negro.

Contudo, existe uma desvalorização dessa temática na formação inicial de professores, o que dificulta “a compreensão da diversidade etnicorracial brasileira” e a construção de uma criticidade acerca das “especificidades histórico-culturais” das populações. Desse modo, a escola continua contribuindo “para que a sociedade continue discriminatória e excludente” (Nunes, 2011, p. 47).

A ineficácia quanto à aplicabilidade da Lei nº. 10.639/03 percorre toda a Educação Básica, em muitos casos, limita-se à Semana da Consciência Negra que, embora tenha relevância para a ampliação do debate sobre a temática, não pode ser, de forma alguma, o único momento do ano letivo que discutimos acerca das estéticas negras, culturas negras e racismo.

Atentando, especialmente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Silva (2022), considera o estudo do lugar como meio eficaz para o debate sobre as africanidades. É preciso que a criança produza conhecimento a partir de seu espaço vivido para que, paulatinamente, amplie seu olhar, a fim de compreender elementos sociais em sua totalidade.

Sendo assim, o lugar pode ser uma rua, um bairro, um município, uma região, que irá depender dos objetivos que o docente deseja alcançar com seu. Em nossa ação docente nos respaldamos no estudo do bairro, o qual ocorreu atrelado à literatura negra na perspectiva de valorização das intelectualidades negras, cuja ação discutiremos a seguir.

EFETIVAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Tendo como fundamento o eurocentrismo, o currículo acadêmico e escolar possibilita a continuidade de práticas racistas, uma vez que dentre as suas variadas manifestações ocorrem por meio da invisibilidade de trajetórias negras na história. Na condição de docente da Educação Básica percebo que

muitos professores desconhecem a existência de intelectualidades negras e da sua importância para as várias áreas de produção do conhecimento, acarretando numa visão superficial da Sociologia brasileira e, por conseguinte, dificuldades quanto ao Ensino de História e da Cultura Africana e dos Afrodescendentes.

Como uma das intelectuais negras de relevância para um estudo amplo das relações raciais do Brasil, sobretudo através da análise socioespacial, tem-se a escritora Carolina Maria de Jesus, que nasceu em 1914, no município de Sacramento-MG, e faleceu no ano de 1977, em Parelheiros, zona sul do Estado de São Paulo. Desde criança vivenciou as mazelas sociais causadas pelo racismo antinegro. Seu acesso à escola se deu de forma ínfima, porém, não a impediu de florescer no desejo de ler e escrever e de ser escritora. Carolina lia o mundo, e politicamente, escrevia sobre ele.

No ano de 1937, juntamente com seus três filhos, migra de Sacramento para São Paulo, vindo a morar na Favela Canindé. É importante frisar que a essa data, o Brasil, em geral, e São Paulo, em particular, passavam por transformações no campo social e geográfico, tendo em vista a expulsão sistemática das populações negras dos centros urbanos e das zonas rurais, em razão, sobretudo, de políticas de miscigenação (vide o branqueamento social) e também de projetos eugenistas de produção das cidades. Estamos falando dos primeiros anos do período republicano marcado pela estruturação do racismo enquanto projeto de manutenção das hierarquias sociais, influenciado por ideologias racistas como a da democracia racial, a qual Carolina já negava em seus escritos ao evidenciar suas práticas cotidianas.

Carolina trabalhava como catadora de materiais recicláveis. Fosse na chuva ou no sol, agia na tentativa de criar e educar seus filhos. Ao final de cada dia escrevia sobre os caminhos percorridos, as dores, os medos, incertezas e certezas, mas também as pequenas alegrias que dão sentido à vida. Por meio do seu diário mostrava que as vulnerabilidades sociais que enfrentava não eram frutos do acaso ou vontade divina, mas sim, parte da ação do Estado. Ela tinha o sonho de publicar suas histórias reais, conseguindo realizá-lo em 1960, com a publicação: “Livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”.

Dado seu potencial crítico e emancipatório, esse livro deveria fazer parte das bibliografias dos cursos de Ciências Humanas como Geografia, História, Pedagogia, Letras e Ciências Sociais. Percorrer as trajetórias feitas por Carolina nos leva a refletir sobre a realidade dos nossos lugares. E, foi diante de uma reflexão, que notamos a relação de proximidade entre o que é apresentado no livro e a realidade do bairro Batateiras, na cidade do Crato-CE, local de funcionamento da escola em que atuamos enquanto docentes. À época da nossa vivência lecionava no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos

turnos manhã e tarde. As crianças tinham entre 6 e 7 anos de idade e todas moravam no respectivo bairro.

É importante frisar que o Batateiras é um bairro negro da cidade do Crato-CE. O conceito de bairro negro foi cunhado pelo intelectual negro Henrique Cunha Junior e segue uma perspectiva pan-africanista acerca da ciência e da história sociológica brasileira. Em resumo, os bairros negros são territórios afrodescendentes decorrentes da expulsão sistemática das populações negras dos centros urbanos e das zonas rurais, especialmente, no período pós-abolição (Cunha Junior, 2017). Os bairros negros são expressões da cultura africana, que seguem os imperativos do escravismo criminoso e do capitalismo racista. A produção desses bairros se dá em decorrência do controle da população negra pelo Estado, pelo mercado imobiliário, pelos grupos sociais brancos, recaindo na produção sistemática “quanto às condições de ocupação do solo urbano” (Cunha Junior, 2022, p. 80).

Nossa experiência se deu ao longo de três semanas. O primeiro passo para trabalhar com a literatura de Carolina Maria de Jesus (2014) foi tornar a linguagem acessível às crianças. Para isso, resolvemos aglutinar os pontos comuns entre uma realidade e outra, considerando especificidades locais, e assim, construir uma narrativa a qual foi dividida em duas partes. A história tem como título “Carolina” e foi apresentada às crianças de modo criativo com desenhos, pinturas e objetos. Em nenhum momento nos desconectamos do ensino dos conteúdos. Pelo contrário, o trabalho com as temáticas escolares ficou mais prazeroso, principalmente para as crianças. Para esse ensaio trouxemos a primeira parte da nossa narrativa, seguido de uma síntese das reflexões desenvolvidas nas disciplinas de Religião, Geografia, História, Ciências, Artes e Português:

Carolina

Carolina é uma linda mulher. Sua pele tem uma beleza exuberante, é escura como a noite e brilhante como as estrelas do céu. Seus cabelos eram crespos e escuros, quando saía de casa sempre colocava um bonito lenço na cabeça. Ela morava numa casa pequena feita de barro e madeira. Na frente da casa haviam muitas flores, e no quintal algumas árvores frutíferas como manga, goiaba e laranja. Carolina acordava às cinco horas da manhã, fazia um café forte e ia trabalhar. Quando chovia, as ruas do lugar onde morava ficavam enlameadas, tornando difícil sua locomoção. Mas, fosse na chuva ou no sol, Carolina precisava trabalhar, e saía empurrando seu carrinho de madeira onde depositava materiais recicláveis que encontrava pela cidade. Antes de dormir Carolina escrevia em seu diário sobre o seu dia. Ela amava escrever, sonhava em ser escritora e contar ao mundo as suas histórias reais (Elaboração própria).

Ao falar sobre a beleza de Carolina abrimos caminho para dialogar quanto às estéticas existentes em sala de aula composta, em sua grande maioria, por crianças negras. Trabalhamos a valorização da estética negra diariamente, mas,

diante da história, associamos o debate à disciplina de Religião, enaltecendo a necessidade de respeitar as diferenças. As crianças negras precisam ter seus traços valorizados, sentirem-se belas, serem vistas como príncipes e princesas, pois influenciará na construção da identidade étnico-racial.

As estéticas negras não são únicas, porque carregam histórias diversas. Essa diversidade de tons de melanina, de texturas de cabelo, de traços negroides está conectada aos territórios africanos marcados por expressões culturais diversas unificadas por valores sociais comuns. A falta de compreensão acerca das belezas negras, além de dificultar o reconhecimento étnico-racial por parte das crianças negras, possibilita aos alunos não negros, o sentimento de superioridade por não possuírem fenótipo negro.

Diante do contexto, Gomes (2003, p. 76) afirma que o preconceito e a discriminação sofrida pelas crianças negras na escola influenciam toda a sua vida. Mesmo na fase adulta, e possuindo letramento racial, as dores psicológicas continuarão a existir. Logo, a educação precisa debater essas questões. Sua inexistência “tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro”.

Uma discussão interessante sobre esse tema em sala de aula foi sobre o dito “lápiz cor de pele”. Algumas crianças não aceitavam a ideia da não existência dessa “cor,” pois haviam aprendido assim em anos anteriores. Fui, portanto, aula a aula, explicando que os tons de peles são diversos, e com uma linguagem apropriada, orientando que legitimar uma única cor para a pele é dizer que só essa cor merece importância.

No decorrer do trabalho com a estética negra, atentamos ao fato de a personagem Carolina usar um lenço no cabelo, prática essa comum aos bairros negros. No Batateiras, cotidianamente, vemos pessoas mais velhas andando pelas ruas ou sentadas em frente de suas casas com tais lenços. Compreendemos que o uso da indumentária é uma marca cultural ressignificada nos espaços geográficos brasileiros, estando associada também a corporeidade, a musicalidade e a religiosidade.

Na história, a casa de Carolina era de barro e madeira, em referência à taipa de mão, um tipo de construção bastante comum no bairro. De acordo com Cunha Junior (2010, p. 29), a taipa de mão é uma técnica africana de construção feita a partir da terra crua, onde se acrescenta “esterco animal, fibras vegetais, óleos e sangue de animais”. A massa é aplicada com a mão sobre “galhos de árvores amarrados com arame, cipó ou fibra vegetal”.

A presença de flores nas frentes das casas e nos quintais, onde podem ser vistas também árvores frutíferas é uma característica das construções, o

que denota uma relação afetiva e de pertencimento com a natureza, marcas das sociedades africanas que foram transplantadas para o Brasil à época do escravismo criminoso.

Associamos essa parte da narrativa à disciplina de Geografia, especificamente ao conteúdo Tipos de moradias. Ao dialogar sobre os tipos de habitações e de seus materiais construtivos, referenciamos às casas de taipa presentes no bairro. A ideia era que as crianças compreendessem a taipa como fruto de um conhecimento, portanto, um bem de relevância social e cultural.

Acreditamos que o conhecimento dos bens culturais de matriz africana é de grande relevância para o enfrentamento ao racismo e para o reconhecimento étnico-racial, pois possibilitam reconhecer o protagonismo social negro na produção dos lugares. É preciso que as crianças entendam que seus ancestrais não foram somente força bruta, mas produtores de conhecimentos necessários à construção do país (Silva, 2022).

Ainda na disciplina de Geografia trabalhamos as situações de vulnerabilidade social. Questionei se a rua da casa de Carolina, que ficava enlameada quando chovia parecia com algum lugar do bairro, e os debates foram intensos. As crianças falaram sobre o dia que não foram à escola porque não conseguiram atravessar devido o alagamento da rua, do dia em que chegaram com os pés sujos pelo barro, e ainda de uma casa, por se localizar em uma parte baixa do bairro ficou alagada, e os moradores tiveram que sair rapidamente do imóvel. A ideia em debater essas questões recai na necessidade do entendimento de que a produção das desigualdades sociais, onde se inclui a falta de infraestrutura, de segurança, de lazer, de educação, de saúde, não é fruto do acaso, mas da falta de políticas públicas. No caso em questão, fruto do racismo antinegro.

Assim como Carolina, no bairro existem pessoas que trabalham com reciclagem. Atentamos sobre a existência de um local do bairro em que os próprios moradores colocam uma grande quantidade de lixo. Associamos essa realidade à disciplina de Ciências, em especial ao conteúdo de objetos e materiais. Dentre os temas, trabalhamos sobre coleta seletiva, serviço de coleta de lixo, lixões, reciclagem e sobre o respeito à natureza no sentido da não agressão ao meio ambiente.

Já na disciplina de História trabalhamos sobre as profissões a partir da profissão que Carolina exercia, que era a de recicladora. Falamos das profissões das pessoas do bairro, como pedreiros, cabeleireiros, cozinheiras, vendedores, mecânicos e faxineiras, bem como de outras profissões como professores, médicos, enfermeiros, advogados, psicólogos. A ideia foi a de evidenciar as potencialidades do bairro, e também mostrar que existem outras realidades.

Na disciplina de Artes trabalhamos, principalmente, estética negra através do desenho e da pintura. A primeira atividade desenvolvida foi a de pintar o rosto de Carolina Maria de Jesus. Nesse momento, as crianças já compreendiam que Carolina era uma mulher negra, mas mesmo assim, algumas preferiram pintar seu rosto com o tal “lápiz cor de pele”, pois acreditavam que “Carolina ficaria mais bonita assim”. Esse pensamento reforçou a necessidade de continuar trabalhando essas questões cotidianamente.

Em todo o nosso trabalho focamos na questão da alfabetização e letramento, elementos da Língua Portuguesa. Já a partir da primeira parte da história de Carolina, trabalhamos com interpretação de texto, questionando por exemplo: Quem era Carolina? Como era o cabelo dela? Como era sua casa? Com o que trabalhava? Qual era seu sonho? Nesse quesito, tanto valorizamos a oralidade como a escrita através de resoluções de atividades. Utilizando as palavras apresentadas na história, trabalhamos consciência fonológica e formação de palavras. Para tanto, além de atividades de escrita, utilizamos jogos e brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização da Lei nº. 10.639/03 deve ocorrer durante todo o ano letivo, mas a inexistência dessa temática nos cursos de formação de professores e também na formação continuada dificulta tal processo. Desse modo, continuamos a propagar uma educação eurocentrada que tende a inferiorizar as culturas negras e negar a importância histórica de africanos e afrodescendentes para a formação social do país. Diante do contexto, trouxemos neste ensaio uma síntese de nossa experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, inspiramo-nos em Carolina Maria de Jesus. Acreditamos que nossa ação teve influência na construção da identidade étnico-racial, no respeito às diferenças e na compreensão dos conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros: ruptura epistêmica do Pan-Africanismo no Brasil. **Revista de Extensão da UNIVASF**. Petrolina, volume suplementar, n. 2, p. 71-88, 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Ceap, 2010.

CUNHA JUNIOR, H. Bairros negros: epistemologia dos currículos e prática pedagógica. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Educação, Formação e Crioulidade., 2017, Cidade de Praia, Cabo Verde. **Anais eletrônicos...**, 3 UniCV, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/>

coloquio/trabalhos/bairros-negros-epistemologia-dos-curriculos-e-praticas-pedagogica?lang=pt-br. Acesso em: 25 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**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2004.

NUNES, Cicera. A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar. **Revista Metáfora Educacional**, n. 10, jun. 2011.

SILVA, Meryelle Macedo da. **O ensino de geografia e a efetivação da Lei. 10.639/03 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 44f. Monografia (Graduação em Geografia). Departamento de Educação. Universidade Regional do Cariri, Crato-CE, 2022.

A ÁFRICA EM NÓS: FORTALECENDO IDENTIDADES DESCONSTRUINDO PRECONCEITO

Raquel Aparecida Batista¹

INTRODUÇÃO: DE COMO TUDO COMEÇOU

Menina preta, pretinha
do cabelo aveludado
que nos dias de festa
usava ele trançado.

Menina preta, pretinha
Do cabelo trançado
Quando virou moça
Quis usá-lo alisado.

Menina preta, pretinha
Do cabelo alisado
Agora mulher feita
Usa ele enrolado.

(Batista, 2021)²

O presente texto objetiva compartilhar o relato da minha experiência formativa enquanto mulher preta, professora de educação básica e estudante do curso de doutorado, com o trabalho voltado para a construção de uma pedagogia antirracista, em diálogo com a pedagogia feminista negra, a fim de cumprir os pressupostos da Lei 10.639/03, com uma turma de crianças que cursavam o quarto ano do ensino fundamental I, na rede municipal de Campinas (SP).

A menina preta que usava os cabelos trançados durante sua trajetória escolar, na década de 1980, não teve a oportunidade de conhecer a história de luta e resistência dos seus descendentes, o modo como a escola apresentava a população negra nos livros didáticos, limitava-se ao papel de escravizados, com imagens de homens amarrados nos troncos ou com enxadas nas mãos, e mulheres negras cuidando de crianças brancas. Durante os quatro primeiros

1 Prefeitura Municipal de Campinas e Universidade Nacional do Rosário (Arg). E-MAIL: quel_baptista@hotmail.com.

2 Poesia publicada no livro: 20 Marias em um grito São Paulo. Editora Ser Poeta. 2021.

anos do ensino fundamental, coleí palha de aço no cabelo de um desenho de um menino negro escravizado, que corria ao romper as correntes que o prendiam. Tal proposta de atividade, planejada pelas professoras, naturalizavam que os cabelos das crianças negras da escola fossem nomeados de “cabelo de bombril”. Gomes (2003) aponta que o cabelo crespo é um marcador de identidade étnico-racial e símbolo de resistência, que expressa um posicionamento político e social, trazendo uma mensagem de aceitação a identidade racial, porém, o modo como o cabelo negro era referenciado pelas professoras e outras crianças da minha turma, era difícil aceitá-lo e associá-lo a algo positivo. O processo de aceitação da minha identidade racial foi um processo que se consolidou na vida adulta.

O trabalho que apresento nestas linhas, iniciou-se nos versos da poesia “Menina pretinha”, onde eu, uma mulher preta, narro em versos, o processo de fortalecimento da minha identidade negra através do cabelo, pois este processo de autoafirmação da minha negritude, atravessou também a minha prática pedagógica, como aponta Nóvoa (1995, p. 17): “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”. Assim, a trajetória pessoal e experiências, vividas como uma mulher preta, está interligada com a minha trajetória profissional e, ambas, constituem o processo formativo como professora e define minha atuação no fazer pedagógico.

A educação antirracista faz parte da minha prática pedagógica, fundamentada na pedagogia feminista negra. Trabalhar para a construção de uma pedagogia antirracista, requer ser antirracista, e ser antirracista, é combater o racismo como um princípio ético e político, é lutar para que práticas racistas não sejam reproduzidas na vida de nossas crianças. Nesta direção Pinho (2020) afirma que “uma pedagogia antirracista deve se preocupar em promover a reconstrução da história dos descendentes escravizados para que estes se compreendam como agentes de sua própria história (Pinho, 2020, p. 40).

A pedagogia feminista negra parte dos fundamentos do pensamento feminista negro, que Collins (2016) define como sendo um conjunto de conhecimentos e ideias, produzidos por mulheres negras, a partir do ponto de vista de mulheres negras. Já para Annette Henry (2005), a pedagogia feminista negra é uma pedagogia da libertação, do protesto, um meio de transformar a educação formal. Pinho (2020) também compartilha deste pensamento, quando julga ser necessário e urgente uma pedagogia revolucionária e nos aponta o caminho afirmando que

Uma pedagogia para a transformação social, como teoria educacional sistematizada, que busca solucionar o problema da relação educador-educando, só se é possível se for comprometida com a luta antirracista. Só é possível uma pedagogia transformadora se ela também for antirracista (Pinho, 2020 p. 37).

Nesta direção, o projeto *A África em nós*, objetivou transformar/desconstruir os conceitos colonialistas que permeavam as falas e comportamento das crianças sobre África e pessoas negras, como também fortalecer a identidade das crianças pretas e pardas presentes no grupo. Como também se justifica em cumprir a Lei 10.639/03. A Lei nº 10639/03, que altera a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nos artigos 26-A e 79-B, “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”, obriga todas as instituições educacionais a estabelecer nos currículos, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), mais de 50% da população brasileira é composta por pretos e pardos, ou seja, frutos da diáspora africana, que carregam em suas identidades, traços de África para além da cor da pele. Traços estes que a educação colonial, eurocentrada presente no currículo escolar, tenta apagar diariamente na identidade das crianças pretas e pardas, que compõem a grande maioria do público das escolas públicas brasileiras. Assim, a escola deve atuar no combate ao racismo, pois no espaço escolar, que crianças negras vivenciam suas primeiras experiências de preconceito racial e, constrói, a partir do que ela vê e ouve uma imagem negativa ou positiva de si mesma.

Com vinte anos de implantação da Lei nº. 10.639/03, como professora, posso afirmar que ainda caminhamos a passos lentos, seja na formação de professores e na construção coletiva de uma pedagogia antirracista nas escolas, impactando a construção da identidade positiva de crianças negras, uma vez que, dentro destes espaços, o que prevalece é o padrão normativo branco europeu. Deste modo, as identidades que não estão dentro do padrão normativo social, são alvos de discriminação. Ao longo da história, construiu-se uma imagem negativa do negro na sociedade brasileira, e cabe a escola, trabalhar para promover esta desconstrução através de práticas antirracistas.

A representatividade negra caracteriza-se pela importância em incluir, destacar não só a imagem de pessoas negras, mas as diferentes vozes da comunidade negra em diversos setores da sociedade. Ela representa um fator importante para a construção da imagem positiva do negro e fortalecimento da identidade, sobretudo, para crianças negras, além de contribuir para a desconstrução do preconceito racial. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), pedagogias de combate ao preconceito racial e discriminação tem efeito positivo em brancos e negros uma vez que:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004, p. 16).

Para tanto, desenvolver propostas pedagógicas que visem desconstruir a visão distorcida que o colonialismo disseminou a respeito da população afro-brasileira, é empoderar meninos e meninas e fortalecer suas identidades, como propõem as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), no que tange ao princípio de fortalecimento de identidade e direitos.

DIRECIONANDO OS PASSOS

O projeto *A África em nós* foi desenvolvido com crianças de idade de nove e dez anos de idade, matriculadas no quarto ano do ensino fundamental I, na EMEF Padre Domingues Zatti, localizada na região norte da cidade de Campinas (SP). A turma tinha 25 crianças, filhos e filhas de trabalhadores/as, de famílias, na maioria, chefiadas por mulheres e oriundas das regiões nordeste, sudeste e sul do Brasil. Os marcadores de gênero, raça e classe presentes na identidade da turma, foram singulares para os desdobramentos do projeto. Assumi a turma como professora efetiva no mês de maio e tive a oportunidade de acompanhar, com a professora que estava na sala, o trabalho que ela estava desenvolvendo sobre texto informativo sobre colorismo. O foco, a princípio, era trabalhar texto informativo, porém, diante de alguns questionamentos sobre autodeclaração de raças e expressões de cunho racista, decidi iniciar o projeto para/com as crianças da turma.

O primeiro passo foi fazer um levantamento sobre a autodeclaração de cada criança, pois era necessário saber quem já se autodeclarava negro. Desde modo, a partir da reportagem sobre Colorismo, em que fizemos um levantamento de autodeclaração de raça. Com esta proposta, percebi que as crianças pardas apresentavam dificuldades de se assumirem como negros, utilizando o termo “moreno”. Foi necessário trazer informações sobre os dados do IBGE para explicar que não era possível autodeclarar-se como “moreno/morena”, com isso o resultado mostrou que a turma era composta por 50% da turma composta por crianças pretas e pardas:

- G. Professora, minha mãe é negra, mas eu sou moreno escuro.
- G. Se eu for negro não sou branco mesmo meu pai sendo branco? Ah!!!
- G. Então... moreno não existe? É pardo que fala?
- Sim. G.! Se sua mãe é negra e seu pai branco, você é negro. Como se autodeclara diante do que a professora explicou?
- G. Eu sou negro, só que como sou mais claro que você, sou pardo.

Falas como estas, revelaram sentimentos de inferioridade ao ser negro e que assumir-se, não significava algo bom para as crianças pardas da turma. Deste modo, fortalecer a identidade negra das crianças pretas e pardas da turma, seria um dos principais objetivos a ser trabalhado e, assim o fiz, tomando a literatura como um dos eixos fundantes para trazer representatividade negra de forma positiva para as aulas. Após desenhar o cenário e conhecer um pouco mais das especificidades da turma o projeto foi estruturado tendo como objetivos:

- Valorizar a diversidade étnico racial das crianças da turma;
- Desconstruir preconceitos sobre a população negra e continente africano e combater o racismo através da literatura infanto-juvenil, jogos e brincadeiras;
- Reconhecer as contribuições econômicas, sociais, culturais do povo negro para a sociedade brasileira;
- Fortalecer a identidade negra através da literatura, de modo a contribuir para a construção de uma imagem positiva de si.

A escola disponibilizava de um significativo acervo de materiais, sobretudo, de literatura, sobre questões raciais, incluindo os livros da coleção *Black Power*, da editora Mostarda. A leitura de biografias de personalidades negras, foi a atividade permanente do projeto, pois para além de desenvolver diversas habilidades de leitura, contribuiu para apresentar outras narrativas, silenciadas nos currículos escolares e ampliar a representatividade negra na escola. O projeto aconteceu do mês de maio até dezembro, quando findou o ano letivo, tendo sua culminância em uma exposição no “Café com Arte”, evento cultural e artístico aberto à comunidade escolar.

UM PASSO DE CADA VEZ: DESENNOLAR DO PROJETO

A princípio, elaborei um roteiro de propostas de atividades que dialogassem com os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, planejados para o ano letivo. Os conteúdos/curiosidades partiram de uma lista que cada criança escreveu, motivada pelas questões: “O que já sei sobre África?” e “O que desejo saber sobre África?”. Os escritos das crianças estão elencados abaixo, exatamente como escreveram, com exceção das afirmações e dúvidas repetidas, optei por listar todas e exatamente como escreveram. O que eu sei sobre a África?

- 1 Que tem 57 países;
- 2 Que tem jogador de futebol chamado Salah;
- 3 Que tem muitas histórias;
- 4 Que fica no meio do mundo;
- 5 Tem muitos animais e plantações;

- 6 As pessoas que vivem lá são negras;
- 7 Que a África é um continente;
- 8 Que as pessoas sabem cozinhar;
- 9 Que inventaram brincadeiras legais;
- 10 Que descobriram muitas coisas;
- 11 Os africanos foram escravizados pelos brancos;
- 12 Que a África é o terceiro continente que mais tem gente;
- 13 A feijoada veio da África;
- 14 Jesus foi sacrificado na África;
- 15 Na África tem cultura;
- 16 Não sei nada.

O que desejo saber?

- 1 Tem Mac Donalds?
- 2 Tem estádio de futebol?
- 3 Qual valor da passagem para a África?
- 4 Lá tem Iphone?
- 5 Como é a fala?
- 6 Quantas pessoas moram lá?
- 7 Tem pessoas famosas?
- 8 Lá faz frio?
- 9 Lá tem escola?
- 10 O que os africanos gostam de fazer?
- 11 O que os africanos comem?
- 12 Lá tem casa de barro?
- 13 Lá tem casa?
- 14 As pessoas têm a mesma cor de pele?
- 15 Como os africanos tomam banho?
- 16 Eles bebem cachaça e batida de coco?
- 17 Quantos anos tem a África?
- 18 As pessoas tomam banho de xixi de cavalo?
- 19 Quantos animais tem hoje na África?
- 20 Na África tem desmatamento?
- 21 Na África tem Playstation?
- 22 Na África pizza?
- 23 Na África tecnologia?
- 24 Quantos países tem a África?
- 25 Na África zoológico?
- 26 Na África ginástica?
- 27 Na África restaurante?
- 28 Na África celular?
- 29 Na África tem religião?
- 30 Na África tem prédio?
- 31 Na África tem pessoas brancas?
- 32 Na África tem capivara?

Após o levantamento individual, socializamos os saberes e a turma escolheu a canção “África”, do grupo Palavra Cantada, para iniciar a pesquisa. A partir da letra da música as seguintes atividades:

- A turma foi dividida em grupos para pesquisar as regiões e países do continente africano. Foi proposto que escolhessem um país da região estudada para pesquisar as características culturais, sociais e econômicas;
- Leitura do mapa do continente e de alguns países escolhidos pelo grupo;
- Quebra cabeça do mapa do continente africano;
- Apresentação de vídeos do canal “A África do jeito que ninguém viu”;
- Lista dos países africanos e suas capitais;
- Lista de palavras da língua portuguesa de origem africana. Atividade realizada a partir da leitura do livro: “A África que você fala” do autor Cláudio Fragata;
- Construção coletiva de um dicionário com palavras de origem africana;
- Lista de receitas específicas de alguns países africanos;
- Lista de receitas típicas da culinária brasileira com influência africana;
- Pesquisa sobre brincadeiras africanas e momentos para compartilhar e brincar;
- Oficina de boneca Abayomi;
- Leitura e reescrita de contos africanos;
- Pesquisa sobre os Griôts;
- Confeção de totem de um Griôt.

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: NARRATIVAS INSPIRADORAS

Paralelo a pesquisa sobre o continente africano, semanalmente, escolhia a biografia de uma personalidade negra, para ser compartilhada no momento da leitura. Tal momento passou a ser um dos mais esperados pela turma, uma vez que muitas crianças, passaram a se interessar e ler os livros em casa, antes que eu lesse para a turma, uma vez que cada criança havia recebido kits de livros da coleção *Black Power*. A cada leitura, eu fazia a contextualização do momento histórico e associações com a atualidade. De certo modo, cada biografia falou individualmente com a história de vida de cada criança.

A primeira biografia lida foi da Alice Waker, e retomamos a discussão sobre colorismo. Esta se tornou uma das personalidades mais queridas da turma. Repetidamente, ouvia: “Professora... Temos uma Alice Walker na nossa sala! A E. escreve muito bem!”. “Gente... vamos prestar a atenção na aula para ficar como a Alice Walker!”.

Durante a leitura sobre a vida de Martin Luter King, ouvi um sonoro “Que família linda!”, quando mostrei uma das ilustrações e, neste momento, fui tomada por uma emoção sem igual, pois pela primeira vez, em anos de trabalho docente, havia ouvido um elogio sobre a beleza negra. Ainda neste dia, antes de irmos para o almoço uma criança disse:

E. _Professora, hoje vamos realizar o sonho de Luter King!

Por quê? respondi

F. _Porque estamos indo almoçar e brancos e negros vão sentar juntos na mesma mesa. No dia seguinte fui surpreendida por uma pergunta de canto:

D. _Professora, um pastor pode falar de Jesus e lutar por alguma causa?

Respondi que sim, que a causa de Luter King era a igualdade racial nos Estados Unidos da América e no mundo.

D. _Que bom!!! Ele é minha inspiração.

Neste caso específico, tais leituras colaboraram para melhorar o modo o seu comportamento em sala de aula, trocou os arremessos de bolinhas de papel para momentos individuais de leitura de biografias, tornando se um leitor fervoroso. Cada semana, uma leitura, um aprendizado, uma fala que afirmava a potência da identidade negra e um aprendizado específico sobre a história e luta da população negra. Ao ler sobre Abdias do Nascimento (Braz, 2022), ouvi: “Como pessoas negras são inteligentes!”, sobre Luiz Gama (Lima Neto, 2022): “Professora, quero ser um intelectual como Luiz Gama!”. As crianças acompanhavam a leitura como um filme, aguardando para o momento em que a personagem principal encontrasse o seu grande amor, o que não aconteceu na história de Lima Barreto (Diaz, 2022), então a B. falou com tristeza:

BA_ Ele não se casou!!

B. Completou:

_Ele era muito sozinho, não tinha amigos. Coitado!!!

R. pediu a vez e disse em voz alta:

R. Isso é o que o racismo faz com as pessoas! Eu odeio o racismo!!

Em coro toda turma repetiu:

_Isso é racismo!!!

E. _O Machado de Assis, não sofreu como ele, porque tinha mais dinheiro e sua mãe era portuguesa. Isso é por causa do colorismo!

Histórias de vida de mulheres, como Beatriz Nascimento (Maltese, 2022) e Lélia Gonzales (Carvalho, 2022), fortaleceram as meninas da turma a tomarem iniciativas a conversar com os meninos sobre alguns conflitos que aconteciam durante o intervalo e exigir diretos, como brincar no chute a gol e não serem xingadas de fracas. No dia seguinte a leitura da biografia de Lélia Gonzales, as meninas combinaram de usar faixas na cabeça. Foi uma manifestação de empoderamento das meninas.

No mês de novembro, a turma foi dividida em grupos e cada grupo escolheu uma biografia de personalidades negras brasileiras da editora Mostarda, como Conceição Evaristo (Nilha, 2021), Carolina Maria de Jesus (Nilha, 2019), João Candido (Braz, 2022), Maria Felipa (Valle, 2022) e José do Patrocínio (Aranha, 2022). Encerramos o trabalho com as biografias fazendo uma roda de conversa sobre o que cada grupo tinha aprendido com as leituras:

S. _Aprendi com a Carolina Maria de Jesus a ser uma mulher forte. Ela era pobre e eu também sou, ela não foi muito na escola e se tornou escritora. Estou escrevendo em um diário as coisas da minha vida. Quero ser escritora mesmo não sendo uma aluna tão boa nas notas.

A. _ A Conceição Evaristo me ensinou a usar as palavras contra o racismo. E ela não morreu! Ela é muito inteligente e quero ser como ela.

L. Maria Felipa era uma mulher guerreira, lutava capoeira. Aprendi que a mulher pode ser guerreira, lutar pelos direitos como os homens.

O objetivo de trabalhar com as biografias foi compartilhar outras narrativas, trazer o negro, desconstruir os rótulos negativos, associados a identidade e apresentar a contribuição da população negra para o Brasil em diversas esferas da sociedade. Contudo, além de alcançarmos os objetivos propostos, outras temáticas foram alcançadas, como o empoderamento das meninas e o desejo de ser escritora/ escritor, ou um intelectual.

FIRMANDO OS PASSOS: ALGUMAS CONQUISTAS

Durante seis meses de trabalho, com base na literatura afro, leitura de biografias, música, jogos, brincadeiras, as crianças fizeram construíram um novo olhar sobre o continente africano, a população negra e a cultura afro-brasileira. Houve uma mudança no vocabulário, onde as expressões de cunho racista, passaram a não mais fazer parte do nosso cotidiano ou ser questionada. Uma das crianças da sala, adepta a religião de matriz africana, sentiu-se mais à vontade para compartilhar sobre sua fé. Ao final desta sequência de atividades, retomamos a lista de dúvidas que cada criança escreveu sobre o que aprendeu sobre o projeto, e muitos dos pré-conceitos sobre o continente, já não estavam mais presentes, sendo substituídos por afirmações como³:

Eu gostei porque eles fala um monte de língua tipo inglês, português etc. Os países também porque eu só sabia de Senegal e agora já sei Marrocos, Gana, África do Sul, etc.” (P. 10 anos).

A África também é muito interessante!

A África tem muitas histórias, aventuras incríveis!

Será que na África neva? Sim!

Gostei muito de estudar sobre a África. Aprendi muita coisa legal, divertida e nova. (F. 10 anos)

Eu aprendi sobre a África o conto do Ubuntu e que lá neva! Muito Legal!!!E as palavras que vem de lá, o mais legal é que tem mais de 50. Uma das palavras que eu mais gosto é dengo e neném. Eu amo muito ficar vendo lugares lindos! Eu vi muitos lugares maravilhosos na África. (E. 10 anos).

A África tem histórias legais, brincadeiras. Eu aprendi muitas coisas legais, que tem danças.

Eu gostei muito das histórias. Gostei de tudo que aprendi! (S. 10 anos).

3 Os textos apresentados estão exatamente redigidos como a escrita dos autores.

Eu adorei aprender sobre a África! Aprendi que lá não é um lugar ruim, mas agora eu quero até visitar, tem animais que eu quero ver. Gostei dos contos que aprendi. Fiquei sabendo que lá neva. Graças a professora Raquel que fez eu e meus colegas aprender. Agora sei que tem 54 países e lá é muito legal. Adoraria visitar, mas um dia eu vou! (D. 10 anos)

Eu aprendi que na África não é só fome e pobreza como as pessoas falam. Na África tem muitas coisas bonitas, vários países, e várias histórias legais que vem de lá.

Tem os Griôts, Abayomi, palavras que vieram da África, animais, lugares e muitas coisas. (B. 10 anos).

