

Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio

Organizadores

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE

REFLEXÕES PARA GIROS DECOLONIAIS



**Educação, Diversidade e
Interculturalidade:**
reflexões para giros decoloniais

Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio
(Organizadora e Organizador)

**Educação, Diversidade e
Interculturalidade:**
reflexões para giros decoloniais

Apoio:



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE
Mestrado Profissional
em Educação




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Patrícia Sá Martins; Josenildo Campos Brussio [Orgs.]

Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 226p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0657-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526506578

1. Interculturalidade. 2. Decolonialidade. 3. Crianças afro-brasileiras. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

'Os outros', os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. [...] O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. [...] As relações entre cotidiano escolar e culturas (s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se firme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional.

Vera Maria Candau (2013, p. 33-35, grifo da autora)



SUMÁRIO

PREFÁCIO Jackson Ronie Sá-Silva	9
POR (TRANS) FORMAÇÕES DE PROFESSORES/AS QUE DE(S)COLONIZEM O INSTITUÍDO: apontamentos dos organizadores Ana Patrícia Sá Martins e Josenildo Campos Brussio	13
A LITERATURA INFANTIL NEGRA E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS AFRO-BRASILEIRA Ângela Maria Leonardo Silva, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussi	19
A LEI DE COTAS NO BRASIL: avanços, desafios e o processo de revisão Dayvane Oliveira da Silva, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio e Leonardo José Pinho Coimbra	35
REPRESENTAÇÃO DO OUTRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: vozes sem eco: sobre a inclusão através das diferenças Jânio Oliveira Lima, Fernando Lucas da Silva Gomes, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio	51
AFROCENTRICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR Leandro Fonseca Lima, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio, Jackson Ronie Sá-Silva	71
RACISMO: uma herança histórica Sandra Moreira de Freitas, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio	89

DECOLONIALIDADE DO GRAFFITI E REEXISTÊNCIA	103
Gleydson Rogério Linhares dos Santos Coutinho, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio	
CORPOS ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E DECOLONIALIDADE: discussões a partir da análise de representações de livros didáticos do Ensino Médio	129
Jucenilde Thalissa de Oliveira, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio	
RACISMO EPISTÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: um estudo sobre o Estado da Arte na perspectiva decolonial	151
Manoela Pessoa Matos, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio	
DECOLONIALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões para uma formação continuada docente	173
Poliane de Lima Vaz da Costa, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio, Antonio Alves Ferreira	
PROCESSO DE AUTORRECONHECIMENTO: as implicações da Lei 10.639/03 nas relações étnico raciais na educação	201
Raimunda Nonata Paiva Andrade Lêda Maria de Sousa Rodrigues Ana Patrícia Sá Martins Josenildo Campos Brussio	
AS AUTORAS E OS AUTORES	217

PREFÁCIO

Produzir um prefácio caracteriza-se como uma aprendizagem. Nele, analisamos e perspectivamos ideias, pensamentos, noções, conceitos e teses produzidas pelo outro. No ofício da escrita, o/a prefacista aprende a (re)aprender! Assim, aprendemos sobre os temas abordados, as lógicas da escrita e os autores e as autoras que se desafiaram a escrever aquilo que anunciam como compilação de dados e descrição de um evento ou problematização de um fenômeno. O prefácio é uma anúnciação, um discurso, uma representação que chancela os verbos dos que escrevem e aproxima-os dos que irão consumir a leitura, que é sempre subjetiva e caleidoscópica. Um desafio instigante!

Prefaciando o livro *Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais* constituiu-se como uma leitura de alegria que gerou prazer didático-analítico, ao saborear a temática em pauta: a educação para a diversidade na formação de professores e professoras e suas políticas afirmativas. Ana Patrícia Sá Martins, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, e Josenildo Campos Brussio, professor do Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, são docentes argutos e engajados que têm problematizado, investigado e produzido conhecimento socialmente relevante para pensarmos as educações complexas do campo da linguagem e seus atravessamentos nas epistemes de temáticas sensíveis, tais como as pluralidades das etnias, as discussões de gênero, as problematizações sobre a sexualidade, o campo movediço das identidades, os construtos das diferenças e a sempre produtiva análise da alteridade no campo da Educação.

O livro *Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais* apresenta problematizações teóricas e metodológicas que nos fazem compreender o plural produtivo da educação para a

diversidade, alertando para a análise dos conceitos operados pela perspectiva pós-crítica em educação. A escrita, do começo ao fim, incita pensarmos sobre o pensar acerca das marcações que fazemos quando utilizamos linhas de pensamento ou ferramentas epistêmicas operadas por aqueles e aquelas que entendem a diversidade como um campo complexo e sempre contingente. As argumentações produzidas na obra tencionam a todo momento o cuidado que o campo da Educação deve ter ao tratar das temáticas caras ao campo da discussão da diversidade nos espaços escolares e não escolares de aprendizagens.

Os capítulos que compõem o livro *Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais* são esclarecedores quanto aos temas da educação para a diversidade. Quais temas? O que a obra aborda? O livro em sua totalidade trata de temáticas importantes para o campo da Educação e sua discussão na educação básica: literatura infantil negra; identidade de crianças afro-brasileiras; lei de cotas no Brasil; inclusão através das diferenças; afrocentricidade em aulas de Educação Física; Lei 10.639/03 nas relações étnico-raciais na Educação e o autorreconhecimento; história do racismo no Brasil; decolonialidade, arte, *graffiti* e existências negras; ensino de Ciências Naturais, decolonialidade e o corpo negro; racismo epistêmico na formação docente; decolonialidade e relações étnico-raciais na educação infantil.

Percebi o esforço teórico-metodológico de Ana Patrícia Sá Martins e Josenildo Campos Brussio em operar com alguns conceitos centrais da perspectiva decolonial de pensamento educacional. Também evidenciei seus esforços professorais na organização metódica da obra. Um esforço coletivo que envolveu a condução da escrita inicial de estudantes de mestrado em Educação que estavam vivenciando o componente curricular *Educação, Diversidade e Políticas Afirmativas*, no ano letivo de 2022. Parablenizo-os pelo desafio sempre produtivo de ensinar-pesquisar-escrever.

Os capítulos do livro *Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais* constituem materialidades curriculares empoderantes para que professores do ensino fundamental, do

ensino médio, do ensino técnico profissionalizante e do ensino superior realizarem aulas inclusivas, contextuais, problematizadoras e recheadas de alteridade quando aparecer discussões que suscitam a existência plural do outro.

A professora Ana Patrícia Sá Martins e o professor Josenildo Campos Brussio promoveram um exercício pedagógico plural, ao conduzirem mestrandas e mestrandos a olharem as diferenças com rigor e método. Ensinam a escrever e reescrever. Permitiram o exercício teórico do pensamento diverso. Incitaram o olhar hipercrítico. Interagiram para pensar a diversidade machucada e a superação das dores pelo exercício de uma educação plural, libertadora, ética, laica e cidadã.

Parabenizo os organizadores do livro, Ana Patrícia Sá Martins e Josenildo Campos Brussio, pela produtiva ação de conduzir a feitura de tão importante obra educacional. Parabenizo os professores e as professoras do PPGE – UEMA que estiveram envolvidos na escrita dos capítulos com seus orientandos. Parabenizo as mestrandas e os mestrandos que se desafiaram a ler, escrever e se aprofundar na discussão da temática da educação para a diversidade.

Que tal conhecer a obra *Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais*? Vamos utilizar este livro em nossas aulas? Vamos praticar a alteridade, o respeito, a cidadania e o amor comunitário?

Desejo a vocês uma boa leitura!

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá-Silva

Departamento de Biologia, Universidade Estadual do Maranhão
(DBIO / UEMA).



**POR (TRANS) FORMAÇÕES DE PROFESSORES/AS
QUE DE(S)COLONIZEM O INSTITUÍDO:
apontamentos dos organizadores**

Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio

As reflexões acerca de pesquisas e práticas docentes que apresentamos neste livro constituem uma proposição elaborada e desenvolvida durante um processo coletivo de (trans)formação de professores/as, na disciplina Educação para a diversidade, ministrada no ano de 2022 com uma turma de professores/as-pesquisadores/as no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA).

A obra ora apresentada, *Educação, Diversidade e Interculturalidade: reflexões para giros decoloniais*, reúne capítulos produzidos pelos/as mestrandos/as em coautoria conosco, no objetivo de sinalizar metodologias acadêmicas e didáticas que possam transgredir a colonialidade (ainda) instituída nos paradigmas curriculares de universidades e escolas da rede básica de ensino.

As escritas, em cada capítulo, possibilitam um olhar reflexivo sobre aquilo que disponibilizamos aos nossos/as alunos/as; que entendem que o que ensinamos, por intermédio dos saberes e fazeres trazidos pelos alunos/as, descortinam variadas possibilidades de diálogo, de troca e de inter-relações entre o/a professor/a, os/as alunos/as e o conhecimento. Nessa perspectiva, nós, enquanto professora e professor formador/a de professores/as, em parceria com os/as mestrandos/as, visamos elaborar um conjunto de conhecimentos, a fim de incentivar e promover a aprendizagem significativa para além dos muros das escolas. Nesse sentido, o livro reúne onze capítulos, nos quais, JUNTOS/AS, fomos tecendo análises acadêmico-profissionais, como

oportunidades de argumentar, refletir e criar práticas docentes decoloniais, as quais podem favorecer práticas docentes diversificadas que dialogam com as realidades das quais muitos/as de nós participa.