As propostas de atividades desenvolvidas objetivaram para além de responder as dúvidas levantadas pelas crianças no início do projeto, desconstruir a concepção do continente africano como um lugar selvagem e de escassez de recursos e estruturas. Tal movimento educativo, contribuiu para romper com a história única que vem sendo contada sobre a África é tão arraigada na lista de dúvidas das crianças, produzida no início do desenvolvimento do projeto. Adiche (2019) afirma que existe um perigo de uma história única e que está relacionada a questões de poder. O que contar? De quem contar? Como contar? Ao longo da história, as narrativas sobre o continente africano, foram contadas a partir da escassez, reduzindo todo um continente a um lugar desprovido de recursos, educação e desenvolvimento e, tais narrativas, permearam no imaginário das crianças da turma ao ponto de se questionarem se na África tinha escola, casa, celular etc.

A história contada na perspectiva colonial contribuiu para a destruição da dignidade, humanização e potência da população negra afro-brasileira e desenvolver práticas antirracistas dentro do contexto escolar, no sentido de promover tal desconstrução é “escovar a história a contrapelo”, difícil, mas possível e enriquecedor.

CAMINHANDO PARA O FUTURO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O projeto contribuiu para fortalecer a história e as culturas dos povos africanos e afro-brasileiro, ecoando as potencialidades de diversas esferas da sociedade, como também para o combate ao racismo e desigualdades étnico-raciais tão presentes na nossa sociedade.

Como mulher preta e pesquisadora das questões étnico raciais, foi extremamente enriquecedor, pois consegui estabelecer um diálogo frutífero entre as minhas perspectivas teórico metodológicas e o plano de trabalho que estava proposto para ser desenvolvido com a turma. Caracterizou-se como um transbordar de vida, pesquisa e formação, e com o esperar de que, construir uma sociedade, onde as desigualdades étnico raciais sejam superadas e visibilizar a potência do povo negro, é possível e a escola é um dos espaços para que isso aconteça.

Ubuntu!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARANHA, Mario. **José do Patrocínio**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20/12/1996.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639 e 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Abdias do Nascimento**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.
- BRAZ, Júlio Emílio. **João Cândido**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.
- CARVALHO, Flávia Martins de. **Lélia Gonzalez**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**; v. 31, n. 1, p. 99-127, jan.-abr. 2016.
- DIAZ, André Barreto. **Lima Barreto**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- HENRY, Annette. **Pedagogia Feminista Negra**. **Revista Counterpoints**. Tradução de Carolina Pinho e Cátia Cilene Santos v.237. 2005.
- LIMA NETO, Francisco. **Luiz Gama**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.
- MALTESE, Maria Júlia. **Beatriz Nascimento**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.
- NILHA, Orlando. **Carolina Maria de Jesus**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2019.
- NILHA, Orlando. **Conceição Evaristo**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2021.
- NÓVOA, Antônio. (Orgs). **Vida de Professores**. Porto, Portugal. Ed. Porto, 1995.
- PINHO, Carolina Santos B. de. A construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária. *In: Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- VALLE, Cássia. **Maria Felipa**. Campinas/SP: Editora Mostarda, 2022.

JORNAL DOSULINA NEWS: ESPAÇO PARA O ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA E PARA ALÉM DOS MUROS

Ewerton Batista-Duarte¹

INTRODUÇÃO

A ideia do *Jornal Dosulina News*, doravante (JDN), nasceu em abril de 2022, na EMEFI Dosulina Chenque Chaves de Andrade, situada em São José dos Campos, interior de São Paulo. Tudo começou durante uma reunião com os membros da equipe do clube de inglês. Enquanto preparávamos a agenda de atividades, eu propus aos alunos, em sua maioria do 9º ano do Ensino Fundamental II, a criação de um jornal escolar bilíngue. A ideia tomou grandes proporções e rapidamente conseguimos listar inúmeros benefícios que o projeto traria para a nossa escola, dentre eles a valorização das diferenças no espaço escolar e para além dos muros.

Com 14 salas de aula no período da manhã, era quase impossível conhecermos todos os projetos e atividades desenvolvidos. Tanto para os alunos quanto para os professores, era muito frustrante permanecer invisível. Os projetos maiores até que, por vezes, eram divulgados de boca a boca, mas a grande maioria das propostas ficava apenas dentro das quatro paredes da sala de aula. Dessa forma, os outros professores, alunos, membros da equipe gestora e pais não tinham contato com a multiplicidade de ações desenvolvidas na escola.

Muitos professores estavam desmotivados, pois seus projetos ficavam adormecidos, limitados e, por mais que fossem ideias excelentes e inovadoras, era quase impossível chegar ao alcance de todos. Nossa problemática então era: como dar visibilidade às diversas propostas trabalhadas em sala de aula/na escola, de modo a causar impacto positivo em toda a comunidade escolar? Como divulgar os inúmeros projetos construídos por alunos e professores, a fim de trazer motivação, inspiração e discussão sobre os grupos minoritários/oprimidos?

1 Doutorando, com bolsa Capes, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, em parceria com o Institute of African and Diaspora Studies da Universidade de Lagos, na Nigéria, e estágio doutoral na Ghent University, Bélgica. Membro fundador do Grupo de Pesquisa “Literatura de Ancestralidade Negra” (LAN), vinculado ao PEPG-LCL da PUC-SP. Professor de Língua Inglesa no Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: ewertonbatistaduarte@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6355-6493>.

O objetivo geral do projeto é visibilizar as diversas propostas e atividades que ocupam o chão escolar, por meio da criação e publicação de um jornal bilíngue mensal, impresso e digital, envolvendo todos os componentes curriculares. Como objetivo específico, busca-se: 1) divulgar notícias e ações no âmbito da igualdade de gênero, combate ao racismo, cultura de paz, vida sustentável, cidadania global, para o acolhimento das diferenças na escola e fora dela; 2) integrar alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental II, para que sejam protagonistas antes, durante e depois das publicações do jornal; 3) desenvolver a competência leitora-escritora dos jornalistas; e 4) divulgar os trabalhos artístico-literários (desenhos, pinturas, poemas, contos, crônicas, letras de música, pensamentos, entre outras), produzidos pelos alunos, ex-alunos, seus familiares, professores e funcionários da escola.

Além de contemplar competências gerais e específicas da Educação Básica, o JDN também transita pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), presentes na Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), com ênfase no ODS 5 (Igualdade de gênero) e ODS 10 (Redução de desigualdades *raciais*). Como aporte teórico nuclear, apoiamo-nos nas reflexões de Freire (1987, 1996) e Munanga (2005), cujos percursos interseccionam-se na construção reflexiva e crítica dos saberes.

Por meio das matérias que suscitam pensamento crítico contra qualquer forma de discriminação, os alunos têm contato com tais temáticas para reproduzir, na escola e em outros espaços, a tolerância e o respeito. De acordo com Munanga,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (Munanga, 2005, p. 15).

Percebe-se que não apenas os alunos, mas alguns adultos no ambiente escolar (professores e demais funcionários) também possuem ideias preconcebidas que podem ser desconstruídas e reconstruídas pelos textos jornalísticos. Ao levar em consideração o contexto regional escolar, nacional e internacional, os alunos e toda a comunidade escolar podem refletir criticamente sobre a importância do convívio com as múltiplas diferenças, do local ao global, para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, fraterna, equitativa e sustentável.

METODOLOGIA E ETAPAS DO PROJETO EDUCACIONAL

Metodologias ativas na educação são abordagens pedagógicas que envolvem os alunos de maneira mais participativa e interativa no processo de aprendizagem. Bacich e Moran (2017) defendem a aprendizagem como sendo ativa, múltipla, contínua, híbrida, formal e informal. Para os autores, as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

O princípio associado ao uso dessas abordagens consiste em deslocar o eixo principal da responsabilidade pelo processo de aprendizagem do professor para o aluno (Mazur, 2015). Nesse sentido, o grande objetivo das metodologias ativas é fazer com que o aluno passe a ser o personagem principal da relação de ensino e aprendizagem, com o professor participando deste processo, mas o faz com outras formas de contribuição. Alguns exemplos de metodologias ativas compreendem: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, instrução por pares, ensino híbrido, gamificação, entre outros.

É importante ressaltar que, embora muitos pesquisadores da educação tenham discutido o protagonismo estudantil, principalmente com o advento da pandemia de covid-19, o patrono da educação brasileira já defendia que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). No tocante ao modelo tradicional de ensino, o intelectual faz críticas à educação bancária:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (Freire, 1996, p. 14, aspas do autor).

Adotando o direcionamento das reflexões freirianas, as metodologias utilizadas no JDN são a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas. O jornal estudantil possui muitas seções (notícia principal; notícias do Brasil e do mundo; entrevistas com alunos e professores; registros fotográficos; dicas de leitura/filmes; projetos da escola; produções artístico-literárias; dicas de saúde; entrevista com ex-professores e alunos). Para conseguir articular todas essas partes e dividir as matérias, os próprios alunos são os protagonistas durante o processo, ou seja, são eles que entrevistam os outros alunos, professores, que gravam, escrevem e estruturam os textos. Nós, professores,

atuamos na supervisão e orientação ao longo das etapas do cronograma, auxiliando os alunos a montar a pauta da edição, estabelecer prazos para os outros jornalistas.

As etapas para a produção das matérias envolvem os seguintes recursos, materiais e ações:

- Reunião mensal de pauta com toda a equipe jornalística. Nessa fase inicial, fazemos a distribuição das seções para cada jornalista. As seções que compõem o JDN são: E com a palavra, Notícia principal da escola, Mensagem do editor-chefe, News Around the World (notícias nacionais e internacionais), Um giro pela escola, Teachers of the Month, Projetos Dosulina, Students of the Month, Teens World, Arte & Literatura, Memórias Vivas e Saúde em Foco;
- Esquema das perguntas para as entrevistas, a fim de deixá-las mais padronizadas com um início, meio e fim, além dos procedimentos éticos obrigatórios (pedir permissão para entrevistar, gravar, fotografar e publicar). Todos os jornalistas que trabalham com seções que requerem entrevistas discutem e fazem anotações das perguntas;
- Após a divisão das matérias, cada jornalista procura o professor responsável pela seção, no intuito de construir novas ideias para a nova edição. Eles conversam informalmente e, às vezes, fazem anotações. Esse movimento é importante, pois os professores podem sugerir algo novo que não foi pensado durante a reunião;
- Aparelho celular para gravar entrevistas e fotografar pessoas, eventos e objetos na escola. Para fazer esses registros, alguns jornalistas compartilham seus celulares, ajudando-se mutuamente. Às vezes, na falta de um celular, o jornalista pede para o próprio entrevistado gravar a conversa e depois enviá-la para o *inbox* de alguma rede social do entrevistador ou para outro jornalista;
- Todos os textos escritos e fotos são depositados no grupo de *WhatsApp* do JDN. Então, dois alunos ficam responsáveis pela diagramação do jornal, tendo que transferir cada elemento do *WhatsApp* para um arquivo em Word. Quase sempre, os diagramadores usam o computador da sala de informática ou da sala de inglês para montar as seções. Esses ajustes (emprestar celular/ gravar com o celular do entrevistado ou do professor/ usar o computador da escola) são feitos para garantir a participação de todos que desejarem;
- Finalizada a diagramação, a edição inteira passa pelo crivo do editor-chefe, editores adjuntos, editores executivos e revisores de línguas portuguesa e inglesa. Se alguém apontar qualquer inadequação nos textos, o editor-chefe fica encarregado das possíveis correções/alterações. Assim, a revisão final é realizada pelo editor-chefe;
- Impressão da edição para todos os alunos e professores dos períodos da manhã e tarde. A direção da escola sempre providencia cópias extras do

- jornal, que são colocadas no balcão de atendimento à comunidade, localizado na secretaria escolar;
- A última etapa, uma das mais importantes, é o grande evento: Leitura do JDN. No dia da entrega do jornal, a escola inteira interrompe as aulas dos componentes específicos, e todas as turmas realizam a leitura da atual edição. Nesse momento, professores e alunos transitam pelas diferentes seções, discutindo, de forma crítica, as notícias e os textos de outros gêneros discursivos acerca da igualdade de gênero, combate ao racismo, cultura de paz, vida sustentável, cidadania global, entre outras temáticas que valorizam os direitos humanos.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS MOBILIZADAS

A arquitetura do JDN contempla, praticamente, todas as competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também habilidades e competências específicas de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, destacaremos as mais significativas ao escopo maior desta obra.

A competência geral 4 da Educação Básica está relacionada ao uso de diferentes linguagens, com o intuito de “[...] expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, 2018, p. 9). Os estudantes jornalistas desenvolvem-na, principalmente quando entrevistam pessoas dentro e fora da escola, tendo de se comunicar efetivamente para obter uma boa matéria. Essa competência também é articulada no grupo de *WhatsApp* dos jornalistas; eles compartilham o tempo todo experiências e ideias com os demais participantes na ferramenta digital.

Já a competência geral 5 desafia os estudantes a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Com as publicações do JDN, os jornalistas desenvolvem a criatividade (criação das seções e de um logotipo para o jornal); criam tecnologias digitais de informação e comunicação (publicação digital em PDF, divulgando projetos e eventos escolares); utilizam tecnologias digitais (comandam um perfil no Instagram, com o objetivo de fazer postagens fatiadas do jornal semanalmente); praticam a responsabilidade (ao cumprirem os prazos para cada edição) e têm a oportunidade de agir com autonomia e flexibilidade, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos, dessa forma, desenvolvendo, igualmente, a competência geral 10.

No tocante às competências gerais 8 e 9, nota-se que elas dialogam diretamente com alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), atrelados à Agenda 2030. A competência geral 8 estabelece o cuidado da saúde física e emocional ao passo que o ODS 3 foca na promoção do bem-estar coletivo

e vida saudável. Há, no JDN, por exemplo, uma seção intitulada “Saúde em Foco”, na qual os jornalistas fornecem dicas de como a comunidade escolar pode manter a saúde física e emocional. Essas sugestões incluem: os benefícios do sol e da ginástica de conscientização corporal para nossa saúde, dicas para melhorar a qualidade do sono e cuidados da higiene pessoal durante a puberdade.

Nosso maior foco é na competência geral 9, que prevê o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, no intento de promover o respeito a si mesmo, ao outro e “[...] aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 10). Acreditamos que a questão da empatia e do respeito deve ser prioridade na escola, pois, conforme afirma Munanga (2005, p. 17), “[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

Em consonância, os ODS 5 (Igualdade de gênero) e 10 (Redução de desigualdades) encontram-se espaço profícuo e privilegiado no JDN. Alguns propósitos do ODS 5, por exemplo, abrangem a meta 5.1 “Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte” e 5.2 “Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos” (ONU, 2015, p. 24). O combate contra o feminicídio precisa ser intensificado em vários setores da sociedade, já que, nas palavras do relator especial da ONU, Morris Tidball-Binz, esse crime de ódio com base no gênero “é uma tragédia global de proporções pandêmicas”.

No âmbito do ODS 10, visamos a redução da desigualdade racial, com relação à meta 10.2, que busca promover a inclusão social, política e econômica de todos até 2030, independentemente da idade, gênero, raça, etnia, origem, religião, deficiência, condição socioeconômica, entre outras. O JDN está alicerçado no âmago da Agenda 2030, defendendo

[...] um mundo de respeito universal dos direitos humanos e da dignidade humana, do Estado de Direito, da justiça, da igualdade e da não discriminação; do respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e da igualdade de oportunidades que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada. Um mundo que investe em suas crianças e em que cada criança cresce livre da violência e da exploração. Um mundo em que cada mulher e menina desfruta da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves jurídicos, sociais e econômicos para seu empoderamento foram removidos. Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo em que sejam atendidas as necessidades das pessoas mais vulneráveis (Organização das Nações Unidas, 2015, p. 4).

Não há uma seção específica que favorece as habilidades, competências e ODS; todas as partes do JDN podem ser utilizadas para trabalhar o acolhimento das diferenças na escola e fora dela.

PENSAR CRITICAMENTE É CELEBRAR AS DIFERENÇAS

Figura 1. Notícia sobre a fome no Brasil em 2022.



NATAN LUCAS

Hunger affects 33.1 million Brazilians

More than half of Brazil's population lives with food insecurity to some degree.

Research shows that six out of ten families do not have full access to food. In just over a year, there was an increase of 14 million people in the condition of not having enough to eat every day. This is what the 2nd National Survey on Food Insecurity points out. The survey also reveals that 58.7% of Brazilians currently live with some degree of food insecurity. The situation takes the country to the same level as in the 1990s, a setback of 30 years. In 2020, hunger in Brazil had already returned to levels equivalent to those of 2004.

Now, with the worsening of the economic crisis caused by the pandemic, the contingent of hungry people returns to 1990s levels. Interviews were carried out in 12,745 Brazilian homes, in urban and rural areas of 577 municipalities, distributed across 26 states and the Federal District. The level of food insecurity was measured by the Brazilian Food Insecurity Scale (EBIA), a methodology also used by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE).



Fonte: Jornal Dosulina News, 2022. Elaboração própria.

Figura 2. Campanha de conscientização



Fonte: Jornal Dosulina News, 2022. Elaboração própria.

Nos excertos acima (figuras 1 e 2), os alunos e toda a comunidade escolar são levados a refletir criticamente sobre suas próprias realidades ou circundantes no plano local (em seu país, estado, cidade, bairro), de modo que possam agir para mudá-las. A questão da vulnerabilidade socioeconômica e do abuso/exploração sexual de crianças e adolescentes ultrapassa os documentos legais citados nas seções anteriores, invocando também, dentre alguns, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988.

Figura 3. Notícia sobre a morte de Dom Phillips e Bruno Pereira



Brazil police identify five more people linked to killings of Dom Phillips and Bruno Pereira

RAFAEL DANTAS

Police investigating the murder of the British journalist Dom Phillips and indigenous advocate Bruno Pereira have identified five more people connected with the killings, bringing to eight the number of suspects in a crime that has shocked Brazil and the world.

Police had already arrested two brothers, one of whom confessed to the crime, and a third man handed himself in to authorities on Saturday.

Police said Phillips had been killed with one gunshot to the body, while Pereira had been shot three times, twice in the chest and abdomen region and once in the head. The weapons used in the killing were of the type used by hunters, police said.

Adapted from: The Guardian (UK)

Fonte: Jornal Dosulina News, 2022. Elaboração própria.

Figura 4 - Notícia sobre a morte da muçulmana Mahsa Amini



Iranian woman dies ‘after being beaten by morality police’ over hijab law

RAFAEL DANTAS

A 22-year-old woman has died in an Iranian hospital days after being detained by the regime’s morality police for allegedly not complying with the country’s hijab regulations. Mahsa Amini was traveling with her family from Iran’s western province of Kurdistan to the capital, Tehran, to visit relatives when she was reportedly arrested for failing to meet the country’s strict rules on women’s dress.

Witnesses reported that Amini was beaten in the police van, an allegation the police deny.

Adapted from: The Guardian (UK)

Fonte: Jornal Dosulina News, 2022. Elaboração própria.

Ambas as notícias revelam mortes causadas por causa de intolerância (figuras 3 e 4). Ao percorrer os textos do local (Brasil) ao global (Irã), os leitores têm a oportunidade de refletir sobre as várias formas de intolerância, incluindo religiosa, étnica, racial, sexual, entre outras. É importante ressaltar que combater a intolerância e promover o respeito pela diversidade são esforços cruciais para criar sociedades mais justas. No Brasil, o discurso de ódio floresceu a partir de 2019, principalmente por meio das redes sociais. Como resultado, muitos grupos subordinados foram atacados em território nacional: indígenas, mulheres, professores, comunidade LGBTQIAPN+, negros, terreiros de umbanda e candomblé, além de qualquer cidadão que se opusesse politicamente às ondas fascistas de norte ao sul do país. Essas questões continuam a ser desafios globais, e a conscientização e a educação desempenham papéis fundamentais na busca por um mundo mais tolerante e inclusivo.

Figura 5. Fotos da seção *Um giro pela escola #Dosutáon*

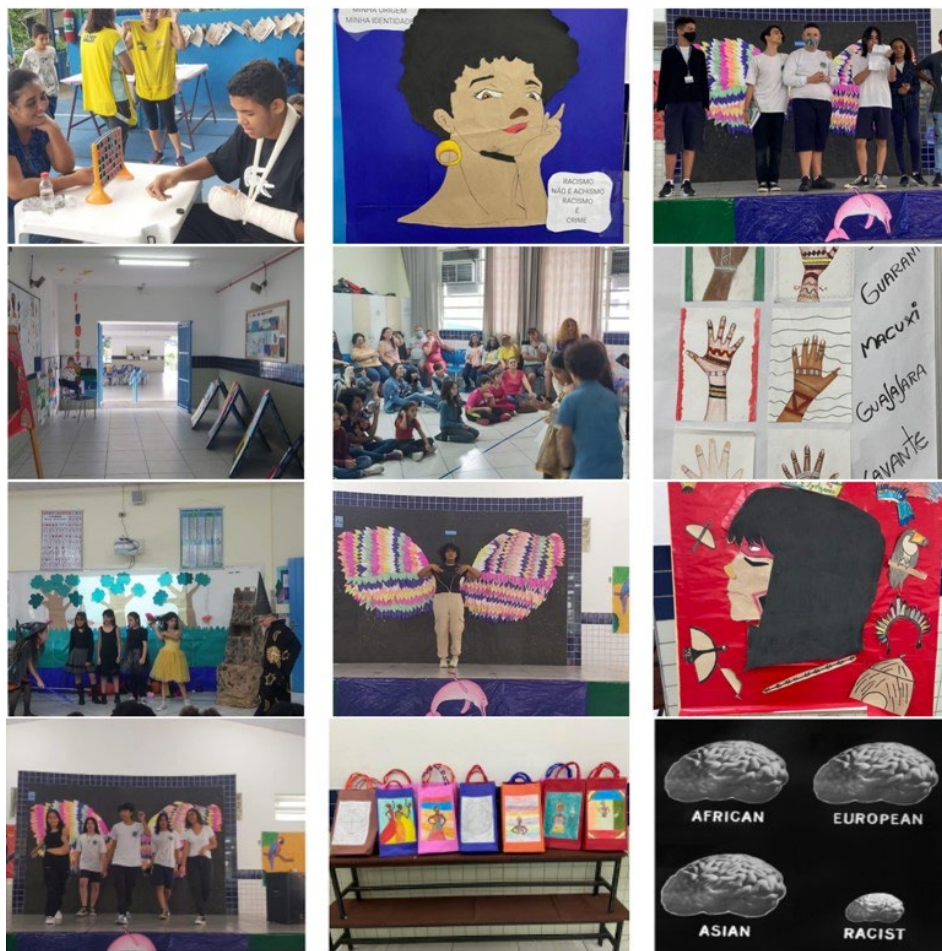


Fonte: Jornal Dosulina News, 2022. Elaboração própria.

Essas imagens (figura 5), pertencentes à segunda edição do JDN, retratam a rica diversidade que existe na EMEFI Dosulina Chenque Chaves de Andrade. Em apenas uma seção, estão representados: aluno com deficiência visual; nossa

composição racial escolar: negros, pardos e brancos, como também diferentes profissionais que ocupam o chão da escola: professores, agentes de limpeza e secretária.

Figura 6. Fotos do Festival da Cidadania



Fonte: Jornal Dosulina News, 2023. Elaboração própria.

O Festival da Cidadania tomou conta de vários ambientes, destacando as produções artístico-culturais dos alunos (figura 6). Os corredores da escola se transformaram em galerias improvisadas, exibindo pinturas, esculturas e fotografias criadas pelos alunos. Muitas dessas obras refletiam temas importantes, como diversidade étnica, igualdade de gênero e direitos humanos. Nas peças teatrais, sob a supervisão das professoras de Arte e História, os atores mirins encenaram situações de racismo recorrentes na sociedade brasileira, como pessoas negras

sendo fiscalizadas em lojas de roupas e importunadas em transporte público. Após a dramatização dessas práticas racistas, os estudantes apresentavam uma solução de como se posicionar diante de episódios criminosos. Ao final de todas as peças, o grupo trazia a seguinte mensagem ao público: “Racismo é crime! Além de dizer que não somos racistas, é necessário que sejamos todos antirracistas!”.

Figura 7. Notícia sobre o Dia Internacional da Mulher



Dia Internacional Da Mulher

Vitor Miranda

O Dia Internacional da Mulher é comemorado mundialmente no dia oito de março, pois nesse mesmo dia, em 1917, milhares de mulheres se reuniram em um protesto na Rússia, para lutar por melhores condições de trabalho e de vida.

As professoras finalizam dizendo que estão ansiosas para a participação de mais alunos em apresentações futuras, e que esperam cada vez mais transmitir a mensagem das apresentações, com alegria e esperança.

Fonte: Jornal Dosulina News, 2023. Elaboração própria.

Figura 8. Time de handebol feminino
Handebol Feminino

Tendo sempre em mente que o principal objetivo é participar, os professores não cobram os alunos para vençam todos os jogos, mas as garotas do handebol têm trazido excelentes resultados nas competições. Na categoria sub-13, no primeiro ano de competição, já conseguiram o terceiro lugar. Na categoria sub-15, as meninas estão na final do campeonato. As garotas conseguiram entrar para a história da Dosulina!



Fonte: Jornal Dosulina News (2022)

Os excertos escolhidos mostram as conquistas femininas, informando os leitores sobre o histórico de luta e resistência do grupo, com o objetivo de lembrar a sociedade do progresso alcançado e dos desafios que ainda precisam ser superados (figuras 7 e 8). Neste dia, os alunos realizam várias apresentações na escola e abordam temáticas como: igualdade de oportunidades/salarial, participação da mulher na política, prevenção ao feminicídio e eliminação de estereótipos vinculados às mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto é tão inovador que os alunos foram convidados, em 2022, a conhecer a redação do jornal O Vale, localizado em São José dos Campos, São Paulo. E, no Dia Nacional da Liberdade de Imprensa, 7 de junho de 2023, a TV Band foi até a nossa escola para entrevistar a equipe do JDN. Na reportagem que foi ao ar, os jornalistas da TV Band destacaram o impacto positivo do JDN na vida da comunidade escolar, além de oportunizar o desenvolvimento da competência leitora-escritora dos próprios pequenos jornalistas.

No que tange à aprendizagem formal da língua, vale mencionar que os estudantes melhoraram suas produções escritas nas aulas, já que o trabalho

envolve: organizar e interpretar informações, fatos e opiniões; transpor o texto oral para a forma escrita, fazendo uso adequado da retextualização; editar e revisar os textos produzidos; e demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, utilizando os mecanismos coesivos com maior propriedade para dar sentido ao texto. A competência leitora em língua inglesa também pode ser desenvolvida pelo fato de oferecer à comunidade escolar algumas notícias em inglês.

Os jornalistas também melhoraram no quesito de relacionamento intra e interpessoal, já que muitos possuíam conflitos de relacionamento em sala de aula por causa de questões múltiplas: timidez, exclusão, ansiedade e discriminação de gênero. O relacionamento entre os professores também melhorou muito, pois o JDN veio para visibilizar as ações positivas produzidas e coordenadas pelos docentes. Sentindo-se mais valorizados e estampados nas páginas do jornal, o clima ficou mais leve e harmonioso.

Por meio de projetos, publicação das produções artístico-literárias dos alunos e matérias diversas ao longo do jornal, é possível promover: saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, acolhimento à diversidade étnico-racial, redução das desigualdades sociais, comunidades sustentáveis e o cuidado com o planeta Terra. Dessa forma, os alunos e toda a comunidade escolar podem refletir criticamente sobre a importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna, equitativa e sustentável.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). **Transformando nosso mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

“O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA!”: INTELECTUAIS NEGRAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Luane Bento dos Santos²

INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira as imagens, narrativas e os pensamentos que circulam sobre as populações racializadas, especialmente as negras e indígenas são ideias que perpetuam o racismo. Estão atreladas ao paradigma da colonialidade, como menciona Aníbal Quijano (2005). Sem dúvidas, são heranças de um período histórico muito recente que foi a escravização das populações africanas através do tráfico humano e a espoliação dos territórios indígenas nas Américas. Fenômeno que ocorreu sistematicamente durante o período conhecido como colonial. Como legado desse período nefasto de nossa história, na atualidade, temos de maneira recorrente o genocídio das populações nativas brasileiras e negras. Em nosso território, vivemos uma política de morte iminente sobre nossos corpos afro-indígenas. Política essa provocada pelo evento do racismo. Para Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, no mundo contemporâneo:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p. 11).

Nós, pessoas negras, vivemos sob a égide da colonialidade e do racismo, estamos subjugados a um sistema de poder e dominação que nos controla e recorrentemente perpetra sobre nossos corpos formas de violência física,

1 Este texto foi apresentado como trabalho no 8 Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (8º ENESEB), no mês de julho de 2023, no GT 11: Ensino de Sociologia e Lei 10.639/2003 de Debates sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

2 Doutora em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Docente de Sociologia da Educação Básica. Pesquisadora de Relações Raciais. E-mail: luanebentosantos@gmail.com.

simbólica, psicológica, sexual, moral e patrimonial. A liderança quilombola, Antônio Bispo dos Santos (2016, p. 3), argumenta que as formas de violência perpetradas pelo Estado e pelas grandes corporações capitalistas contra a população negra, quilombola e as comunidades tradicionais não estão muito distantes das violências cometidas pelos colonizadores no passado.

Além do contexto de ações violentas executadas pelo Estado brasileiro e pelos grupos dominantes é preciso salientar que no imaginário social ainda existem concepções que distorcem o protagonismo e participação da população negra e africana na construção social, cultural, política e econômica da sociedade brasileira. No entanto, esse tipo de problema não se encerra apenas em nosso país, na realidade, a questão racial e as tribulações decorrentes dela são problemas de ordem transnacional como argumentava o sociólogo estadunidense W. E. Du Bois (1868-1953) no século XX. De tal modo, que podemos nos apoiar nos estudos produzidos por feministas negras estadunidenses como a socióloga Patrícia Collins (2019), tendo como objetivo abordar os estigmas, estereótipos, discriminações e outras formas de desigualdades e preconceitos que atravessam a vida e cotidiano de mulheres negras na diáspora e fora dela. No texto “Mammies, matriarcas e outras imagens de controle”, Patrícia Collins (2019), nos diz que na sociedade americana é disseminado e propagado imagens de controle sobre as mulheres negras. Essas imagens de controle interferem no aperfeiçoamento de políticas públicas e sociais do Estado para a população negra, principalmente para as mulheres negras que na maioria das vezes chefiam seus lares sozinhas.

As imagens de controle corroboram na construção de falsos mitos, hipóteses sobre os desejos e ações das mulheres negras e, sobretudo, não reconhecem que há limites e obstáculos sociais que mantêm as mulheres negras em situação de vulnerabilidade social. Elas também contribuem na objetificação e coisificação das mulheres negras na sociedade. Collins explica os mecanismos e razões pelos quais foram criadas as imagens de controle:

As mulheres negras saíram da escravidão firmemente sacramentadas na consciência estadunidense branca como a “*mammy*” e a “negra má”, afirma Cheryl Gilkes. A ideologia dominante estimulou a criação de várias imagens de controle inter-relacionadas e socialmente construídas da condição de mulher negra que refletiam o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras. Além disso, como negras e brancas eram importantes para que a escravidão continuasse, as imagens de controle da condição de mulher negra também funcionam para mascarar relações sociais que afetam todas as mulheres (Collins, 2019, p. 140).

Lélia Gonzalez ([1984] 2020a) no artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, aborda as tipologias estigmatizantes, estereotipadas e preconceituosas que existem em torno das mulheres negras no imaginário

social. Gonzalez afirma que na sociedade brasileira há três noções sociais bastante frequentes em relação às mulheres negras, são elas: mãe preta, mulata e doméstica. De acordo com Gonzalez, as noções sobre os lugares que mulheres negras ocupam na sociedade brasileira funcionam, de certa maneira, como obstáculos no que se refere à mobilidade social da população negra. Ou seja, essas noções fortalecem discursos e práticas discriminatórias que justificam a falta de políticas afirmativas e de reconhecimento das desigualdades sociais e raciais. Desta maneira, impedem as mulheres negras de ocupar outras posições na estrutura social. Por essa razão, ao tratar dessas noções em seu texto, a autora afirma para o público branco acadêmico da época que ela e seus companheiros não estão situados nos lugares reservados, de modo geral, à população negra. Em seu artigo, a autora comenta:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (Gonzalez, [1984] 2020a, p. 224).

Neste sentido, para as mulheres negras na sociedade brasileira os lugares e espaços que lhe são atribuídos são sempre o de subserviência, de pouco status social, de menor ganhos salariais e poder político. Sobretudo, na mentalidade colonial e racista da sociedade brasileira as mulheres negras devem sempre estar dispostas a satisfazerem os desejos, vontades e devaneios da elite branca. Principalmente os desejos e mimos dos homens brancos.

Dito isto, argumentamos que o objetivo deste trabalho é apresentar um breve relato de experiência docente na Educação Básica ministrando a disciplina Sociologia. O texto tem como proposta descrever por quais meios e atividades estamos aplicando a Lei federal 10.639/2003 no currículo da Sociologia. Nossa proposta é apresentar como o pensamento intelectual e o ativismo político de mulheres negras são abordados em nossas práticas pedagógicas. O referencial teórico do trabalho é baseado nos estudos do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), Feminismos Negros e Ensino de Sociologia. Os métodos e técnicas de pesquisa utilizados foram: revisão de literatura, levantamento bibliográfico, observação participante (visto que ministramos os conteúdos, anotamos os resultados e pensamos no aperfeiçoamento das atividades a partir dos debates gerados) e aplicação de questionários e coleta de

outras formas de registros escritos pelos discentes. Para resguardar os estudantes os nomes usados são fictícios.

O trabalho está organizado do seguinte modo: na primeira parte, abordamos a problemática das subjugações em relação às mulheres negras no ambiente acadêmico e sociedade brasileira. Na segunda parte, apresentamos as técnicas e métodos utilizados para a composição da atividade em sala de aula. Na terceira parte, analisamos a tradição curricular hegemônica branca do campo das Ciências Sociais. Na quarta parte, descrevemos as atividades realizadas no contexto escolar. Por fim, as considerações finais.

CIÊNCIAS SOCIAIS E A FORMAÇÃO “TRADICIONAL” BRANCA

Nas Ciências Sociais, as desigualdades sociais e raciais têm um longo histórico de debates e estudos no campo, dito de outro modo, existe uma tradição nas disciplinas como Sociologia e Antropologia em estudar tais temáticas. O cientista social Pedro Chadarevian (2011, p. 283) menciona que no Brasil “os cientistas sociais são unânimes em constatar a existência de desigualdades raciais”. Contudo, a socióloga Andrea Costa (2022) e o antropólogo Messias Basques (2019) observam que apesar do reconhecimento das desigualdades raciais, das discriminações raciais, dos racismos e dos preconceitos raciais em nosso contexto social ainda existe um descompasso do campo da Sociologia e Antropologia em incluírem as pesquisas de cientistas sociais negros. Este descompasso ilustra o tamanho da tragédia racial que vivemos em nosso país. Apesar do reconhecimento majoritário das áreas acerca das desigualdades e práticas de discriminações raciais na sociedade brasileira, as disciplinas que compõem o campo conhecido como Ciências Sociais ainda tardam na legitimação do saber, fazer, conhecer, dos estudos e das pesquisas realizadas por intelectuais negras e negros sobre a questão racial no país e no mundo.

Nomes como o de Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), Virgínia Bicudo (1910-2003), Clóvis Moura (1925-2003), Abdias Nascimento (1914-2011), Manuel Querino (1851-1923), Edison Carneiro (1912-1972) dentre outros ainda são referenciados por ativistas, intelectuais negros e antirracistas que estão comprometidos com a questão racial. De fato, as obras desses intelectuais, evocados politicamente, não constam na mesma medida que constam as de intelectuais brancos e brancas nas ementas e currículos obrigatórios dos nossos cursos de graduação em Ciências Sociais.

Um bom exemplo dessa questão é a invisibilidade dada à trajetória de W. E. Du Bois, já mencionado aqui. O sociólogo negro e estadunidense é um dos fundadores da escola de sociologia nos Estados Unidos da América. Du Bois foi um intelectual negro que combateu veemente o racismo científico de sua

época, ele não acreditava no paradigma da inferioridade racial predominante na academia daquele período. Para o sociólogo a categoria raça era uma produção histórica. Du Bois é descrito por cientistas sociais como um intelectual de sua época, um homem cosmopolita, viajou para diversos países e a partir dessa experiência compreendeu que a questão racial era um fenômeno transnacional. Em seus textos argumentou que o sujeito racializado vivenciava uma dupla consciência: ser negro e ser americano. Apesar de toda sua colaboração no campo, o intelectual não teve o devido reconhecimento pelos pares.

Outro dado “ausente”, isto é, não tratado com o devido reconhecimento no campo se dá em torno da participação ativa dos antropólogos negros que produziram pesquisas durante a constituição da disciplina Antropologia ao longo do século XX (Basques, 2019). Como podemos perceber a formação nas Ciências Sociais prioriza os estudos e protagonismo intelectual de homens, brancos, cristão, heterossexuais e pertencentes às classes médias ou altas da sociedade. Basta lembrar que a intelectual negra, Virgínia Bicudo, realizou uma proeminente pesquisa sobre a Frente Negra Brasileira (FBN). Seu estudo revelou a importância da variável cor na produção das desigualdades sociais em um contexto acadêmico em que prevalecia a máxima de que a desigualdade entre as classes se sobrepunha a qualquer outra forma de desigualdade social.

Isabela Ligeiro e José Brito (2021) investigaram como professores de sociologia, da Região Metropolitana de Belo Horizonte, trabalham temas recomendados pela Lei federal 10.639/2003 e assim, contribuem para uma educação mais democrática. A partir de entrevistas com os docentes de sociologia, os pesquisadores perceberam que as instituições públicas universitárias mineiras que formaram os docentes não forneceram disciplinas para uma educação das relações étnico-raciais. De acordo com os autores:

Ao analisar os dados da pesquisa acerca da formação inicial, defrontamos com um desafio para a implementação das diretrizes da Lei 10639/03. A falta de formação e informação dos professores a respeito da lei e de literatura sobre a temática étnico-racial dificulta a implementação de uma educação antirracista. Nenhum dos entrevistados, todos formados em universidades federais, tiveram formação sobre essa lei e suas implicações na graduação. Isso é um reflexo de como nossas universidades ainda são elitizadas e reproduzem o racismo institucional e estrutural (Ligeiro; Brito, 2021, p.21).

Cabe salientarmos que o fenômeno de formação docente em sociologia sem priorizar uma educação das relações étnico-raciais não está restrito somente às universidades estaduais e federais mineiras, conforme identificou o estudo de Ligeiro e Brito (2021). O levantamento bibliográfico e a revisão de literatura mostraram que a pauta da aplicação da Lei federal tem sido uma iniciativa individual de muitos docentes comprometidos e não um tema fartamente

encontrado nos currículos de graduação e pós-graduação do campo das Ciências Sociais (Ligeiro; Brito, 2021). Messias Basques (2019) chama atenção para a falta de literatura escrita por autores negros nos currículos obrigatórios dos cursos de Ciências Sociais:

Insatisfeitos com a falta de políticas de diversidade e de empenho institucional para acriação de currículos antirracistas, os estudantes negros e negras do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito, no campus de Vitória, reuniram-se, no mês de outubro de 2017, e encaminharam uma carta ao Departamento de Ciências Sociais, exigindo que os docentes passassem a incluir, em todas as ementas, ao menos dois autores negros/as. Após 15 anos na área, tendo sido estudante e docente em diferentes instituições de ensino superior, foi apenas em virtude da demanda daqueles estudantes negros e negras que me dei conta da gravidade do processo de (de)formação acadêmica e intelectual a que estamos submetidos e ao qual submetemos os nossos estudantes. A carta serviu de estímulo para o oferecimento de uma disciplina, intitulada “Branco sai, Preto fica: uma introdução à antropologia de autores negros/as” (Basques, 2019, p. 104).

Em concordância com os argumentos de Basques (2019) e Brito e Ligeiro (2021), notamos que o currículo e a formação no campo das Ciências Sociais são ancorados numa hegemonia branca, masculina, europeia, classista e que impede outras vozes de dialogar e contribuir com suas reflexões e com outros paradigmas. Importante ressaltar que não se trata apenas do currículo no que se refere à esfera acadêmica essa problemática atravessa os muros da universidade e interfere nos conteúdos, práticas e abordagens que são e serão realizadas na Educação Básica como sinalizaram Brito e Ligeiro (2021). Pois, a falta de debate, leituras, reflexões de uma educação para as relações Étnico-raciais e outras recomendações da legislação federal 10.639/2003 na formação dos docentes de Sociologia para o ensino médio, ocasiona uma prática pedagógica que reitera os valores hegemônicos. Além disso, coloca direta e indiretamente para os estudantes que somente um tipo de humano – branco, macho, heterossexual, cristão – está autorizado a falar e outros humanos não. Como chama atenção a intelectual Grada Kilomba (2019) no texto “Quem pode falar?”, quem aparece nas aulas como autor, produtor de ciência e quem aparece como objeto?

Lélia Gonzalez ([1979] 2020b), comenta que a instituição escolar compactua e reproduz as práticas de racismos e (de)formação étnico-racial. Gonzalez comenta que o espaço escolar adoce as pessoas negras:

O sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (Gonzalez, [1979] 2020b, p. 39).

Mediante a esse contexto social e espacial é importante que haja no universo escolar a execução de ações políticas e pedagógicas que visem combater as práticas de racismo, sexismo, machismo, intolerância religiosa dentre outras formas de opressões como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a aplicação da Lei nº. 10.639/2003:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender para a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados (Brasil, 2004, p. 14-15).

Pelas questões enunciadas até o momento, compreendemos que nossa prática pedagógica procura priorizar os indicativos elencados nas DCNERER, bem como das recomendações contidas nas bibliográficas do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Enquanto docente de Sociologia, mulher negra, moradora da Zona Norte da cidade do Rio Janeiro, temos buscado exercer um fazer educativo que proporcione para os estudantes problematizações acerca das relações étnico-raciais brasileiras, bem como apresente o protagonismo de mulheres e homens afrodescendentes e africanos na sociedade brasileira. Dizemos para os estudantes que a agência das pessoas negras não foi encerrada com o fim da escravização, pelo contrário, colocamos para eles como a população negra em várias esferas da sociedade luta e lutou por condições de vida digna e para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Na próxima seção, abordaremos uma das atividades pedagógicas realizadas ao longo dos dez anos de atuação como docente da SEEDUC-RJ. Explicamos que nossa escrita tomará um caráter mais descritivo e trará trechos de anotações das aulas, fragmentos de trabalhos e relato dos discentes a respeito das atividades. Apesar de nosso serviço corresponder a dez anos, neste trabalho, por questões de espaço, discorreremos sobre a aplicação da atividade durante o ano de 2022.

“O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA!”: REPENSANDO O ATIVISMO DE MULHERES NEGRAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Patricia Collins (2019), considera que os modos de atuação política das mulheres negras não podem ser vistos a partir da perspectiva dos modelos tradicionais de ativismo político. Para a socióloga, o ativismo político das mulheres negras não está presente nos espaços tradicionais de militância:

As perspectivas mais populares sobre o ativismo político negro costumam ignorar que a luta pela sobrevivência do grupo é tão importante quanto os confrontos com o poder institucional. As definições mais comuns de resistência e ativismo político não compreendem o sentido desses conceitos no dia a dia das mulheres negras. A pesquisa em ciências sociais costuma se concentrar nas atividades políticas públicas, oficiais, ou visíveis, ainda que esferas não oficiais, privadas e supostamente invisíveis da vida e da organização social sejam igualmente importantes. Por exemplo, algumas abordagens classistas veem os sindicatos e partidos políticos – duas formas de ativismo político tradicionalmente dominadas por homens brancos – como mecanismos fundamentais para o ativismo da classe trabalhadora. As afro-americanas foram historicamente excluídas dessas arenas, e isso privou essas abordagens de uma análise teórica dos protestos de classe das mulheres negras (Collins, 2019, p. 330).

De acordo com a intelectual, as mulheres negras exercem modos distintos de militância. Muitas vezes considerados silenciosos e fora dos espaços tradicionais do fazer político. Para Collins, a luta pela sobrevivência é uma das principais formas de ativismo político das mulheres negras e ela não vai ser encontrada nos partidos políticos e sindicatos:

Historicamente, a resistência dos afro-americanos à opressão racial e de classe teria sido impossível sem a luta pela sobrevivência do grupo [...] Sem essa parte central do ativismo das mulheres negras, não seria possível sustentar a luta pela transformação das instituições educacionais, econômicas e políticas dos Estados Unidos (Collins, 2019, p. 329-330).

Gonzalez ([1979a] 2020, p. 40) também reforça essa perspectiva ao explicar que as mulheres negras foram o sustento econômico e moral da comunidade negra ao longo da história do Brasil “No período que imediatamente sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família”.

É preciso compreender que sem o trabalho e as formas de organizações criadas pelas mulheres negras parte do patrimônio cultural afro-brasileiro que conhecemos e usufruirmos seriam inexistentes, um bom exemplo são as casas de candomblé de tradição Ketu da Bahia. Casas de Santo lideradas por nomes que marcaram a história do Brasil, como: Mãe Aninha de Xangô (1869-1938), Mãe Menininha do Gantois (1894-1986), Olga de Alaketu (1925-2005), Mãe Stella de Oxóssi (1925-2018) dentre outras.

Ao olharmos para a história do Brasil e nos perguntamos sobre quais papéis sociais as mulheres negras exerceram na sociedade, perceberemos que não podemos e devemos limitá-las a partir de um escopo dado pelos padrões epistêmicos da colonialidade e do racismo. Na realidade, é uma medida urgente nos afastarmos das imagens de controle e das três noções de mulheres negras

que circulam na realidade social, cultural e política brasileira (Collins, 2019; Gonzalez, [1984b] 2020). Dito de outro modo, é preciso reivindicar, passar a conhecer e disseminar discursos de que as mulheres negras têm um histórico de lutas políticas, de processos de resistências e sobrevivências ao sistema colonial e pós-colonial. Sendo assim, não precisam e não devem ser circunscritas no vazio epistêmico da “Outridade” (Kilomba, 2019). Pois o outro pode ser tudo como também pode ser o nada.

Devemos romper com as narrativas que as situam como sendo inábeis, incapazes, criminosas, feias, exóticas, amaldiçoadas, brutas, irracionais, não-civilizadas, subservientes, hipersexualidades, malucas dentre outras palavras que denotam sentidos pejorativos. Neste sentido, encarar o nosso racismo e superá-lo. A Educação é um dos caminhos para a construção de outro imaginário social, ela é primordial para a compreensão dos direitos e dos deveres sociais, ou seja, para o pleno exercício da cidadania. Ora, os movimentos negros brasileiros têm um histórico abrangente de reivindicações pelo direito a educação e pela inserção da história e cultura afrodescendente no sistema de ensino.

Como dizemos, apresentar essas histórias, trajetórias educacionais e políticas é um dos caminhos que temos adotado para aplicar a Lei nº. 11.645/2008 no currículo de sociologia. Uma das atividades criada para abordar a proeminência das mulheres negras na sociedade brasileira é a atividade **“Participação política feminina negra e indígena”**.

A atividade ocorre desde o ano de 2017 e foi realizada em mais de três escolas em que trabalhamos no município de São Gonçalo (RJ), no bairro do Alcântara. As escolas que ministramos a atividade foram: Colégio Estadual Pandiá Calógeras, CIEP 309 Zuzu Angel e Colégio Dr. Adino Xavier. Ela sempre é realizada com turmas do segundo ano do ensino médio regular. A atividade costuma ser proposta no primeiro bimestre escolar. Geralmente, neste momento, os alunos dessa série estudam temas relativos aos movimentos sociais, organizações políticas, direitos sociais, direitos civis, direitos políticos, direitos humanos e cidadania. Neste contexto, chama a atenção que as obras didáticas referentes ao período de 2016 a 2018, distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático/PNLDD (essas obras foram utilizadas até 2022 devido ao período pandêmico) e nas quais tivemos acesso tratam de maneira muito breve da temática do feminismo negro, dos movimentos de mulheres negras e das análises sociológicas, antropológicas e políticas das autoras negras.

As obras que acessamos foram: Sociologia em Movimento da Editora Moderna (2ª edição) de Silva e colaboradores (2016) e Sociologia para Jovens e Adultos do Século da Editora Imperial Novo Milênio (4ª edição) de Oliveira e Costa (2016). Nessas obras a questão racial aparece como um fenômeno

social que necessita de políticas de ações afirmativas para serem combatidos. O problema racial é apresentado como um capítulo dentro do debate de formação da sociedade brasileira. Contudo, ao longo das obras não vemos a inserção de uma intelectualidade negra para debater outras temáticas. Autoras como Lélia Gonzalez e Angela Davis são mencionadas apenas para tratar a respeito do feminismo negro e das condições de vida das mulheres negras. No entanto, suas análises ficam restritas aos capítulos que se propõem a debater as questões de gênero, feminismo e interseccionalidade. Em outros capítulos não são evocadas com suas teorias.

De fato, como considera a socióloga Julia Maçaira (2021) há uma escassez de trabalhos no campo de ensino de sociologia e nas áreas afins que se dedicaram na análise dos conteúdos presentes nas obras didáticas “A despeito do volume crescente da produção recente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os estudos sobre os livros didáticos ainda são incipientes e não privilegiam a questão da recontextualização pedagógica da disciplina e nem da comparação com outros países” (Maçaira, 2021, p. 3).

Este é mais um dos aspectos que explica o pouco espaço dado ao pensamento intelectual de pessoas negras nas obras didáticas. Pensamos que seja insatisfatório as pouquíssimas descrições que estão contidas nesses materiais acerca das mobilizações políticas das populações negras e indígenas para obter direitos que assegurem o tratamento equitativo e que encaminhem para a consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática. Notamos a ausência das nossas teorias negras e indígenas nestes materiais didáticos para explicar a organização da sociedade capitalista, a racionalidade do mundo ocidental, as relações de poder, as relações de trabalho e tantas outras temáticas.

Em nosso levantamento bibliográfico, encontramos poucos trabalhos no campo de ensino de sociologia que analisaram a partir de um ponto de vista interseccional as questões de raça e gênero nas obras didáticas. Por questões de espaço não descreveremos cada estudo, apenas citaremos autores e ano de publicação: Marcia Pereira (2019); Caio Tavares, Anabelle Lages e Fabiana Gomes (2022). Cabe salientar que o nosso objetivo neste artigo não é realizar uma análise rigorosa das obras didáticas que usamos em nossa prática docente. Na realidade, temos como foco mostrar para o leitor como o uso desses materiais tornam-se restritos para inserir a temática do ativismo político e da produção intelectual das mulheres negras e indígenas.

Devido à escassez nas narrativas oficiais (obras didáticas e currículo mínimo de Sociologia) sobre a ação política das mulheres negras e indígenas, elaboramos a atividade outrora mencionada. Solicitamos para os estudantes do segundo ano que colem alguns dados sobre mulheres negras e indígenas. Pedimos que

pesquisem os seguintes dados: 1) Nomes, ano de fundação e principais pautas das Organizações Não Governamentais (ONG) de Mulheres Negras e Indígenas; 2) Sites voltados para a valorização e divulgação das pautas políticas das mulheres negras e indígenas; 3) Quantidade de candidatas autodeclaradas negras e indígenas eleitas para os cargos de deputadas estaduais, deputadas federais, senadoras, prefeitas e governadoras nos estados brasileiros; 4) Documentários, curta e longas-metragens que abordam as questões das mulheres negras e indígenas.

Dividimos a turma em grupos de no mínimo três alunos e no máximo cinco alunos. Ao final da pesquisa solicitamos que os dados pesquisados sejam entregues num trabalho escrito que pode ser apresentado em folha A4, ofício ou folha de papel pautado. Em alguns momentos, pedimos que façam cartazes das ONGs e dos movimentos de mulheres negras. Como resultado, os estudantes ressaltam a importância de acessarem as informações até então desconhecidas ou pouco mencionadas no ambiente escolar, em suas famílias e nos veículos de informação. As percepções dos alunos são expostas na parte do trabalho escrito em que orientamos que respondam individualmente à pergunta “O que mais lhe chamou atenção fazendo a pesquisa?”. Este tipo de pergunta nos ajuda a aperfeiçoar a atividade e a saber quais outras informações podem ser adicionadas ou subtraídas na formulação do trabalho. Desde 2017, as respostas à pergunta mencionada acima seguem demonstrado que a temática do ativismo e intelectualidade negra e indígena é um tema quase inexistente na instituição escolar.

Como dissemos, neste texto, apresentaremos trechos das atividades que foram realizadas no ano de 2022, num Colégio Estadual localizado no bairro de Irajá (Zona Norte do Rio de Janeiro). A escola tem cerca de 1.200 alunos no turno da manhã, 800 alunos no turno da tarde e 200 alunos no turno da noite. Em 2022, trabalhávamos na escola nos turnos, matutino e noturno, com as turmas do ensino médio regular. Cabe ainda argumentar que o bairro de Irajá tem uma expressiva população negra e é vizinho do bairro de Madureira onde há diversas manifestações culturais afrodiáspóricas, como: Escolas de Samba, Samba de Roda, Jongo, Baile Charmes. Além desse ponto, é importante destacar que os estudantes para quem lecionamos ficaram dois anos em casa estudando pelo ensino online devido a pandemia de covid-19. A maioria deles tiveram contato presencial com uma docente da disciplina Sociologia no ano de 2022. Anteriormente o estudo da disciplina ocorria através das apostilas confeccionadas pela SEEDUC-RJ, por vídeos disponíveis na plataforma Google Classroom e em relação aos docentes havia apenas as instruções por meio do site de quais exercícios e textos deveriam ser lidos e feitos. Dessa maneira, os debates acerca das questões de gênero e raça que costumamos fazer em nossas aulas ficaram, de certo modo, muito aquém do nosso desejo durante o isolamento

social. Nossas atividades só foram retomadas com maior fôlego e trocas entre a docente e os estudantes no ano de 2022.

Assim, trazemos fragmentos das respostas dos estudantes acerca da atividade proposta. **O que lhe mais lhe chamou atenção fazendo o trabalho?** O estudante Weber respondeu que:

Ao pesquisar sobre as ONGS o que mais me chamou atenção foi a força de vontade e o intuito de ajudar as outras mulheres para se inserirem na sociedade. O trabalho social de Mãe Beata de Iemanjá com pessoas soropositivas, além da sua representatividade religiosa me chamaram atenção (Estudante Weber, turma 2009, março de 2022).

É interessante o destaque do estudante para a questão do trabalho social da Ialorixá Beata de Iemanjá com pessoas portadoras de HIV. Sabemos que apesar de todos os avanços científicos para o tratamento da condição de saúde dos portadores do vírus o tema ainda é motivo para práticas de discriminação e em nossa percepção é uma temática bastante ausente no contexto escolar. Ademais, a partir da pesquisa o estudante teve a oportunidade de saber que dentro dos Terreiros de Candomblé há diversas formas de trabalhos sociais e que as mulheres negras de religião de matriz africana participam de várias formas de lutas por melhores condições de vida para a população.

Outro relato selecionado é o da estudante Débora a respeito dos interesses que a atividade despertou. De acordo com Débora, a pesquisa a fez refletir sobre os obstáculos que mulheres negras indígenas enfrentam na sociedade brasileira:

Esse foi um dos trabalhos mais interessantes que eu fiz, prendeu bastante a minha atenção e me fez querer saber e pesquisar mais sobre a luta das mulheres pretas e das mulheres indígenas. Mas, infelizmente, é muito triste ter noção de todas as dificuldades que elas passam (Estudante Débora, 2007, março de 2022).

De modo geral, os dois livros didáticos mencionados aqui abordam sobre os efeitos das discriminações de raça, gênero e classe que atravessam as mulheres negras e indígenas na sociedade brasileira. Mas como ressaltamos a agência dessas mulheres é tratada de maneira breve nas obras. Outrossim, as análises críticas produzidas pelas intelectuais desses grupos não aparecem fartamente nos livros mencionados. Por essa razão, os trabalhos de pesquisas que proporcionam que os estudantes investiguem mais dados a respeito da temática oportuniza um estranhamento sobre a realidade social, assim como um senso crítico em torno das questões raciais e de gênero.

A Marcha das Mulheres Negras em Brasília no ano de 2015 foi uma das formas de manifestação social que mais apareceu nas respostas dos grupos. A discente Késia também a mencionou como uma ação política importante.

O que me chamou atenção foi a Marcha das Mulheres Negras em Brasília, a coragem de todas as mulheres que estavam no local, mesmo com os grupos de pró-intervenção ameaçando-nas, elas não deixaram com que isso as impedissem de se reunirem com a presidenta Dilma. Isso só demonstra a coragem e o poder que as mulheres vêm conquistando. A luta das mulheres por poder continua se mostrando cada vez mais forte (Estudante Késia, 2007, março de 2022).

Se por um lado o protagonismo político e intelectual das mulheres negras está ausente no espaço escolar nos diversos eventos festivos e de reflexão. Por outro lado, com a realização da atividade, as estudantes tiveram a chance de saber mais sobre as formas de mobilizações femininas negras que ocorrem no país.

Muitas são as narrativas, percepções, indagações que a atividade sugerida provoca nas turmas. Conhecer trajetórias de mulheres negras no universo acadêmico e suas lutas políticas por melhores condições de vida, sobretudo, por direito à vida é uma das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREB (Brasil, 2004). Nos últimos anos a pauta da Educação Antirracista tem ganhado espaço na mídia, grupos empresariais e em instituições de ensino. Entretanto, precisamos caminhar para que haja mudanças significativas em relação às imagens e narrativas acerca das mulheres negras e um dos caminhos para este intento é a aplicação da Lei nº. 11.645/2008 nos setores de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi apresentar a atividade de pesquisa realizada com turmas do ensino médio regular, na disciplina Sociologia, com a temática do protagonismo político das mulheres negras e indígenas. Para este intento, tratamos das questões da colonialidade e do racismo institucional que estão presentes nos currículos universitários e na formação dos docentes de Sociologia/Ciências Sociais. Apresentamos o pensamento de intelectuais negras que tiveram suas obras reconhecidas e produziram críticas relevantes para o campo das Ciências Sociais e para os estudos das Relações Étnico-raciais. Outro dado pertinente a ser tratado é que ao invés de colocarmos as mulheres negras como grupo vulnerável, subordinado e sem agência em um movimento contrário procuramos revelar suas atuações para a construção de uma sociedade democrática.

Compreendemos que a disciplina Sociologia escolar surge em um contexto político e social marcado por uma perspectiva conservadora, de caráter elitista e fundamentada no positivismo do século XX. Contudo, com o processo gradativo de reintrodução da disciplina nos currículos escolares no final da década de 1980, os objetivos tomaram novos caminhos e as justificativas para seu retorno foram modificadas. Como trouxemos, o ensino da disciplina passa a ser associado a uma educação cidadã para todos e todas. Entretanto, no que se

refere aos temas relativos à Lei federal 11.645/2008 é necessário que haja maiores debates e investigações de como trazer as temáticas recomendadas para dentro dos currículos universitários, escolares e para os materiais didáticos de maneira fundamentada e articulada às concepções e teorias dos grupos racializados.

Queremos deixar explícito que o nosso objetivo foi apresentar a atividade como um dos muitos caminhos que temos adotados para tratar da agência de mulheres negras e indígenas. Entretanto, essa ação não significa que tenhamos a intenção de criar um parâmetro, um modelo de atividade para docentes de como aplicar a Lei e os temas relativos à sua prática pedagógica. Pelo contrário, nosso interesse é provocar o debate e questionar até quando nós docentes vamos continuar a manter a valorização do pensamento hegemônico, eurocêntrico sem questioná-los. Sem apresentar para nosso público estudantil que existem mais falas, outras formas de autoria e protagonismos políticos.

REFERÊNCIAS

- BASQUES, Messias. Zora Hurston e as luzes negras das Ciências Sociais. **Revista Ayê**, n. 1, v. 1, 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROS-FOGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- 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, 2004.
- CHADAREVIAN, Pedro. Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 2 (122), p.283-304, abr./jun., 2011.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019.
- COSTA, Andréa Lopes Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Revista Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 43, 2022.
- GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher [1979]. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira [1984]. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIGEIRO, Isabela. Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. E. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 13, n. 27, p. 11-26, mai./ago. 2021.

MAÇAIRA, Julia Polessa. As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016). **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 93-111, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PEREIRA, Márcia Menezes Thomaz. Gênero e currículo: olhares do feminismo negro e decolonial sobre um livro didático de Sociologia. **Em Tese**, v. 16, n. 1, p. 143-167, 2019.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber** – Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-228.

SANTOS, Antônio Bispo. Modos quilombolas. **Piseagrama**, v. 9, p. 58-65, 2016.

SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cássia. **Sociologia em movimento**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

TAVARES, Caio dos Santos; LAGES, Annabelle Santos; GOMES, Fabiana Oliveira. “O “lugar” do feminismo negro, decolonial, nos livros didáticos de Sociologia (PNLD 2018)”. **Revista Café com Sociologia**, v. 11, p. 1-23, 2022.

T HE HARLEM RENAISSANCE: UM MOVIMENTO CULTURAL QUE RESSIGNIFICOU O SER NEGRO - RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE AULA

Priscila Matos Crisostomo da Silva¹

Renaissance, palavra que está em voga após o lançamento do último álbum da cantora pop Beyonce. Todavia, o uso dessa palavra representando um despertar vem de longe, pois ela também expressou a ressignificação de um grupo sobre si a partir do Movimento cultural vivenciado por ele no período compreendido entre o final da I Guerra Mundial até meados de 1930. Mas o que foi esse Movimento cultural? Por que falar sobre ele? É possível inseri-lo no ensino da língua inglesa partindo de uma perspectiva decolonial?

Com base nas perguntas acima, produzimos uma aula de inglês que teve como objetivos: Compartilhar com os alunos de inglês regular dos níveis avançados o Movimento cultural que impactou o Harlem, assim como mostrar as possibilidades de ensino da língua inglesa dentro de uma perspectiva decolonial. Para tal, utilizamos o material contido na referência bibliográfica para elaborar o suporte visual das aulas e embasar as discussões. De igual modo, ele também foi utilizado para sistematizar a aula por meio desse relato.

Voltando aos objetivos, o primeiro deles consistiu em apresentar aos alunos adultos do curso afrocentrado de inglês *Ifé* e aos alunos individuais o Renascimento do Harlem- Movimento protagonizado pela Comunidade Negra do Harlem em Nova York-, pois ele evidenciou as potencialidades da comunidade negra em contraste com a ideia forjada pelo Eurocentrismo que, de acordo com Asante (2016), destinou aos africanos e seus descendentes o lugar de marginalidade e alteridade.

Porém, para adentrarmos na experiência ocorrida no Harlem, fez-se necessário entender o pano de fundo enfrentado por mulheres e homens negros residentes do Sul dos Estados Unidos no início dos anos de 1920 porque esse contexto reforça a importância do Renascimento do Harlem como resposta

1 Graduada em Letras- Português/ Inglês (UVA). Mestre em Ciências da Saúde (ENSP/ FIOCRUZ). Atua dando aulas de inglês regular desde 2018. Até dezembro de 2023 lecionou no curso afrocentrado de inglês chamado *Ifé*. Atualmente é professora de inglês autônoma e voluntária no grupo de pesquisa *Ikóódíde*: Grupo de Pesquisa em Literaturas, Africanidades e Tradução (Laboratório modelo de tradução/ UERJ). Email: priscilafurs@yahoo.com.br.

a construção enviesada do ser negro cunhada pela cosmovisão hegemônica, especialmente no que se refere a capacidade intelectual e artística. Destarte, remontamos a Lei Jim Crow², pois ela impôs o estilo de vida supremacista branco a comunidade negra trazendo como consequência o abismo político, social e econômico existente entre os dois grupos via Sistema Legal. Com isso, Rey (2024) em seu texto sobre o que foi a Lei Jim Crow acrescenta que além das humilhações, terror e violência sofridas amiúde, os afrodescendentes também não participaram plenamente da democracia por serem lidos como cidadãos de segunda categoria a partir do recorte racial.

O segundo objetivo desta aula foi mostrar possibilidades outras de ensino da língua inglesa. Na nossa experiência, compartilhamos um capítulo alentador da história afro-americana por entendermos que essa escolha está dentro do escopo da perspectiva decolonial nos termos colocados por Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016). Sublinhamos ainda que o recorte dessa parte da história afro-americana é fundamental para ampliar o conhecimento dos estudantes em relação as questões sociais, políticas, econômicas e raciais que atravessavam a vivência dos afro-americanos naquele período. Com isso, a correta apreensão do contexto histórico ao lerem romances produzidos por escritoras que vivenciaram a renascença do Harlem como, por exemplo, Nella Larsen, Zora Neale Hurston alcança um nível satisfatório de interpretação do enredo.

Isto posto, frisamos que o acesso a uma narrativa dissonante nos possibilita: compreender e respeitar as vivências dos grupos minorizados, assim como questionar a cosmovisão segundo a qual são vistos como marginais para a criação da realidade. Logo, conhecer esse conteúdo mostra ao estudante que pensar a partir das fronteiras é um caminho possível e necessário, sobretudo porque neste espaço as diferenças são reinventadas e convertidas em narrativas contra- hegemônicas para usar a elaboração de Bernardino- Costa e Grosfoguel (2016).

Por fim, a fala de Abdias (2012) reafirma a importância da inclusão de pensadores negros na construção de narrativas sobre suas vivências dado que durante muito tempo as ideias existentes sobre a história e cultura dos africanos e seus descendentes foram pautadas pela cosmovisão eurocêntrica. Nos Estados Unidos, prossegue o autor, esse salto qualitativo foi dado quando surgiram os estudos interessados na cultura afro-americana - *Afro American Institute* -, pois eles desconstruíram o lugar de subalternidade intelectual atribuído aos afrodescendentes. Por conseguinte, narrativas contra hegemônicas desenvolvidas por esses autores se colocaram como alternativas ao que a escritora nigeriana Adichie (2009) chamou de história única³.

2 Para saber mais sobre a Lei Jim Crow, ver Nascimento (2019).

3 Para saber mais sobre esse conceito, ver Adichie (2009).

Tendo por base as ideias apresentadas, para a aula em questão buscamos trabalhar dois tópicos relacionados ao Renascimento do Harlem que levaram à ressignificação do ser negro naquele arco histórico. São eles: A chegada dos afrodescendentes ao Harlem decorrente do processo migratório conhecido como A Grande Migração (*The Great Migration*); e a ressignificação do ser negro impressa na expressão O Novo Negro (*The New Negro*). A segunda sedimentada em uma autopercepção afirmativa.

Figura 1. Pintura Série Migrações, Jacob Lawrence



Fonte: Lawrence (1941).

No documentário *The...* (2021), o narrador Clint Smith cita mudanças que são tomadas em consonância com nossa vontade como, por exemplo, mudar de moradia ou cidade devido a uma proposta de trabalho, estudos etc. Entretanto, prossegue, há mudanças que são impulsionadas por fatores externos e estão mais vinculadas a necessidade que propriamente a nossa vontade. O segundo tipo marcou a Grande Migração- deslocamento no qual negros do Sul dos Estados Unidos migraram para os Estados ao Norte do país fugindo da dinâmica excludente que atravessava suas vidas conforme representado na pintura da figura 01.

Essa migração, ocorrida entre 1910 e 1970, teve consequências. Uma delas, segundo Collins (2021), foi a redistribuição em larga escala dos afrodescendentes pelos Estados Unidos de modo que, se em 1910, 90% dos negros americanos viviam na parte sul, em 1970 menos da metade ocupava esse território. Tal quadro revela uma alteração populacional significativa que impactou a dinâmica do país em um espaço de cinquenta anos. Junto a esse

dado, Hayes (2023) registra que a Grande Migração teve duas ondas sendo a primeira entre 1910 e 1940; e a segunda entre 1940 e 1970. Para as aulas sobre esse tema, concentramo-nos no primeiro período uma vez que o Renascimento do Harlem ocorreu entre o final da I Guerra Mundial até meados de 1930.

Embora apresente o dado citado no parágrafo anterior, o artigo de Collins (2021) não tem como objetivo explicar os motivos que estimularam a migração em massa e essa é uma parte relevante para nós, pois por meio dela confirmase dois pontos com os quais os afrodescendentes tiveram que conviver dentro de uma cosmovisão que os distanciou dos seus lugares de sujeitos da própria história, como colocado por Asante (2016). A saber: a não identificação e, conseqüentemente, o senso de não pertencimento.

Para explicar essa dinâmica, Asante (2016) pontua que uma das faces do eurocentrismo foi afastar os africanos e seus descendentes dos seus centros culturais, econômicos, psicológicos e espirituais a fim de desconectá-los da sua cosmovisão para enfraquecê-los em suas identidades. Com o rompimento dos laços de pertencimento, africanos e seus descendentes foram transformados em objetos, mercadorias e classificados como raça inferior a partir da desumanização incentivada pelas teorias racistas europeias.

Essa imagem negativa construída em relação aos africanos e seus descendentes se perpetuou de tal forma que, mesmo após a abolição da escravidão nos Estados Unidos, a situação desse grupo se caracterizou pelo não acesso a direitos lhes sujeitando a constantes humilhações conforme pontuado por Rey (2024) em seu texto sobre a Lei Jim Crow. Em especial na parte onde essa força de trabalho foi consumida a exaustão, ou seja, na parte Sul.

Neste ponto, cabe compartilhar uma especificidade referente ao tráfico e comércio de escravos no Sul dos Estados Unidos encontrada em Marques (2017). O autor aponta que com a abolição do tráfico transatlântico de escravos em 1808, o comércio interno se desenvolveu caracterizando-se como um comércio interestadual de escravos (ou ainda, Tráfico doméstico de escravos). Tais atividades contaram com um punhado de especuladores individuais no início, mas com o sucesso do negócio, o “Trato negreiro” acabou por atrair firmas especializadas adquirindo o tamanho tal qual registrado na história do país.

Entretanto, prossegue Marques (2017), à medida que esse comércio cresceu, também aumentou a desaprovação em relação a ele. Nesse contexto, sulistas elaboraram argumentos para justificar sua continuidade e rebater as críticas advindas do comércio interestadual de escravos. Para tanto, revestiram-se do modo de ser paternalista e enfatizaram o bem-estar de sua população escrava em comparação aos trabalhadores livres das cidades industriais. Esse modo de produção agrária era o motor da economia dos Estados do Sul. Logo,

caso fosse proibido representaria a ruína conforme lemos a seguir, “as previsões dos senhores da região seriam de completa ruína assim que os negros tivessem capacidade para arquitetar formas mais favoráveis de negociações trabalhistas” (Nascimento, 2019, p.109).

Feita essa colocação, voltemos aos motivos que estimularam a migração em massa apresentados no documentário *The...* (2021). Foram eles: esperança de empregos melhores, mobilidade econômica, e fuga da violência doméstica cometida por grupos racistas validada pela Lei Jim Crow. Em relação a mobilidade social e econômica, trouxemos para reflexão em aula a *sharecroppers* porque esse dispositivo permitiu aos proprietários de terras manterem os negros americanos do Sul cativos.

Essa suposta relação de trabalho se efetivou através da concessão de parte da terra aos negros livres para que eles a desenvolvessem. Como contrapartida, parte das culturas produzidas ia para as mãos dos proprietários de terra, outrora donos de escravos. Entretanto, os trabalhadores estavam sempre na situação de devedores visto que a produção de culturas requerida pelo proprietário quase sempre se encontrava abaixo do esperado. Deste modo, a conta não fechava e a dívida só crescia impedindo a mobilidade social e econômica como encontramos em Hayes (2023) e *The...* (2021).

Além da situação supracitada, outros fatores incentivaram a migração. No documentário *History ...* (2015), por exemplo, cita-se o pagamento oferecido pelas indústrias aos seus trabalhadores. Nelas, o valor da hora de trabalho, especialmente naquelas que tinham relação direta com o fornecimento de insumos para a guerra, era mais atrativo fazendo com que na balança referente as vantagens e desvantagens entre viver no Norte ou Sul, a escolha pendesse para o Norte.