No primeiro capítulo, *A Literatura infantil negra e a identidade das crianças afro-brasileiras*, incitados pela Ângela Maria Leonardo Silva, problematizamos a dificuldade das crianças negras de se identificarem com cultura afro-brasileira na educação infantil. Assim, são sistematizadas algumas obras da literatura infantil que tematizam as culturas afro-brasileiras como possibilidades ao docente para práticas didáticas, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O segundo capítulo, *A Lei de cotas no Brasil: avanços, desafios e o processo de revisão*, Dayvane Oliveira da Silva e Leonardo José Pinho Coimbra nos provocam a refletir acerca da Lei nº 12.711/2012 e dos discursos meritocráticos que circundam na sociedade brasileira quanto às políticas afirmativas das cotas étnico-raciais, apontando para necessária re-Ação perante os desafios ainda impostos à maioria da população afro-descendente do Brasil, mesmo após dez anos de promulgação da Lei.

O terceiro capítulo, *Representação do outro na educação escolar - vozes sem eco: sobre a inclusão através das diferenças*, assinado com Jânio Oliveira Lima e Fernando Lucas da Silva Gomes, convida o/a leitor/a (docente) para percepção dos padrões de normalidade arrolados nos currículos escolares, que, em geral, consideram inadequados/as alguns/as alunos/as, em virtude de seu porte físico, da deficiência sociocognitiva, do gênero e/ou etnia. Conforme argumentado pelos autores, faz-se urgente (des)construções alternativas nas formações de professores/as e nas propostas curriculares, de maneira a considerar a pluralidade que caracteriza as salas de aula, de modo mais inclusivo e responsável.

O quarto capítulo, *Afrocentricidade nas aulas de Educação Física escolar*, sob o olhar do professor de Educação Física Leandro Fonseca Lima, destaca a relevância de inserirmos e incentivarmos o diálogo com a educação afrocentrada, que oportunize o

conhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras no processo de formação histórico-cultural da sociedade brasileira. Como incentivo às práticas escolares nas aulas de Educação Física, são evidenciados exemplos de brincadeiras e jogos de origem afro.

No quinto capítulo, *Racismo: uma herança histórica*, desafiados por Sandra Moreira de Freitas, argumentamos a necessidade de problematizarmos o racismo estrutural, enraizado pelo processo de escravização de negros/as africanos, mas que ainda sustenta e legitima práticas racistas no Brasil e no mundo. A escola é aqui apresentada como lugar privilegiado para discutir acerca da omissão do Estado diante do racismo, do preconceito e das desigualdades deles resultantes; como também um cenário através do qual se possa proponha ações que promovam a igualdade racial no país.

No sétimo capítulo, *Decolonialidade do graffiti e reexistência* de Gleydson Rogério Linhares dos Santos Coutinho, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio provocam-nos a refletir sobre a importância da arte do *Grffiti* enquanto práxis pedagógica de expressão de reexistências e decolonialidades. Propõe-se um diálogo sobre reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti*, criticando, construindo e desconstruindo os padrões e valores produzidos no que se refere à Educação

No oitavo capítulo, *Corpos étnico-raciais, ensino de ciências naturais e decolonialidade: discussões a partir da análise de representações de livros didáticos do Ensino Médio*, de Jucenilde Thalissa de Oliveira, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio somos levados a pensar sobre os corpos racializados a partir de um posicionamento crítico e decolonial, em que as construções de sentidos sobre os corpos situam-se em questões históricas e políticas etnocêntricas, com processos que marcam nossa existência contemporânea através da colonialidade e que se convertem em desigualdades não naturais, construídas sócio-historicamente.

No nono capítulo, *Racismo epistêmico na formação inicial docente: um estudo sobre o Estado da Arte na perspectiva decolonial*, de Manoela Pessoa Matos, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio, apresentamos a identificação e mapeamento de produções

científicas existentes sobre a decolonialidade e o racismo epistêmico na formação inicial de professoras e professores no Brasil a partir das dissertações e teses disponibilizados no BDTD. Partimos da necessidade de identificar nas produções intelectuais e acadêmicas que espaços estão ocupando as perspectivas de conhecimento dos povos que foram negados pela modernidade colonial.

No penúltimo capítulo, *Decolonialidade e relações étnico-raciais na educação infantil: reflexões para uma formação continuada docente*, de Poliane de Lima Vaz da Costa, Ana Patrícia Sá Martins, Josenildo Campos Brussio, Antônio Alves Ferreira, os autores nos convidam a dialogar com perspectivas decoloniais de uma educação infantil voltada às relações étnico-raciais, tema que tangencia todas as etapas do desenvolvimento humano, mas que possuem preocupações específicas com a faixa etária em discussão – a educação infantil.

No último capítulo, *Processo de Autorreconhecimento: as implicações da Lei 10.639/03 nas relações étnico raciais na educação*, somos estimulados por Raimunda Nonata Paiva Andrade e Lêda Maria de Sousa Rodrigues a analisar nossas práticas pedagógicas quanto ao incipiente processo de autorreconhecimento de brasileiros e brasileiras afro-descendentes, os quais, conforme os dados informados, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2019), 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% pardos e apenas 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. A discussão perfilada nos convoca, enquanto docentes, a entender como a colonialidade sustentada nas instâncias sociais de poder precisa ser debatida nos cenários escolares, no intuito de que possamos pensar em projetos para resistir e re-existir, de modo mais equitativo com os diferentes grupos étnicos, sobretudo, os afro-descendentes e indígenas.

Quando os processos formativos nas universidades, mesmo em cursos *stricto sensu*, possibilitam espaços para insurgências com alunos/as em suas diversidades, o desejo e o clamor de/por paradigmas que transgridam a modernidade e a colonialidade do

saber, do poder e do ser tornam-se além de um sonho que um dia venha a ser alcançado; se concretizam nas reverberações de homens e mulheres, professores/as, mestrandos/as, esperançosos (no sentido freireano) à práticas docentes decoloniais, em respeito aos aspectos éticos, étnicos e socioculturais, seja na formação inicial ou continuada de professores/as.

Desejamos que as reflexões apresentadas na obra possam contribuir para o fortalecimento das discussões que urgem em torno da multidiversidade, pluriculturalidade e interculturalidade de saberes decoloniais que eclodem no processo de mundialização. É preciso transgredir, irromper, desobedecer aos paradigmas colonizantes de forma a permitir que os paradigmas emergentes como a decolonialidade, a afrocentricidade, a ecologia dos saberes, nos levem a novos horizontes epistemológicos.

Sintam-se convidados a partilhar conosco dessas experiências pedagógicas em um processo de construção teórica, prática, crítica e libertária. Vamos seguir os passos do nosso mestre Paulo Freire para a consolidação de uma pedagogia centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade e da liberdade por meio de um projeto político, pedagógico, crítico e reflexivo de uma pedagogia decolonial, pluricultural e diversificada que respeite todas as culturas e saberes locais em um verdadeiro exercício de liberdade e democracia.



A LITERATURA INFANTIL NEGRA E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS AFRO-BRASILEIRAS

Ângela Maria Leonardo Silva

Ana Patrícia Sá Martins

Josenildo Campos Brussio

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, trazemos a temática “A literatura infantil negra e a identidade das crianças afro-brasileiras”, com o intento de discutir a formação da identidade das crianças afro-brasileiras na escola a partir da literatura infantil negra. A proposta surgiu a partir das inquietações e diálogos acerca do preconceito racial no Brasil, realizadas nas aulas da disciplina Educação, Diversidade e Políticas Afirmativas, do Curso de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em 2022.

Ao longo da disciplina, pesquisamos, dialogamos e refletimos temáticas referentes à diversidade e políticas afirmativas que aguçaram e ampliaram a nossa visão sobre a questão racial brasileira, e de como o desrespeito às diferenças raciais se manifesta em nosso cotidiano. Dentre as temáticas trabalhadas, podemos citar: “Conceitos norteadores: etnia, raça, gênero, identidade, diversidade e diferença”; “Epistemologias decoloniais: contribuições de Franz Fanon e W.E.B. Dubois”; “A legislação brasileira educacional para a diversidade étnico-racial”; “O feminismo negro no mundo: contribuições de Nah Dove e Bell Hooks”; “O feminismo negro no Brasil: contribuições de Lélia Gonzales, Conceição Evaristo, Aza Njeri e Dandara Aziza”; “Por uma educação antirracista e as dimensões do ensino da trajetória dos negros no Brasil”, dentre outras temáticas relevantes e importantes de serem discutidas pela necessidade de mudanças de posturas em nossa sociedade e pela urgência de políticas públicas

que consigam incluir as mulheres e homens negros e afrodescendentes.

Neste sentido, elaboramos a seguinte questão problematizadora: por que frequentemente a criança negra não se identifica com a cultura afro-brasileira? Para obtenção das respostas ao referido problema, nos utilizamos do aporte teórico que embasou nosso estudo, o qual se sustenta em Lima (2008), Machado (2006), Cavaleiro (2012), dentre outros, que tratam a temática referente à literatura infantil negra e à valorização da cultura afro-brasileira.

Desse modo, apresentamos proposições referentes à identidade das crianças afro-brasileiras, literatura infantil negra e listamos alguns autores desta literatura no Brasil. Infelizmente, é notório que as escolas brasileiras ainda pouco têm o hábito de, ao longo do ano letivo, ler e apresentar às crianças a literatura negra infantil, tão rica e diversificada, que contam histórias de lutas, de resistência e de vidas negras, as quais representam as crianças afro-brasileiras.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de trabalharmos temáticas que contribuam de forma significativa para construção identitária da criança afro-brasileira, e a escola constitui-se espaço de valorização e aprendizagem da cultura africana, tendo como mote a literatura infantil negra.

IDENTIDADE DAS CRIANÇAS AFRO-BRASILEIRAS

Atualmente, tem-se discutido temáticas relacionadas à negritude, tais como: direitos às diferenças, respeito e valorização dos povos africanos e afro-brasileiros, racismo, educação e relações raciais, preconceito e discriminação, dentre outras. Ao longo da história brasileira foram negados aos povos africanos sua identidade, sua cultura, seu valor como ser humano e suas contribuições relevantes para a constituição do povo brasileiro.