Outro dado - referente as ofertas de emprego - também é concedido por Hayes (2023). Em seu texto, vemos a relação entre a I Guerra Mundial e a abertura de postos de trabalho nas indústrias do Norte. Com o conflito em andamento, cidadãos estadunidenses tiveram que deixá-los para lutar na guerra. Esse fato provocou uma escassez de mão de obra e fez com que contratar trabalhadores independente da raça se tornasse uma prioridade. Destarte, uma das formas encontradas para atender essa demanda foi estimular a migração de afrodescendentes para o Norte encorajando-os por meio da divulgação de oportunidades de emprego vantajosas feitas através dos jornais voltados para o público negro como, por exemplo, o *Chicago Defender*. Com isso, prossegue a autora, surgia a chance de os afrodescendentes deixarem o Sul e se tornarem parte da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que a necessidade de mão de obra das indústrias era atendida.

O panorama apresentado comprova que as privações enfrentadas pelos afrodescendentes sob o aval da Lei e fundamentadas na cosmovisão eurocêntrica

atravessaram todas as esferas da vida fazendo com que migrar representasse não só a luta pela sobrevivência integral- Corpo, espírito e mente-, como também a possibilidade de mobilidade econômica e social. Entretanto, apesar das vantagens do Norte em relação ao Sul, Nascimento (2019) menciona a hostilidade também existente no Norte e em outras regiões do país em relação aos afrodescendentes mostrando, assim, que o racismo e o preconceito não ficaram restritos ao Sul.

A discussão feita até aqui nos mostrou que o contexto político, social, econômico e racial vivenciado por mulheres e homens negros durante o período da escravidão e após a abolição influenciou sobremaneira sua autopercepção por meio da imagem negativa que a eles foi atribuída. Sobretudo por serem lembrados de todas as formas como eram lidos pelos cidadãos estadunidenses brancos. A saber: cidadãos de segunda categoria. Em meio a esse estado de coisas, um número cada vez maior de pessoas negras passou a se politizar buscando esclarecimentos sobre sua real condição de homens livres. Como consequência também passaram a questionar o lugar de marginalidade destinado a eles de acordo com o exposto por Nascimento (2019) e no documentário *Arts...* (2021). Dito isso, a discussão que trouxemos para as aulas partiu da seguinte pergunta reflexiva: Em um contexto tão excludente, como foi possível aos afro-americanos se resignificar?

No texto *A new...* (2024) são compartilhadas as habilidades e competências intelectuais de muitos afrodescendentes, assim como as relações de convivência entre os moradores do Harlem. De acordo com o texto, entre os migrantes encontravam-se intelectuais, artistas, músicos e escritores portadores de mente e talento incríveis. Isso foi um diferencial na medida em que esse grupo, junto a moradores do bairro, trocava experiências sobre o período da escravidão, emancipação, opressão racial, bem como o propósito de forjar uma nova identidade como pessoas livres.

Porém, antes de abordarmos o modo como essa nova identidade foi forjada, vejamos alguns dos artistas e estudiosos afro-americanos que fizeram parte desse despertar e contribuíram para a criação dela conforme listado no texto de Nganga (2021). Os intelectuais W.E.B Dubois, Marcus Garvey, Cyril Briggs, Walter Francis White e Alain Locke; os intérpretes Josephine Baker e Paul Robeson; os escritores Zora Neale Hurston, Nella Larsen, Effie Lee Newsome, Countee Cullen, Aaron Douglas e Augusta Savage; e os músicos Louis Armstrong, Count Basie, Eubie Blake, Cab Calloway, Duke Ellington, Billie Holiday, Ivie Anderson, Josephine Baker, Fats Waller, Jelly Roll Morton.

Feita a citação dos homens e mulheres admiráveis que vivenciaram esse momento de efervescência cultural do Harlem, voltemos a discussão sobre a criação de uma nova identidade para os afrodescendentes agora livres. Nganga (2021) pontua que o Renascimento do Harlem “almejava uma nova identidade para sujeitos

negros, ao mesmo tempo em que desejava um distanciamento das características estereotipadas que identificavam a população negra antes desse período” (Nganga, 2021, p. 119). Entretanto, como esse ponto de inflexão aconteceu? Isto é, de onde a comunidade negra partiu para se autodefinir, se ressignificar?

A construção dessa nova identidade nasceu do pensamento desenvolvido por alguns intelectuais negros. Para esta aula, trouxemos a contribuição do pensador Alain Locke encontrada em Nganga (2021) devido a distinção que Locke fez entre o “antes” (Velho negro) e o “a partir” (Novo negro), pois era necessário entender o modo como pessoas negras eram lidas pela sociedade estadunidense para, então, construir uma identidade negra pautada em uma percepção afirmativa sobre o ser negro. Retomando o texto de Nganga (2021), vemos que esse pensamento desenvolvido por Locke rejeitou o lugar destinado aos afrodescendentes e apontou para a recuperação da condição que foi retirada desse grupo. A saber: a de seres humanos. Sob essa interpretação, mulheres e homens negros superaram a condição de objetos nas narrativas sobre suas vivências e assumem o protagonismo de sua história.

O conceito de “novo negro”, então, “possibilitou o fortalecimento de uma autoestima, autoconfiança e um orgulho de pertencimento racial motivado pela reunião de homens negros e mulheres negras” (Nganga, 2021, p. 123). Em sequência, a difusão desse modo de se ver na música, literatura, artes etc. gerou uma imagem dos afro-americanos que se opôs aos estereótipos racistas propagados pelo país imprimindo nesse grupo orgulho racial, uma nova consciência social, e um compromisso com o ativismo político.

Para finalizar, é imprescindível apontar a conexão entre esse recorte da história afro-americana e a perspectiva que embasou todas as ideias discutidas, a saber: a perspectiva decolonial afrocêntrica cunhada por Asante (1980). O argumento principal da teoria desenvolvida pelo autor é tornar africanos e seus descendentes cientes de sua contribuição para a civilização como resposta ao apagamento feito pelo eurocentrismo no intuito de inferiorizar os demais povos, que foram colocados a margem, nas fronteiras. Partindo desse argumento, o autor elenca três movimentos necessários para que a identificação e orgulho negros sejam resgatados.

O primeiro deles consiste na crítica profunda ao eurocentrismo. Para Asante (1980) é essencial repensar a caixa conceitual que aprisionou os africanos no paradigma ocidental. O segundo momento da teoria proposta pelo autor aponta a consciência do exílio, do deslocamento forçado expressos no afastamento dos africanos de seus pilares de identificação e pertencimento para se adaptar a uma cosmovisão diferente da sua, a cosmovisão eurocêntrica. Ou seja, africanos perdem seu lugar de sujeitos da própria história. O terceiro

movimento da teoria concentra-se na afirmação do lugar de sujeitos dos africanos na civilização. Cabe a eles e somente a eles construírem sua história sem a interferência de outra cultura.

Constata-se, portanto, que a teoria social desenvolvida por Asante (1980) reconhece africanos e seus descendentes como sujeitos de sua própria história. Nesse sentido, a caixa conceitual que os relegou a marginalidade e alteridade é questionada como narrativa incontestável sobre suas vivências. Essa perspectiva vem norteando nossa atuação no campo do ensino da língua inglesa e com ela pretendemos mostrar aos estudantes a importância de narrativas dissonantes como possibilidades outras de explicação da realidade, especialmente quando abordamos relações étnico- raciais. Neste quesito, o foco sempre será destacar as potencialidades dado que elas inspiram e reforçam o senso de pertencimento e orgulho racial.

Concluimos esse trabalho reafirmando o Renascimento do Harlem como um dos marcos do orgulho racial estadunidense, pois pela primeira vez, conforme colocado por Hillstrom (2008), os afro-americanos puderam ser e expressar o que imaginavam para si assumindo o controle das imagens da América negra. De igual modo concordamos com Jackson (2021), quando a autora menciona o valor do Renascimento do Harlem para os afrodescendentes mesmo com o declínio artístico observado a partir do ano de 1929, e sublinhamos: ainda que forças externas como a crise de 1929 tenham impactado a economia do país atingindo também os instrumentos que viabilizaram o desenvolvimento e difusão dessa nova estética desacelerando, portanto seu vigor, não se pode negar que o senso de pertencimento proporcionado pelas artes, música, literatura etc. produzido nesse período por pessoas negras para pessoas negras marcou essa geração e desconstruiu a imagem de inferioridade intelectual e estética atribuída aos afrodescendentes. Apoiando-nos na citação a seguir, esse vigor artístico e cultural foi “uma afirmação de sua dignidade e humanidade diante da pobreza e do racismo” (Gates Junior; Mckay, 1997, p. 929). À vista disso, criaram-se as bases para o orgulho racial e o senso de pertencimento contidos na expressão *The new negro*.

REFERÊNCIAS

ABDIAS: Raça e Luta. Direção de Maria Maia. Realização de Senado Federal. Música: Choro em Sol. 2012. (60 min.), **Documentário Youtube**, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYLzhTyqt2U>. Acesso em: 01 fev. 2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 36 f. Tradução de Julia Romeu.

A NEW African American Identity: The Harlem Renaissance. Elaborado pelo

National Museum of African American History and Culture. 2024. Disponível em: <https://nmaahc.si.edu/explore/stories/new-african-american-identity-harlem-renaissance>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity: the theory of social change**. New York: Amulefi, 1980.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosófico**, [s. l.], v. 1, p. 9-18, dez. 2016. Tradução de Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental._introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100002>.

COLLINS, William J. The Great Migration of Black Americans from the US South: a guide and interpretation. **Explorations In Economic History**, [S.l.], v. 80, p. 101382, abr. 2021. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eeh.2020.101382>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001449832030084X>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GATES JUNIOR, Henry Louis; MCKAY, Nellie y. **The Norton anthology of African American literature**. New York: Ww Norton And Company, 1997.

HAYES, Amy. **What Was the Great Migration in the US?: the great migration consisted of two phases of mass migrations of african americans from the american south to the north and midwest**. 2023. Disponível em: <https://www.thecollector.com/what-was-the-great-migration-us/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

HILLSTROM, Kevin. **Defining moments: the Harlem Renaissance**. Detroit: Omnigraphics, 2008. 37 p. Disponível em: https://omnigraphics.com/wp-content/uploads/shopp_files/0810273-SP.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

HISTORY Brief: The Great Migration. 2015. (4 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ak1Uk8-3EE8>. Acesso em: 01 fev. 2024.

JACKSON, Ashawnta. **The New Negro and the Dawn of the Harlem Renaissance**. 2021. Disponível em: <https://daily.jstor.org/the-new-negro-and-the-dawn-of-the-harlem-renaissance/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

LAWRENCE, Jacob. **[Painel 1: Durante a Primeira Guerra Mundial, houve uma grande migração para o norte por parte dos afro-americanos do sul]**. Nova York: Fundação Jacob e Gwendolyn Knight Lawrence, Seattle/Sociedade dos Direitos dos Artistas (ARS), 1940-1941. Têmpera de caseína em papelão duro, 12 x 18 pol. Série migrações.

MARQUES, Leonardo. O tráfico interestadual de escravos nos Estados Unidos em suas dimensões globais, 1808-1860. **Tempo**, [S.l.], v. 23, n. 2,

p. 339-359, mai. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/PFSp8fq7vkcyTW5ccnhNg8R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

NASCIMENTO, Carlos Alexandre da Silva. Uma Era de contradições: segregação e resistência afro-americana no período progressista, 1890-1920. **Anphlac**, [S.l.], v. 27, p. 103-143, out. 2019. Quadrimestral. Disponível em: <file:///C:/Users/prisc/Downloads/3434-Texto%20do%20artigo-2777-9620-10-20191227.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Harlem Renaissance: morrer para nascer e escrever a partir de si. **Revista História: Debates e Tendências**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 117-129, 5 mai. 2021. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/11096/114115910>. Acesso em: 02 mar. 2024.

REY, Beatriz Raponi Vence. **Entenda o que foram as Leis Jim Crow nos Estados Unidos**. 2024. Cidadania, Cultura e Sociedade, História. Disponível em: <https://www.politize.com.br/leis-jim-crow/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SMITH, Clint. **Arts and letters of the Harlem Renaissance: crash course black american history #26**. Realização de Crash Course. S.I, 2021. (12 min.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vKaegbtcE00>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SMITH, Clint. **The Great Migration: Crash Course Black American History #24**. Realização de Crash Course. S.I, 2021. (13 min.), Documentário You tube, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Woh63FIFDBk&t=1s>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MENINAS STEM: ESCULPINDO JOVENS CIENTISTAS NO CENTRO-OESTE MARANHENSE (2020-2022)

Francisca Márcia Costa de Souza¹

Sinara Socorro Duarte Rocha²

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é uma instituição de ensino, pesquisa, extensão e inovação de educação profissional e tecnológica do estado do Maranhão. Ela oferece cursos em diferentes níveis e modalidades nos seus 29 *campi*. Nesta instituição, não contamos com um programa específico e consolidado de apoio financeiro e técnico para Mulheres e Meninas nas áreas de STEM (sigla inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), o que poderia mobilizar, incentivar e apoiar meninas nestas áreas do conhecimento. Neste contexto, desenvolvemos o projeto de iniciação científica “Meninas STEM: esculpindo jovens cientistas no centro-oeste maranhense”.

Tal medida estratégica se faz necessária porque as mulheres não encontram espaço para iniciar, expandir e permanecer nos espaços da ciência, tecnologia e inovação. Muitas vezes, são hostilizadas, rebaixadas, desencorajadas e sub-representadas, espaços marcados por violências de gênero, evidenciando práticas sistemáticas e estruturais de invisibilidade e silenciamento de projetos com temáticas nessa área e pesquisadores que tratam de tal tema.

Além disso, as mulheres e as meninas foram duramente impactadas pela pandemia, sendo elas as maiores responsáveis pelo cuidado. Assim, as estudantes tiveram que se responsabilizar pelo cuidado da casa e de parentes, algumas, inclusive, abandonaram a pesquisa e a escola. Por isso, as ações do projeto em mídias digitais viabilizaram o projeto até que as aulas presenciais voltassem. Neste contexto, contamos com amplo material produzido pelo

1 Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

2 Mestre e Doutoranda em Educação com pesquisa na área de Tecnologia Digital na Educação. Servidora do Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IFCE).

grupo (relatórios, imagens, textos, vídeos e outros materiais). Esses documentos viabilizaram contar parte do que vivemos na pesquisa.

Em se tratando disso, o projeto de pesquisa esculpindo Meninas STEM contemplou uma equipe formada por meninas e mulheres de duas escolas públicas de ensino médio, da cidade de Buriticupu, no estado do Maranhão. O projeto foi estruturado em três pilares: cultura científica, mídias digitais e interseccionalidade. O intuito foi promover a participação de estudantes do ensino médio e ensino superior do IFMA nas carreiras científicas e tecnológicas no centro-oeste maranhense, gerando interesse e incentivando-as a seguirem nas áreas STEM, de modo contribuir para: Ciência Cidadã ou engajamento social na ciência; estudo e proposição de metodologia feminista e decolonial da ciência para meninas; Banco de Imagens de meninas em Ciência e Tecnologia, Projeto de Escola de ciência para menina.

Figura 1. Divulgação científica do projeto Meninas STEM no instagram.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na figura 1, temos as ações do projeto divulgadas na rede social das atividades de pesquisa. Neste cenário, a Ciência e a tecnologia ainda são muito marcadas pelos valores, interesses e representatividade masculina, conforme demonstram os últimos resultados de projetos submetidos aos editais de pesquisa da instituição (2020-2022). Neste sentido, editais de pesquisa, ações e evento, bem como parcerias com escolas, universidades, museus de ciência e organizações sociais são oportunidades plurais de inclusão de garotas nas áreas das ciências exatas e naturais, engenharias e computação, visando, especialmente, o incentivo, o interesse, a participação e a formação delas para carreiras acadêmicas e tecnológicas.

Do ponto de vista metodológico, o uso das metodologias ativas foi muito relevante, pois abordamos a pesquisa na perspectiva das tecnologias educacionais,

especialmente com a abordagem da aprendizagem por projeto e da Cultura Maker, bem como pesquisa de campo com abordagem etnográfica. Neste aspecto, tivemos como resultados o desenvolvimento de estratégias que visa a construção de um perfil acadêmico-profissional multifacetado para meninas na área de STEM, alinhado com amplo aspecto da cultura científica, das mídias digitais, da colaboratividade e interação virtuais; denunciemos os espaços de invisibilidade de projetos e pesquisas de meninas e as mulheres na educação profissional e tecnológica, apresentados como se manifestam os estereótipos e os preconceitos de meninas na ciência, especialmente relacionadas às expectativas medíocres que a escola, a sociedade e a família têm em relação a elas.

A sentida inexpressividade de meninas na área de STEM tem a ver com a falta de apoio familiar e o pouquíssimo interesse em implementar políticas públicas voltadas para ciência, tecnologia e inovação para meninas na EPT. Ao pensar nessas questões no ensino médio, é interessante expor lacunas na formação em tecnologia dessas meninas que vão impactar na vida profissional e acadêmica, marcada por questões de gênero (machismo, misoginia e sexismo). Debaxo dessas camadas arqueológicas de opressão, o esculpindo meninas STEM intercâmbio trocas institucionais entre pesquisadores, instituições, projetos e pesquisas de diferentes regiões do Brasil que têm esse mesmo interesse.

Neste aspecto, realizamos uma descrição densa das ações de ensino, pesquisa e extensão a partir das estratégias de iniciação e permanência de meninas na ciência. O desenvolvimento dessas ações pode ser acessadas pelo instagram “meninas_na_ciencia_ifma”. Este espaço de divulgação científica nas mídias digitais foi pensado e articulado no sentido de organizar politicamente as meninas em torno do propósito de fazer ciência e tecnologia na era da informação e da comunicação, incluindo a apropriação de uma literatura atualizada sobre ciência e mídias digitais, bem como o incentivo à escrita científica, a participação em eventos e a produção de materiais para redes sociais. Essa iniciativa foi primordial para manter as atividades do grupo “Esculpindo Jovens Pesquisadores” durante a pandemia.

Por fim, com este artigo tecemos um relato de experiência de iniciação científica e tecnológica na área de STEM com meninas do ensino médio e ensino superior, da educação profissional e tecnológica, no centro-oeste maranhense, no contexto da pandemia de covid-19 (2020-2022).

O presente artigo está estruturado em tópicos sobre “Metodologia”, “Discussão teórica”, “resultados e discussões” e “conclusão”.

METODOLOGIA

Este estudo possui uma abordagem autobiográfica e documental. O *locus* desta pesquisa foi o IFMA - Instituto Federal do Maranhão, campus Buriticupu, no contexto da pandemia de covid-19 (2020 e 2022). Dado ao contexto pandêmico, foi necessário se apropriar das mídias sociais e de aplicativos que integram a internet de forma a inserir as estudantes mulheres como protagonistas, evidenciando uma perspectiva construtivista das tecnologias educacionais.

Os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de coleta de dados foram atravessados pelos suportes de aplicativos, *drivers*, *softwares*, redes sociais (*youtube*, *instagram* e *whatsapp*), mídias digitais e por videoconferência (*meet*). Contudo, as raízes desse projeto são mais profundas, pois remontam ao ano de 2015, quando a professora orientadora desta pesquisa iniciou sua trajetória de pesquisadora no IFMA.

Figura 2. Atividades científicas do projeto Meninas STEM no instagram.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Na figura 2, jovens pesquisadoras divulgaram suas atividades científicas no instagram, conforme o texto no comentário da imagem postada. Neste aspecto, contemplamos os registros publicados no *instagram* “*meninas_na_ciencia_ifma*”, onde foi possível coletar dados produzidos pelo projeto Meninas STEM durante a pandemia de covid-19 (2020-2022). Nesta rede social, encontramos fontes documentais, imagéticas e audiovisuais produzidas durante a execução do projeto bem como materiais de divulgação científica de outros atores sociais em diálogo com os interesses profissionais, acadêmicos e educacionais.

Figura 3. Vivências de iniciação científica das Meninas STEM.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Na figura 3, temos os registros visuais e textuais das atividades de pesquisa. Além disso, tivemos acesso a relatórios parciais, relatórios finais, projetos de pesquisas e registros fotográficos. Esses registros fotográficos representaram ações do grupo ocorridas de modo online e presencial. A produção desses documentos foi feita pelas meninas na ciência, jovens pesquisadores, cuja faixa etária está entre 15 e 19 anos, estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio e ensino superior, que participaram do programa de bolsa de iniciação científica, tecnológica e inovação do IFMA, campus Buriticupu, entre 2015 e 2023. Tomando como base este recorte temporal, é possível realizar uma investigação situada no *tempo presente* (Delgado; Ferreira, 2014), que possibilita estudar acontecimentos políticos e sociais recentes ou distâncias temporais em curso.

Neste aspecto, as pesquisas de iniciação científica analisadas neste texto refletem esse tempo recente ou tempo contemporâneo tanto na escolha dos objetos de pesquisa contemplados nos projetos de iniciação científica quanto na abordagem teórico-metodológica dessas investigações. A intenção é traçar o processo de iniciação científica de meninas, que explora diferentes nuances da cultura científica, divulgação científica e interseccionalidade. Partimos da constatação de acontecimentos do passado que se perpetuam no presente quanto a exclusão de meninas nas carreiras acadêmicas e científicas. Partindo deste ponto, como as meninas veem a ciência? Quais os desafios epistemológicos da ciência feminista a partir da iniciação científica para meninas enquanto problema social?

A nossa intenção é “contar” sobre trajetórias de meninas e suas pesquisas no Instituto Federal do Maranhão, servindo-se de *rastros e pistas*, observando *pormenor revelador*, à luz de detalhes e servindo-se da investigação detetivesca

(Ginzburg, 1989), a partir de um paradigma indiciário (baseado em Morolli, Sherlock Holmes e Freud), evidenciando a apreciação dos pormenores, os registros as minúcias, baseados nos indícios imperceptíveis para maioria das pessoas na arte de interpretar pegadas. “A proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (Ginzburg, 1989, p. 149).

Para este estudo, utilizamos uma *abordagem histórico-antropológica* (Oliveira, 1996) na compreensão da complexidade do real, sem perder de vista um vasto campo de possibilidade que conforma a história da ciência no Maranhão. Na perspectiva de Geertz (1989), cabe a etnografia fazer uma leitura da leitura e o registro do relato, recuperando a interpretação dos “nativos” na pesquisa de campo, “a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta é de fato [...], uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras” (Geertz, 1989, p. 13-41). Em consonância com esse método, temos como estratégias de produção do conhecimento ou etapas de apreensão dos fenômenos sociais: *olhar, ouvir e escrever* como atos cognitivos indispensáveis na articulação da pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados (Oliveira, 1996).

A tessitura desta narrativa sobre meninas na ciência procurou recuperar gestos, sentimentos, esperanças, solidariedades, alegrias, vitórias, rebeldias, lágrimas, cheiros, sabores e o humor inteligente, a partir de memórias, lembranças e esquecimento.

Dessa maneira, para reter e reforçar cuidadosamente as memórias dissidentes da iniciação científica para meninas, a professora que fez este trabalho de memória (Bosi, 1994), faz partir de registros documentais, tais como fotografias, atas, relatórios de pesquisa, textos científicos, orientações de pesquisa em grupo sociais e no instagram, anotações e rabiscos no caderno de campo, notícias publicadas em sites, em reuniões online, pesquisa de campo, seminários, orientações *online*, juntamente com profissionais de outras áreas do conhecimento que cooperaram com as pesquisas em questão.

Esse material pode, sem dúvida, ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro (Pollak, 1989, p. 9-10). Por outro lado, fizemos uso de registros escritos e imagéticos, oriundos de oficinas e minicursos em eventos internos e externos ao IFMA.

Assim, tomando mais uma vez de empréstimo do *métier* da Antropologia. O trabalho de campo aconteceu em eventos, cursos, viagens, grupo de trabalho/ estudo, grupo do *WhatsApp*, sessão de orientação, onde foi possível *escrever no campo e fazer o diário*, ou seja, “anotações que rabiscamos em nossas cadernetas”

(Oliveira, 1996, p. 25). Problematicamos os registros publicados nas agendas acadêmicas individuais das meninas pesquisadoras e no cronograma de leitura de cada pesquisa. Por fim, fazemos usos dos materiais produzidos para divulgação científica na nossa rede social “*meninas _na_ ciência ifma*” e dos registros das interações com os seguidores do instagram.

Por conseguinte, na *textualização* do passado recente sobre experiências de jovens pesquisadoras, a memória (*olhar e ouvir*) adensava o repertório de interpretações (*escrita*) dos fatos trazidos do trabalho de campo. Cabendo uma questão: “o que acontece com a realidade observada no campo quando ela é embarcada para fora? (Oliveira, 1996, p. 27). A rigor, a ideia é *saber olhar, ouvir e escrever* (Oliveira, 1996) no sentido de pensar o que é importante no texto etnográfico ao *inscrever observações* trazidas de campo.

Para concluir, as tipologias de pesquisa como instrumento a ser utilizado são teórica, bibliográfica, documental e qualitativa. Na prática, houve uma combinação das tipologias de pesquisa acima. Sendo que, a forma de coleta de dados são os conteúdos produzidos para o instagram do grupo, o uso do *drive.google* para arquivar e compartilhar documentos do projeto, orientações diárias feitas as alunas através de áudios, textos, vídeos e conteúdo para mídias digitais bem como os usos que fazemos do grupo de *WhatsApp* para reuniões, orientações, compartilhamento de materiais, trocas de ideias, registros fotográficos, prints. A análise desses dados foi através da técnica de análise de conteúdo.

Por fim, para Severino, uma das funções do projeto de pesquisa é: “definir e planejar para o próprio autor da pesquisa o caminho que será seguido no desenvolvimento do trabalho de pesquisa e reflexão., explicando as etapas que devem ser alcançadas, os instrumentos e estratégias a serem utilizadas” (Severino, 2013, p. 159).

ESCULPINDO JOVENS CIENTISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Por que utilizamos a palavra “esculpir”? A escultura é tão antiga quanto o próprio homem. Neste aspecto, existem muitas formas de esculpir. Uma delas é o entalhe, ou seja, a arte de cortar madeira. Esta técnica é aperfeiçoada com o tempo. Muitas vezes, é passada do mestre ao aprendiz, no interior de uma oficina cheia de equipamentos, ferramentas, moldes, matérias-primas e memórias. Esculpir jovens cientistas diz respeito à arte feita de maneira artesanal, estabelecendo conexões entre a ciência e a arte, o belo, a criatividade e a inventividade. Nesta percepção, a noção de tempo confere ao entalhe do mestre o traço pessoal e intransferível do seu trabalho, que muda sempre que há contato com novas matérias-primas.

Entendemos que esta dimensão artística, inventiva e criativa do entalhe permeia o trabalho de esculpir projetos e esculpir jovens pesquisadores, principalmente quanto à necessidade de utilizar não somente os aspectos positivos da ciência, mas, sobretudo, a intuição, a experiência e a emoção. O trabalho de esculpir um jovem pesquisador demanda tempo, estratégia e recursos materiais. Cada jovem pesquisador é único. O produto do trabalho de esculpir é um conjunto de decisões que são tomadas na jornada de cada jovem pesquisador, que são constituídos de suas histórias particulares e das suas lutas diárias. Então, comparamos o pesquisador ao artista do entalhe. Rompendo com as ortodoxias que legitimam a ciência a certos espaços e sujeitos de saber em detrimento de outros.

Dando prosseguimento, em 2018 realizamos duas oficinas de feitura de projeto de pesquisa em escolas públicas de Buriticupu (MA). O intuito foi trabalhar, a princípio, com os servidores do campus Buriticupu e com os professores do Colégio Fernando Castro (maior escola do ensino médio do município). Além disso, divulgamos os editais de pesquisas para professores, pesquisadores e estudantes, bem como trabalhamos cada pormenor deles. Os principais editais trabalhados naquela época foram das agências de fomento IFMA e FAPEMA, ambas do estado do Maranhão. As oficinas ministradas foram complementadas com palestras, mentoria individual e submissão final do projeto no SUAP (servidores IFMA) e FAPEMA (professores do Maranhão).

Ao longo dos anos, o projeto “Esculpindo Projeto de Pesquisa” (2018-2019) ganhou novos contornos. Contudo, ele se constitui como possibilidade de trocas democráticas de saberes e de formação para os aspectos teóricos, metodológicos e técnicos relacionados à elaboração de um Projeto de Pesquisa, sem perder de vista o horizonte humano da pesquisa- pesquisador.

Neste caso, o trabalho desenvolvido anteriormente no projeto “esculpindo projeto de pesquisa”, como o debate de temas em mesa-redonda na Semana Pedagógica ao longo de 2018, 2019 e 2020 do campus, construiu espaço de visibilidade para o projeto, pois tratamos do O panorama de pesquisa no âmbito dos programas de iniciação científica no campus. Os principais Editais de pesquisa IFMA e FAPEMA; As experiências e as contribuições da iniciação científica para a (o) jovem pesquisadora (r); As possibilidades e os desafios de fazer pesquisa no Ensino Superior no âmbito do IFMA e o percurso de elaboração e organização do projeto de pesquisa PIBIC EM. A origem do tema da pesquisa e seu desenvolvimento. Gênero e Ciência. As mulheres pesquisadoras na área de STEM no IFMA e muitas outras oportunidades de debater, divulgar ciência.

Além disso, o projeto esteve presente nos eventos do campus, especialmente a Jornada de Iniciação Científica e O jovem pesquisador JORIC, Seminário de

Iniciação Científica SEMIC e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia SNCT e Encontro de matemática e práticas de ensino EMAPE elaboramos estratégias de participação das meninas por meio de proposição de oficina, como “*Ciência Gênero*” e “*A maternidade e as carreiras na ciência*”, visando promover uma conversa sobre iniciação científica, universidade, expectativas na carreira no e após o ensino médio. A intenção do projeto, portanto, foi constituir uma agenda por e para meninas que vislumbre formas de ingresso na Universidade, através de relatos de vivências em cursos superiores, visando aproximar as estudantes na realidade da universidade, especialmente, a UFMA e UEMA, construir itinerários de formação para carreiras acadêmicas em exatas e ciências.

Em 2019, o projeto ganhou nova feição, sendo direcionado para estudantes e seu processo de formação em ciência. Neste aspecto, o projeto esculpindo projeto de pesquisa tem contribuído com o coletivo “Meninas na Ciência” e “Meninas na Matemática”, que são grupos de iniciação científica que contempla meninas do ensino médio e ensino superior do campus. Esses coletivos já obtiveram financiamentos públicos das agências de fomento IFMA e CNPq em algumas ocasiões, especialmente no custeio de bolsas de iniciação científica e custeio de viagens científicas para apresentação de trabalhos.

Neste sentido, Almeida (2020) defende a ideia de se fazer um trabalho de memória sobre mulheres na ciência. Um trabalho de visibilidade às produções delas em ambientes majoritariamente ocupados por homens, mas também nas escolas e universidades, com o intuito de fazer o diálogo de gerações de mulheres e meninas. Neste sentido, Almeida (2020) chama atenção para o caso de Donna Strickland, “canadense que recebeu o Nobel de Física em 2018 e que não se qualificava, até então, a ter um verbete próprio na Wikipédia” (Almeida, 2020, p. 7). Quantas mulheres ganhadoras do Nobel na área de exatas, por exemplo, você conhece? Quais as principais cientistas brasileiras estão à frente de importantes pesquisas sobre a covid 19 no Brasil e no mundo?

Por isso, é preciso destacar a desigualdade de gênero na educação e nos empregos de STEM, e estudar como as perpetuam as desigualdades de gênero que já existem em relação ao status e à renda. A igualdade de gênero no STEM irá assegurar que meninos e meninas, homens e mulheres sejam capazes de obter habilidades e oportunidades para contribuir e se beneficiar de forma igualitária das vantagens e dos aspectos positivos associados à STEM.

Por fim, dada a anterioridade da pesquisa, voltada para projetos de iniciação científica, cujo enfoque é as questões de gênero, esta pesquisa se sustenta porque já possui base institucional no campus, respaldo acadêmico entre os estudantes e atualidade enquanto ser um debate que interessa a todos nós.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2015, submetemos os primeiros projetos de iniciação científica e tecnológica voltados para meninas em editais do IFMA. Esses projetos tiveram como sujeitos de pesquisa as mulheres, contemplando meninas na execução delas. Neste sentido, ao longo desse tempo, muitos desafios foram enfrentados no campo da IC numa abordagem de gênero, pois desenvolver pesquisas de iniciação científica e tecnológica com meninas e mulheres na educação e profissional precisa ser reconhecido e apoiado, uma vez que, é comum entaves políticos e ideológicos, a ascensão acadêmica também é cheia de percalços.

Ao longo desse tempo, as pesquisas com abordagem de gênero ganharam algum espaço, devido a qualidade dos projetos e o uso da dimensão ‘cultura científica’ que amplia a concepção de IC para o campo político, ético, artístico e cultural. Além disso, os usos das redes sociais no campo da divulgação científica deram novo tom para as pesquisas, numa abordagem de gênero, raça e classe.

Por outro lado, é interessante perceber como as estratégias de pesquisa básica e aplicada podem ser aplicadas às meninas na educação profissional, evidenciando os meandros políticos que é preciso percorrer para conquistar espaço e notoriedade na educação profissional e tecnológica, o caminho é longo e atravessado de entaves misóginos e sexistas.

Neste aspecto, as pesquisas realizadas para meninas foram estruturadas no tripé institucional ensino, pesquisa e extensão, pois é preciso que haja um trânsito não hierárquico entre elas, uma vez que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem extensão. É preciso que o conhecimento produzido na pesquisa chegue à sala de aula e seja comunicado ao grande público. Embora essa competência seja altamente recomendada, do ponto de vista institucional, existe pouco apoio aos educadores e aos estudantes.

Em se tratando disso, a pesquisa de iniciação científica e tecnológica de que trata esta investigação foi financiada com recurso de bolsas para estudantes. O custeio de material para a pesquisa é atravessado por limitações de aquisição de equipamentos e muitas vezes circunscritos a áreas do conhecimento. O fluxo dos editais de pesquisa e custeio é anual.

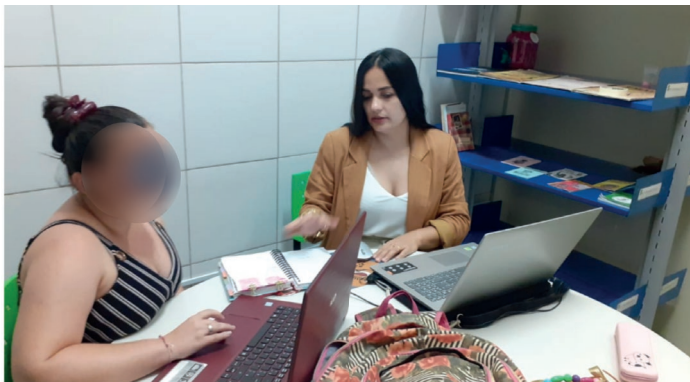
Com a pandemia de covid-19, educadores tiveram que rever suas estratégias de ensino-aprendizagem, o mesmo ocorreu para iniciação científica. Por isso, entraram em cena as tecnologias educacionais e o uso das metodologias ativas, sem as quais não seria possível continuar com as pesquisas. A nossa motivação principal era manter as meninas na pesquisa, pois, como sabemos, as mulheres foram sobrecarregadas com trabalho doméstico e o serviço do cuidado durante a pandemia, o que refletiu no desempenho acadêmico e na saúde mental delas.

Na pandemia de covid-19, as pesquisas ocorreram na modalidade

remota e híbrida. Para tanto, tivemos que reestruturar nosso planejamento, estratégias e ações. Apesar dos grandes desafios, foi um tempo marcado por grandes transformações. Aprendemos a utilizar de forma técnica e profissional os recursos das tecnologias educacionais, aperfeiçoando metodologias de pesquisa, criando oportunidades acadêmicas e profissionais, ampliamos a interlocução entre instituições científicas, pudemos participar de eventos acadêmicos interessantes (nacionais e internacionais), bem como os editais de pesquisa sofreram com fluxo e quantidade de bolsas disponíveis. Além disso, foi possível experimentar novos formatos de apresentação de trabalhos, o número de publicações aumentou significativamente.