É sabido que os negros traficados para nossas terras sofreram bastante e eram tratados como animais. Os tempos evoluíram, mas,

ainda em nossos dias, nos deparamos com situações de desrespeito e desvalorização de pessoas negras. Experiências marcantes, as quais, só quem já sofreu preconceito racial, sabe da dor que atravessa a alma.

Assim, é que devemos proporcionar às nossas crianças meios para construírem suas identidades, conhecendo a cultura africana e todo o legado deixado por estes povos que aqui viveram e fizeram história. Que possam se autoafirmar afrodescendentes sem vergonha, orgulhosos de sua descendência.

Nesta perspectiva, é que iremos dialogar sobre a identidade das crianças negras e afrodescendentes no Brasil. Mas, o que é identidade? Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Saraiva Júnior (2009, p. 166), identidade é “conjunto de características próprias de uma pessoa”, sendo estabelecida através do nome, lugar onde mora, sua data de nascimento e quem foram seus pais. Para Hall (2011), a identidade é resultado de construções culturais, não se constitui, portanto, algo pronto e acabado, mas está permanentemente em processo ao longo da vida.

A identidade, pois, é a construção das peculiaridades pessoais que vão dizer quem é, e a qual cultura pertencente. As crianças constroem sua identidade a partir da socialização e interação nos grupos dos quais fazem parte. Inicialmente, ela é construída na família e depois na escola, aonde irá se relacionar com outras crianças e adultos em uma diversidade de aprendizagens. Gomes nos afirma que:

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, de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade. (GOMES, 1990, p. 60 *apud* CAVALEIRO, 2012, p. 18,19).

As crianças, portanto, absorvem tudo que está em seu entorno, aprendem o que lhes são apresentados socialmente através das experiências. É neste contexto que assimilam os papéis sociais e os reproduzem. Assim, a responsabilidade é nossa (**família e escola**),

de propiciar, especialmente na infância, vivências de respeito à diversidade, valorização da cultura afro-brasileira e autoconhecimento.

Apesar de alguns avanços com promulgações de leis sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura negra nas escolas e as Diretrizes do Ensino da Cultura Afro-brasileira, temos que garantir, tanto nas famílias, quanto nas escolas, espaços de respeito, afirmação de direitos e aprendizagens sobre a cultura africana. As crianças precisam compreender sua origem, e entender o porquê de seus traços diferenciados: cor da pele, estética facial e corporal, cabelos enrolados, dentre outros.

A cultura no Brasil de associar o preto a coisas feias, sujeira e estereótipos relacionados a pessoas de pele preta, afeta profundamente aqueles que sofrem preconceitos. Com as crianças não são diferentes, elas sofrem porque são discriminadas e não entendem a razão da diferenciação de pessoas. Assim, percebemos que:

A criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham. Atividades que evidenciem a cor negra associada a algo positivo, como ébano, ônix, jabuticaba, café, petróleo, azeviche etc., concorrem para justapor à representação negativa uma outra positiva. (SILVA, 2008, p. 25).

É neste contexto que as instituições que atendem as crianças da Educação Infantil, seja pública ou privada, devem cuidar da formação identitária, como nos orienta a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o

mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (SECAD, 2006, p. 37).

A escola, portanto, é espaço de socialização, aprendizagens e construção de identidades. Neste espaço, as crianças têm a possibilidade de imersão nas histórias que antecederam a sua, aprendem que são resultados de vivências de outras pessoas. Elas internalizam coisas positivas ou negativas, dependendo de como os conceitos são repassados, daí frutifica a auto ou baixa estima. Neste sentido, Silva (2008, p. 31) adverte que:

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 auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

Mas, a família é a primordialmente responsável pela formação identitária e do caráter da criança, que favorecerá sua imersão na cultura para se auto reconhecer como parte integrante da sociedade afro-brasileira. É necessário que a criança se auto reconheça, nas fotografias, nas histórias, nas músicas, nas brincadeiras infantis, na sociedade a qual está inserido. Trabalhar os aspectos físicos como a cor da pele, os cabelos enrolados, os costumes e as heranças deixadas por nossos ancestrais, trabalhar os sentimentos, as sensações, os gostos etc. tudo faz parte da construção identitária da criança.

Negar às crianças estes conhecimentos a respeito de sua própria história, é fortalecer a visão hegemônica que prevalece ainda hoje: que nossos ancestrais africanos não tiveram nenhuma contribuição valorosa para a história brasileira, reforçando a invisibilidade dos povos africanos escravizados em nosso país e reafirmando a supremacia branca.

LITERATURA INFANTIL NEGRA

A literatura infantil, segundo Lima (2008), surgiu no Ocidente como material que auxiliava os educadores no trabalho pedagógico, onde os personagens eram adaptados para os leitores infantis com objetivo de trabalhar ideias, concepções e emoções dos pequenos.

No Brasil, temos escritores como Monteiro Lobato, marco da literatura infantil, que encantou e encanta a vida de milhares de leitores infantis, com suas histórias fantásticas de faz de conta. Temos ainda: Ana Maria Machado, Eva Furnari, Mauricio de Sousa, Ziraldo, e muitos outros autores que colorem a vida e impulsionam a imaginação das crianças através de suas histórias fantásticas.

Mas, queremos destacar especialmente a literatura infantil negra, que ao longo dos tempos vem se destacando em nosso país e contribuindo para as representações afro-brasileiras das crianças, no sentido de regatar memórias, histórias e saberes da cultura africana, tão desrespeitadas no Brasil.

O país tem, em sua formação populacional, a maioria de pessoas com pele negra e traços físicos característicos dos povos africanos. Muitos ainda se denominam pardos, na tentativa de não assumir sua identidade negra; porém, tudo isso vem afirmar a ideologia de embranquecimento (SILVA, 2007; AZEVEDO, 1987), desvalorização dos povos africanos e a hegemonia branca, que no decorrer da história brasileira quis impor a força a sua superioridade. A esse respeito, ressaltamos o que argumenta Fanon (2008):

Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor. (FANON, 2008, p. 14).

Neste sentido, não podemos deixar no esquecimento as contribuições valiosas das culturas africanas, sendo elementos da identidade negra em nosso país e valorizar apenas as contribuições do povo europeu para a formação e transformação da sociedade atual. Assim, vale ressaltar que todos tiveram contribuições importantes para a nossa cultura: os povos originários (inicialmente denominados de índios), os povos africanos e os povos europeus. Contudo, a história contada pelos brancos é outra, se autovalorizou e menosprezou a cultura originária e africana.

É nesse contexto de desvalorização da cultura negra e afro-brasileira que a literatura infantil negra entra nas escolas, timidamente ou obrigatoriamente, para cumprir determinações da legislação nacional, com a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Geralmente, essa temática é trabalhada com as crianças apenas no mês de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra, e conseqüentemente essa literatura também é apresentada apenas neste período de comemorações.

As crianças negras e afrodescendentes brasileiras passam o ano letivo inteiro trabalhando outras culturas, outras realidades, acumulam conhecimentos sobre o mundo, mas, não conhecem de forma aprofundada a sua própria história.

Portanto, faz-se importante lembrar que através da literatura as crianças aprendem para além da imaginação, visto que, como nos fala Lima (2008, p. 102): “[...] a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”.”

Daí a importância de possibilitar às crianças pequenas o encontro com a literatura infantil negra, com histórias e escritas que tratam das relações étnico-raciais e que desfazem concepções enraizadas sobre o negro, sempre em papéis de submissão e desvalorização identitária. Faz-se necessário que elas vivenciem escritas de outras representações étnicas, como as dos povos

originários e africanos, se distanciando, portanto, da eurocêntrica que se perpetuou durante tanto tempo.

Apresentamos a seguir o Quadro 1, com alguns autores da literatura infantil negra no Brasil, para mostrarmos autores negros que escrevem para as crianças histórias que lhes outorgam outro olhar para a cultura afro-brasileira, que buscam valorizar a história de luta e resistência de homens e mulheres negras, e que ajudam na construção identitária das crianças afro-brasileiras.

Quadro 1 - Autores da literatura infantil negra no Brasil

AUTOR	OBRAS	HISTÓRIA
Lázaro Ramos	Edith e a velha Sentada, Caderno de Rimas do João e Caderno Sem Rimas da Maria	Nascido em Salvador (BA), ator e escritor desde a juventude.
Elisa Lucinda	A menina transparente	Nascida em Vitória (ES), é atriz, jornalista, professora, cantora, poeta e uma das autoras de mais sucesso no Brasil, com mais de 17 publicações, entre poemas, romances, peças teatrais e literatura infantil.
Junião	Meu pai vai me Buscar na escola	De Campinas (SP), é um grande ilustrador e escritor brasileiro, com charges e ilustrações publicadas nos maiores veículos de comunicação do país e livros infantis e juvenil. Já recebeu importantes prêmios pela qualidade e relevância de seu trabalho.
Kiusam de Oliveira	Omo-Oba: Histórias de Princesas, O mar que banha a ilha de Goré, O mundo no black power de Tayó.	Nascida no interior de São Paulo, na cidade de Santo André, é pedagoga, artista multimídia, contadora de histórias, bailarina, coreógrafa, professora de danças afro-brasileiras e autora de quatro títulos infantis.
Neusa Baptista Pinto	Cabelo Ruim?	Jornalista e natural de Lençóis Paulista (SP), publicou seu primeiro livro em 2007. A história de três

		meninas aprendendo a se aceitar fala sobre a descoberta da beleza própria e a autoaceitação.
Carmem Lúcia Campos	A Bisa fala cada coisa, Meu Avô Africano.	Formada em Letras, e nascida em São Paulo (SP), é editora, consultora editorial e autora de diversos títulos infantis.
Maria do Carmo Ferreira da Costa (Madu Costa)	Meninas negras.	Nascida em Belo Horizonte (MG), é pedagoga, pós-graduada em Arte Educação e escritora afro-brasileira. Ligada principalmente à literatura infanto-juvenil, a autora busca difundir a afirmação racial em suas obras.
Davi Nunes	Bucala: a pequena princesa do quilombo do cabula.	É baiano, nascido na cidade de Salvador. Poeta, comunista, roteirista e escritor de livro infantil.
Nei Lopes	Kofi e o menino de fogo, Histórias do Tio Jimbo	Nasceu no Rio de Janeiro – RJ, é compositor, cantor, escritor, sambista, estudioso das culturas africanas e autor de obras infantis.
Heloísa Pires Lima	Histórias da preta, A semente que veio da África, O marimbondo que veio do quilombo	Nasceu em Porto Alegre. Aos nove anos, mudou-se para São Paulo, onde reside até hoje. Estudou Psicologia na PUC e Ciências Sociais na USP, onde também concluiu mestrado em Antropologia (2000), e doutorado em Antropologia Social (2005). É autora de livros infantis.

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

As histórias dos autores da literatura infantil brasileira apresentam personagens negras que passam para as crianças o orgulho do cabelo crespo, como no livro *O mundo no black power de Tayó*, que traz uma personagem cheia de autoestima. Elas trazem poesias e infâncias como nas obras de Lázaro Ramos, bem como a diversidade e a representatividade negra em *Histórias da Preta*, de Heloísa Pires Lima. Assim, é que:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento. (LIMA, 2008, p. 102, 103).

Neste contexto de representações e aprendizagens sobre si e o outro, constatamos que a literatura infantil negra se constitui um resgate da cultura e valorização de nossos ancestrais africanos, contribuindo assertivamente para a construção identitária das crianças afro-brasileiras e para o respeito às diferenças. Para tanto, faz-se necessário que a família e a escola insiram as crianças neste mundo literário de aprendizagens e de construção identitária negra e afrodescendente. A criança precisa ouvir ou ler histórias, onde ela se veja e se sinta valorizada e representada.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi de abordagem qualitativa, a qual, para Minayo (2021, p. 20), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”

Assim, fizemos um levantamento de alguns materiais bibliográficos, entre artigos e livros sobre a temática literatura infantil negra no Brasil para nos dá sustentação teórica e aprofundamento da temática. Trabalhamos com os autores: Moura (2008), Cavaleiro (2012), Lima (2008), Machado (2006), Zilberman (2003), dentre outros, que tratam das relações raciais, de personagens negros na literatura infantil e nos livros didáticos, das tradições africanas e afro-brasileira, do respeito e do direito etc.

Buscamos ainda leis e políticas públicas brasileiras, relacionadas ao enfrentamento do problema evidenciado na pesquisa. Relacionamos autores da literatura infantil com suas respectivas obras literárias que tratam de temáticas relacionadas aos africanos e afrodescendente brasileiros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A hegemonia branca impôs de maneira desumana a desconstrução e a invisibilidade da cultura dos povos africanos escravizados no Brasil. Os resultados dessa supremacia ao longo dos tempos em nosso país são percebidos até os dias atuais, quando pessoas com características afrodescendentes não se auto identificam como tais, onde o preconceito aparece velado por frases como: “Pessoa de boa aparência”, quando as pessoas negras são geralmente identificadas como criminosos ou de profissão menos escolarizada.

Portanto, entendemos que a existência de leis não configura resolução dos problemas, como no exemplo da Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Pois, apesar de ser obrigatório no currículo das escolas, muitas vezes é negligenciada, resumindo-se o ensino a comemoração do Dia da Consciência Negra no mês de novembro.

No Brasil, temos hoje uma vasta literatura infantil de autores genuinamente negros, que contam histórias de pretos e pretas que representam culturalmente a população negra e afrodescendente do nosso país, autores negros que contam histórias, poesias e representações africanas para as crianças afro-brasileiras. Representações positivas que fazem com elas se sintam valorizadas, amadas e contempladas.

A literatura infantil, como nos diz Lima (2008), oferece não só um texto escrito, mas imagens ilustradas que possibilitam às crianças o poder da construção do mundo imaginário. Assim, elas

podem conhecer através da literatura negra, as histórias, seus personagens e as “expressões culturais de uma sociedade”.

As escolas públicas, através da Lei nº. 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, recebem livros paradidáticos para compor seu acervo literário, e observamos que dentre os títulos temos um ou outro que contempla a temática da cultura africana. Todavia, não podemos nos acomodar, busquemos outros meios para proporcionar a literatura negra para nossas crianças. Hoje, temos muitos acervos com bons livros e excelentes autores em sites *online*, vídeos de leituras e contação de histórias os quais podemos utilizar para preencher as lacunas da presença física de livros em nossas escolas.

Importante ressaltar o crescimento no número de autores e editoras especializadas nesta literatura (mesmo a passos lentos), dedicados a atender e ajudar as crianças em sua construção identitária e de valorização da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, almejamos que possamos nos empenhar em oferecer às crianças possibilidades de autoconhecimento, autoestima e autoafirmação como criança preta e orgulhosa em pertencer a uma cultura diversificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca da literatura infantil negra e a identidade das crianças afro-brasileiras nos possibilitou aprofundarmos a temática e um olhar crítico relacionado à escolha de livros a serem trabalhados com as crianças na escola, visto que incorremos no erro de apresentar durante o ano letivo livros infantis majoritariamente da cultura branca. Enquanto em relação à literatura infantil negra e às temáticas relacionadas aos povos africanos e afro-brasileiros se resumem na realização de projeto ou sequência didática em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Faz-se necessário, pois, refletir sobre o planejamento das ações pedagógicas na escola e repensar como podemos transformar esta

realidade que sustenta a supremacia da cultura branca e invisibiliza a acultura afro-brasileira, tão latente na sociedade. Diante de inúmeras obras e autores da literatura infantil negra que buscam resgatar a cultura africana e afro-brasileira, é imprescindível apresentá-las às crianças, para conhecerem sua história e sua cultura.

Contudo, sabemos que a sociedade brasileira muitas vezes mascara a existência do preconceito racial em nosso país; o que implica para que adultos, jovens e crianças ainda hoje sejam vítimas de atitudes desrespeitosas e preconceituosas de pessoas que não aceitam a diversidade e a diferença. Por isso, a necessidade de assumirmos a existência do preconceito racial no Brasil, para podermos combatê-lo, começando na infância, para que as crianças construam sua identidade afro-brasileira e cresçam empoderadas e orgulhosas de si mesmo, e, dessa forma, podemos nos utilizar da literatura infantil negra, que de forma lúdica e prazerosa, auxilia nesta construção identitária.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. *Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010*. Que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília/ DF: 25/05/2010, Página 3 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacao-original-127238-pl.html>> Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

CAMPOS, Carmen Lucia. *A bisa fala cada coisa!* 1. ed. Panda Books, 2016.

CAMPOS, Carmen Lucia. *Meu avô africano*. PANDA BOOKS, 2010.

CAVALEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Madu. *Meninas negras*. Mazza Edições, 2006.

FANON, Franz. *Pele negra máscara brancas*. Salvador: UFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

HALL, Stuart. *Identidade e cultura na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HORTA, Marina Luiza. *Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima*. Portal Literafro – Revista da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

IDENTIDADE. In: Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

JUNIÃO. *Meu pai vai me buscar na escola*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

LIMA, Heloisa. *Histórias da Preta*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2005.

LIMA, Heloisa; LEMOS, Mário; GNEKA, Georges Louis. *A semente que veio da África*. 1. ed. Salamandra, 2019.

LUCINDA, Elisa. *A menina transparente*. 1. ed. Galerinha, 2010.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Florentina, LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos AfroOrientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MINAYO, Maria C. de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

MUNHOZ, Yasmin. *Autores e suas obras literárias que podem contribuir para a formação de jovens antirracistas*. Fundação Padre Anchieta. Disponível em <https://cultura.uol.com.br/infantil/noticias/2021/02/09/141_conheca-importantes-vozes-negras-da-literatura-infantil.html>. Acesso em 13/12/2022.

NEI, Lopes. *Kofi e o menino de fogo*. Pallas, 1. ed. 2008.

NUNES, Davi. *Bucala: A pequena princesa do quilombo do cabula*, 1. ed. Male mirim, 2019.

OLIVEIRA, Ana Carolina. *Oito grandes autores negros da literatura infantil*. Blog Leiturinha. 17/11/2021. Disponível em <<https://leiturinha.com.br/blog/8-grandes-autores-negros-da-literatura-infantil-2/>> Acesso em 13/12/2022.

OLIVEIRA, Kiusam. *O mar que banha a Ilha de Goré*. São Paulo: Petrópolis/Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Kiusam. *O mundo no black power de Tayó*. São Paulo: Petrópolis, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam. *Om̃-oba: Histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

PESTANA, Cristiane Veloso Araujo. *A literatura infantil: representações e representatividade*. Literafro. Jun. 2022. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>>. Acesso em 11/12/2022.

PINTO, Neusa Baptista. *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*. Cuiabá: 3. ed. Tanta Tinta, 2010.

QUINDIM. *Representatividade negra na literatura infantil*. Disponível em <<https://quindim.com.br/blog/representatividade-negra-na-literatura/>>. Acesso em 13/12/2022).

RAMOS, Lázaro. *Caderno de rimas do João*. 1. ed. Pallas. 2015.

RAMOS, Lázaro. *Caderno Sem Rimas da Maria*. 1. ed. Pallas, 2018.

RAMOS, Lázaro. *Edith e A velha sentada*. 2. ed. Pallas, 2021.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

SILVA, Ana Célia. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 87-101. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>>. Acesso em: 04/03/2023.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11 ed. São Paulo: Globo.