Neste cenário, o projeto Meninas STEM reuniu as principais estratégias desenvolvidas em pesquisas anteriores, baseadas na perspectiva epistemológica da decolonialidade e da interseccionalidade, evidenciando questões das relações de poder, gênero, raça e classe. Do ponto de vista metodológico, realizamos a abordagem híbrida de execução do projeto, com encontros *online* pelo *meet*, utilizamos as contribuições das metodologias ativas, tais como: aprendizagem por projeto, cultura *maker*, gamificação e Design Thinking. Por outro lado, a partir de março de 2022, os encontros presenciais ocorreram na sala Maria Firmina, campus Buriticupu, conforme figura 4.

Figura 4. Reunião de pesquisa na sala Maria Firmina.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Dessa maneira, não podemos negar os desafios do ensino remoto. No caso do IFMA, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, retornamos dois anos depois. Neste período, educadores e estudantes tiveram que lidar com várias mudanças. O ensino remoto emergencial foi marcado por sérias críticas. Elas partiram de educadores, estudantes e famílias. Os professores tiveram a carga horária redobrada. Pairava grande desconfiança sobre o ensino remoto, foi questionado inúmeras vezes a sua eficiência. Os estudantes sofreram com a falta

de internet e equipamentos. O afastamento físico provocou várias síndromes como depressão, ansiedade, pânico e insônia. Contudo, sabemos que o modelo de educação no Brasil não primou pelo desenvolvimento tecnológico, por sua vez, os alunos sentiram-se sozinhos e atordoados.

Figura 5.: Encontro presencial do projeto.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Dessa maneira, concordamos que o ensino remoto emergencial foi atravessado por problemas estruturais, acreditamos que houve grande debate sobre usos das tecnologias da comunicação e informação na educação. No caso deste projeto, ele é resultado da leitura que fizemos da pandemia, pois as mulheres e as meninas, responsáveis pelo cuidado, tiveram que lidar com a sobrecarga de trabalho, evidenciando o peso da desigualdade de gênero na educação e na pandemia. Neste contexto, pudemos aprimorar várias técnicas, estratégias e ações de pesquisa em uma abordagem híbrida para meninas na iniciação científica, tomando como norte a cultura científica, a divulgação científica e as mídias digitais. O instagram “[meninas_na_ciencia_ifma](#)” foi usado para comunicação com instituições, sujeitos e pesquisa, para divulgação da ciência para meninas, aprimorando os usos das tecnologias da comunicação e da informação no sentido amplo da pesquisa.

A pesquisa transforma a vida e a visão de mundo de meninas. Partimos da ideia que existe um precário equilíbrio de oportunidades educacionais, científicas, culturais e econômicas entre mulheres e homens e dos princípios da criatividade, da colaboração, da democracia e da sustentabilidade, a relevância da solução proposta para o problema da divulgação científica e equidade de gênero na ciência do IFMA é constituir o espaço *maker* de processo pedagógicos de divulgação científica para meninas na mídias digital em um contexto de aquisição de conhecimentos novos e de forma interdisciplinar. Soluções de

problemas com pesquisa, inovação e pensamento crítico relativos ao perfil de pesquisadoras e as implicações das investigações nas áreas de STEM e de pesquisas em gênero no centro-oeste maranhense.

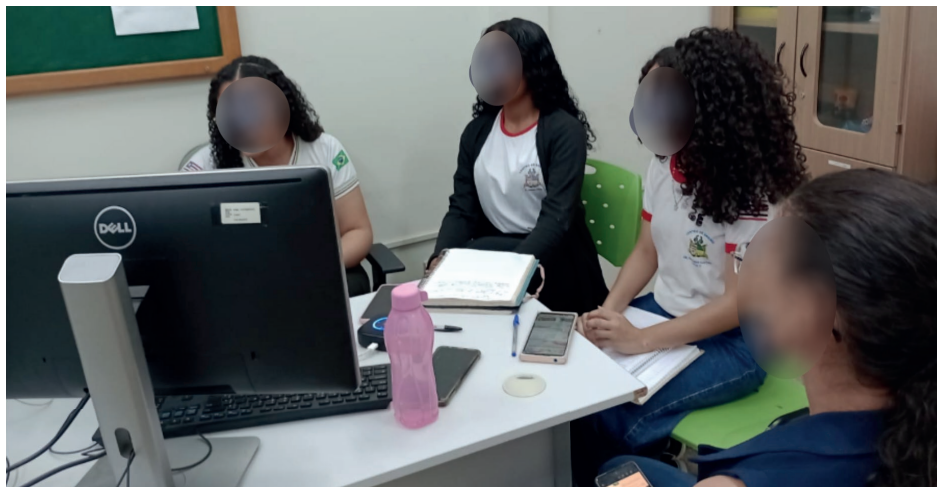
Nesta pesquisa, tivemos como objetivo propiciar o trabalho coletivo com meninas com a finalidade de desenvolver as habilidades relacionadas ao comportamento humano de cada integrante, como liderança, proatividade, organização de tempo e pessoa pública. Nesse intuito, transitando entre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Esta experiência foi a oportunidade de conhecer pessoas de diversas localidades do Brasil, experimentar culturas científicas desses integrantes e aprender com eles maneiras de interação, bem como perceber o universo cheio de oportunidades de formação.

Os principais resultados alcançados nesta pesquisa estão relacionados com a necessidade de aliar tecnologia digital e educação, reduzir o distanciamento entre a iniciação científica e tecnológica e a realidade social de mulheres e meninas na educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Maranhão. Ao fazer o levantamento das ações de divulgação científica, constatamos que houve o desenvolvimento de ações de divulgação científica que impactaram diretamente na valorização e reconhecimento de pesquisadoras experimentadas e jovens pesquisadoras do centro-oeste maranhense, através da popularização de pesquisas, projetos e eventos, sempre observando as correlações entre divulgação científica e o interesse, continuidade e desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica, tecnológica e inovação voltados para meninas. Por outro lado, ficou evidente a ausência de práticas tanto institucionais quanto acadêmicas de pesquisadores em relação à divulgação científica e o desconhecimento do papel da mídia na divulgação da ciência para meninas.

Dessa maneira, com este trabalho foi possível utilizar rede social para incentivar o interesse pela ciência e desenvolver esse espaço *maker* de divulgação científica, com usos das pedagogias da autonomia, da libertação e do compartilhamento das tecnologias educacionais. Por outro lado, compreendemos as estratégias do passado e do presente de divulgação científica, destacando a pesquisa e os pesquisadores do centro-oeste maranhense, através do desenvolvimento do processo “movimento *maker* de cultura do “Faça você mesmo” para divulgação científica para meninas na mídia digital, numa abordagem criativa, interativa e da aprendizagem científica, através de uma aprendizagem para resolução de problemas (ou desafios), pois houve a exposição à experimentação para processos de aprendizagem a partir do trabalho coletivo e da resolução problemas de forma criativa, constituindo o espaço *maker* ou *Fab Labs presencial e online*, com o propósito de construir coisas para divulgação científica, através do desenvolvimento dos processos de compartilhamento de experiências, o oferecimento e participação em cursos com focos de aprendizagem

em Comunicação e Mídias; Ciência; Tecnologia e Robótica a partir da abordagem de aprendizagem baseada em projetos, a criação de bancos de dados virtuais e elaboração de planilha para acesso coletivo dados *online*.

Figura 6. Apresentação *online* da pesquisa no Seminário de Interação com Ciência.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na figura 6, temos as pesquisadoras do projeto Meninas STEM. Elas apresentaram o resultado da pesquisa no Seminário de Interação com Ciência na modalidade híbrida. Neste contexto, a abordagem pedagógica construtivista, baseada na aprendizagem criativa, teve como foco a teoria Construtivista de Piaget. Segundo o qual o conhecimento é construído ativamente através de processos pedagógicos de engajamento e compartilhamento e interação, evidenciando o interesse no processo de aprendizagem contextualizado em STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*). Nesta abordagem, partimos de estratégias de educação investigativa na educação profissional e tecnológica, pensando as sociabilidades digitais sob a experiência e liderança de pesquisadoras iniciadas e jovens pesquisadoras.

Para tanto, contamos o potencial das redes sociais digitais como possibilidade de divulgar e popularizar a ciência na escola, no intuito de reconhecer as potencialidades das plataformas *on-line* e da relevância do ‘mundo virtual’, de modo valorizar o diálogo ético-científico sob as exigências do mundo tecnológico contemporâneo; na produção de conteúdos virtuais de divulgação de dados científicos a partir dos princípios da criatividade, colaboratividade, sustentabilidade e escalabilidade, visando contribuir com os processos institucionais de divulgação científica do IFMA, melhorar as metodologias de interação e produção de ciência na internet, aprimorando conhecimentos, técnicas e valores relacionados

ao mundo virtual/remoto, através dos múltiplos usos das metodologia ativas (autonomia, reflexão da realidade, aprendizagem por projeto, por problemas e soluções reais) “movimento *Maker*”, “aprendizagem em pesquisa baseada no conceito de “Faça Você Mesmo”, através de atividades práticas na solução de problemas da divulgação científica de pesquisadores do IFMA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia de covid-19. A pandemia trouxe um novo olhar sobre as tecnologias educacionais, com usos interessantes sobre as redes sociais e as mídias digitais. Ao contrário da experiência da maioria dos educadores que afirmam que sua experiência foi cheia de desafios, conflituosas e atravessada por angústia, a nossa vivência mostra que avançamos bastante no uso das tecnologias educacionais para realizar ações de iniciação científica para meninas na área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática - STEM. A nossa experiência demonstra que mantivemos o ritmo de pesquisa, produzindo e submetendo propostas em editais com bolsa de iniciação científica e de custeio para projetos; a rotina de reuniões ou orientação *online* foi mantida, com uso do grupos de *WhatsApp* e *google.meet*. A interlocução com instituições e pesquisadores brasileiro foi amplamente alargada através de eventos *online* e *lives*.

O uso sistemático das redes sociais pelas instituições e pelos pesquisadores facilitou a divulgação científica de textos acadêmicos, pesquisas, eventos e fontes de pesquisa. O diálogo com as instituições foi facilitado pelas redes sociais, ampliando os espaços de fala, de exposição de ideias, de apresentação de trabalhos e de publicação de textos acadêmicos. Houve um grande florescimento das visões, objetos e abordagens da ciência na pandemia, várias oportunidades de trocas de experiências, parcerias institucionais e visibilidades de pesquisas locais foram ocasionadas pelos usos das tecnologias educacionais e redes sociais na pandemia.

Reconhecendo os limites desta investigação, admitimos, ainda sim, que esta experiência possibilitou o debate sobre divulgação científica e popularização da ciência na educação profissional e tecnológica. Embora o tema não seja recente e exista uma vasta produção científica na área, é possível afirmar que existem experiências pontuais no IFMA e entre os pesquisadores desta instituição.

Por outro lado, é preciso que a referida instituição estimule a divulgação científica como atividade dos pesquisadores experimentados e júnior. Além disso, desenvolver oportunidades, inclusive através de novos editais, na área de popularização da ciência, estreitando ainda mais a comunicação entre ciência e sociedade. Em se tratando disso, o fomento na área de gênero em STEM para

meninas é necessário, através de cotas em editais, como possibilidade interessante para ampliar a participação e permanência de mulheres nas ciências.

Com esta pesquisa, a pretensão foi provocar o debate em torno da divulgação científica nas mídias digitais, de desenvolver estratégias de iniciação científica e tecnológica para meninas, em uma abordagem interseccional de gênero, raça e classe, bem como estimular meninas na área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática - STEM. Por isso, é importante destacar que as meninas que fizeram desta pesquisa uma realidade de sucesso conseguiram entender a importância da iniciação científica e tecnológica como passo fundamental para a sua valorização, para continuidade dos estudos, vislumbrando um projeto de futuro que passe pelas carreiras acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandra Ozorio de. Ciência, substantivo feminino. **Revista Fapesp**, mar., ano 21, n. 289, n.p., 2020.

BOSI, Ecléa. **Memórias e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p. 3-21.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, 1996, p. 13-37.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 3-15, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

O QUE CHAMAM DE BULLYING, NÓS ENTENDEMOS COMO RACISMO: UMA BREVE DISCUSSÃO A PARTIR DE AÇÕES DE EXTENSÃO PARA A PROMOÇÃO DE LETRAMENTO RACIAL

Tatiane de Oliveira Pinto¹

Gleyce Elly Teles Aniceto²

INTRODUÇÃO

No presente texto apresenta-se parte dos resultados finais de um projeto de extensão intitulado “Combate à desinformação e promoção de letramento crítico sobre diversidade de gênero e raça/etnia no espaço da Escola”, submetido ao Edital nº 40 de 2022, PROEXT/UFRRJ e executado no período de fevereiro de 2023 à janeiro de 2024. Cabe registrar que as ações de extensão aqui descritas também se inserem no Núcleo de Estudos de Gênero, Geração e Raça da UFRRJ, no qual coordenadora e bolsista atuam.

O projeto foi pensado no âmbito da formação em Serviço Social que, na atualidade, luta pela inclusão de sua categoria na Educação, devido a sua importância no âmbito escolar para atuar junto à equipe multidisciplinar, com professoras/es, supervisoras/es e psicólogas/os. Os principais objetivos do trabalho da/o Assistente Social na Educação é garantir a sua qualidade, mantendo os direitos sociais dos alunos nas escolas. Além disso, podem identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito para a conquista da cidadania, como informa Eliana Bolorino (2012).

As reflexões pontuadas na presente discussão se deram por meio da desconstrução de estereótipos de raça/etnia, oriundos de desinformações e/

1 Doutora em História, Política e Bens Culturais pelo CPDOC - FGV. Professora Adjunta no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero, Geração e Raça (NEGGRA) / UFRRJ. E-mail: tatiolp@ufrj.br.

2 Estudante do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa de Bolsas Institucionais de Extensão (BIEXT/PROEXT) e membra do Núcleo de Estudos de Gênero, Geração e Raça (NEGGRA) / UFRRJ. E-mail: gleyceelly@ufrj.br.

ou fake news e tiveram como cerne a discussão sobre o alcance da igualdade e respeito à diferença, por meio do letramento crítico sobre a diversidade de gênero e raça/etnia. A expressão fake news, traduzida para o português como notícias falsas, manifesta conceitos contraditórios, que acabam lesando a credibilidade da informação real, como explica Carneiro (2020). Cabe advertir, porém, que neste manuscrito serão apresentadas reflexões a partir da questão étnico-racial e das atividades desenvolvidas junto a estudantes de três turmas do Ensino Fundamental II.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada para a execução do projeto partiu da perspectiva extensionista, que prevê a realização de um processo que envolve a adoção de um método participativo e que parte da ideia de empoderamento do público-alvo e valorização de seu conhecimento anterior à participação nas atividades, mas que, também, pode contribuir na modificação de suas vidas. De acordo com Thiollent (2008, p. 2), o fazer extensionista “ênfatisa a ação como condição favorável à geração de um conhecimento dinâmico, apropriado, entrelaçado com as práticas legítimas dos atores envolvidos numa transformação social”, onde a ação se insere em uma perspectiva pragmática, buscando eficácia e eficiência na obtenção de resultados. O uso da metodologia em questão oportuniza aos sujeitos desenvolverem sua própria análise sobre a realidade, além de seguir o planejamento de uma ação coletiva (Faria, 2000).

O público-alvo das ações foi composto por estudantes do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal João Cândido³, localizada no município de Seropédica, Baixada Fluminense-RJ. A escola fica localizada no bairro Boa Esperança e oferece atividades para a Pré-escola, Ensino Fundamental I e II e EJA no turno noturno. Nos termos de Silva (2022, p. 62), a cidade de Seropédica “apresenta uma série de fragilidades no que tange a infraestrutura organizacional urbana e tais precariedades têm impacto direto na qualidade da vida dos munícipes”, que carecem de políticas públicas e um olhar cauteloso dos gestores municipais.

Para Cruz e Bigansolli (2011), o cotidiano da cidade é a representação das ações de políticas públicas nos últimos anos, embora sua localização seja em um dos estados mais ricos do país, o estado do Rio de Janeiro. Citando Cardoso (2008), os autores denunciam que Seropédica é o terceiro maior município com características de miserabilidade da Baixada Fluminense, revelando a

3 Por questões éticas e para garantir o anonimato da instituição onde o projeto de extensão foi executado, optou-se por não utilizar o seu verdadeiro nome e fazer uma homenagem à João Cândido pela sua importância para a história brasileira.

existência de uma dívida social e o atraso do Poder Público, no provimento das comunidades locais com equipamentos e políticas públicas essenciais.

A realidade retratada pelos autores tem um desdobramento no comportamento dos jovens da cidade em relação à escola, considerando que, cotidianamente, em um território com escassas opções de lazer e infraestrutura precária, as carências econômicas que alcançam grande parte das famílias interferem, também, no desenvolvimento escolar. Desse modo, é necessária uma maior intervenção nos Ensinos Fundamental e Médio, tornando-os mais atrativos para seus estudantes, por meio da inclusão de novas tecnologias, além do investimento em ações de capacitação para educadores, consolidando a participação de toda a comunidade escolar no processo pedagógico das instituições de ensino (Cruz; Bigansolli, 2011). Sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município alcançou taxas de 5,5 para séries iniciais e 5,2 para séries finais no ano 2021, ocupando a posição 38 e 22 de 92 em comparação com os outros municípios do Estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2011).

As ações foram realizadas, quinzenalmente, no período de maio a novembro de 2023 e foram pensadas no sentido de alcançar o que se presume com a Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), onde buscou-se promover um espaço de trocas de experiências. Ressalta-se que foi possível executar as ações com apenas três turmas (duas do 6º ano e uma do 8º ano), pois eram as turmas que disponibilizavam de tempos vagos utilizados em atividades nomeadas 'Projetos' pela Escola. Assim não haveria interferência das ações de extensão no planejamento pedagógico das atividades da instituição.

Foram realizadas atividades que perpassaram o debate das categorias raça e etnia, a partir de temas como representatividade, identidade, racismo, preconceito e discriminação, entre outros tópicos que consideramos relevantes na abordagem de estereótipos, que muitas vezes são reforçados pela desinformação e/ou pelas fake news, no próprio espaço escolar. Num primeiro momento foram realizadas observações in loco, para a verificação das percepções dos sujeitos envolvidos nas ações quanto às questões de raça/etnia. A segunda fase envolveu a elaboração de materiais utilizados nas ações sendo os conteúdos das atividades adaptados para o grau de conhecimento dos/das estudantes participantes. A bolsista do projeto ficou responsável pela elaboração dos conteúdos que foram discutidos em reunião da equipe e avaliados pela direção da escola. Na última e terceira etapa foram realizadas as atividades com os beneficiários diretos do projeto, a partir dos objetivos e das metas propostas, que aconteceram por meio de dinâmicas, rodas de conversa, atividades expositivas e debates.

Sublinha-se que todas as atividades foram acompanhadas pelas/os docentes regentes das turmas. Anteriormente à execução do projeto, foi

necessária a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, que fez a indicação pela escola, inclusive, por suas demandas mais específicas, com várias necessidades acerca de questões relacionadas à prática sistemática do bullying e ao racismo entre os/as estudantes.

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO E DE EMANCI- PAÇÃO DOS SUJEITOS

No Brasil, legislações reformuladas têm defendido uma educação de acesso a todo cidadão, de qualidade e uma iminente inserção no mercado profissional e no mundo do trabalho. No entanto, nem sempre esses discursos se tornam realidade, tendo em vista que milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em instituições de ensino, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva.

A estrutura brasileira de ensino passou por muitas transformações desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Guardadas as particularidades de cada período histórico na cronologia da Educação enquanto política pública, foi no âmbito da chamada “redemocratização” do Brasil que houve novas reformas, posteriores a um longo período de reivindicações, que fez surgir um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a publicação, no ano de 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴, que foi compreendida como a medida mais importante assumida pelo Estado em relação à política educacional da época. As discussões em torno da referida lei contribuíram para conscientizar o poder político sobre as demandas da população e sobre os problemas educacionais, como apontou Piana (2009).

A partir de 1964, apesar do início da ditadura militar, o debate popular arrefeceu, e o Estado ampliou o sistema de ensino, inclusive o superior. Nesse momento criaram-se agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação e ampliou-se o ensino obrigatório de quatro para oito anos. Despontava nessa época Paulo Freire, como educador imprescindível para o Brasil, com um novo método pedagógico de alfabetização e a educação de base que visava a um processo de conscientização e de participação política por meio da aprendizagem das técnicas da leitura e da escrita. Anos mais tarde, a LDB estabeleceu a descentralização e autonomia para as escolas e universidades, promoveu a autonomia das normas de ensino e o reconhecimento do magistério. O governo assumiu a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua

4 A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996 foi a primeira lei geral do campo da educação promulgada desde o ano de 1961 e que tem ampla repercussão sobre o sistema escolar.

execução para Estado e municípios.

Nos termos de Paulo Freire (1987), a educação deve ser apreendida como um processo de formação integral do sujeito, que busca desenvolver suas competências cognitivas, sociais e afetivas. A educação, ligada à vida cotidiana, deve ser vista como um processo dialógico, onde educador e educando se encontram em uma relação de igualdade, buscando construir juntos o conhecimento. A pedagogia freiriana possui como base a ideia de que a educação deve ser libertadora e emancipatória e deve se voltar para as vivências e necessidades dos educandos, como um processo de construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1996), a educação não deve ser um processo neutro e despolitizado e sim um dispositivo de transformação social.

Segundo José Carlos Libâneo (2016), uma escola democrática assegura a universalidade da cultura escolar ao transmitir os saberes públicos que oferecem um valor, independentemente de circunstâncias e instâncias particulares, em função do desenvolvimento humano. Somado a isso, perpassando os conteúdos curriculares, cabe também “considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas”, promovendo a justiça social advinda da educação e do ensino (Libâneo, 2016, p. 60).

No que concerne à valorização da história e da cultura étnico-racial brasileira, é notória a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos negros e suas diferentes organizações que, nas últimas décadas, vêm colocando em prática projetos educacionais e socioeducativos, com objetivo de contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel cidadão. Além disso, os movimentos sociais negros também foram protagonistas na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, tendo como referencial uma perspectiva multiculturalista de sociedade e proporcionando o acesso e permanência de forma mais igualitária, a exemplo das ações afirmativas no Brasil.

De acordo com Araújo e Moraes (2013), na atualidade, a sociedade tem acesso a uma variedade de informações sobre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais que formam o Estado brasileiro, percebendo e (re)analizando a história de grupos que lutaram, resistiram com seus mártires e heróis e que precisam ser vistos a partir de novas perspectivas. Em todos os segmentos da sociedade, já são vislumbradas mudanças significativas no campo da valorização dos povos negros e da sua cultura, mas é no campo educacional que as principais transformações vêm acontecendo, como por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), da Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03) e da Lei sobre a Cultura Indígena (Lei 11.645/08), por exemplo. Desse modo, é possível afirmar que as mudanças estão em curso e a história começa a ser modificada. Mesmo

a história oficial, excludente de negros e indígenas como povos contribuintes na construção do Brasil, nas últimas décadas alavancou muitos estudos que contribuem para a construção da verdadeira formação social do país.

No entanto, como salienta Arroyo apud Araújo e Morais (2013), “os avanços têm sido significativos e promissores, porém lentos. Ainda há muito a avançar”. Para se consolidar com um espaço democrático e de emancipação de estudantes, como sujeitos, é preciso que o espaço da escola se fortaleça no combate a toda e qualquer opressão.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A LUTA ANTIRRACISTA NO ESPAÇO DA ESCOLA

Nos últimos anos se popularizou o uso da expressão *fake news*, em especial na arena do debate político, sem desconsiderar a sua propagação no período mais agudo da pandemia de covid-19. Na explicação da Organização Pan-Americana da Saúde, a desinformação se define como uma informação falsa ou duvidosa cuja finalidade é enganar, confundir (OMS/OPAS, 2020). De modo geral, é empregada para dominar pessoas por meio de informações desonestas.

No que concerne, especificamente, às questões étnico-raciais no Brasil, houve, recentemente, um aumento em torno da desinformação e das *fake news*. Segundo Santos (2020), no governo de Jair Bolsonaro foram selecionadas datas simbólicas, como o 13 de maio e o 20 de novembro, “para revelar a verdade” sobre Zumbi dos Palmares, um importante personagem histórico negro, e depreciar tanto o Dia Nacional da Consciência Negra quanto a trajetória dos Movimentos Negros brasileiros, por exemplo, em função de declarações insidiosas do ex-presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, exonerado em março de 2022. Discursos que se referiam às lideranças de movimentos negros como “escravos do esquerdismo que degrada e rebaixa o negro” ou que “o movimento negro não representa os negros decentes do Brasil e é apenas uma militância rancorosa e fracassada”, em sites de notícias, eram corriqueiros em sua gestão.

Há outro prisma das *fake news*, de acordo com Nunes Junior (2021), que é a atuação, de forma não oficial, no alastramento do racismo e o punitivismo, já presentes, de forma habitual, na mídia tradicional. Citando Clóvis Moura (1994), o autor refere que o racismo, como atributo inerente da constituição do capitalismo no Brasil, se implanta na questão da desinformação, considerando que as notícias falsas legitimam ações violentas contra pessoas negras e pardas ou vindas de espaços periféricos, sobretudo em relação a assassinatos em consequência de ação policial, tema de seus estudos.

Refletir sobre o enfrentamento à desinformação na Escola e a efetivação do direito à diversidade robustece a ideia de que esse é um espaço de desenvolvimento humano, tendo como preocupação as políticas educacionais de acolhimento da diversidade e considerando o pleno desenvolvimento como direito de todo cidadão e dever do Estado, como nos recomenda Kassir (2016). O objetivo da educação não é preparar gerações para o mercado, tampouco atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central da educação e de suas políticas são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos, que “são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual, idade” (Gomes, 2012, p. 668). E é sabido que a diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo do tempo, não sendo, ainda, devidamente orientada pelas políticas de Estado, pelas escolas, pois não está clara em seus currículos.

Nascimento e Silva (2023) são enfáticas ao afirmar que o racismo se transformou no instrumento de manutenção da hierarquia das relações sociais. Também pontuam que o mito da democracia racial no Brasil camuflou a ideia de que a superioridade existe apenas pela questão racial, similarmente, por meio de outros marcadores sociais como a classe social. Para as autoras, o letramento racial se apresenta como uma estratégia de combate ao racismo, ou seja, como um dispositivo educacional antirracista. Aqui, entende-se como letramento racial o desenvolvimento de competências onde o conhecimento se funde às questões sociais (Nascimento; Silva, 2023). E este é um tema que demanda estudos e pesquisas, mas que também pode ser entendido como um conjunto de práticas que levem a um melhor entendimento de como as tensões sociais estão caracterizadas e qual é o papel de cada sujeito na luta antirracista.

Lia Schucman (2022), traduz o conceito da antropóloga afro-americana *France Winddance Twine*, *racial literacy*, como “letramento racial”, que é uma forma de responder, individualmente, às tensões raciais. A teoria racial crítica e a educação antirracista compõem as análises críticas que preveem a relação entre as narrativas e as experiências sociais. Terra (2013) explica que, para além das práticas da leitura e da escrita, a palavra ‘letramento’, em uma metáfora, tem sido aplicada como um conjunto de práticas sociais. Considerando o letramento crítico como uma categoria mais ampla, que pode ser espraiada para as diversas relações humanas e que está em várias instâncias sociais, reitera-se, no âmbito da reflexão aqui desenvolvida, a relevância em promover o letramento crítico sobre diversidade no espaço escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme sinalizado na introdução deste capítulo, a discussão aqui proposta apresenta uma reflexão a partir do letramento crítico para a diversidade, na perspectiva étnico-racial. No âmbito do referido tema, foi possível realizar atividades com foco na desconstrução de fake news/desinformação, a partir dos temas: Cultura Afro-brasileira, Intolerância Religiosa, Autodeclaração Étnico-Racial, Identidade Negra e Representatividade e, por fim, o tema do Combate ao Racismo. Anteriormente à realização das atividades específicas sobre as questões de raça/etnia, realizou-se uma atividade introdutória sobre fake news, reforçando a necessidade de se checar as informações para mensurar sua veracidade, antes de passar tal informação à terceiros. Foi possível perceber que as/os estudantes conhecem o significado da expressão fake news e sabem da importância de seu combate, pois foi notório que entendem que a expansão do volume de desinformações pode se multiplicar em pouco tempo, por meio da amplificação dada pelas redes sociais e, assim, as inverdades se alastram mais rapidamente, como um vírus (OMS/OPAS, 2020).

Para refletir sobre o primeiro tema, a Cultura Afro-brasileira, foi realizada, com uma das turmas do 6º ano, uma apresentação do continente africano, destacando características importantes de alguns de seus países e os aspectos que influenciaram a cultura do Brasil, no processo de diáspora. Finalizando a atividade, trabalhou-se com a ilustração de máscaras do grupo cultural *Punu*, do Gabão e do povo *Chokwe*, de Angola e da República Democrática do Congo. A referida atividade foi realizada no espaço da biblioteca da Escola e despertou bastante entusiasmo nas crianças, que puderam levar suas produções para casa.

Na atividade sobre Intolerância Religiosa (também realizada com uma das turmas do 6º ano) discutiu-se a importância do respeito à diversidade religiosa e realizou-se breve apresentação em uma roda de conversa sobre as religiões de matrizes africanas. A atividade despertou bastante curiosidade por parte das crianças, que são, em sua maioria, pertencentes a famílias com a prática do protestantismo pentecostal (Rocha, 2019), que denota uma identidade espacial de algumas cidades baixadenses, por meio de suas práticas culturais. À medida que se apresentavam as questões de outras manifestações religiosas, foi possível perceber a curiosidade das crianças pelo ‘novo’, mas sem demonstrarem qualquer tipo de preconceito. Ao final, as/os alunas/os pediram que esse tipo de atividade fosse realizada outras vezes.

Uma atividade marcante na execução do projeto, com a turma do 8º ano, foi a que promoveu uma reflexão sobre Autodeclaração Étnico-Racial: Para surpresa da equipe de extensão, na referida turma composta, em sua maioria, por jovens negros/as retintos/as, apenas uma aluna se autodeclarou como preta

e os/as demais como pardos/as. Nesse momento, levamos as considerações sobre os critérios adotados pelo Estatuto da Igualdade Racial, que considera como população negra, a totalidade de indivíduos que se autodeclararam como pretos e pardos (Brasil, 2010). A partir desse fato, houve a suposição de que aqueles/as que não se autodeclararam como pretos/as, não possuem claramente o entendimento do letramento racial, bem como uma valorização de sua raça/etnia e também, em função do racismo sofrido cotidianamente na escola, poderiam estar se esquivando de sua real identidade étnico-racial, como uma forma de se protegerem dessa violência.

Para a reflexão sobre Identidade Negra e Representatividade foi levantado o debate sobre personalidades negras no campo dos esportes e da música brasileira e essa foi uma atividade com participação ativa e eufórica dos/as estudantes de uma turma do 6º ano. A professora Rosângela Hilário (2023) afirma que representatividade e visibilidade são conceitos que precisam ser compreendidos, para além de poucos indivíduos negros alcançarem espaços como porta-vozes de um sistema excludente e desigual. Em seus termos, representatividade está intimamente ligada à construção da subjetividade e à identidade negra e isso traz visibilidade. Mas a autora também se refere à proporcionalidade, isto é, o espelhamento da sociedade que é, em sua maioria, negra. Se a representatividade garante que pessoas negras desejem ocupar espaços, a proporcionalidade é resultado da ocupação de negros e negras desses espaços, inspirados pela representatividade (Hilário, 2023).

Especificamente sobre o tema da Identidade, foi possível discutir sobre a estética negra, em especial, sobre os penteados que utilizam tranças. A roda de conversa causou uma enorme euforia na turma, sobretudo nas meninas. Nesse tema, destacou-se a questão da identidade negra que, de acordo com Gomes (2005), pode ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural e que implica, ainda, na construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina a pessoas negras, desde muito cedo, que para serem aceitas é preciso negar-se a si mesmas é um desafio enfrentado no Brasil.

Finalizaram-se as ações com a discussão sobre o combate ao racismo (com uma turma do 6º ano e com a turma do 8º ano), onde foi utilizada a “Caixa da Igualdade”, uma pequena caixa onde os/as estudantes depositavam suas questões/anseios em relação à questão da igualdade de direitos, anotadas em pequenas fichas. Na sequência, essas fichas foram lidas pela turma e promoveu-se um debate. Dentre os ‘desejos’ explicitados nas fichas, destacam-se alguns, a título de ilustração: “Quero que as pessoas me respeitem como eu sou”; “Eu

desejo que não façam comentários sobre meu corpo ser magro ou sobre meu cabelo”; “Eu desejo ter respeito em ser uma mulher preta”. Cabe registrar que desde o início das ações, foram recorrentes as falas de alguns estudantes sobre o bullying em relação às suas aparências e isso ficou muito marcado na equipe de extensão, porque em quase todas as atividades propostas, mesmo em temas variados, essa questão ressurgia. Daí a iniciativa em se debater o que é bullying e o que é o racismo. Foi possível perceber que devido à falta do letramento racial, todas as violências sofridas naquele espaço institucional eram interpretadas como bullying.

Conforme já mencionado, uma das demandas para a indicação da Escola Municipal João Cândido pela Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, para a realização das ações, foi a de que na instituição haviam muitos casos de bullying, casos de racismo, entre outras ‘questões problema’. E é notório, no campo dos estudos étnico-raciais, que bullying difere do que se entende por racismo. Não se tratam de sinônimos. Nos termos de Dan Olweus (1993), bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares. Nessa perspectiva se conceitua bullying quando, em um relacionamento interpessoal, há um desequilíbrio de forças, que pode se dar de formas variadas. Berger (2007), complementa, afirmando que há três noções fundamentais que caracterizam o *bullying*: a repetição, o prejuízo e a desigualdade de poder. E na atualidade, pode ser, ainda, qualificado em diferentes formas, incluindo a agressão física, verbal, relacional e eletrônica (Berger, 2007).

Raquel Carapello (2020) é enfática ao afirmar que existe uma questão imperativa e pouco discutida e que é o racismo sofrido pelas crianças negras na escola e que, frequentemente, é minimizado pelo discurso da “brincadeira”, da “chacota” e até mesmo do bullying. Na medida em que ofensas e agressões recebidas por estudantes são associadas à sua cor, aos seus traços e à sua cultura, dá-se o nome de racismo e não de bullying. Ao ressaltar que o racismo vem sendo camuflado pelo bullying, a autora informa que não há a intenção em abrandar os impactos que o bullying causa, ou mesmo diminuir a necessidade de sua extinção, mas procura registrar que são formas distintas de violência.

Ellen Souza (2016), em uma relevante discussão entre as diferenças entre bullying e racismo, registra a imbricação da colonização nas relações sociais no Brasil onde “diferença” e “desigualdade” também foram consideradas sinônimos. Porque essas relações foram constituídas em uma polarização, robustecem a compreensão de superioridade, criando a noção de inferioridade. “Assim o colonizador impôs-se sobre o colonizado, usando de violências de todas as ordens: físicas, psicológicas, simbólicas, entre outras” (Souza, 2016, p. 82). No caso de crianças e adolescentes que não evadem, a escola é um dos

espaços em que a maioria delas/es passa grande parte de suas vidas e é no interior dessas escolas que se deriva o bullying.

A expressão bullying é proveniente da língua inglesa, cuja palavra “bully” remete à ideia de pessoa ‘briguenta’ ou ‘valentona’ e na tradução para o português, a expressão significaria ‘briguento’, mas tem sido usado nacionalmente com o sentido de ‘intimidação’. O bullying, além de surgir no ambiente da escola é, também, característico dessa instituição e todas as crianças e adolescentes estão sujeitos/as a sofrer e/ou praticá-lo. Dito isso, o bullying é uma violência centrada e precisa ser implacavelmente eliminada no universo escolar. Souza (2016) ressalta, porém, que o racismo extrapola as relações interpessoais e que balizam a escola. Nos termos da autora, o racismo é ideológico e apenas crianças e adolescentes negros/as são alvo do racismo. O racismo ocorre em todos os setores da sociedade, não é exclusivo da escola e, além disso, é crime previsto pela Constituição Federal de 1988.

Por fim, registra-se que, além das atividades realizadas, para cada tema trabalhado no projeto, também foram elaborados cartazes, que foram afixados no mural disposto no hall de entrada da Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o caráter extensionista e prático das ações, não foi possível aprofundar em algumas questões, tampouco realizar levantamento de dados, considerando a natureza do trabalho na Escola. Não se tratou de uma pesquisa e sim de uma ação de extensão, de modo a valorizar os saberes dos/as estudantes da instituição sobre as questões da diversidade de raça/etnia (dentre outras). A partir do que foi possível desenvolver, tendo como limitação pouco tempo para realizar as atividades, em intervalos entre as aulas e em um recorte temporal quinzenal, considera-se que foi possível gerar uma contribuição para um letramento crítico sobre diversidade na Escola João Cândido.

Ainda que de maneira não muito aprofundada, as reflexões propostas com as atividades podem ter contribuído para tornar a relação entre os/as estudantes mais respeitosa, sobretudo no que se refere às narrativas anteriores desses/as alunos/as sobre prática do bullying e do racismo, antes do início das atividades de extensão. De acordo com Ribeiro, Ferreira e Costa Junior (2019), a concepção de racismo estrutural busca apreender os modos de organização da sociedade, oferecendo uma análise mais integrada dos diversos elementos envolvidos no fenômeno do racismo e, no âmbito desta comunicação, também importam estratégias para garantir a ocupação por essa população de espaços dos quais têm sido sistematicamente afastadas, como as salas de aula e o próprio espaço da escola.

Durante o desenvolvimento das ações, foi possível identificar que as/os estudantes vivenciam questões que envolvem a reprodução do racismo, e outras opressões e variações do que entendem por bullying, envolvendo discriminações às suas aparências, de um modo geral. Não foram poucos os relatos de “brincadeiras” e/ou “perseguições” de colegas em relação aos seus corpos, à textura dos cabelos, entre outros. Essas opressões que são disfarçadas por brincadeiras, podem ser nomeadas como discriminações com base na raça/cor desses estudantes, porém essa violência não é lida dessa maneira. Percebeu-se que não havia um letramento crítico sobre diversidade por parte dos/das estudantes, uma vez que foi possível identificar que as opressões que eles/elas nomeavam como bullying, na verdade eram práticas de cunho racista, inclusive na perspectiva do que se entende, na atualidade, por racismo recreativo (Moreira, 2019).

Nesses termos, as ações se desdobraram em reflexões propostas pela equipe executora no sentido de diferenciar junto aos/às estudantes a brincadeira, o bullying e o racismo e, à guisa de conclusão, é possível inferir que os objetivos do projeto foram atingidos. Assim, consideramos que, ainda que de forma introdutória, foi possível contribuir para a construção de uma sociabilidade mais humanizada entre os/as estudantes que tiveram acesso ao projeto, em uma perspectiva de combate aos estereótipos de raça/etnia e contribuição para uma emancipação coletiva desses/as estudantes, através da criticidade e reflexão por meio das atividades propostas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jurandir de Almeida, MORAIS, Rossival Sampaio. Resignificando a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola. **Revista do Difere**, v. 3, n. 6, dez/2013.

BERGER, Kathleen Stassen. Update on bullying at school: Science forgotten? **Developmental Review**, v. 27, p. 90-126, 2007.

BOLORINO, Eliana. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL, **Lei nº. 11.645/2008, 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

CARAPELLO, Raquel. O racismo camuflado pelo *bullying*. **Revista Educação-UNG-Ser**, Guarulhos, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4018>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CARNEIRO, Erica Mariosa. **Fake News, Desinformação e Infodemia. Qual a diferença?** Outubro de 2020. Mindflow – Falando sobre Comunicação, Mídias Sociais e Divulgação Científica. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mindflow/fakenews-desinformacao-e-infodemia-qual-a-diferenca/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CRUZ, Frederico Alan de Oliveira; BIGANSOLLI, Antonio Renato. Análise dos dados educacionais da cidade de Seropédica: Realidade e previsão. **Revista Vivências**, v. 17, n. 13, p. 29-37, out. 2011. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_013/rev_vivencias_n13.html. Acesso em: 24 jan. 2024.

FARIA, Andréia Alice da Cunha. **O uso do Diagnóstico Rural Participativo em processos de desenvolvimento local: um estudo de caso.** 2000. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa. 2000.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**, 2012, Manaus.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº. 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. Apresentação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/>. Acesso em: 04 de fev. de 2024.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida. A afetividade como estratégia

metodológica. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 238, p. 101-114, 2023.

IBGE. Cidades e Estados do Brasil, **Seropédica**, 2011. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama>. Acesso em: 24 jan. 2024.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação & Sociedade** [online]. 2016, v. 37, n. 137, pp. 1223-1240. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/>. Acesso em: 04 fev. 2024.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Júlia; SILVA, Gimima Beatriz Melo. O Letramento Racial como ferramenta para a erradicação do racismo. **Mosaico**, v. 15, n. 24, p. 397-415, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/issue/view/5039>. Acesso em: 15 fev. 2024.

NUNES JUNIOR, Edson Mendes. Mídia, fake news e racismo: o punitivismo dos boatos como legitimador da violência. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 10–21, 2021. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1122>. Acesso em: 04 fev. 2024.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school. What we know and what we can do**. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS (org.). **Fichas Informativas COVID-19: Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19**. [S. l.], 30 abr. 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52054>. Acesso em: 03 fev. 2024.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais: dos princípios da organização à proposta de democratização**. São Paulo: Unesp, 2009.

RIBEIRO, Isabelle Lopes Bitarães; FERREIRA, Melissa Drumond; COSTA JÚNIOR, José. Racismo sem racistas: Entendendo o racismo estrutural. **Anais do VIII Seminário de Iniciação Científica do IFMG - Campus Ribeirão das Neves**, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sic/edicoes-antiores/resumos2019/racismo-sem-racistas-entendendo-o-racismo-estrutural.pdf/view>. Acesso em: 05 fev. de 2024.

ROCHA, Andre Santos da. Espaço urbano e religião: sobre a espacialidade Evangélica e a dinâmica pentecostal na Baixada Fluminense. **Anais do XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana-XVI SIMPURB**, v. 1, p. 2667-2683, 2019.

SANTOS, José Antônio dos. **Basta de fake history sobre a trajetória de negros**

e negras brasileiros. *Jornal da Universidade.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/basta-de-fake-history-sobrea-trajetoria-de-negros-e-negras-brasileiros/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. **Portuguese Literary and Cultural Studies**, p. 171-189, 2022.

SILVA, Brenda Rafaela Oliveira da. **A intrínseca relação entre a urbanização e a qualidade de vida no Município de Seropédica.** 2022. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Bacharel em Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, Ellen de Lima. Bullying não é sinônimo de racismo. *In:* SILVA JÚNIOR, Hédio; TEIXEIRA, Daniel (organizadores). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2016.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], v. 29, n. 1, pp. 29-58, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em: 03 fev. 2024.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária. *In:* ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão.** Universidade Federal de São Carlos – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO LETRAMENTO RACIAL: A EXPERIÊNCIA DE CURSOS DE EXTENSÃO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

Tatiane Farias da Rosa Silva¹

Luciana Gonzaga Bittencourt²

INTRODUÇÃO

As ideias principais desse artigo são provenientes de um trabalho coletivo realizado durante o minicurso *Racismo, Educação e Políticas Públicas*, parte integrante do projeto de extensão *Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas*. O projeto foi organizado pela Escola de Governo de Maricá (EMAR), em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), por meio do programa de extensão *Mulherio: tecendo redes de resistência e cuidados*. Sua organização aconteceu em setembro de 2021, de forma híbrida.

O título desse curso já anuncia a questão. E isso permite interpretar o que de fato pretendia-se com essa capacitação. Aqui se interroga sobre a possibilidade de novas políticas, ou da implementação das que já existem, para o par formado pelos termos *Educação Popular* e *Racismo*. Percorrer por esses conceitos é considerar todas as formas de opressões que os perpassam, no sentido de impossibilitar o alcance de experiências reais e sólidas acerca da essência dessas categorias.

Desta forma, surge a proposta de construir e facilitar uma aula que pudesse, minimamente, introduzir reflexões acerca das opressões que inviabilizam a efetivação dos direitos humanos e da cidadania. Portanto, nesse artigo trataremos elementos importantes que foram abordados nessa aula, a respeito das opressões de gênero, de raça e seus imbricamentos na saúde reprodutiva das mulheres negras.

Objetivamos assim, capacitar profissionais e estudantes para garantia dos direitos humanos e da cidadania, refletindo criticamente sobre aspectos que fomentam a subordinação de determinados grupos sociais a partir de

1 Assistente Social e Enfermeira. Mestra em Desenvolvimento Regional (UFF, 2022). Doutoranda em Saúde da Criança e da Mulher (IFF/Fiocruz).

2 Produtora Cultural. Mestra em Política Social (UFF, 2016). Doutora em Política Social (UFF, 2021).

preconceitos e discriminações de raça/cor e gênero, considerando brevemente a classe social.

No primeiro momento apresentaremos uma base conceitual sobre essas duas formas de opressões – a saber, raça e gênero – levando em consideração a formação sócio-histórica brasileira e as especificidades dessa ordem social. Em segundo momento apresentaremos as particularidades do curso de extensão ministrado e como este se caracteriza como valioso para o processo de letramento racial na sociedade. Assim, busca-se servir como exemplo para elaboração de outros projetos, enfatizando a relevância da extensão enquanto proposta que une a teoria e a prática como forma estratégica reflexiva das relações sociais.

Em suma, nossa hipótese é que o letramento racial é uma opção viável e necessária para capacitar e politizar os trabalhadores e estudantes com uma poderosa ferramenta para enfrentamento das mais diversas iniquidades sociais que impactam diretamente na vida dos indivíduos, assim como permite a garantia de efetivação dos direitos humanos e da plena cidadania.

RELAÇÕES DE GÊNERO E QUESTÃO RACIAL: BREVE REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse primeiro momento, discutiremos bases teóricas que versam sobre a categoria gênero e raça, iniciando a discussão acerca do conceito de gênero e posteriormente de raça. Porém, durante toda a discussão nos propomos em tratar esses conceitos apoiados na interseccionalidade³, especialmente na relação entre classes sociais, gênero e raça/cor.

O termo “gênero” nas ciências biológicas pode ser usado no reino animal, vegetal e humano e pode considerar matérias, grupos, coisas. Já nas ciências humanas e sociais, esse termo culturalmente, é usado para divisões sexuais, masculino e feminino. Segundo Scott (1995), a concepção de gênero como conhecemos hoje se deu por meio das feministas americanas – anteriormente pelas anglo-saxãs da década de 1960 – que denunciavam o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. O uso dessa palavra visava rejeitar o determinismo biológico no uso dos termos sexo ou diferença sexual. Sendo assim, o gênero abarcava um aspecto relacional das definições normativas de feminilidade.

3 Trataremos aqui da **interseccionalidade** como uma ferramenta analítica, busca investigar as situações de opressões levando em consideração aspectos que se cruzam na vida dos sujeitos sociais, surge principalmente para compreender as múltiplas opressões vividas por sujeitos sociais, inclusive as especificidades vividas pelas mulheres. Portanto, é considerar que uma mulher na sociedade é subalternizada por seu gênero, raça/cor, etnia, classe social, sexualidade, geração etc. Nos baseamos no conceito de **interseccionalidade** trazido por Crenshaw (2012).

Desta forma, o conceito de gênero ganhou muita relevância pelas feministas da década de 1980 e, posteriormente, um dos grandes nomes desse debate no âmbito acadêmico é Joan Scott (1995), por referir-se ao gênero como um sistema de relação de poder baseados num conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. Ou seja, papéis sociais que definem modelos, expectativas e padrões de comportamento para homens e mulheres. Ou seja, o feminino é considerado o oposto do masculino, o que o homem é e faz considera-se o extremo oposto do que a mulher é e faz. Para Scott (1990): “É um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Portanto, se os homens são considerados fortes, viris, trabalhadores, racionais, as mulheres são o oposto, são frágeis, restrita ao lar e ao cuidado, emotivas. As relações de gênero, assim como as de classe social e raça ou etnia, são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Enquanto sexo é determinado pela natureza, pela biologia, o gênero é construído historicamente sendo, portanto, variável e mutável, a partir da dinâmica social, o gênero é o papel social dos homens e mulheres na sociedade (Abreu; Andrade, 2010).

Segundo Saffioti (2013), a disparidade de gênero insurgem-se a medida em que situa a mulher, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, num plano inferior ao homem e que tenta explicar tal inferioridade em termos da evolução desarmônica dessa sociedade. Nessa construção de gênero, a família seria a primeira esfera da vida social que infunde a condição feminina. Portanto, é necessário que se pensem formas de repensar a socialização de homens e mulheres:

Se todos são socializados para serem machistas, não poderá esta sociedade mudar, caminhando para a democracia plena? Este processo é lento e gradual e consiste na luta feminista que busca romper com ideais patriarcais e de dominação masculina (controle e medo). Por isso, é necessário não ser cúmplice desse sistema por meio das hierarquizações da violência aplicadas como forma de educação baseadas em poder disciplinador (Saffioti, 2007, p. 99-100).

A questão racial no Brasil é intrínseca à história de resistência desse país. Apesar da ausência de relevância dessa temática nos estudos das ciências humanas e sociais até a década de 1950, a questão racial passou um longo tempo histórico sendo reconhecida de forma deslocada da base estrutural e com muita influência do racismo científico e das perspectivas eugenista. Essas perspectivas nos deixam um legado, principalmente nas construções das políticas públicas no início do século XX e até os dias de hoje (Silva; Figueira; Silva, 2018).

Segundo Florestan Fernandes (2015), após a abolição, não houve condições de sobrevivência do negro, qualquer processo de recuperação humana

do negro e de não-brancos foram fenômenos focalizados a partir dos quesitos econômicos, políticos e jurídico da dada ordem social competitiva. Isso nos demonstra que até hoje o negro não faz parte de um processo societário de integração de raças e condições de igualdade social.

Portanto, o racismo é uma ideologia de dominação eminentemente capitalista. Todavia, Moura (1994) alerta que não devemos cair na ingenuidade de compreender o racismo apenas como uma questão científica, e sim como uma falsa ideologia. Essa como uma justificativa de dominação e superioridade de um grupo étnico sobre o outro que é intrinsecamente político. O caráter ideológico e político se apresenta ao se pensar que o racismo serve de arma de combate como argumento para crimes que foram cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural da raça branca que se considera superior às demais.

Elencando-se as diferentes condições de opressão sofridas por mulheres negras, destacamos, inicialmente, que se as mulheres eram – e são – inferiorizadas na sociedade, as mulheres negras e não-brancas são ainda mais inferiorizadas, ou seja, se na pirâmide social o homem branco está no topo, em que os homens negros e não-brancos estão abaixo, as mulheres brancas estão abaixo e na base da pirâmide as mulheres negras e não-brancas estão localizadas. Para Akotirene (2019), o “cisheteropatriarcado”⁴ capitalista traz genocídio e epistemicídio como estruturas inseparáveis do sexismo, do racismo, capacitismo e da intolerância religiosa, dentro de um padrão branco (além da cor). Por isso é necessário defender novas posições político-culturais estruturais capaz de romper com os privilégios de uma identidade única e universal que garante o poder a partir de uma visão eurocêntrica.

No início do debate das relações de gênero, a mulher negra não era incluída nas pautas, ou seja, debatia-se apenas as questões de gênero, como inserção em trabalhos externos ao lar, estudos, dentre outros, sem levar em consideração a influência da classe social e da cor. Pois, de fato, as questões demandadas pelas mulheres negras eram bem diferentes das mulheres brancas. A classe e a cor são fatores importantes para demarcar que a demanda das mulheres brancas de classe média ou classe alta, se diferencia das demandas das mulheres negras, descendente de escravos e de classe baixa: “A interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo” (Akotirene, 2019, p. 19).

Afinal, atos de discriminação intencional a partir dessas categorias (gênero

4 Sistema de dominação que se estrutura a partir do olhar do dominador/colonizador europeu que coloca para ser supremo os homens brancos, heteronormativos e que pertençam a uma determinada classe social econômica (média para alta).

e cor) refletem-se no emprego, na educação e em outras esferas, especificamente por que essas pessoas não serem membros dos “grupos dominantes” na sociedade. Assim, suas trajetórias são marcadas por maior vulnerabilidade e menor inserção em sociedade e em coisas cotidianas, como menores salários para mulheres; mulheres restritas ao trabalho doméstico e cuidado com os filhos; mulheres frágeis e dependentes; saber feminino voltado as ciências humanas e aos cuidados; dentre outros. Além das diferentes violações de direitos como violência doméstica, obstétrica, LGBTQIAPN+fobia e xenofobia.

Mediante o entendimento teórico acerca de feminismo negro interseccional, o movimento feminista negro brasileiro tem se constituído numa luta histórica de resistências política, ideológica, teórica e prática de enfrentamento ao racismo, ao sexismo e de construção de sua identidade como sujeito social coletivo. O referido movimento tem impulsionado a formação de organizações de mulheres negras, bem como subsidiado a criação de políticas sociais afirmativas e a aprovação de leis antirracismo.

Pensamos ser de suma importância compreender as formas de produção e reprodução do racismo, machismo e sexismo nas relações sociais no âmbito da saúde, bem como a garantia do acesso ao serviço de saúde pública de qualidade à população negra, sobretudo as mulheres negras. Por isso, nessa aula trouxemos alguns aspectos importantes para refletir sobre o racismo e o sexismo na saúde.

Werneck (2016) sinaliza que a temática de disparidade racial em saúde não foi uma questão introduzida facilmente no contexto da saúde, contudo, por meio de lutas e resistência do Movimento de Mulheres Negras e Movimento Negro, essa temática passou a ter reconhecimento e relevância. Para isso foram necessários que os movimentos se organizassem e se intensificassem, principalmente na segunda metade do século XX, chegando a participar dos processos que geraram a Reforma Sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde.

Por isso reafirmamos que a luta por melhores condições de vida e saúde da população negra é antiga, desde o enfrentamento do racismo na sociedade, nas instituições (racismo institucional) e principalmente na saúde. As desigualdades no acesso à saúde ficam evidentes no caso das mulheres negras, que são dependentes da assistência de saúde garantidos pelo SUS. Devido ao racismo institucional, as mulheres negras têm menos oportunidades de realizarem exames do que as mulheres brancas (IPEA, 2011). Além disso, essas mulheres sofrem mais violência, tais como: obstétrica, doméstica e institucional. Reflexo de uma sociedade escravocrata e patriarcal.

Para responder às necessidades desse segmento da população, o Ministério da Saúde criou, em 2006, a PNSIPN – Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, após muita insistência do ativismo negro. É

importante ressaltar que as demandas na íntegra da população negra não foram completamente respondidas pela política, mas após muitos embates e consenso essa política foi legitimada (BATISTA; MONTEIRO; MEDEIROS, 2013).

LETRAMENTO RACIAL: UMA FERRAMENTA DE CAPACITAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Defendemos que a questão racial é uma temática que deve ser discutida por toda a sociedade, pois a verdade é que só existe uma raça, a raça humana, essas distinções a partir da cor e etnia é intrinsecamente social, de forma a compor as bases opressivas que estruturam a dinâmica social. Assim como, a luta contra as opressões de gênero não deve ser discutida apenas por mulheres, mas por todos, a fim de uma sociedade mais equitativa.

Portanto, reiteramos como estratégia de enfrentamento das iniquidades raciais e do racismo institucional, ações como reuniões com a equipe multidisciplinar para capacitação sobre a temática; elaboração de panfletos informativos, de formulários e de questionários que visem instrução sobre a temática; organização de palestras e de rodas de conversas com o público que acessa os serviços; além de reflexões que incentivem a autodeclaração nos formulários; e formas de mobilizações para que os profissionais se aproximem do debate.

Destacamos como instrumento de produção de políticas sociais e planejamento das ações e intervenções na área da saúde, as informações sobre as condições de vida da população. Isso porque o desenvolvimento das doenças ocorre de forma diferenciada entre os grupos populacionais, desta forma, é necessário identificar as diversidades e sua implicação na saúde.

Dessa forma, pensamos nesse curso como letramento racial para acadêmicos e profissionais da área da assistência social, saúde, educação e movimentos sociais, principalmente no município de Maricá – embora recebemos cursistas de outros municípios da Região Metropolitana II do Rio de Janeiro. Assim, nossa iniciativa contribuiu para que seus ouvintes pudessem ser capacitados, servindo como multiplicadores de informações ligadas às diferentes questões abordadas, buscando-se melhorar o atendimento profissional dos envolvidos. Dessa forma, novos atores podem contribuir com aqueles em maior situação de vulnerabilidade e mais oprimidos pela sociedade capitalista, na construção de práticas para a transformação da realidade. Conforme sinaliza Gonçalves e Quimelli (2016) sobre a importância de trocas e diálogos para a formulação de novas práticas sociais:

[...] a troca de saberes, de experiências, de atitudes em relação à situação problema, implica no compartilhamento de visões de mundo e no desenvolvimento de novos saberes, por meio da aproximação da realidade social e de novas leituras das dimensões humanas (Gonçalves; Quimelli, 2016, p. 13).

O curso foi realizado de forma híbrida, sendo parte do conteúdo disponibilizado numa plataforma online e a oficina prática presencialmente. Considerando que o curso foi implementado durante a pandemia de covid-19, tomamos todas as precauções sanitárias recomendadas pelo Ministério da Saúde.

O curso intitulado *Racismo, Educação e Políticas Públicas* foi realizado com os seguintes módulos: 1. Educação antirracista: bloqueio epistemológico, reparação e legislação afirmativa; 2. Estado teocrático: direitos humanos e liberdade religiosa em perigo; e 3. Racismo, Gênero e Saúde: luta pelos direitos reprodutivos das mulheres negras. Os conteúdos desses módulos abordavam as seguintes questões:

Quadro 1. Conteúdo Programático

Módulo	Conteúdo
Educação antirracista: bloqueio epistemológico, reparação e legislação afirmativa	A finalidade é refletir sobre como o racismo se constitui institucionalmente pelas práticas sociais no país, uma delas a educação, educação, a fim de entender como a legislação para reparação pode ser caminho para uma educação antirracista.
Estado teocrático: direitos humanos e liberdade religiosa em perigo	Para fazer este percurso a Professora utilizou como arcabouço teórico Conceição Evaristo, Aimé Cesaire, Hampâté Bâ, Bosi, Hall, Walsh, Gilroy, Berger, dentre outras (os) autoras (es) pós-coloniais. Bem como o referencial teórico da Ciência da Religião, que ajudam a desvelar o discurso, a produção de silenciamentos, e o atravessamento entre os valores e identidades raciais, religiosas e de direitos humanos que colocam o respeito a liberdade religiosa em perigo.
Racismo, Gênero e Saúde: luta pelos direitos reprodutivos das mulheres negras	Essa aula versou sobre concepções de gênero e de raça e como essas duas categorias produzem imbricamentos na saúde, principalmente no direito a saúde reprodutiva das mulheres negras brasileiras. Enfatizamos as feministas negras como as grandes propulsores da construção de políticas para enfrentamento do racismo que acomete os direitos reprodutivos das mulheres brasileiras, principalmente as negras e periféricas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Esses conteúdos foram ministrados através de videoaulas disponíveis gratuitamente na plataforma digital da Escola de Governo de Maricá (www.emarmarica.com.br). Além disso, foram disponibilizados materiais de apoio, vídeos, artigos, estudo de casos, dentre outros. Para conclusão do curso, foi necessário realizar uma avaliação em modalidade de questionário para ajudar na fixação dos conteúdos.

A seleção dos professores se deu através de análise de perfil curricular e conhecimento do município. O corpo docente foi exclusivamente composto por mulheres negras das três áreas de conhecimento: educação, saúde e assistência. A facilitação do curso foi voluntária. O material elaborado foi exclusivo para o curso e as docentes estiveram a disposição aos cursistas durante um (1) ano para dúvidas posteriores ao curso.

Essas atividades contaram com o total de 77 cursistas, sendo 12 identificados como gênero masculino e 65 identificados como gênero feminino. A maioria desses cursistas são profissionais, especialmente da área da educação. Mais de 80% dos cursistas concluíram o curso com êxito. Alguns retornaram com a avaliação institucionais, sinalizando que grande parte dos conteúdos foram importantes para elaboração de projetos institucionais em seus setores de trabalho e em seus municípios.

É importante ressaltar que o curso não contou exclusivamente de cursistas residentes ou trabalhadores de Maricá, porém recebemos cursistas de outros municípios da Região Metropolitana II, potencializando as redes regionais de atendimento as pessoas da região. A iniciativa proporcionou debate entre todos os participantes, assim como também oportunizou a divulgação na sociedade de um conhecimento, vivências, experiências e ações relevantes em torno ao tema.

Conforme aponta Almeida (2015) “a extensão destaca processos de aprendizagem baseado em premissas como diálogo permanente; vivências de situações significativas, compromisso social, emancipação e educação para a transdisciplinaridade”. Destaca-se a importância de uma formação voltada para a realidade de cada local, considerando-se as especificidades e demandas da população a partir de um olhar mais atento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse curso de extensão foi de suma importância é um processo de reeducação racial que por reunir um conjunto de práticas educacionais com o intuito de desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas socialmente, em relação ao racismo e as opressões de gênero. Consideramos que essa foi uma experiência valiosa para a efetivação do letramento racial.

Como a proposta é capacitar acadêmicos, militantes e profissionais, tivemos o cuidado de produzir um material que sirva como instrumento em todos esses espaços para enfrentamento do racismo e das opressões de gênero. Assim, buscamos fomentar reflexões que possam desconstruir os diferentes olhares ainda engessados que intensificam e naturalizam as diferentes violações de direitos sofridas pelas mulheres negras.

É importante ressaltar, que embora seja um material destinado ao

município de Maricá, o que foi abordado ao longo das aulas e desse artigo tem dimensão mais ampla, pois compreendemos as opressões de raça e de gênero como estrutural e estruturante da ordem societária, ou seja, não nos compete afirmar que esse é um documento que objetiva enfrentar o racismo e o sexismo (e machismo) no município de Maricá, como se fosse um problema focalizado, mas reafirmamos que como um município que comporta a ordem social capitalista, não está imune as formas de opressões.

Sendo assim, o racismo, opressões de gênero e classes sociais (tratando-se de um ponto de partida analítico interseccional), não se origina num problema de ordem moral ou específico de determinados locais geográficos, mas sim uma questão estrutural que precisa ser enfrentado, criando estratégias para uma efetiva justiça reprodutiva, onde indivíduos não são subalternizados por seu gênero, cor ou classe social.

Em suma, a questão racial e a questão de gênero precisam ser discutidas por todas/es/os e em todos os lugares, principalmente nos lugares de implementação de políticas públicas. Esse trabalho pretende fazer um convite – uma convocação – a todos os profissionais, militantes e acadêmicos maricaenses e das demais regiões a pensarmos juntos diferentes estratégias para uma sociedade livre de preconceitos e discriminações. Podendo, assim, sermos até referência nacional e internacional no combate ao racismo e as opressões de gênero. Assim, demonstra-se como a extensão é uma estratégia essencial para a formação interseccional, intersetorial e transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de; ANDRADE, Thamiris Ramos de. A Compreensão do conceito e categoria gênero e sua contribuição para a relação de gênero na escola. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade do Piauí**. 6 ed. Teresina: UFPI. 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/filés/VI.encontro.2010/GT.10/GT_10_01_2010.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidades**. São Paulo - Coleção Sueli Carneiro: Polén, 2019.

ALMEIDA, Luciane Pinho. A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Diversités Recherches et Terrains**, Limoges, n. 7, p. 56-67, 2015. Disponível em: <https://www.unilim.fr/dire/692>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BATISTA, Luis Eduardo; MONTEIRO, Rosana Batista.; MEDEIROS, Rogério Araújo. Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. **Revista Saúde e debate**, v. 37, n. 99. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sei_

arttext&pid=S0103-1104301300016. Acesso em: 12 dez. 2023.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> . Acesso em: 18 jan. 2024.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Editora Global, 2ª ed. 2015.

GONÇALVES, Nádia. Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele. Alves de Sá. **Princípios da extensão universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016.

IPEA, Instituto de Economia e Pesquisa Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e de Raça**, 4ª ed. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acessado no dia: 16 ago. 2020.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**. São Paulo, n.34, p. 28-43, ago.-out. 1994.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. A Mulher na Sociedade de Classes. **Revista Expressão Popular**: São Paulo, n. 3, 2013.

SCOTT, Joan W. Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf Acessado no dia: 09/05/2021.

SILVA, Tatiane Farias da Rosa; FIGUEIRA, Jéssica Maria Ribeiro; SILVA, Sandra Regina Vaz da. Racismo Institucional e Saúde da Mulher Negra: reflexões acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, os serviços de saúde pública e o serviço social. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/res em Serviço Social**, 2018.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

PENSAR DIVERSIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DA LEI Nº 10.639/03

Luis Felipe de Castro Torres¹

Tauã Lima Verdan Rangel²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao fazer um pequeno e breve esboço histórico, revela-se a complexa evolução do ensino superior no Brasil, influenciado por modelos alemão e francês. No século XIX, a introdução dos padrões napoleônicos e alemães nas universidades brasileiras, como por exemplo a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e a Universidade de São Paulo (USP), definiram as bases para as primeiras faculdades profissionais no país. A década de 1960 testemunhou uma expansão significativa do ensino superior, estimulada pelo movimento de redemocratização após o período militar, buscando a promoção da inclusão social.

A organização do ensino superior no Brasil mostra as influências francesa e alemã, sendo mais claro no Rio de Janeiro, caracterizado por um modelo napoleônico com ênfase no ensino profissionalizante, enquanto em São Paulo, a USP destacou-se pela fusão de influências francesas e alemãs, priorizando tanto o ensino quanto a pesquisa. A década de 1980 trouxe críticas e reformulações, com a ascensão do neoliberalismo nos anos 90, resultando em mudanças muito palpáveis, como a privatização e diversificação de fontes de financiamento, minando os investimentos e impactando negativamente as instituições públicas.

A década de 1960 marcou não apenas uma expansão acelerada das universidades federais, mas também desafios estruturais e movimentos estudantis que resistiram à repressão. A Reforma de 1968, influenciada pelo modelo norte-americano, buscou eficiência e produtividade na produção educacional, refletindo uma crescente “macdonaldização” do ensino. A política neoliberal nas décadas seguintes caracterizou-se pela falta de investimento em pesquisa

1 Graduando do Curso de Direito da Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC) – Unidade de Bom Jesus do Itabapoana. E-mail: luisfelipedectorres@gmail.com.

2 Pós-Doutor em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Mestre e Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Professor Universitário, Pesquisador e Autor de Ensaios e Artigos Jurídicos. Correio Eletrônico: taua_verdan2@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8802878793841195>.

científica, abandono do ensino universitário público e a privatização do ensino, pesquisa e extensão.

A trajetória do ensino superior no Brasil, sob a influência de modelos alemão e francês, presenciou uma expansão na década de 1960, impulsionada pelo movimento de redemocratização. As correntes francesa e alemã deixaram sua marca na estrutura do ensino superior, com padrões napoleônicos evidentes no Rio de Janeiro e uma amalgama de influências em São Paulo. A ascensão do neoliberalismo nos anos 90 resultou na privatização e na diversificação das fontes de financiamento, impactando as instituições públicas.

Por outro lado, a promulgação da Lei nº 10.639/03, em 2003, representa um ponto de virada na promoção da diversidade cultural e étnico-racial. Ao inserir a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, a legislação almeja dismantelar estereótipos e fomentar uma educação inclusiva. Apesar dos avanços, desafios persistentes, como a falta de capacitação docente e a ausência de fiscalização rigorosa, prejudicam a implementação da lei.

A resistência cultural e a hesitação em reexaminar criticamente a história do país surgem como obstáculos evidentes. Para efetivar uma transformação social real, são necessários esforços contínuos, incluindo a qualificação adequada dos professores e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Em resumo, a Lei nº 10.639/03 representa um avanço legislativo, mas superar desafios é imperativo para assegurar a efetiva promoção da igualdade racial em todas as esferas da sociedade brasileira.

UM BREVE ESFORÇO HISTÓRICO: A FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No decorrer da primeira metade do século XIX, surgiram dois modelos diferentes de ensino superior que influenciaram o modelo e a estrutura do ensino superior brasileiro: o alemão e o francês. O padrão francês, napoleônico levou novidades e avanços às universidades tradicionais da América Espanhola e foram essenciais para a formação das primeiras faculdades profissionais no Brasil no século XIX”. Sob influência dos modelos francês e alemão as universidades brasileiras, como a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e a Universidade de São Paulo (USP), iniciaram suas atividades na primeira metade do século XX.

O início do ensino superior no Brasil remonta ao período colonial, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1920. Essas instituições pioneiras desempenharam um papel crucial no desenvolvimento da educação superior no país, proporcionando uma base para a formação de profissionais em diversas áreas (Fausto, 1994, p. 105).

No entanto, foi apenas na década de 1960 que o ensino superior brasileiro passou por uma expansão significativa, com a criação de diversas universidades federais e estaduais. O movimento de redemocratização do país, após o período militar, contribuiu para a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão de diferentes camadas da sociedade. A consolidação desse sistema educacional diversificado e inclusivo é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, refletindo o compromisso contínuo com a excelência acadêmica e a promoção da igualdade de oportunidades (Fausto, 1994, p. 105).

A organização do ensino superior brasileiro, influência francesa na concepção, mais claro e evidente foi no Rio de Janeiro comparado com São Paulo. Caracterizado por escolas isoladas com ênfase no ensino profissionalizante, os moldes napoleônicos, marcaram profundamente a organização da URJ. De outro modo, em São Paulo, a USP inundada com a influência alemã, “destacando-se pela ênfase na pesquisa como uma das principais finalidades da universidade” (Paula, 2008, p. 71).

Foi em 1896 que no território francês aconteceu a reorganização das escolas isoladas, durante a terceira república, criando uma hierarquia entre as “grandes escolas” “voltadas para pesquisa e formação de elite e as universidades, responsáveis por um ensino mais massificado, com pesquisa concentrada fora delas”. Tem-se no Rio de Janeiro, a URJ, nas primeiras décadas de funcionamento, tinha em sua composição faculdades profissionalizantes com foco no ensino, não na pesquisa, “enquanto institutos extra-universitários proliferaram na capital nas décadas seguintes” (Paula, 2008, p. 72).

A evolução da educação superior no Brasil após os primeiros anos reflete um cenário dinâmico, marcado por transformações significativas. O período da ditadura militar, iniciado em 1964, teve um impacto notável na educação superior brasileira. Durante esse período, ocorreu uma expansão acelerada das universidades federais, impulsionada pela criação do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e pelo Programa de Expansão das Universidades Federais (PROESUP) em 1968 (Schwartzman, 1993, p. 87).

Contudo, essa expansão também trouxe desafios, incluindo questões relacionadas à qualidade do ensino, autonomia universitária e liberdade acadêmica. Como destaca o historiador Simon Schwartzman, “a expansão desordenada e a falta de planejamento estratégico geraram problemas estruturais que ainda afetam o sistema de ensino superior no país” (Schwartzman, 1993, p. 87). Esse período foi marcado não apenas por questões estruturais, mas também por movimentos estudantis e intelectuais que resistiram à repressão e buscaram preservar os valores democráticos no ambiente acadêmico.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, centrais nas universidades alemãs, não desempenharam o mesmo papel na França e na URJ, focando mais no ensino profissionalizante. Críticas ao caráter fragmentado e profissionalizante do ensino superior brasileiro datam desde o período imperial e persistem nas primeiras universidades do século XX. A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na USP em 1934 refletiu uma visão de universidade mais integrada, superando a mera formação especializada (Paula, 2008, p. 74).