A LEI DE COTAS NO BRASIL: avanços, desafios e o processo de revisão

Dayvane Oliveira da Silva
Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio
Leonardo José Pinho Coimbra

INTRODUÇÃO

Completados 10 anos da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, é necessário que se faça uma retrospectiva desse período, bem como dos acontecimentos que antecederam a sua criação, e também daqueles que vieram após o período de implementação. Com isso, o tema do artigo é “A LEI DE COTAS NO BRASIL: avanços, desafios e o processo de revisão”, fazendo referência dessa maneira aos temas abordados durante as aulas da disciplina de Educação para Diversidade, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

A disciplina foi lecionada pelos professores Josenildo Campos Brussio e Ana Patrícia Sá Martins, que durante o período estabelecido direcionaram os estudos a leituras e debates quanto à questão da diversidade no processo educacional. Das questões abordadas nas leituras, me chamou atenção a necessidade de se conhecer os mecanismos legais que regulamentam a educação na perspectiva de garantir os direitos às diversas parcelas da população brasileira. Nesse contexto, a leitura feita e apresentada por mim, da autora Claudiceia Alves Durans, intitulada “A questão negra na agenda das políticas públicas”, me atravessou quando ela aborda a questão da Lei de Cotas e todo o processo que permeou a sua promulgação. Diante disso, resolvi escrever sobre os dez anos da referida lei.

Conhecer a Lei nº 12.711/2012 é necessário para desconstruir muito dos efeitos do que o velho discurso apregoado da meritocracia tem trazido para a sociedade, colocando assim muitas pessoas contra as políticas afirmativas das cotas étnico-raciais. Esse posicionamento contrário, na maioria das vezes, se dá devido à falta de conhecimento e de reconhecimento do quanto certa parcela da população é discriminada, invisibilizada e sofre com a má distribuição de renda em nosso país. Nesse sentido, a escrita do artigo se justifica e se apresenta como uma leitura que esclarece e aponta os avanços e desafios de dez anos da Lei de cotas étnico-raciais em nosso país e alerta para o processo de revisão que já está em pauta entre as autoridades competentes.

Para sua escrita, foram tomadas três questões norteadoras: a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 cumpriu com sua proposta de redução das desigualdades sociais quanto ao acesso ao ensino técnico profissional e ao ensino superior? Que desafios e avanços podem ser pontuados ao longo desde a sua implementação? O que precisa ser considerado no processo de revisão?

O objetivo geral é, pois, analisar os avanços e desafios desde a implementação da Lei nº 12.711 de agosto de 2012. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: entender em que se baseiam os discursos contrários a Lei de Cotas, pontuar os desafios que permearam a implementação da Lei de Cotas, bem como os avanços desde a sua implementação e refletir sobre o que precisa ser revisto na lei findados os 10 anos propostos pelo Superior Tribunal Federal.

Dessa forma, é feito um apontamento da referida lei falando de suas características, dos processos que antecederam a sua promulgação, pontuando em que se baseavam os discursos da população que se manifestavam contrários a Lei de cotas, bem como pontuando também os avanços que a lei trouxe quanto ao combate às inúmeras desigualdades sofridas por parte da população que não faz parte da elite da sociedade.

A LEI Nº 12.711/2012 – A Lei de Cotas no Brasil

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. A referida lei determina que os Institutos Federais e as Universidades Públicas reservem, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para os alunos que se enquadrem no perfil das cotas, que são: alunos pretos, pardos, indígenas, com deficiência e alunos com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo.

Godoi e Santos (2021) ressaltam que apesar da Lei nº 12.711/2012 ser popularmente conhecida como lei de cotas raciais, ela limita os estudantes a uma condição: ter estudado integralmente o ensino fundamental ou o ensino médio em escolas públicas. Vale destacar que foi a partir das discussões de cotas para negros que se chegou à lei atual, na qual se contemplam não apenas as pessoas negras. As primeiras políticas de ação afirmativas para negros têm seu início no ano 2000, e foram marcadas por muitos debates, os quais, segundo a professora Claudicea Durans (2019), se intensificaram quando foram implementadas nas universidades brasileiras e no serviço público.

Esses debates se sustentavam em um discurso meritocrático, onde se defendia a igualdade entre todos com a valorização do esforço individual. Dessa forma, defendia que todos tinham a mesma capacidade, independentemente da cor da pele, de condições socioeconômicas e principalmente sem considerar as inúmeras desigualdades acarretadas ao longo da história para determinada parcela da sociedade. DURANS (2019) fala que “o principal objetivo da meritocracia é legitimar a desigualdade por traz de um discurso da ascensão pelo talento e aptidão individual, reforçando, por outro lado, a ideia de que o fracasso é também mérito individual” (p.13).

Nesse discurso fundamentado na meritocracia foram ajuizadas diversas ações que buscavam barrar a política de cotas nas Universidades, no entanto o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu

pela constitucionalidade das cotas, dessa forma invalidando todas essas ações. Sobre essas ações Durans (2019) afirma que:

Um aspecto que chama a atenção não é apenas o debate acerca da validade da constitucionalidade das cotas, mas sim os argumentos que vieram à tona, ressurgindo argumentos com base nas teorias já obsoletas, visões estereotipadas sobre o negro, o mito da democracia racial, enfim, várias caracterizações sobre o negro, levando-nos a inferir que a questão negra está inconclusa, precisando aprofundar não apenas o debate, mas também a necessidade de exigir políticas públicas para esta população. (p.175)

Contra a meritocracia se tem o discurso da equidade que considera, para além do talento, as condições sociais a que o sujeito está submetido. Segundo Silva, Xavier e Calbino (2022, p. 08), “[...] não é possível avaliar quem tem mais talentos naturais, sem considerar os arranjos sociais em que estão inseridos”. Nesse sentido, as cotas funcionam como uma espécie de compensação. Esse aspecto de compensação ganha mais força ao se tratar das cotas raciais, uma vez que no Brasil os negros ainda vivem uma realidade de extrema desigualdade diante da sociedade. Silva, Xavier e Calbino (2022) salientam que essas desigualdades são legados do período da escravidão e advertem que “essa depreciação se expressa em uma variedade de danos sofridos, incluindo representações estereotipadas e humilhantes dos negros, que os colocam, supostamente, como inferiores e os mantêm em desvantagem” (p.09).

Diante dos inúmeros discursos, as políticas de ações afirmativas de cotas foram andando em passos lentos, e, no ano de 2002, houve a implementação do Programa Diversidade na Universidade, através da Lei nº 10.558/2002 de 13 de novembro de 2002, a qual pretendia “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002, p.01). Esse programa marca o início das leis que regulamentam as ações afirmativas voltadas à diversidade e às cotas no ensino superior de nosso país.

No ano de 2004, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, houve uma mudança nas políticas de cotas, e a parceria passava a ser com as instituições privadas, dessa forma foi criado um dos maiores programas voltados a questão em estudo, o Programa Universidade para Todos – PROUNI. A Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 “Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.” (BRASIL; 2005; p.01). O PROUNI concede bolsas de estudos parciais e integrais e perdura até os dias de hoje como uma política de destaque no campo da Educação Superior em nosso país.

Segundo Durans (2019), as primeiras instituições a adotarem o sistema de cotas foram a UNB – Universidade de Brasília, a UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, a UNEB – Universidade do Estado da Bahia e a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Após a criação dessas leis e da política de cotas já ser uma realidade, é que foi instituída a Lei nº 12.711/2012, como meio de garantir maior igualdade no acesso ao ensino superior e ao ensino técnico no Brasil. Melero, Martins e Rossi (2018) destacam que há " [...] na estrutura educacional brasileira uma elitização que discrimina os menos favorecidos; ao verificar os resultados dos vestibulares, observa-se o favorecimento de alunos brancos oriundos de escolas privadas, especialmente em cursos mais concorridos" (p.05). Essa é uma realidade que ainda afeta os estudantes das escolas públicas, com destaque aos estudantes negros.

A Lei nº 12.711/2012 foi marcada por uma trajetória cheia de lutas e desafios para aqueles que dela se valeriam diante da sociedade, essas lutas se caracterizam principalmente pelo discurso da meritocracia. Aqui se destaca que como toda política afirmativa, tem um caráter temporário, o STF decidiu a necessidade de revisão da lei após dez anos de sua implementação, com intenção de rever

o que logrou êxito e o que não foi eficaz, para assim buscar aperfeiçoá-la de acordo com as demandas atuais.

AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI N° 12.711/2012

No ano de 2022 chegou ao fim o período de 10 anos desde a implementação da Lei 12.711/2012, agora, portanto, se iniciará o período destinado à revisão dessa lei. Vamos discutir um pouco sobre os avanços e desafios que permearam esse período, de forma a tentar compreender o processo de lutas por uma sociedade mais justa e igualitária no processo educacional.

Mesmo antes do seu estabelecimento, diversos foram os desafios surgidos ao se falar nas cotas. Por isso, para se avaliar os desafios, precisamos retomar a história para encontrarmos as raízes de tudo que foi vivenciado ao longo desses 10 anos. Durans (2019) fala que dos vários movimentos que marcaram a implementação das cotas, um dos mais marcantes foi o chamado “Manifesto dos Cidadãos Anti-Racistas contra as Leis Raciais”, o qual foi assinado por diversas personalidades e segmentos da sociedade.

Nós, intelectuais da sociedade civil, sindicalistas, empresários e ativistas dos movimentos negros e outros movimentos sociais, dirigimo-nos respeitosamente aos juízes da corte mais alta, que recebeu do povo constituinte a prerrogativa de guardião da Constituição, para oferecer argumentos contrários à admissão de cotas raciais na ordem política e jurídica da República. (MANIFESTO: Cidadãos anti-racistas contra as leis raciais; 2008)

Buscavam barrar a implementação da política de cotas, defendendo que as cotas feriam o que diz a Constituição Federal de 1988, para isso fizeram uso dos seguintes artigos da referida lei:

Art.19º: "É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si"(BRASIL;1988) - com isso defendiam a ideia de que as cotas colocavam em posição de distinção as pessoas que se encaixavam nelas em relação àqueles que delas não podiam fazer uso;

Art.208 : "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" - os participantes sustentaram o discurso da condição de igualdade baseados nesse artigo, e defendem que "[...] as cotas raciais não promovem a igualdade, mas apenas acentuam desigualdades prévias ou produzem novas desigualdades" (MANIFESTO: Cidadãos anti-racistas contra as leis raciais; 2008).

Seguindo o que dispõe esse manifesto, são apontados inúmeros outros fatores contrários à implantação das cotas raciais, os quais, segundo seus autores, acabam por promover ainda mais desigualdades. No documento, são feitos alguns apontamentos que merecem destaque como:

- O Brasil não é uma nação racista;
- As cotas raciais não promovem inclusão social;
- As cotas raciais oferecem privilégios para estudantes negros em determinadas condições;
- As cotas raciais colocam a sociedade em divisão.

Esses apontamentos discutidos no documento mostram como o manifesto é carregado pelo discurso meritocrático, ignorando assim "[...] a sociedade excessivamente competitiva que não oferece oportunidades iguais e responsabiliza os indivíduos pelos seus fracassos" (DURANS, 2019; p.177).

Apesar das diversas posições contrárias, após a implementação da Lei nº 12.711/2012, muito se conquistou no campo das cotas. Nos primeiros quatro anos de sua implementação, já houve um aumento no número de acesso ao ensino superior nas instituições federais de ensino, de alunos pretos, pardos, indígenas e oriundos da escola públicas.

Entre 2012 e 2016, a participação de estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas nas instituições federais de ensino superior passou de 55,4% para 63,6% (crescimento de 15%), ao passo que a participação de estudantes pardos, pretos e indígenas egressos de escolas públicas passou de 27,7% para 38,4% (aumento de 39%). (SENKEVICS; MELLO, 2019, p. 194 *apud* GODOI; SANTOS, 2021, p.17).

Segundo Godoi e Santos (2021), esse crescimento do número de alunos nas instituições federais fez com que as universidades estaduais também aderissem à política de cotas, a exemplo citam a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (Unicamp), que eram instituições que se manifestavam contra essa política, como resultado tiveram um crescimento no perfil dos alunos egressos, como mostra as citações abaixo referentes à USP e à Unicamp, respectivamente.

Os levantamentos mais recentes indicam uma grande transformação na composição social e étnico-racial dos alunos calouros da Universidade: em 2019, 40% dos calouros eram egressos da rede pública, e os calouros negros e indígenas perfizeram 25,2% do total, contra uma participação de apenas 6% em 2010 (BIAZZI; GALVÃO; SEIDL; MORENO, 2020 *apud* GODOI; SANTOS, 2021, p.18).

Os resultados foram logo sentidos: o número de negros aprovados na seleção para 2019 alcançou 38,2% do total, proporção que era de pouco mais de 20% entre 2016-2018 e de 15% em 2015 (FREITAS NETO, 2019 *apud* GODOI; SANTOS, 2021, p.18).

Godoi e Santos (2021) ressaltam que os críticos às políticas de cotas étnico-raciais apontavam três efeitos negativos para a sociedade com a implementação dessas políticas, o primeiro relacionado à transformação do ambiente acadêmico em um palco de conflitos raciais, o segundo relacionado ao nível acadêmico de ensino e pesquisa e o terceiro se referia a evasão dos cursos, assumindo assim a visão que tinham da não capacidade dos alunos cotistas estarem no ensino superior.

Outro desafio da implementação da Lei 12.711/2012 se refere aos critérios de acesso, pois, segundo a Lei, para fazer uso das cotas étnico-raciais os alunos devem estar inseridos em uma das seguintes condições:

- Ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- Ter renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio;
- Se autodeclarar preto, pardo ou indígena.

O grande desafio está na comprovação desses critérios, pois “[...] há um forte controle dos mecanismos dessas ações” (DURANS, 2019, p.15), o que faz com que o processo possa ser burlado de acordo com os interesses de quem o faz. Pereira (2003) pontua que esses critérios são arcaicos e anacrônicos, promovendo constrangimento a quem necessita fazer uso das cotas, acrescenta ainda que os direitos básicos como saúde, escola e assistência social são submetidos a regras contratuais determinadas pelos governantes.

Em meio aos avanços e desafios se chegou ao final dos 10 anos estabelecidos para sua revisão, e agora se inicia mais um momento marcante na luta pelos direitos de parte da população que sempre foi invisibilizada por aqueles que detêm o poder econômico nas mãos.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, que tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.183). Dessa forma, buscou-se fontes em arquivos acadêmicos, como teses, dissertações e artigos que abordassem o tema em estudo. O levantamento do material bibliográfico foi feito principalmente na plataforma SCIELO, que possui um vasto acervo de produções acadêmicas.

Além de bibliográfica, a pesquisa também é documental, que, de acordo com Pádua (1997), “[...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados) [...]” (p.67). Nesse sentido, em sua primeira abordagem, o artigo apresenta um levantamento histórico acerca da Lei nº 12.711/2012.

A primeira etapa da pesquisa foi a escolha do tema e a seleção de materiais que pudessem dar fundamentação teórica à escrita, após essa seleção, catalogamos todas as leis e decretos que de alguma forma se relacionassem com a Lei nº 12.711/2012. Feitas as seleções dos documentos, foram realizadas leituras e fichamentos

com o intuito de fazer o levantamento e discussão dos principais pontos abordados nessas escritas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de revisão

Os estudos mais recentes, como os citados no referencial teórico deste capítulo, nos mostram que, apesar das conquistas, ainda há muito o que se alcançar no que tange a questão da equidade, uma vez que é predominante em nossa sociedade uma elitização que favorece o branco rico em detrimento principalmente dos negros e dos pobres.

De acordo Durans (2019), é evidente em nossa sociedade as condições de discriminação da pessoa negra, de tal forma que basta ser negro para ser marginalizado e invisibilizado diante da sociedade, isso é uma herança deixada pelo longo período da escravidão em nosso país e resultada de uma libertação que não foi pensada de forma a garantir dignidade de vida aos libertos. Os negros na sociedade atual carregam em si o peso de um período em que eram tratados como animais, e essa sociedade infelizmente ainda alimenta essa visão, propagando ações e discursos que minimizam a pessoa negra diante dos bens sociais.

É a população negra a mais atingida pela má distribuição de renda em nosso país, e, com relação à educação, “[...] ainda é manifesto o abismo que separa brancos e negros em termos de níveis educacionais e acesso ao ensino superior” (GODOI; SANTOS, 2021, p.19). Assim, apesar dos avanços nesses 10 anos da lei de cotas étnico-raciais, ainda há muito que se fazer para que o acesso à educação superior seja uma realidade para um número cada vez maior de negros e indígenas em nosso país.

Como estabelecido pelo STF, findados os 10 anos a Lei nº 12.711/2012, precisaria passar por uma revisão, e essa revisão pode estabelecer novos critérios e nesse processo seria interessante

considerar alguns pontos que segundo Godoi e Santos (2021) precisam ser considerados.

O primeiro desses pontos é o que está estabelecido no Art. 6º da Lei: “O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)” (BRASIL, 2012). Essa medida foi reforçada com o Decreto nº 7.824/2012, o qual determina que esse acompanhamento e avaliação devessem ser feitos em forma de relatório anual, no entanto, esses relatórios nunca foram feitos e o que se sabe sobre esse monitoramento é através de estudos e pesquisas realizados através de dados oficiais, como é o caso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do próprio Exame Nacional do Ensino Médio, no qual os alunos respondem um questionário socioeconômico.

O segundo ponto está relacionado às cotas que tomam como base a renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo, pois essa condição acaba gerando uma discrepância quanto a distribuição (porcentagem igual) de vagas destinadas a esse público e ao público com renda inferior a 1,5 salário-mínimo, uma vez que “[...] historicamente os alunos que têm rendimento familiar abaixo de 1,5 salário-mínimo *per capita* representam muito mais do que 50% do contingente total de estudantes da escola pública.” (GODOI; SANTOS, 2021. P.21)

Outro destaque feito pelos autores é a necessidade de rever os concursos de públicos de docentes universitários, haja vista que o número de professores negros nas universidades é mínimo perto da quantidade de professores brancos, e pensar em uma educação para diversidade é também promover possibilidades de uma maior heterogeneidade no quadro docente das universidades. É preocupante o dado apontado por Godoi e Santos (2021), quanto a esse ponto especificamente: “[...] não deve passar de 500 o número de professores negros, entre os aproximadamente 45 mil professores universitários, então ativos nas universidades federais

[...]” (p.22). Embora esse dado seja referente ao ano de 2005, acreditamos que pouco mudou.

A Lei nº 12.990/2014 garante a oferta de 20% das vagas em concursos públicos e ainda assim não tem sido suficiente para mudar essa realidade, pois existem limitações que acabam por impedir, como é o caso do Art.1º, o qual prescreve que essa reserva de vaga só será garantida quando o número de vagas oferecidas for igual ou superior a 3. Godoi e Santos (2021) salientam que essa condição se configura como uma má aplicação da Lei de Cotas e deve ser revisto juntamente com a revisão da Lei nº 12.711/2012.

Argumentamos, ainda, que um dos pontos que merece atenção nessa revisão é a autodeclaração e o processo de heteroidentificação. Godoi e Santos (2021) advertem que:

A aliança de dois mecanismos como autodeclaração e heteroidentificação impõe-se por conta dos recorrentes casos de fraudes nos processos seletivos, que demandaram posturas mais efetivas e técnicas para determinar balizamentos que legitimem o ingresso por meio de discriminação positiva, como é a ação afirmativa em questão. (p.24)

Infelizmente é uma realidade as fraudes e tentativas de fraudes quanto ao critério de autodeclaração e heteroidentificação, o que acaba reforçando o que Durans (2019) destaca quanto ao controle dos mecanismos que ficam por conta das instituições, e isso acaba gerando a facilidade nas fraudes, mesmo porque não existe uma política de fiscalização quanto a esse processo.