O modelo de universidade alemão, que tem como exemplo máximo a Universidade de Berlim, em 1810, dava ênfase a pesquisa como função primordial, a não diferenciação e necessária “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação, a formação integral e humanista do homem e a autonomia relativa da universidade em relação ao Estado”. Quais são as diferenças entre a proposta dos modelos alemã e francesa? Incluem a importância da pesquisa na universidade alemã, enquanto a francesa mantém uma dissociação entre ensino e pesquisa, e a autonomia relativa da universidade alemã em comparação com a submissão da francesa ao Estado (Paula, 2008, p. 74). A autora, ainda, complementa que: “Portanto, a influência dos dois modelos citados guiou a evolução do ensino superior no Brasil, refletindo-se em diferentes abordagens organizacionais e filosóficas, principalmente entre a URJ e a USP” (Paula, 2008, p. 74).

Diante de todos os contrapontos entre as concepções acima citadas, as duas compartilharam o compromisso com a afirmação nacional. “O modelo francês adotou uma abordagem pragmática, centralizada e autoritária, enquanto o alemão seguiu uma visão liberal-elitista”, querendo a autonomia da universidade e “uma abordagem mais idealista e acadêmica”. No âmbito brasileiro, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) mostrou-se influenciada de forma forte pelo modelo napoleônico, sendo inicialmente profissionalizante e mantendo uma relação próxima com o Estado. “A Universidade de São Paulo (USP), incorporou influências tanto francesas quanto alemãs, com ênfase não apenas no ensino, mas também na pesquisa, buscando autonomia intelectual” (Paula, 2008, p. 77).

A partir do final da década de 1950, a universidade brasileira enfrentou críticas, e a reformulação tornou-se uma prioridade. Com o golpe de 1964, a influência norte-americana sobre as universidades brasileiras se intensificou, notadamente após os Acordos MEC/USAID e o Relatório Atcon, culminando na Reforma Universitária de 1968. A legislação resultante incorporou características da concepção universitária norte-americana, promovendo vínculos lineares entre educação, desenvolvimento econômico e mercado de trabalho, racionalização organizacional, entre outras medidas (Paula, 2008, p. 78).

Foi após os anos 90 que a universidade brasileira passou por notáveis transformações, tendo como base as políticas neoliberais e organismos

internacionais do capital, como FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio. “Sob os influxos da globalização excludente, a educação superior deixou de ser concebida como um dever do Estado e um direito do cidadão, transformando-se em um serviço mercantilizado”. Contratos de gestão, parcerias público-privadas e uma diversidade de fontes de financiamento se somaram no mundo educacional, ao contrário as instituições públicas tiveram um esgotamento de recursos (Paula, 2008, p. 85).

Iniciada na década de 1980 e intensificada nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, a política neoliberal caracterizou-se pela falta de investimento em pesquisa científica e abandono do ensino universitário público, especialmente na graduação. “Paradoxalmente, o Estado intensificou sua intervenção nas universidades por meio de avaliações e medidas autoritárias, comprometendo a autonomia prevista na Constituição Federal de 1988” (Paula, 2008, p. 87).

O processo de formação nas universidades públicas foi alterado, com a oferta de cursos de curta duração, sequenciais, politécnicos, educação a distância e mestrados profissionais. Essa mudança foi acompanhada pela privatização do ensino, pesquisa e extensão, com a criação de cursos de pós-graduação autofinanciáveis, pesquisas encomendadas por empresas e serviços cobrados à sociedade. As universidades públicas passaram a oferecer cursos de curta duração, sequenciais, politécnicos, educação a distância e mestrados profissionais. Essa mudança também foi acompanhada de uma privatização do ensino, pesquisa e extensão, com o surgimento de cursos de pós-graduação autofinanciáveis, pesquisas encomendadas por empresas e serviços cobrados à sociedade (Paula, 2008, p. 88).

A Reforma de 1968 refletiu a ideia de racionalização como princípio básico, buscando eficiência e produtividade na produção educacional, associando-a ao custo e benefício econômico. O modelo norte-americano enfatizou a associação entre ideais educacionais e funcionais, estruturando-se para atender às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. No contexto neoliberal, a concepção norte-americana tornou-se hegemônica nas instituições de ensino superior brasileiras, marcando uma crescente “macdonaldização” do ensino, especialmente nas instituições privadas, com uma banalização da formação superior para atender demandas de mercado (Paula, 2008, p. 78).

O projeto de reforma das universidades federais apresentado pelo governo Fernando Henrique Cardoso fazia parte de um conjunto mais amplo de reformas do Estado. Uma das principais medidas dessa reforma foi a transformação das instituições de serviços públicos em “organizações sociais públicas não-estatais”. Essas organizações são administradas por uma parceria público-privada, na qual o Estado cede parte da sua responsabilidade para o setor privado. O objetivo dessa medida era captar recursos privados para reduzir os investimentos públicos

no ensino superior (Flores, 2017, p, 402).

Do ponto de vista político, o período que se estende de 1930 aos anos de 1970 foi marcado pelo rompimento com a velha ordem oligárquica brasileira e pelo aparecimento, evolução e destruição do populismo. No confronto das forças que desejavam a internacionalização da economia e as que defendiam um desenvolvimento independente, teremos a vitória da primeira no âmbito da ruptura que se estabelece nos anos de 1960. A partir de 1930, temos uma sociedade que lenta, mas progressivamente, industrializava-se com uma concentração cada vez mais ampla da população nos centros urbanos, o que contribuiu para a promoção de exigências cada vez maiores em relação à educação. Foi particularmente na região sudeste, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, onde a demanda por ensino, e particularmente ensino superior, foi mais sentida (Cacete, 2014, p. 1063).

“Curiosamente, as medidas propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, típicas de um Estado neoliberal, se assemelharam a propostas da Reforma Universitária de 1968, período autoritário militar” (Flores, 2017, p. 402). Essas medidas, como a visão da educação como instrumento de desenvolvimento, a racionalização dos recursos universitários, a busca por maior produtividade e eficácia, a aproximação entre universidades e setor produtivo e a sugestão de cobrança de anuidades/mensalidades, ressurgiram no contexto neoliberal com uma roupagem atual (Flores, 2017, p. 402).

O surgimento do ensino superior no país deu-se inicialmente sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia etc., todas eminentemente profissionais. Não existiam estudos superiores de humanidades, ciências ou letras (Cacete, 2014, p. 1063).

A principal diferença entre os governos autoritários militares e os recentes governos neoliberais é o investimento na educação superior. Os primeiros investiram mais, possibilitando a expansão do sistema nas décadas de 1960 e 1970. Já os últimos, com políticas voltadas ao mercado, geraram um fosso entre graduação e pós-graduação, marcando a crise e a fragmentação da universidade brasileira (Flores, 2017, p. 402).

Essa fragmentação resultou em segregações e hierarquias, como entre graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores, cursos de longa e curta duração, entre outros. A defesa da diversificação do ensino superior brasileiro, sob o pretexto de atender demandas diversas, contribuiu para a reprodução de desigualdades sociais. No governo Lula, políticas como o PROUNI e o REUNI, ao democratizar o acesso pela via privada, geraram questionamentos sobre a qualidade do ensino. A elevação da taxa média de conclusão, a precarização das condições de trabalho dos professores e a proposta de democratização do acesso via educação a distância também levantam preocupações quanto à garantia da qualidade e formação oferecida (Paula, 2008, p. 80).

A universidade brasileira, embora jovem em relação às demais da América Latina e do mundo, tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos e participativos. Para cumprir esse papel, é essencial que se democratize de forma pública, garantindo uma formação de qualidade em todas as áreas do conhecimento, sem recorrer a cursos simplificados que comprometem o conteúdo formativo (Flores, 2017, p. 407).

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR À LUZ DO SISTEMA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Foi, de forma não preponderante, no governo de Getúlio Vargas que mecanismos que buscaram superar desigualdades sociais a tempos enraizadas na longa caminhada da sociedade brasileira. Mesmo com essa tentativa, preconceitos enraizados culturalmente na sociedade se mostraram de modificação lenta e gradual. Qualquer tentativa de supervalorizar uma democracia racial era infrutífera, tendo em vista a ingenuidade dessa afirmação. Pois, as disparidades no núcleo social eram muito mais profundas do que se previa (Silva; Porto, 2015, p. 164).

Durante décadas, o Movimento Negro travou batalhas árduas, marcadas por conquistas significativas e retrocessos, buscando o reconhecimento e a erradicação da desigualdade racial no Brasil, uma questão primordialmente desafiadora. A partir da década de 1990, o Estado implementou algumas políticas para corrigir as disparidades profundamente enraizadas na sociedade, visando mitigar a segregação explícita entre negros e brancos. Uma dessas iniciativas foi a introdução de políticas de cotas nas Universidades Públicas, predominantemente consolidadas no início do século XXI (Silva; Porto, 2015, p. 164).

Essas medidas, apesar da resistência acirrada por parte de opositores, foram concebidas com o propósito de proporcionar um acesso mais “democrático” ao ensino superior, reconhecendo a disparidade social e econômica entre negros e brancos no contexto brasileiro (Silva; Porto, 2015, p. 164). Os autores mostram:

O Estado Democrático de Direito, tal como conhecemos hoje, tem a função de proporcionar o melhor lócus possível para que os seus indivíduos possam viver harmonicamente. Para isso, faz-se necessário que suas medidas sejam no intuito de proporcionar uma melhor ambientação social, tendo em vista a multiculturalidade inerente a vários desses Estados, como é o caso do Brasil. Em um país onde a miscigenação cultural e social se mostra bastante intensa, a proposta de Estado deve estar pautada nessas especificidades da sociedade brasileira (Silva; Porto, 2015 p. 165).

O processo político e histórico de democratização do ingresso ao Ensino Superior brasileiro é um exemplo da necessidade de reconhecer as diferenças específicas das pessoas. Quanto mais oportunidades são oferecidas a setores oprimidos e em desvantagem, maior a participação desses setores na sociedade. Isso se traduz em uma maior diversidade do corpo social, com uma representação mais

equitativa de negros, mulheres e pessoas com deficiência (Cabral, 2018, p. 10).

No Brasil, a luta pela cidadania deve incluir a promoção de políticas de combate às desigualdades raciais. Para que o Estado alcance esse objetivo, é fundamental o apoio da sociedade civil, que tem o poder de promover mudanças sociais. No contexto brasileiro, a busca pela cidadania deve abranger todas as demandas historicamente presentes na sociedade, incluindo aquelas relacionadas à implementação de políticas que visem combater as desigualdades raciais (Silva; Porto, 2015, p. 166).

É inegável que toda a estrutura ideológica de formação do Estado precisa contar com um braço robusto, cujo propósito é atingir o modelo almejado para seus cidadãos, e esse braço é representado pela sociedade. “É a sociedade civil que pode efetuar mudanças sociais, oferecendo ao Estado os mecanismos essenciais para a construção de uma cidadania plena e igualitária” (Silva; Porto, 2015, p. 166).

Diante desse contexto, ao explorar-se o tema das ações afirmativas, torna-se fundamental desvendar o significado da igualdade de direitos, do reconhecimento das diferenças e identidades, a fim de revelar aspectos inerentes aos direitos humanos daqueles que, ao longo da história, foram sistematicamente privados do acesso à educação. Com um enfoque particular nas implicações que envolvem as pessoas com deficiência na sociedade. Isso se deve ao fato de que, ao abordarmos a garantia da igualdade de direitos, não podemos ignorar uma percepção historicamente arraigada na qual esse princípio se mostrou predominantemente entendido, ao longo dos últimos séculos, como a simples negação de privilégios, isenções pessoais e regalias de classe (Cabral, 2018, p. 11).

No entanto, é imperativo considerar que, diante das demandas sociais emergentes e de sua diversidade, essa perspectiva está sujeita a questionamentos, especialmente ao se observar a falta de instrumentos adequados para promover o reconhecimento e a proteção das diferenças e das minorias sociais (Cabral, 2018, p. 11). O autor completa:

Na busca pelo equacionamento dessa escassez de dispositivos, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 demarcou respaldos para a elaboração de subsequentes diplomas específicos que visavam legitimar a adoção de tratamentos jurídicos diferenciados em função de determinadas desigualdades que constituem grupos socialmente excluídos inscrevendo-os, segundo Chauí (1989), no âmbito da afirmação e reconhecimento social e político. Concordando com Cury (2005), seria absurdo pensar em uma igualdade absoluta, que impusesse uniformemente as leis sobre todos os sujeitos em todas as situações. Nessa esfera, as diferenças passam então a ser juridicamente valoradas e, como já defendia Bauman (2015), o exercício nesse processo foi o de compreender que “uma das razões pela qual valorizamos indivíduos não é porque sejam todos iguais, mas porque são todos diferentes” (Cabral, 2018, p. 11).

Políticas afirmativas tiveram seu surgimento com o escopo de combater a segregação racial. A princípio, buscou-se lutar e combater a o preconceito no ambiente do trabalho no que concernia a população negra, notadamente nos Estados Unidos da América. Essas políticas, gradualmente, ampliaram seu foco, abordando, também, os maus-tratos dirigidos às mulheres e às minorias étnicas (Silva; Porto, 2015, p. 176).

No Brasil, as Políticas Afirmativas sofreram, e ainda sofrem, com as divergências de opiniões a respeito de sua implantação. Há os que acreditam que seriam medidas paliativas, e que nada resolveria a desigualdade existente no país, pois entendem que essa desigualdade é estratificada somente no campo social, deixando a questão racial fora das discussões. Nesse bojo, se inserem os defensores das políticas universais, pois acreditam que é no extrato social, e não racial, que se encontram as verdadeiras discriminações e nicho propício para intervenção estatal. Aos defensores das políticas afirmativas, o discurso é de reparação, inclusão das camadas negras da sociedade no seio das discussões sobre suas próprias vivências cotidianas (Silva; Porto, 2015, p. 176).

O impacto significativo do Movimento Negro nos Estados Unidos desempenhou um papel crucial na efetiva implementação dessas políticas, também conhecidas como ações afirmativas. Contudo, é importante notar que, dada a complexidade étnico-racial existente no país, as ações afirmativas encontraram resistência considerável por parte de uma parcela significativa da sociedade branca americana (Silva; Porto, 2015, p. 176).

Determinar a qualidade e o alcance de medidas que buscam equidade, qualidade e relevância social por números não satisfaz a real demanda por resultados materialmente eficientes. Resultados são alcançados, mas de forma ineficiente, notadamente pelo fato de não demonstrar a realidade a população que em sua formação básica que está longe de ser detentora de qualidade. Em um país que apenas na década de 1990 conseguiu obter números aceitáveis de acesso ao ensino fundamental não se pode exigir um acesso efetivo e desejável ao Ensino Superior.

A LEI Nº 10.639/03 COMO MARCO NORMATIVO DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AVANÇOS E RETROCESSOS

A Lei nº 10.639/03 representa um marco normativo significativo na promoção da diversidade cultural e nas relações étnico-raciais no Brasil. Com a promulgação, em 9 de janeiro de 2003, foi um passo essencial para reconhecer e valorizar a contribuição histórica e cultural dos afro-brasileiros, adicionando a temática da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Aludida legislação incluiu os artigos 26-A, 79-A e 79-B à Lei 9.394/96 (Rodrigues, 2007, p. 95). Como se segue:

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.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003).

Avanços notáveis foram conquistados por meio dessa legislação, que buscou desconstruir estereótipos e promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Ao integrar o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, a Lei nº 10.639/03 visa combater o racismo estrutural ao proporcionar uma compreensão mais ampla e precisa da contribuição afrodescendente para a formação da sociedade brasileira (Rodrigues, 2007, p. 95).

Os avanços da Lei nº 10.639/03 também se manifestam na ampliação do reconhecimento das religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, que possuem um papel fundamental na construção da identidade afro-brasileira. De acordo com Munanga (2019), essa abordagem contribui para desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais plural e respeitosa da diversidade religiosa no país.

A educação tem se constituído um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira. As análises que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas têm tentado direcioná-la para uma ação política, libertadora e democrática. Todavia, grande parte da discussão acerca da educação girou em torno da desigualdade social, da diferença de classes e da luta contra a opressão social e pela liberdade do aluno (SILVA, 2006). De forma que, mesmo entre as diversas pedagogias progressistas, as propostas de igualdade social para negros sempre estiveram atreladas às saídas universalistas, e as perspectivas de ascensão social para esse grupo são vistas como processos individuais (Aguiar, 2009, p. 14).

Contudo, “ao analisar a implementação da lei, percebe-se que desafios persistentes comprometem sua efetividade. A falta de capacitação docente e de recursos pedagógicos apropriados” são apontados por Santos (2015) “como obstáculos que dificultam a incorporação adequada dos conteúdos previstos na legislação”. Essa carência de suporte impacta negativa e diretamente a qualidade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Entretanto, é imperativo reconhecer que a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 enfrentou duros desafios, revelando retrocessos em diversos

aspectos. A falta de estrutura adequada, formação específica para professores e material didático apropriado são entraves que comprometem a eficácia da lei. A ausência de fiscalização rigorosa também permitiu que, em muitas instituições de ensino, a temática afro-brasileira permanecesse marginalizada (Rodrigues, 2007, p. 95).

Quando somos provocadas a realizar uma análise da trajetória histórica da educação no país, percebemos que os regimes políticos e econômicos reassignificaram/perpetuaram o preconceito e o racismo. Percebemos que o Estado está sendo negligente, no tocante ao fortalecimento de políticas para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no campo da educação. Mecanismos de promoção do racismo e do preconceito tornaram-se sutis, mais efetivos e, sob muitos aspectos, institucionalizados. Lorde (1980) afirma que “nossa recusa em reconhecer diferenças e analisar as distorções que derivam de dar nomes falsos a elas e seus efeitos no comportamento e nas expectativas humanas” é o que “separa”, subordina e marginaliza o outro no que concerne a sexo, raça e idade (Souza, Freire, 2022, p. 7).

A Lei nº 10.639/03, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, consolidou-se como um marco normativo que visava corrigir lacunas históricas e promover a inclusão das contribuições afrodescendentes na formação da identidade nacional. Segundo Guimarães (2008), “essa legislação representa uma resposta às demandas do movimento negro e um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Além disso, a resistência cultural arraigada em setores da sociedade brasileira também se reflete na resistência à implementação efetiva da Lei nº 10.639/03. O desconforto diante de uma reavaliação crítica da história e cultura brasileira revela a necessidade de um trabalho contínuo na desconstrução de preconceitos e estereótipos (Rodrigues, 2007, p. 95).

A Lei nº 10.639/2003 (que tramitou por dez anos [1993– 2003] no parlamento até sua aprovação, tendo sido resultado de longo processo de luta do movimento negro, inserindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana à Educação Básica) como “temática contemporânea”, descaracterizando todo um percurso de luta. Rocha e Silva (2013) identificaram a inserção da temática no âmbito não apenas do movimento negro nacional e estadual, mas de forma significativa nos debates, discussões e efeitos no campo das políticas públicas em nível nacional, estadual e municipal. Infere-se então que, o contexto de influência, produção textual e prática que se desenvolveram ao longo dos dez anos, para efeito dessa análise, em torno das reivindicações da população negra em nosso país resultaram na elaboração da Lei 10.639/03 (Souza, Freire, 2022, p. 9).

Outro aspecto relevante é a necessidade de atenção às relações étnico-raciais no ambiente escolar. Freire (2011) destaca a “importância de se abordar

questões relacionadas ao racismo e à discriminação de maneira transversal”, promovendo debates e atividades que sensibilizem os alunos para a compreensão da diversidade étnica presente na sociedade brasileira.

O debate em torno da Lei nº 10.639/03, que trata da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, é crucial para compreender os avanços e desafios na promoção da diversidade cultural e nas relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro. Embora a implementação dessa legislação seja, inegavelmente, um marco importante, é imprescindível uma análise crítica para identificar áreas que ainda demandam atenção e aprimoramento (Brasil, 2003).

Em primeiro lugar, a formação qualificada de professores surge como um ponto crucial para a efetiva implementação da Lei. Muitos educadores ainda carecem de capacitação específica para abordar temas relacionados à diversidade étnico-racial de maneira atenciosa e informada. Investir em programas de formação continuada, que abordem não apenas conteúdos específicos, mas também metodologias inclusivas, é essencial para garantir que os professores estejam devidamente preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula (Silva, 2008, p. 735).

A investigação conclui que a institucionalização da Lei 10.639/2003 anda a passos lentos, com pouquíssimas evoluções, como indícios, são levantados a pouca regulamentação da lei nas esferas estaduais e municipais e a pequena proporção de medidas adotadas pelas Secretarias de Educação para efetivação da EREER. Os autores afirmam existir um processo ainda em início, como a inauguração de um campo não estabelecido anteriormente, necessitando de enraizamento; ao invés da própria implementação – que faz referência à execução de algum plano já estabelecido (Soares; Rocha; Martins, 2019, p. 135).

Outro desafio importante está na produção de material didático inclusivo. Oferecer recursos que contemplem a diversidade étnica e cultural do Brasil é fundamental para enriquecer o aprendizado dos alunos. Materiais que abordem de forma adequada a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser desenvolvidos e disseminados de maneira apropriada, considerando as diferentes realidades e contextos educacionais (Silva, 2008, p. 738).

Além disso, a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade é um elemento-chave para assegurar a eficácia da Lei. A incorporação de abordagens que reconheçam e respeitem as diferentes origens culturais dos estudantes contribui não apenas para o cumprimento do aspecto legal, mas também para a construção de uma educação mais inclusiva e justa (Silva, 2008, p. 741).

Diante de todo exposto acima, é crucial que a sociedade, os órgãos educacionais e as instituições de ensino atuem de maneira colaborativa. A

promoção de diálogos, a realização de parcerias e a mobilização de recursos são aspectos essenciais para superar as barreiras existentes e garantir que a Lei nº 10.639/03 cumpra sua função transformadora no cenário educacional brasileiro (Silva, 2008, p. 741).

Em resumo, embora a legislação represente um avanço notável, a sua efetiva implementação requer esforços contínuos e uma abordagem crítica para enfrentar os desafios ainda presentes. A formação qualificada de professores, a produção de material didático inclusivo e a promoção de práticas pedagógicas diversificadas são elementos cruciais para consolidar a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar de maneira eficaz e transformadora.

Nesse sentido, são apontadas algumas possibilidades de resolução da situação para caminhar-se a uma perspectiva de implantação, tais como uma necessária aproximação entre o Ministério da Educação e os gestores das Secretarias de Educação, com propostas claras de efetivação das práticas pedagógicas para as relações étnico raciais; a “consolidação de argumentos” (GOMES, 2012, p. 68) em favor de um debate mais amplo e ‘quebrador dos paradigmas’ que se verificam nas afirmações dos gestores sobre a resistência da comunidade escolar à temática étnico-racial; e a necessidade de fazer as políticas públicas educacionais atingirem o âmbito jurídico (como é exemplificado, no texto, o caso do Ministério Público de Minas Gerais que denuncia o Estado de Minas Gerais e o Município de Uberlândia pela não efetivação do texto da referida lei) (Soares; Rocha; Martins, 2019, p. 135).

A Lei nº 10.639/03, embora represente um avanço legislativo notável na promoção da diversidade cultural e nas relações étnico-raciais, demanda esforços contínuos para superar desafios e garantir sua efetiva implementação. A formação qualificada de professores, a produção de material didático inclusivo e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade são elementos cruciais para assegurar que a lei cumpra sua função transformadora no contexto educacional brasileiro.

Em suma, a Lei nº 10.639/03 representa um avanço legislativo importante na promoção da diversidade cultural e nas relações étnico-raciais no Brasil. Contudo, para efetivamente transformar a realidade educacional e social do país, é crucial superar os desafios enfrentados na implementação dessa legislação, assegurando que seus objetivos sejam plenamente alcançados e que a promoção da igualdade racial seja uma realidade concreta em todas as esferas da sociedade (Rodrigues, 2007, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexa evolução do ensino superior no Brasil, guiadas por influências francesas e alemãs, observa-se um cenário marcado por constantes transformações e desafios. As primeiras instituições, como a URJ e a USP, refletiram as características dos modelos napoleônico e alemão, delineando abordagens organizacionais distintas. O período pós-ditadura militar trouxe uma expansão significativa, mas também enfrentou questões estruturais e resistências acadêmicas.

A dicotomia entre os ideais alemães, centrados na pesquisa, e os franceses, concentrado na dissociação entre ensino e pesquisa, permeou a formação das universidades brasileiras. Contudo, a década de 1960 marcou não apenas a ampliação do acesso, mas também a introdução de desafios relacionados à qualidade, autonomia e liberdade acadêmica.

A influência norte-americana, intensificada após 1964, culminou na Reforma Universitária de 1968, promovendo uma associação entre educação, desenvolvimento econômico e mercado de trabalho. Nas décadas seguintes, políticas neoliberais e organismos internacionais impactaram a educação superior, transformando-a em um serviço mercantilizado e provocando uma crise nas instituições públicas.

As mudanças nas últimas décadas, como o PROUNI e o REUNI, geraram debates sobre o acesso, qualidade e democratização. A fragmentação e hierarquização resultantes dessas políticas levantam preocupações sobre a garantia da formação oferecida. Em meio a essas transformações, a universidade brasileira enfrenta o desafio de conciliar a democratização do acesso com a manutenção de padrões de qualidade, assegurando uma formação sólida e abrangente em todas as áreas do conhecimento.

A Lei nº 10.639/03 representa um marco importante na promoção da diversidade cultural e nas relações étnico-raciais no Brasil, ao incorporar o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Essa legislação buscou corrigir lacunas históricas, desconstruir estereótipos e promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Apesar dos avanços notáveis, a efetiva implementação da lei enfrenta desafios enormes, como a falta de capacitação docente e de recursos pedagógicos adequados. A resistência cultural também se reflete na necessidade contínua de desconstruir preconceitos. Assim, a Lei nº 10.639/03, apesar de representar um avanço legislativo, exige esforços constantes para superar obstáculos e garantir sua transformação efetiva na realidade educacional e social do país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. v. 2. Recife: UFPE, 2009.

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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 24 jan. 2024.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Affirmative action policies, people with disabilities and recognition of identities and differences in Brazilian higher education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 57, 2018.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out.-dez. 2014.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GUIMARÃES, José. A Lei nº 10.639/03 e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 180-198, 2008.

MUNANGA, Kabengele. África: Novos desafios, velhas questões. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mai. 2008.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novais da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 55–82, 2013.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Desafios da implementação da Lei 10.639/03 na escola: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 95-110, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Universidades e desenvolvimento no Brasil. **BIB**, São Paulo, n. 36, p. 81-98, 1993.

SANTOS, Rafaella Gomes. A formação continuada de professores para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: desafios e possibilidades. **Revista Teias**, v. 16, n. 42, p. 59-73, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: entre o prescrito e o vivido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 735-755, out. 2008.

SILVA, Diego Araújo; PORTO, Francisco Gilson Rebouças. O Estado Brasileiro e a resignificação do outro: ações afirmativas de combate à desigualdade racial no ensino superior à luz da Conferência de Durban (2001). **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, 2015.

SOARES, Fábio de Farias; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; MARTINS, Wálisson Clister Lima. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 2, n. 2, p. 124–137, 2019.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. A lei nº. 10.639/2003 na BNCC: incoerências e desafios. **Revista de Educação Interritórios**, v. 8, n. 17, 2022.

GÊNERO E RAÇA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORAS: (RE)PENSANDO SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA ESCOLAR

Dayse Cristina da Silva¹

Otávio Silva Alvarenga²

Cristiano de Jesus Andrade³

INTRODUÇÃO

Gênero e raça são conceitos que têm ganhado centralidade de maneira relevante na sociedade nos tempos atuais, sendo incluídos na proposta de pensar e valorizar a educação em direitos humanos. Neste sentido, Bock e Gianfaldoni (2010) trazem um olhar pautado em uma educação crítica, reflexiva e ativa, onde a educação deve pensar o sujeito a partir de uma ética em direitos humanos para que este seja de fato um sujeito de direitos. Cabe então à ciência caminhar em conjunto às realidades concretas, onde se tem, segundo Silveira e Nardi (2014), movimentos feministas de mulheres negras que potencializam a visibilidade dos impactos que os marcadores raciais causam na subjetividade desse sujeito.

Pensando na importância de um olhar amplo que atenda a valorização dos direitos humanos, ainda que de modo tímido, a educação vem se mobilizando em torno de questões relevantes, tanto de interesse acadêmico, quanto da sociedade brasileira. Desta forma, contribui com este processo trazer as pautas gênero e raça e seus desdobramentos na realidade sócio-histórica. Conforme dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016), mais da metade da população é composta por mulheres (51,5%) e por sujeitos negros (54%). Sendo assim, este capítulo propõe uma reflexão crítica na construção de conhecimentos que possibilitam práticas interventivas diante dos marcadores gênero e raça através do exercício ético-político da profissão de educadores.

1 Graduada em Psicologia pela Faculdade Pitágoras de Poços de Caldas-MG, atua como Psicóloga Social, dayse1108@hotmail.com.

2 Graduado em Ciências Sociais e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia, atua como professor de Sociologia pela rede de ensino do estado da Bahia, o.alva.silva@gmail.com.

3 Graduado em Psicologia, Doutor em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo, atua como professor do curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Poços de Caldas, cristianoandradspsico@gmail.com.

Acredita também que, quanto mais estudos pautarem as relações sociais e seus desafios, maiores serão suas contribuições na formulação de políticas públicas que atendam as demandas da sociedade.

Frente ao até aqui exposto, este capítulo traz os seguintes questionamentos: como educadoras do ensino básico percebem as questões de gênero e raça? E como esta construção impacta nas suas práticas escolares? Assim, teve por objetivo estudar a percepção de docentes da educação básica no país, no tocante aos construtos gênero e raça. Para tanto, trata-se de uma revisão de literatura que, segundo Gil (2017), possibilita a contextualização teórica do problema de pesquisa que se pretende responder através do que tem sido investigado sobre o tema proposto. De modo geral, buscou-se avaliar trabalhos publicados em menos de 5 anos, podendo incluir teóricos que trazem conceitos relevantes em materiais disponíveis num período maior ao mencionado, caso os trabalhos atuais não trouxessem resposta à pergunta de pesquisa. Por fim, cabe salientar que a revisão foi embasada em conceitos da Psicologia Social, que atendem às demandas específicas de nosso país sob um olhar sócio-histórico.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE IDENTIDADE, CRENÇAS E VALORES

Partindo da ideia de movimento, considerando que o ser humano é concreto e que, dentro da história, vive em sociedade e habita o mundo, Ciampa (2007), aponta que a construção de conceitos de identidade, crenças e valores também sofreriam mudanças neste contexto. Laurenti e Barros (2000), complementam dizendo que a identidade era reconhecida numa perspectiva individual enquanto personalidade, categorizando aspectos biológicos e negando a história de vida e influências externas na construção do ser. Contrários a esta visão naturalizante, psicólogos sociais trazem uma visão de sujeito pertencente a um contexto histórico para melhor compreensão do humano, num cenário brasileiro e latino-americano que demanda uma psicologia social crítica onde a relação do sujeito no seu contexto social mantinha uma estrutura social de opressão e novas formas de superação desta realidade precisavam ser pensadas.

Ciampa (1993) contribui com este pensamento através do conceito marxista do materialismo histórico-dialético, que leva em consideração a realidade que o sujeito vive e sua relação com o meio dentro de uma determinada história. Ela terá influência direta na construção de si enquanto identidade, onde suas relações sociais são vividas e subjetivadas por ele numa interação dialética com a sociedade. Essa construção de sua subjetividade o torna um ser único, singular com seus próprios sentidos.

O autor traz um sujeito ativo na sua construção como produto e produtor

dela, pensando numa identidade enquanto metamorfose, de um humano em interação com o meio onde novos sentidos vão surgindo no seu projeto de vida, a partir da base material onde está inserido e na relação com o outro, desconstruindo um ser humano passivo que até então era defendido pelos psicólogos anteriores. Neste seu conceito, três momentos se dão: pressuposição (onde a identidade do sujeito é atribuída pelo outro que diz o que ele deve ser e fazer mediante papéis sociais pré-estabelecidos, mediante uma ordem coletiva com o objetivo de manter uma estrutura social), posição (o sujeito incorpora essa identidade pressuposta dando novos significados a medida em que entra em contato com sua subjetividade, ou seja, o que faz sentido para ele) e reposição (quando o sujeito assume essa nova identidade e mediante seu contato com as constantes mudanças da realidade social surge a necessidade de ser reafirmada ou reposta). E a partir da aquisição de sua identidade se coloca como um ser autônomo na construção de seu projeto de vida.

Assim como a identidade, o conceito de gênero vem sendo construído ao longo da história. Gênero é compreendido como as características que são tidas como masculinas e femininas e que são socialmente construídas. A cultura traz essas crenças desde o berço e a tomam como verdadeiras, fundando através da hierarquia as desigualdades desses lugares. Para Platão e Aristóteles, a mulher em relação ao homem era vista como um desvio, como uma relação imperfeita (hooks, 2021), onde o homem era tido como o criador da ordem e da lei e a mulher era relacionada ao desejo e à desordem, reforçando seu lugar de inferioridade. Para os filósofos iluministas a cidadania das mulheres vinha do fato de serem esposas dos cidadãos, o que a mantinha na esfera privada e excluída do ambiente público (Carvalho, 2019).

O discurso científico e religioso da pré-modernidade legitimava um determinismo natural do lugar da mulher na maternidade, na família e guardiã das virtudes e valores (Andrade, 2022). Essa desigualdade é fortalecida desde a Antiguidade e vai sendo gradualmente integrada na ciência moderna (século XVII e XVIII) e nas Ciências Sociais e Humanas (século XIX). Segundo Hirata (2014), a origem do termo analítico de gênero se deu nos estudos feministas na década de 80, para dizer sobre as relações entre homens e mulheres, trazendo os significados simbólicos e sociais relacionados ao sexo. Assim, as diferentes atribuições relacionadas ao homem e à mulher eram tidas como “naturais” e introduzidas na construção sociocultural justificando a subordinação da mulher em relação aos homens, fortalecendo os lugares ocupados na hierarquia social.

No entanto, a mesma autora (Hirata, 2014), salienta que as teorias feministas que surgiam não consideravam as diferentes experiências vividas por mulheres brancas e negras, colocando todas numa categoria única, indiferenciada.

As mulheres negras fazem parte de um grupo social marginalizado ao longo da história ocidental, daí a importância de um olhar étnico-racial dentro de uma cultura eurocêntrica presente no país, onde as mulheres brancas são beneficiadas, alcançando certo grau de liberdade, excluindo deste processo mulheres negras e pobres (Carvalho, 2019). Torna-se relevante a intersecção desses fatores: gênero, classe e raça. No final da década de 50, Nogueira (1998) classificava o preconceito no Brasil proveniente de um padrão estético diferente da cor branca, de uma condição social inferior e da execução de trabalhos menos valorizados, onde quanto mais próximo a pessoa tiver da cor branca, maiores as oportunidades de ascensão social esta teria.