O quinto ponto destacado por Godoi e Santos (2021) é relativo às cotas na pós-graduação, uma vez que a lei de cotas não contempla a reserva de vagas nos cursos de pós-graduação. Os autores falam que as vagas de cotas disponibilizadas em algumas universidades são devido à autonomia da própria instituição. A Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 13/2016 dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, no entanto essa portaria nunca chegou a ser cumprida.

Sobre a reserva de vagas para cotas nos programas de pós-graduação, pode-se dizer que a maioria das instituições se nega a

aderir ao sistema de cotas, isso devido ao “[...] dilema da intelectualidade negra” (GODOI; SANTOS, 2021, p.25).

Ser negra ou negro e ser, ao mesmo tempo, intelectual significa situar-se num lugar fronteiro, pois os que fazem parte do grupo subalterno não são naturalizados como seres pensantes e produtores de saberes, de conhecimento científico. [...] o sistema de cotas, ao ser aplicado para a formação de negros a pós-graduação, insere-se nessa fronteira e aponta complexidades mais profundas quanto aos processos de reparação histórica e promoção de igualdades, que a inclusão do alunado a graduação não dá conta, por si, de resolver. (GODOI; SANTOS, 2021, p.25)

A resistência em assegurar a reserva de vagas para as cotas se esconde por traz de um discurso infundado de qualidade da produção do conhecimento científico, evidenciando um pensamento elitista onde o branco é mais capaz que o negro, e mais uma vez o negro quando consegue alcançar uma vaga na pós-graduação precisa passar pelo processo de se afirmar como capaz no meio dos brancos. A necessidade da inserção dessas vagas na Lei nº 12.711/2012 é real e urgente.

O último ponto abordado por Godoi e Santos (2021) refere-se ao aprofundamento da pluralidade no meio acadêmico. Os autores alertam que essa pluralidade pode estar sendo substituída pelo que chamam de *tokenização*, que é o discurso de uma inclusão das minorias, para mascarar o processo de igualdade e equidade de acesso e permanência dessas minorias nos espaços.

A *tokenização* pode materializar-se no meio acadêmico por meio da mera evidenciação da presença de negras e negros num espaço de acesso até então privilegiado e restrito, servindo como contra-argumento retórico a iniciativas que pugnem por mais medidas inclusivas e que induzam a uma efetiva diversidade no ambiente educacional. É contra essas armadilhas que se deve lutar. (GODOI; SANTOS, 2021, p.27)

Esses são alguns apontamentos feitos que merecem atenção no processo de revisão da Lei nº 12.711/2012. Tal revisão merece cautela, principalmente quanto as inúmeras emendas sugeridas pelos parlamentares, que precisam ser analisadas para além de

uma simples leitura, tomando todo o contexto que a escrita pode contemplar. Para essa revisão, já se contam mais de 70 emendas, que vão desde o acréscimo de critérios, retiradas de certos pontos até a inclusão de novos públicos na política de cotas.

Dez anos não foram suficientes para o alcance dos objetivos propostos na lei, o que evidencia a sociedade altamente racista e preconceituosa em que vivemos. Sociedade essa que se recusa a ver que as desigualdades entre os povos de nosso país é uma realidade, e que só a força de vontade e o talento não são eficazes o suficiente nessa luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as leituras das produções acadêmicas e da Lei nº 12.711/2012, fica claro que vivemos em um país escancaradamente racista, que carrega em suas ações e atitudes muito do que a escravidão prolongada deixou e que apesar do discurso da não discriminação, o racismo parece que ficou como herança, impregnado no ser humano como se dele fizesse parte.

Historicamente o processo de criação da Lei de Cotas se deu mediante os conflitos de interesses, conflitos esses que perduraram ao longo desses dez anos. De um lado, se tem o homem branco e rico que detém o poder e do outro se tem uma parcela da população em busca de melhores condições de vida, condições essas que são negadas por aqueles que já usufruem de tudo.

Fica evidente que o discurso da meritocracia pregado por aqueles que acreditam que basta a capacidade e o talento para lograrem êxito na vida, é algo muito presente na atualidade, inclusive é a sustentação do discurso de muitos que são contra a política de cotas. Precisamos romper com esse velho discurso e reconhecer que existe sim discriminação em nosso meio, e que vivemos em meio a uma sociedade que exala desigualdades em todos os seus segmentos.

Como alerta Durans (2019), é preciso reconhecer que a política de cotas é sim uma forma de reparação com a população negra, que

viveu a escravidão nos tempos passados, mas que carrega o peso de sua cor para onde vai, sendo marginalizados e discriminados pelo simples fato de ser negro. A política de cotas ganha um peso ainda maior para os negros, pois através delas muitos têm conseguido chegar às instituições de ensino e assim buscar um lugar na sociedade, altamente excludente e competitiva.

Com a Lei nº 12.711/2012 se teve grandes avanços no acesso de negros, indígenas e pobres ao ensino superior, no entanto percebe-se que ainda existem muitas lacunas que precisam ser revisadas e outros pontos que necessitam ser acrescentados para que a garantia de acesso à educação seja uma realidade cada vez mais viva para a população que necessita fazer uso das cotas.

Não podemos nos calar nesse processo de revisão e precisamos estar atentos às emendas que os parlamentares estão propondo, para que os direitos já garantidos não sejam usurpados aos nossos olhos e para que novos direitos sejam acrescentados à lei de forma a aumentar ainda mais o número de estudantes que possuem direito às cotas, nas academias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm acesso em 21 de dezembro de 2022.

_____. *Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm#:~:text=LEI%20N%2010.558%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202002.&text=Cria%20o%20Programa%20Diversidade%20na%20Universidade%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

_____. *Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm acesso em 12 de dezembro de 2022.

_____. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm acesso em 12 de dezembro de 2022.

_____. *Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2004*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm acesso em 21 de dezembro de 2022.

DURANS; Claudicea Alves. *Particularidades da Questão Negra no Brasil e seus Desdobramentos nas Interpretações e Política Focalizadas de Raça e Classe*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. 2019.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. *DEZ ANOS DA LEI FEDERAL DAS COTAS UNIVERSITÁRIAS: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento*. RIL Brasília a. 58 n.229. p.11 – 35 jan/mar. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MANIFESTO ANTICOTAS. Cidadãos anti-racista contra as leis raciais. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200807.htm> acesso em 10 de dezembro de 2022.

MELERO, Cássio; MARTINS, Cibele Barsalini; ROSSI, Elaine. *A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, como política pública que favorece a busca da igualdade material*. RCA. 2018.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. In: _____. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis).

SILVA, Bruna Caroline Moreira; XAVIER, Wesley Silva; CALBINO, Daniel. *Política de Cotas e Meritocracia: Uma Análise da Percepção de Professores Universitários*. Dados [online]. 2022, v. 65, n. 1 [Acessado 13 Dezembro 2022]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.1.258>. Epub 20 Dez 2021. ISSN 1678-4588.



REPRESENTAÇÃO DO OUTRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR- vozes sem eco: sobre a inclusão através das diferenças

Jânio Oliveira Lima

Fernando Lucas da Silva Gomes

Ana Patrícia Sá Martins

Josenildo Campos Brussio

INTRODUÇÃO

O presente estudo com o título REPRESENTAÇÃO DO OUTRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR - vozes sem eco: sobre a inclusão através das diferenças traz inúmeros significados para um grupo considerado minoritário, que não tem seus espaços entregues de maneira segura, respeitosa e com igualdade de desenvolvimento intelectual e social. Geralmente, são estigmatizados e estereotipados por imagens preconcebidas de alguém, ou de algo baseado em um modelo ou generalização. Esta configuração corre pela heterogeneidade existente, com indivíduos possuindo algumas diferenças, seja por questões corpóreas (orgânicas ou físicas), ou relacionadas a elementos sociais (gênero ou sexualidade). Dessa forma, algumas características ou expressões são consideradas inválidas diante de uma norma criada, sendo um agravante ainda maior quando ocorre no âmbito escolar.

Assim, por não se encaixarem nesse padrão criado, as possibilidades de alguns alunos praticarem maldades, ridicularizando, criando rótulos, vulgos pejorativos por conta de deficiências, dificuldades de aprendizagem, performances de gênero e sexualidade, torna-se propício para certas implicações, discriminações, agressões verbais e físicas, frequente nas escolas, podendo partir não só do corpo discente, mas também dos professores.

Tal ação ocorre de forma “piedosa” ou preconceituosa, formulando representações direcionadas às pessoas consideradas com deficiência ou por manifestações de sexualidades não heteronormativas. Portanto, optamos por uma pesquisa que procura delinear quais formas de representações são construídas em indivíduos que possuem alguma deficiência ou performance sexual distante da norma construída pela sociedade, em aspectos estéticos e cognitivos.

Nessa trajetória, relacionada aos caminhos da inclusão e aceitação do outro, encontramos diversas barreiras não apenas arquitetônicas, mas de violência, ganhando até nome de *bullying* (palavra de origem inglesa que pode ser traduzida como “intimidar” ou “amedrontar”). Sua principal característica é a agressão (física, psicológica, moral ou material), sendo sempre intencional e repetida constantemente sem alguma motivação específica. Deste modo, a criança ou adolescente acaba sendo vítima de situações constrangedoras e desumanas.

Na construção do estudo, a fundamentação teórica elegeu uma análise da literatura com base em revisão bibliográfica, verificando como os agravantes de uma não inclusão, que integra e não acolhe o outro, têm alterado o desenvolvimento de alunos, afetando ainda a formação da personalidade e identidade desses educandos.