Assim, em síntese, a identidade seria construída de maneira subjetiva a partir das relações vividas pelo sujeito no seu contexto socio-histórico-cultural. Mediante ao que se reflete até aqui, pode-se inferir que, pensar os conceitos de gênero, classe e raça de forma interseccional ajuda a entender as desigualdades construídas na sociedade e, por isso, a temática será aprofundada na sequência.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE GÊNERO E AS IMPLICAÇÕES NA SUBJETIVIDADE DE EDUCADORAS: UM OLHAR INTERSECCIONAL

Iniciando a discussão, em seu livro *Psicologia do Gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações*, Maria Helena Fávero (2010), traz reflexões relevantes onde desconstrói a “naturalização” ou “biologização” de concepções que são construídas socialmente. Ela também atribui ênfase à subjetividade e às identidades de gênero no que se refere à emoção deste sujeito, ou seja, como atribui aquilo que é dito “feminino” ou “masculino”, mantendo a dicotomia dos papéis de gênero e as relações de poder. Alguns conceitos aparecem no discurso da ciência, a partir do paradigma do patriarcado, legitimando o que é “natural” do homem versus o que é “natural” da mulher, é atribuído força, intelecto, “privilegio biológico” ao masculino; e, fragilidade, delicadeza, “destino biológico”, como o mito do amor materno ao feminino. Assim, a razão é relacionada ao homem e a emoção à mulher. Na cultura a razão é mais valorizada e configura-se então a relação de poder do homem sobre a mulher.

Corroborando com a perspectiva da ideia de poder na sociedade, Hirata (2014) traz seu pensamento voltado à experiência vivida pelas mulheres e qual é o seu lugar de pertença nas relações de classe e sexo; e, de raça e sexo, relações que podem se apresentar de maneira dissimétrica. Os conceitos de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade trazidos pela ciência são incorporados numa visão de mundo de homens (machos, brancos, ocidentais, pertencentes às classes dominantes). Assim, um olhar sobre a interseccionalidade

que determina a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe (Crenshaw, 1989), torna-se relevante nessa compreensão.

O conceito de gênero surgiu do Movimento Feminista Negro, contrário às visões trazidas pelo “feminismo branco, de classe média, heteronormativo” do final dos anos 70, estruturando as experiências “das mulheres de cor” e pensando nas “múltiplas fontes de identidade” presentes neste contexto através da violência conjugal, do estupro e da sua consequente marginalização vivida em menor intensidade por mulheres brancas. Assim, são produzidas desigualdades sociais e uma crescente relação de poder ligadas à dimensão racial e às práticas racistas, mobilizando raça e gênero para explicar desigualdades salariais ou diferenças quanto ao desemprego (Hirata, 2014).

A partir de uma análise dos dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) de 1989 e 1999, Carvalho (2019) demonstra que, considerando sexo e raça, homens brancos já possuíam os salários mais altos; em seguida, homens negros e mulheres brancas; e, por último, verifica-se que mulheres negras recebiam salários significativamente inferiores. A partir da conscientização dos significados de gênero, classe e raça, mudanças podem acontecer na sociedade.

A teoria do *care* trazida por Tronto (2009) contribui e remete à relação entre raça, gênero e classe entre provedores e beneficiários, onde mulheres, pobres, imigrantes na condição de provedoras são constituídas por aqueles que têm poder e meios para serem cuidados sem ter a necessidade de cuidar, originando as relações sociais no trabalho de cuidado, que produz a desvalorização das profissões nesta área. Profissões que são tidas como uma continuidade do trabalho doméstico e do cuidado com a família, construídas socialmente na cultura, que afeta diretamente as educadoras, foco deste capítulo. As cuidadoras são em sua maioria as mais pobres, as menos qualificadas, de classes subalternas. Nesse sentido, Hirata (2014) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um projeto de conhecimento e uma política. A partir desses conceitos expostos e pensando na construção da subjetividade de educadoras, Silveira e Nardi (2014, p. 117) elucidam que a produção da subjetividade assujeita “não só às grandes estruturas sociais, mas, principalmente, a forma como os sujeitos reconhecem a si mesmo(as), bem como a forma como reproduzem ou resistem às relações de poder instituídas”.

Assim, precisa-se pensar em quais discursos afetam as práticas de trabalho, as formas de pensar, sentir e cuidar do tempo de existir e a posição de sujeito que a pessoa ocupa nas relações de saber-poder como também os questionamentos que ficam invisibilizados sobre o sujeito universal de direitos com os impactos dos marcadores sociais que produzem as diferenças raça/etnia-gênero/sexualidade-classe social-deficiência física e/ou intelectual, onde os eixos de dominação se articulam e produzem as desigualdades e as injustiças

sociais, interferindo neste processo de construção da subjetividade.

Mesmo que as normas legais assegurem a igualdade formal nas sociedades democráticas de direito, a vida cotidiana se organiza pelas noções de superioridade e inferioridade que atravessam a constituição dos corpos e mentes de homens e de mulheres, de brancos e de negros, de capazes e de incapazes, de ricos e de pobres (Silveira; Nardi, 2014). Sendo assim, torna-se relevante analisar quais implicações as educadoras da Educação Básica experimentam em suas vivências laborais no contexto educacional.

IMPLICAÇÕES EM VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS: PARA ALÉM DA TEORIZAÇÃO

Focado em uma perspectiva de construção ao pensar o mundo educacional, Silveira e Nardi (2014) afirmam que educadores têm sua subjetividade construída na intersecção do discurso colonizador com lógicas racistas, sexistas, capacitistas e classistas. Complementando, Fávero (2010) explica que meninos e meninas desenvolvem maneiras diferentes de expressarem suas emoções, conforme o padrão de apoio social que recebem mediante o que é esperado para os papéis sociais compreendidos como diferentes segundo cada um dos gêneros. Nele, existe um modelo baseado no ideal do feminino e no ideal do masculino que podem trazer prejuízos nas práticas de educadores em relação aos educandos. Isso acaba por fortalecer uma sexualidade marcada pela masculinidade e heteronormatividade, com papéis tradicionais de gênero, conduzindo a mulher ao projeto disciplinador da feminilidade, colocando-a num lugar de objetificação sexual que as leva em busca de um corpo ideal. Tal modelo pode originar diferentes tipos de abuso infantil, atrelado ao gênero do sujeito e às altas taxas de violência contra a mulher, sempre reforçadas pelo conceito de hipermasculinidade (força, dominação e desejo) e hipersexualização (em que socialmente a atividade sexual é encorajada como parte intrínseca e, portanto, inevitável da masculinidade).

Conceitos como sexualidade, autoimagem, relacionamentos, discriminação e vitimização referente ao grupo de sujeitos homossexuais, bissexuais e transexuais ainda são negligenciados em pesquisas sobre gênero. As relações na família são marcadas por discursos culturalmente aceitos em relação à sexualidade. Então, o papel do educador que busca a emancipação do aluno deve se pautar na conscientização e no pensamento crítico em relação aos papéis de gênero, confrontando discursos naturalizados no senso comum.

Assim, Oliveira e Ferreira (2017, p. 164) afirmam que “são múltiplas as identidades dos estudantes da educação básica. Essas identidades [...] não só podem como precisam ser exploradas nos processos educativos” porém, nem sempre reflexões raciais e de gênero são colocadas de maneira emancipatória. Assim,

educadores desempenham um papel fundamental na formação dos alunos no intuito de buscarem seu autoconhecimento e seu lugar de pertencimento neste contexto.

Mesmo elucidados quanto a relevância do lugar que ocupam frente a desconstrução dos rótulos, ainda hoje é comum que educadores prefiram adotar a neutralidade por não saberem como abordar tais temas ou contornar experiências vividas de racismo e preconceito ou por compartilharem ideias elitistas e conservadoras. O fato é que o contexto escolar tem influência significativa na construção da identidade do aluno e essas identidades aliadas à cultura, história, crenças, costumes, preferências da época se modificam no grupo social que pertencem.

Trabalhar o conceito de identidade racial contribui para a emancipação do sujeito negro e grupos étnicos marginalizados, de maneira construtiva, assim como o debate acerca do tema gênero. No entanto, sabe-se que, os livros didáticos não contribuem nesta perspectiva inclusiva de identidades, daí a necessidade de um olhar sensível do educador fomentando debates e reflexões que contribuam neste processo. A relutância da população negra em definir-se como tal sugeriria que existe uma dificuldade para afirmarem sua identidade em termos de sua ascendência, o que mostra, como discutido anteriormente, que a construção da identidade negra no Brasil é um desafio. Essa relutância também pode impedi-los de discutir assuntos que dizem respeito a seu próprio interesse, como as ações afirmativas, a baixa porcentagem de pessoas negras que entram na universidade, o baixo número de pessoas negras em cargos de liderança e a falta de representação de profissionais negros em todas as escalas sociais, entre outros (Carvalho, 2019).

Auxiliar o estudante na compreensão de si e da sociedade onde vive colabora na sua construção enquanto um cidadão preparado para uma reflexão crítica sobre o contexto onde está inserido. Além disso, também fortalece para reivindicar seus direitos e se responsabilizar pelos seus deveres, desconstruindo estereótipos que foram sendo construídos historicamente a determinados grupos sociais. Diante do que foi exposto, torna-se relevante (re)pensar as implicações interseccionais de classe, raça e gênero no contexto escolar.

CLASSE, RAÇA E GÊNERO: (RE)PENSANDO AS IMPLICAÇÕES INTERSECCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

A compreensão de si e do contexto social onde educadores e alunos estão inseridos refletem diferentes representações sociais que afetam diretamente suas ações. Segundo Sousa, Maciel e Medeiros (2018), as representações sociais trazem significados que possibilitam interpretar e transformar a realidade social. Entender qual é seu lugar de pertença traz um fortalecimento de sua identidade, dando condições de lidar com a realidade em que vive onde o sujeito

negro é ensinado a negar-se a si próprio, para imposição de um etnocentrismo predominantemente branco (Marques, 2018). As crianças no contexto escolar se deparam com padrões estéticos e experiências afetivas que trazem representatividade ao padrão eurocêntrico branco e aquele que não se encaixa é excluído ou cerceado (Santiago, 2019). Segundo Fontes e colaboradores (2020), a sociedade se organiza a partir do que rege a estrutura social, os lugares de pertencimento que cada grupo ocupa através de pensamentos que são idealizados pelos grupos dominantes. Assim, as representações sociais compreendidas de modos equivocados podem alimentar práticas como o preconceito e o lugar de pertença que são vivenciados através de comportamentos e linguagens.

As mulheres negras tendem a ser colocadas neste lugar, deste padrão eurocêntrico mantendo uma política de branqueamento que promove uma baixa representatividade da população negra perpetuando a desigualdade social (Silva; Monteiro, 2018) e provocando a negação da sua própria negritude. Corroborando o que Vygotsky (1988) traz a respeito da construção da subjetividade através de um processo de apropriação de conhecimentos que são construídos historicamente nas interações sociais fortalecendo a identidade. Segundo Fernandes e Souza (2016), o racismo nega a alteridade da população negra e o machismo nega a importância da mulher na sociedade, fortalecendo estereótipos que trazem uma ideia de inferioridade, não reconhecendo as diferenças que podem ser contributivas e não necessariamente representação de menos valia. Sendo assim, impõem para a população negra um olhar de descrédito que a impossibilita de perceber seus atributos, de estabelecerem referências de pertencimento e reconhecimento (Fernandes; Souza, 2016). No livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* Fanon (2008), discute que a subjetividade do sujeito negro é marcada por uma neurose que produz alienação da sua condição de sujeito negro, levando-o por vezes a se pensar no mundo dos brancos, como uma construção histórica no seu processo de formação da identidade que o faz pensar-se socialmente no mundo dos brancos (Fanon, 2008).

A fábula da democracia racial dissimula tensões raciais e cria a ilusão de inclusão, silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio quanto de exclusão e discriminação. As estigmatizações e humilhações sociais cotidianas, explícitas ou implícitas, sutis ou veladas, levam muitas vezes à formação de uma identidade negra ambígua e fragmentada. O ideal do branqueamento conduz alguns sujeitos negros ao paradoxo instalado em sua subjetividade – a desejar tudo aquilo que representa a sua negação, ou seja, a brancura (Fernandes; Souza, 2016).

Paré (2000) em seu estudo sobre a criança negra e sua relação com autoimagem e autoestima diz que a criança branca desenvolve sentimento de

autoestima e autoconfiança, enquanto na criança negra emerge sentimento de baixa autoestima e vergonha de ser negro. Nas escolas, muitas vezes, não há representação de suas origens étnicas, de suas raízes culturais africanas ou aparecem de maneira deturpada, inibindo suas potencialidades, limitando suas aspirações profissionais e humanas e bloqueando o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Louro (1997) aponta que a escola ao invés de contribuir na aceitação das diferenças, estabelecem divisões, raciais, étnicas, classistas, de sexualidade e gênero. Isso pode ser compreendido na perspectiva de que Gomes (1996), que descreve raça e gênero como sendo relações que não se encontram representadas na alteridade do aluno, onde educadores se mostram desatentos a esta realidade e sendo a escola um espaço que contribui no processo de construção das identidades, qual representação estes alunos recebem? É importante salientar que é na escola onde o aluno passa grande parte do seu tempo e registra lembranças, vive experiências que deixam marcas em seu processo de construção de sua subjetividade.

Portanto, são implicações que atravessam as relações entre os sujeitos e na forma como reconhecem a si mesmos e ao outro na rotina escolar. Práticas racistas no dia-a-dia têm mobilizado lutas da comunidade negra no Brasil que denunciam concepções, valores e culturas, conflitos e contradições que interferem no imaginário social. Assim como nas práticas escolares em comemoração ao folclore que enfatiza a cultura europeia, negando a riqueza dos processos socioculturais que formaram a sociedade brasileira. É importante salientar também o discurso da igualdade racial que omite as diferenças e reforça o preconceito e o desconhecimento histórico sobre a questão racial, o que se mostra presente também nas questões de gênero onde a prática de educadores não atende a perspectiva histórica e sociológica que reproduz estereótipos do papel da mulher na sociedade reproduzidos por mulheres brancas e negras que não reconhecem o seu lugar de fala. São processos que se iniciam no ambiente familiar (educação informal) e se estendem ao contexto escolar (educação formal).

Temas que não são discutidos nas escolas, como o papel da mulher que atua na educação, onde há um silenciamento no discurso da igualdade, apesar do aumento de profissionais mulheres no contexto escolar e uma dificuldade de reconstrução da sua identidade, pois desde a infância ocorre um apagamento desse seu lugar. Falar em relações raciais e de gênero, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais, não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Assim sendo, convoca a uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que perpassam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Além disso representa também a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da escola e da prática social (Gomes, 1996).

Torna-se relevante neste processo colocar em prática as resoluções nº. 04 de 13 de julho de 2010, que estabelece diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e a resolução nº. 01 de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, onde nas relações entre currículo e garantia de direitos no espaço escolar devem ser abordados: 1. O direito à educação de qualidade social na educação básica, 2. Garantia ou violação de direitos no espaço escolar; 3. O currículo como espaço de garantia de direitos; 4. A educação em direitos humanos no currículo da educação básica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender as perspectivas de educadoras do ensino básico sobre gênero e raça, bem como os impactos dessa construção nas suas práticas escolares. Através dos estudos de conceitos sociais de identidade, crenças e valores contextualizados no período histórico da Psicologia, foi possível observar que estes sofrem constantes mudanças através do modo de vida do homem que está inserido num contexto sócio-histórico-cultural e a Psicologia acompanha estas transformações em seus fundamentos teóricos, pois a construção social da identidade afeta a subjetividade dessas mulheres. Essa identidade antes era reconhecida apenas sob uma perspectiva individual que evidenciavam aspectos biológicos, psicólogos sociais passaram a observar o cenário brasileiro e latino-americano que traziam uma demanda social crítica, pois estes ambientes mantinham o indivíduo em uma estrutura de opressão. Então, novas formas de superação desta realidade precisaram ser pensadas. Foi observado que o sujeito vive em interação com seu meio e sofre uma influência direta através de suas relações sociais que são vividas e subjetivadas numa relação dialética, o que o torna um ser único através da construção de seus próprios sentidos.

O que foi evidenciado através do conceito de identidade analisado neste estudo, onde a princípio sua identidade é trazida pelo outro mediante, papéis sociais que são pré-estabelecidos pelo coletivo mantendo uma determinada estrutura social. A partir daí, o sujeito passa a dar novos significados à sua identidade à medida que consegue acessar sua subjetividade e aquilo que para ele faz sentido, através de experiências vividas sob constantes mudanças sociais.

Foi observado também que, assim como a identidade, o conceito de gênero e raça também são construídos socialmente e sofrem mudanças ao longo da história, onde, na cultura, crenças do que é tido como masculino e feminino são reforçadas desde a infância, através de uma construção social que coloca sujeitos em diferentes lugares e produz desigualdades neste contexto. Além disso, mantém a dicotomia dos papéis de gênero e essas relações de poder. Portanto, as experiências vividas pelas mulheres interferem no seu lugar de pertencimento social. Ficou evidente também,

que há uma organização a partir do que é idealizado pelos grupos dominantes, o homem branco, o que favorece as práticas de preconceito, pois o padrão eurocêntrico produz uma baixa representatividade da população negra o que fortalece a desigualdade social e provoca a negação do negro à sua própria negritude.

Assim, a construção de subjetividades construídas sob o discurso colonizador coloca mulheres e negros em lugares assujeitados e desiguais e um olhar interseccional proporcionou uma compreensão mais relevante nas relações de classe, raça e gênero, pois profissões de cuidados, endereçadas às mulheres, objeto desse estudo, as coloca num lugar de assujeitamento e à medida que estas compreendem melhor todo esse processo, melhora a maneira como passam a se reconhecer enquanto sujeito e a partir daí percebem se estão reproduzindo ou resistindo às relações de poder instituídas socialmente. Entretanto, quando não há esta tomada de consciência há um posicionamento de neutralidade diante das experiências de machismo e racismo vividas no contexto escolar, ambiente que tem uma influência significativa na construção da identidade do aluno. Foi então evidenciada a importância de educadores que participem de forma ativa, fomentando reflexões críticas sobre o contexto social, fortalecendo processos de reivindicação de direitos, de responsabilização de deveres e desconstruindo estereótipos que foram sendo construídos historicamente a determinados grupos sociais.

A partir desse entendimento, pode-se perceber que o contexto escolar proporciona vivências e registra lembranças que deixam marcas na história do sujeito. Sendo assim, torna-se relevante pensar práticas que proporcionem ao aluno acesso à uma educação de qualidade que garanta direitos através de modelos pedagógicos que promovam mais igualdade e justiça social na escola, onde se construam modos coletivos de reflexão e empoderamento, que interprete e transforme as desigualdades vividas na sociedade.

Frente as reflexões, verifica-se que este trabalho atendeu ao pretendido em seus objetivos propostos, porém, sugere-se que novos estudos sejam realizados para aprofundar as provocações, sobretudo, dar ainda mais lugar de fala a população alvo da pesquisa. Visto que quanto mais se estuda a questão, mais debates poderão ser fomentados no contexto acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cristiano de Jesus. **A conciliação família e teletrabalho na pandemia da Covid-19: (re)pensando vivências de mulheres educadoras infantis**. 2022. 312 folhas. Tese (Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de Sao Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GIANFALDONI, Mônica. Direitos humanos no ensino de Psicologia. **Psicologia, Ensino & Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 97-

115, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-.

CARVALHO, Mariana Avelina Miranda. **Negritude na escola: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22104/2/Mariana%20Avelina%20Miranda%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CIAMPA, Antonio da Costa; LANE, Sílvia: **O homem em movimento.** Psicologia & Sociedade, v. 19, n. esp. 2, p. 17-18, 2007. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.** Chicago, USA: University of Chicago Legal Forum, 1989. p. 139-167.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, jan. 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia do gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações.** Curitiba: UFPR, 2010.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103-120, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FONTES, Guilherme Alexandre Gonçalves; SANTANA, Mariana Valadares Macedo de; SARDINHA, Luís Sérgio; LEMOS, Valdir de Aquino. AS RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL, REPRESENTATIVIDADE E IDENTIDADE NEGRA. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 9, n. 4, p. 65-74, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/937>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, v. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/ce-doc/revistas/0/volumes-eletronicos/0/2411>. Acesso em: 17 abr. 2022.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.** Tempo Social, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Epub 30 Jul 2014. Acesso em: 2 abr. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefantes, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferraz de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. e230098, p. 1-23, 2018.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

OLIVEIRA, Keila de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidade social de raça e gênero em sala de aula e o papel do professor enquanto educador social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p. 163-175, jan./abr. 2017.

PARÉ, Marilene Leal. **Autoimagem e autoestima na criança negra**: um olhar sobre o seu desempenho escolar. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educarem Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305 - 330, ago. 2019.

SILVA, Monalisa Nanaína da; MONTEIRO, Juliana Cristina dos Santos. Representatividade da mulher negra em cartazes publicitários do Ministério da Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 52, n. e03399, p. 1-7, dez. 2018.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. Interseccionalidade: gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. esp., p. 14-24, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102->. Acesso em: 2 abr. 2022.

SOUSA, Patrícia Fonseca; MACIEL, Silvana Carneiro; MEDEIROS, Katruccy Tenório. Paradigma biomédico x psicossocial: onde são ancoradas as representações sociais acerca do sofrimento psíquico? **Trends in Psychology**, João Pessoa, v. 26, n. 2, p. 883-895, jun. 2018.

TRONTO, Joan C. **Un monde vulnérable**. Pour une politique du care. Avant-propos de Liane Mozère. Trad. par Hervé Maury. Paris: Découverte, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alex N.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988.

Caro leitor! Início esta escrita com o coração aquecido, junto aos meus irmãos de lutas que, unidos em uma certeza ancestral, gritamos ecos de uma resistência negra coletiva, potente! Assim, acredito nas belas palavras da companheira Chimamanda Adichie ao afirmar que ao “rejeitarmos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, recuperamos uma espécie de paraíso.” (Adichie, 2019, p. 33). Na certeza desse paraíso, estamos em um caminho das possibilidades, de reencontros e reconstruções, de saberes ancestrais, que consigam enaltecer a nossa identidade “brasileira” e toda sua pluralidade racial, para além de traçar (re) existências, para enfrentarmos os desafios de todas as dimensões em que a colonialidade tem suas bases – Poder, Saber, Ser e Cosmogônica, fazendo uso de suas bases racistas que estão enraizadas no chão da escola.

“Os corpos que passam pela dor de sentir os efeitos das colonialidades na carne, na mente e nas suas terras criam rasuras e (re) existem.” (Cruz, 2022, p. 26). Dessa forma, ao escrevermos ecoamos nessas páginas do “(Re) Construindo Saberes” nossa liberdade preta. Somos convidados a contemplar não apenas o conhecimento científico, mas sim os saberes de um povo que não se calou, que permanece insurgente, que hoje celebra cada riso e carinho das vitórias, porém sabendo que ainda precisa de muito mais. Este livro é mais do que um acúmulo de folhas e letras de conhecimento, é um chamado ancestral para uma profunda reflexão sobre as complexas armadilhas de raça, as realidades e a dor do racismo na sociedade brasileira, e um grito de urgência para que, nas entranhas e no chão das nossas escolas, seja desenvolvida uma educação antirracista.

“O conceito de raça tem um peso forte na construção não apenas científica, mas histórica, política e social”, porque mesmo que haja críticas ao conceito de raça pela ciência atual, a sustentação desse conceito é mais profunda” (Cruz, 2022, p.24-25). Dessa forma, nossos saberes que são ancestrais por carregarem a história do povo preto desde a África até as Américas, muitas vezes silenciados nas sombras do que para o ocidente no século XVIII chamaram de “luzes”, que para nós, hoje, se faz importante, falamos e reafirmamos nas páginas desta obra, que estamos ESCURECENDO com os nossos saberes, ditos e pensados por nós, o que entendemos por conhecimento.

Neste caminho para a (re) construção dos nossos saberes e desconstrução das amarras do opressor colonial, que nestas páginas partilhamos das experiências

vividas de companheiros ativistas, educadores e líderes comunitários que estão de mãos dadas reescrevendo nossa história. Porque como nos diz Grada Kilomba, “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.” Por isso hoje, juntamos as dolorosidades e, felizes, avançamos transpassando os obstáculos, superando de forma insurgente os desafios perante as normas estabelecidas e opressões do sistema eurocêntrico brasileiro que persiste em marginalizar, discriminar e matar nossos corpos negros.

Ao longo das linhas deste livro, foi tecido nosso jeito e modo de escrever as (re) existências à opressão, comemoramos os avanços que foram conquistados na luta contra o racismo estrutural, que tornou-se estruturante por germinar nas entranhas da formação da identidade nacional (Almeida, 2020). Vimos exemplos e chamados para reflexão na busca a promoção da igualdade racial. Mas não devemos nos deter diante desses desafios. Em vez disso, devemos encontrar inspiração nos que vieram antes de nós, nossos ancestrais e mais velhos que sempre lutaram, foram determinados. Devemos nos comprometer, cada um de nós, a ser protagonistas na mudança em nossas próprias comunidades, escolas e espaços de trabalho, para descolonizarmos nossas mentes e nossos corpos territórios. (Nascimento, 2018).

O futuro da educação antirracista não é apenas um sonho distante, é uma realidade que estamos construindo a cada passo. À medida que combatemos o racismo e nos lançamos na busca dos saberes dos nossos, fazendo a partilha no chamado letramento racial, e na promoção e desenvolvimento da educação antirracista. Esta torna-se uma promessa de libertação. É o caminho para dias melhores, a chave para destravar as algemas do preconceito racial e da discriminação. É a arte de desaprender o que nos foi ensinado e abraçar uma nova cosmovisão do mundo, uma visão que celebra a diversidade étnica e promova a igualdade de oportunidades para todos independente da etnia.

Dessa maneira, esperamos que o legado e leitura deste livro seja uma porta aberta às possibilidades de dias melhores. Lembrar que, embora o caminho possa ser árduo, o escurecer da igualdade e da justiça se faz necessário, para que seja mais forte do que nunca. Que possamos ter nossos saberes respeitados. Que a obra *(Re)construindo saberes: raça, racismo e educação antirracista* seja mais do que uma obra concluída, mas sim mais um voou lançado para uma jornada contínua em direção a um futuro mais descolonizado, mais inclusivo e mais racionalizado. Que possamos carregar as lições aprendidas aqui conosco em cada capítulo, e que cada passo que dermos nos leve mais perto do mundo que sabemos ser possível, aquele que, a escrita da nossa história é enaltecida, nos afastaremos do perigo da história única desenhada pelo opressor.

Desejo ao nosso querido leitor! Que os prazeres dos conceitos tecidos aqui lhe proporcionem gozo de encontros com sua ancestralidade, identidade e pertencimento negro. Que você, saia com gostinho de mergulhar ainda mais na descoberta das nossas histórias. Que nossas vozes potentes ecoem e nossos passos ressoem como batidas de tambores ancestrais, marcando o ritmo de uma transformação necessária, urgente e insurgente. Que possamos nos (Re) construir revestidos da nossa ancestralidade, tecendo uma teia de saberes e experiências vividas, que fortaleçam nossa identidade e nos conduzam aos voos de liberdade do corpo negro. Que a leitura deste livro não seja apenas um ponto de partida, mas sim um mestre ancestral que guie nossos caminhos rumo ao conhecimento da nossa história. Que cada página tenha sido uma inspiração para a (re) existência continuada contra o racismo estrutural e todas as formas de opressão, e que juntos, em partilha e amor ancestral, possamos tecer a escrevivência do nosso povo preto potencializando uma educação antirracista. Que nessa força ancestral seja.

Rafaela Matos de Santana Cruz

Historiadora, Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes, Especialista em Educação Quilombola. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEM) / UNIT e Escrevivência/ UFS, Bolsista PROSUP/ CAPES.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução Julia Romeu – 1ª ed. – São Paulo; Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CRUZ, Rafaela Matos de Santana. **Quilombo Sítio Alto- Simão Dias- SE**: Narrativas de saberes ancestrais/ Rafaela Matos de Santana Cruz; orientação [de] Prof. Dr. Cristiano Ferronato, Prof.^a Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita – Aracaju/ SE: UNIT, 2022.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e Intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. – 1ª ed. – Filhos da África, 2018.

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”, “Foucault, arte e educação: ensaios possíveis” “Amantes do passado: educação, temporalidades e espacialidades”, “Educação e abordagens étnico-raciais: interdisciplinaridades em diálogo”, “20 anos da lei nº 10.639/03 e 15 anos da lei nº 11.45/08: avanços, conquistas e desafios” e “Abordagens étnico-raciais: necropolítica, raça e interdisciplinaridades”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OE BIO. 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 ao Centro Universitário Redentor (UniREDENTOR - Afya). Editor Adjunto da Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico (REINPEC) (ISSN: 2446-6778), vinculada ao Centro Universitário Redentor (UniREDENTOR - Afya). Autor, pela Editora Iole, da coleção “Escritos Jurídicos” sobre o Projeto de Florença (2023), sobre Acesso à Justiça (2023), sobre o Pós-Pandemia (2023), sobre Emergências Sociais (2022), sobre Justiça Social (2022), sobre Liberdade Familiar (2022), em tempos de Pandemia (2022), sobre Vulnerabilidade (2022), sobre Sexualidade (2021), sobre Direitos Humanos (2021), sobre Meio Ambiente (2021), sobre Segurança Alimentar (2021) e em Tempos de Covid-19 (2020). Autor, pela Editora Pimenta Cultural, da coleção “Direito em Emergência” (v. 1, 2 e 3) (2020, 2021 e 2022). Autor dos livros: Segurança Alimentar e Nutricional na Região Sudeste (Editora Bonecker, 2019); e Fome: Segurança Alimentar e Nutricional em pauta (Editora Appris, 2018). Organizador principal, pela Editora Schreibern, dos livros “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios”, “Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação”, “Educação e abordagens étnico-raciais: interdisciplinaridades em diálogo”, “20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.45/08: avanços, conquistas e desafios” e “Abordagens étnico-raciais: necropolítica, raça e interdisciplinaridades”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

África 3, 6, 15, 31, 46, 50, 52, 68, 72, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 195, 200, 215, 217
Afro-brasileira 16, 21, 23, 28, 38, 43, 45, 46, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 83, 98, 99, 104, 105,
106, 172, 195, 196
Antirracista 1, 3, 6, 15, 18, 21, 28, 29, 31, 32, 33, 48, 51, 63, 64, 70, 74, 75, 83, 96, 97, 98,
106, 124, 167, 182, 215, 216, 217
Antropologia 16, 123, 124, 150, 160

B

Bilíngue 107, 108
Bullying 81, 164, 170, 171, 172, 173

C

Capacitação 163, 176, 181, 187, 195, 197, 199
Carolina Maria de Jesus 87, 88, 90, 91, 94, 103, 104, 106
Ciências Sociais 21, 90, 120, 123, 124, 125, 132, 133, 161, 202, 204
Colonização 17, 55, 64, 170
Consciência Negra 22, 27, 30, 69, 89, 166, 195
Covid-19 59, 109, 130, 147, 148, 154, 159, 166, 174, 182
Crianças 14, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 64, 65, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
83, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 164,
168, 170, 171, 175, 209
Crianças negras 22, 23, 49, 53, 59, 76, 77, 79, 83, 85, 88, 91, 92, 97, 98, 170, 175
Cultura africana 21, 28, 42, 70, 75, 91, 172

D

Decolonial 63, 64, 134, 135, 136, 141, 146
Democracia racial 4, 5, 6, 7, 90, 108, 167, 192, 209
Desigualdades sociais 4, 51, 93, 119, 122, 123, 124, 191, 192, 206
Dicotomia 199, 205, 211
Discriminação 3, 5, 13, 48, 66, 77, 85, 92, 98, 108, 112, 119, 126, 131, 163, 179, 185, 197,
207, 209, 213, 216

E

Educação Antirracista 32, 132, 173
Educação Básica 33, 45, 52, 66, 87, 89, 108, 111, 120, 122, 125, 163, 196, 207
Educação brasileira 87, 109
Educação Infantil 6, 21, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 49, 54, 55, 59, 60, 62,
64, 66

Educação profissional e tecnológica 145, 147, 154, 157, 158, 159
 Ensino Fundamental 54, 55, 60, 87, 89, 90, 94, 95, 107, 108, 162
 Ensino superior 6, 125, 146, 147, 149, 153, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 218
 Estereótipos 5, 14, 48, 51, 77, 80, 84, 118, 121, 141, 147, 161, 163, 172, 187, 195, 196, 199, 208, 209, 210, 212
 Étnico-raciais 5, 18, 47, 51, 61, 62, 63, 64, 66, 74, 78, 84, 89, 105, 124, 126, 134, 165, 166, 170, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 218, 219
 Etnomatemática 71, 75
 Eurocentrismo 19, 87, 88, 89, 134, 138, 141
 Extensão 6, 59, 77, 145, 147, 154, 157, 161, 162, 163, 168, 170, 171, 175, 176, 177, 183, 184, 185, 187, 190, 218

F

Feminista 96, 97, 106, 133, 146, 149, 178, 180

G

Gênero e raça 6, 130, 161, 162, 177, 202, 203, 211
 Genocídio 7, 17, 120, 179

H

Harlem 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144
 História 6, 13, 15, 16, 32, 40, 46, 49, 50, 52, 55, 65, 69, 77, 85, 87, 88, 90, 91, 93, 98, 99, 100, 106, 116, 120, 133, 144, 145, 160, 161, 165, 172, 173, 187, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 217, 218

I

Identidade 5, 13, 18, 23, 24, 34, 36, 38, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 140, 141, 163, 168, 169, 179, 180, 195, 196, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217
 Identidade negra 47, 49, 52, 77, 79, 85, 95, 97, 100, 103, 106, 141, 169, 208, 209, 214
 Identidade Negra e Representatividade 168, 169
 Inclusão 6, 71, 75, 83, 84, 112, 136, 146, 161, 163, 186, 188, 194, 196, 197, 198, 209, 210
 Inclusão social 112, 186
 Indígenas 15, 18, 69, 115, 120, 129, 130, 131, 132, 133, 166

J

Jornal Dosulina News 107, 113, 114, 115, 116, 117, 118
 Jovens cientistas 6, 145, 151

L

Lei 10.639/03 48, 49, 75, 96, 98, 165, 196, 200
 Leitura 15, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 60, 78, 80, 81, 82, 86, 100, 102, 103, 104, 109, 111, 150, 151, 156, 164, 167, 216, 217
 Letramento 6, 68, 92, 94, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 177, 181, 183, 216
 Letramento racial 6, 92, 167, 169, 170, 177, 181, 183, 216

Literatura 6, 21, 23, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 71, 78, 83, 85,
87, 89, 91, 100, 104, 122, 124, 125, 141, 142, 147, 203
Literatura Infantil 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46
Livro infantil 39, 41

M

Meninas STEM 145, 146, 148, 149, 155, 158
Migração 137, 138, 139, 143
Movimento negro 49, 52, 68, 69, 75, 166, 180, 192, 194, 196
Mulheres brancas 179, 180, 204, 205, 206, 210
Mulheres negras 56, 96, 97, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 141,
176, 179, 180, 182, 183, 202, 205, 206, 209
Mulher preta 96, 97, 105, 170

P

Pandemia 17, 21, 59, 60, 109, 130, 145, 147, 148, 154, 156, 159, 166, 182, 212
População negra 4, 47, 48, 50, 87, 91, 96, 100, 103, 104, 105, 121, 122, 126, 130, 141,
169, 180, 181, 184, 185, 194, 196, 208, 209, 212
Prática pedagógica 23, 24, 68, 69, 70, 73, 87, 94, 97, 125, 126, 133
Preconceito 4, 28, 29, 48, 66, 76, 77, 85, 92, 98, 140, 163, 168, 194, 196, 205, 208, 209,
210, 212, 216
Psicologia 46, 47, 65, 76, 78, 85, 86, 202, 203, 205, 211, 212, 213, 214

Q

Questão racial 58, 63, 121, 123, 124, 128, 167, 178, 181, 184, 194, 210

R

Racismo 1, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 16, 17, 18, 28, 29, 31, 47, 48, 50, 53, 57, 60, 65, 66, 68, 69, 70,
73, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 97, 98, 100, 103, 104, 105,
108, 111, 116, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 140, 142, 163,
164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 195, 196, 197, 208, 209, 212, 215, 216, 217
Racismo religioso 73, 74
Redemocratização 164, 186, 187, 188
Renascimento do Harlem 135, 137, 138, 140, 141, 142

S

Semana da Consciência Negra 22, 27, 30, 89
Serviço Social 7, 161, 185
Sociologia 6, 40, 90, 120, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 186, 202, 219