O objetivo geral deste estudo se configura, pois, em compreender as representações vivenciadas por alunos considerados inadequados por uma sociedade que direciona padrões de normalidade. Como objetivos específicos, delineamos: identificar como a aceitação ou não do outro pode influenciar no desenvolvimento sociocognitivo dentro do ambiente escolar; e refletir sobre a escola como agente inclusivo, respeitando as diferenças e diversidades de cada aluno.

Quando uma educação que não respeita multiplicidade dos alunos ocorre, os ingressos do sistema de ensino sofrem preconceitos e marginalizações, perdendo o direito a educação e até uma vida digna. É possível percebermos que se trata de uma luta travada ao longo da história contra a intolerância, a vergonha e a

ignorância acerca de uma exclusão social, por vezes envolvendo o núcleo familiar, ocasionando em um abandono intelectual e favorecendo a rejeição e promoção de atitudes bárbaras em relação aos educandos ditos diferentes.

Desse modo, foi fomentada a seguinte indagação: Como podemos modificar concepções e comportamentos de não aceitação ao outro, devido sua singularidade e diversidade própria, através dos meios educativos para promover o ensino e a aprendizagem de todos os alunos?

Assim, o princípio para levantar esse questionamento partiu da verificação se a educação básica está reconhecendo e respondendo às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade.

O artigo está dividido em duas sessões: na primeira, A inclusão do acesso, permanência e participação de todos no sistema regular de ensino, na qual dialogamos com autores como Prieto (2006), Figueredo (2013), dentre outros. Na segunda, Tessituras da inclusão no contexto escolar, estabelecemos algumas discussões com Louro (2019), Silva (2016) e demais autores que abordam uma educação que não padronize os discentes, sendo estes também os pilares para a construção teórica.

A INCLUSÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E PARTICIPAÇÃO DE TODOS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

A inclusão escolar tem se tornado um tema de discussão em diversos segmentos, desde a educação básica até o ensino superior. Muitos não entendem o que é a inclusão de todos, ou têm seguido linhas inclusivas que não cabem a uma escola que respeita e trabalha com as diferenças. Segundo Figueredo (2013), muitos professores alegam não estarem preparados para vivenciar a

inclusão, não sabendo ministrar uma aula para a diversidade, ficando receosos de como lecionar suas disciplinas de forma que todos participem do processo de ensino e aprendizagem.

Surgindo assim, dentro da esfera educacional, diversos conflitos de pensamentos sobre como devem ocorrer o acesso, e, sobretudo, a participação e permanência de alunos considerados com deficiências, necessidade educacionais especiais, transtornos, etnias, culturas e manifestações diferenciadas. Esses ingressos estão de certa forma vulneráveis a determinadas atitudes discriminatórias em virtudes de muitos colegas de classe, gestão e especialmente professores, que não compreendem como é ser um profissional que leciona para uma turma heterogênea, a qual é um constante desafio para a sua construção docente.

Estes profissionais estão rodeados por um multiculturalismo e situações adversas que antes não ocorriam em uma escola direcionada apenas para uma minoria detentora do poder, que subjugava outros sujeitos que eram marginalizados e impedidos de frequentar os bancos escolares. Entretanto, com o advento das políticas públicas voltadas à inclusão de deficiências físicas e dificuldades de aprendizagem, os portões para o ingresso de alunos por meio de uma perspectiva da inclusão de todos foram abertos. Então vamos dentro desse contexto procurar meios para simplificar o que é inclusão escolar com base no que dispõe o Ministério da Educação do Brasil (MEC):

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.8).

Portanto, a comunidade escolar deve tratar com toda responsabilidade esses sujeitos que necessitam ser assistidos por

um ensino de qualidade, equidade e com humanidade, sendo valorizados pelas suas diferenças e levados a modelos de perfeição inexistentes, mas criados por uma sociedade sem empatia pelo outro. Segundo Prieto (2006, p. 56), “a formação de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum”. Essa conjuntura educativa visa o ingresso de todos os educandos independente de qualquer característica, singularidade ou diferença.

E quais seriam esses aprendizes que são objetos de apreciação da Educação Inclusiva? Como eles se apresentam dentro desse universo educacional? Seguindo alguns apontamentos na Declaração de Salamanca e com base no artigo 5 da resolução n° 02/2001 do documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, são contemplados os alunos que apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 19).

Dentre essas características destacadas, é necessário disseminar as ideais inclusivas, agregando mais espaços educacionais, formando profissionais da educação para viverem uma perspectiva verdadeira de acolhimento e de uma “Educação para Todos”, sem barreiras ou preconceitos diante dos desafios apresentados ao sistema de ensino regular. Outro termo bastante falado e de interesse dos docentes aos alunos considerados com

deficiências se chama *necessidades educacionais especiais*, a expressão significa:

A expressão necessidades educacional pode ser utilizada para referir-se às crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência (s). (BRASIL, 2003, p. 23)

O Ministério da Educação pontua, através de seus documentos construídos e planejados segundo a perspectiva da inclusão educacional, que a expressão *alunos com condições diferenciadas* é a que deve ser utilizada para algumas situações de dificuldades de aprendizagem, questões pessoais, econômicas ou socioculturais, sejam de ordem intelectuais, físicas, sociais, emocionais e sensoriais.

Discentes com deficiência, morando nas ruas, crianças trabalhadoras, nômades, “minorias” linguísticas, étnicas ou culturas, são vistas como fora da norma e conseqüentemente desfavorecidas ou marginalizadas no cotidiano escolar. Assim, a educação inclusiva vem com uma proposta de formação docente e modelo de sociedade, com novas políticas públicas conquistadas de lutas indo contra os desígnios do Estado e efetivação dentro das escolas conforme aborda Mittler:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (MITTLER, 2003, p.16).

Dentro desse viés buscamos construir uma escola de qualidade, com docentes prontos para exercer seu ofício de ensinar em uma perspectiva de acolhimento e valorização da diversidade, sem receio de trabalhar com os diferentes sujeitos. Sendo assim, aprender com cada singularidade se torna notório, promovendo aprendizagem e respeitando cada educando. Apesar do foco nesta primeira sessão tratar de deficiências e dificuldades de

aprendizagem, precisamos compreender que a inclusão educacional também precisa se relacionar aos aspectos sociais, como o caso da sexualidade, assim, aprofundaremos este elemento no próximo tópico.

TESSITURAS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao pensarmos na educação formal, se torna notória a presença da heterogeneidade entre os sujeitos, sejam eles docentes ou discentes, possuindo comportamentos, manifestações, individualidades e características físicas distintas. Assim, se fazem necessárias determinadas práticas educativas que respeitem essa pluralidade existente, tornando o ambiente educacional um local harmônico e que não seja atravessado por hierarquias que determinam superioridades e inferioridades por meio das interações sociais, além de fatores de exclusão.

Neste sentido, a inclusão é configurada como uma missão a ser desenvolvida, necessitando de um constantemente exercício no âmbito educacional. A respeito deste aspecto, Mantoan (2003) relata que uma escola inclusiva está relacionada com a cidadania global, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza a diversidade existente. Compreendemos, então, que sala de aula precisa reconhecer a pluralidade existente, tanto no que se refere aos aspectos sociais, como a sexualidade, quanto aos elementos relacionados a questões físicas e cognitivas, como pessoas com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, antes de nos aprofundarmos sobre os aspectos em questão, se faz necessário tecermos algumas considerações. Segundo Louro (2019), a sexualidade é uma forma de expressão estabelecida socialmente, se distanciando da perspectiva de naturalidade. Através desta informação, na década de 90, ocorre a despatologização da homossexualidade. Dessa forma, percebemos que apesar de surgirem similaridades em relação aos elementos de exclusão no contexto escolar, a sexualidade não deve

ser encarada como uma limitação ou um transtorno global que necessite de diagnósticos.

Ao refletirmos sobre uma escola não discriminatória, que respeite a diferença dos estudantes, uma das primeiras ações que podem corroborar para essa efetivação é o processo de reconhecimento. Como afirma Silva (2012, p.97), “a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular”. É preciso reconhecer e não impor determinados padrões aos alunos, ao mesmo tempo em que devem ser evitadas práticas que se manifestam com posições neutras.

A partir do momento que o educador tenta ignorar a multiplicidade existente no cotidiano escolar, ensinamentos que contribuem para estranhar aqueles que não se encaixam na norma criada podem surgir:

O silêncio de educadores diante do incômodo causado por um estudante que age fora da norma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamentos hegemônicos (MISKOLCI, 2014, p.80).

De acordo com o autor, é notável como se criou um padrão de normalidade, onde aqueles que não se encaixam nele são automaticamente vistos como “anormais” e até mesmo abjetos. No momento que o docente se mantém neutro diante de determinadas situações, ou tenta ignorar necessidades educacionais existentes, conseqüentemente ocorre um movimento contrário aos objetivos da educação. O ambiente educacional deveria propiciar a emancipação dos sujeitos, dando subsídios para seu desenvolvimento, e dessa forma alterando algumas posturas.

Analizando as práticas educativas no cotidiano escolar, é interessante reconhecermos como os processos de linguagem podem funcionar como instrumentos de exclusão. Para Silva (2016), para romper esta configuração, é preciso referir-se ao aluno

com limitação pelo seu nome, não utilizando o nome da deficiência ou termos pejorativos, tais como: o deficiente, o aluno da inclusão, o coitadinho. Se torna perceptível que ao concretizar esta ação, conseqüentemente também envolve levar o aprendizado de abordagens não excludentes para os demais alunos.

Porém, o elemento da linguagem não se relaciona exclusivamente a deficiências, podendo também estar atrelada a outros elementos de inferiorizam os sujeitos. Louro (2014, p.64) discute que dentro do ambiente escolar “(...) temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexíssimo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”. Assim, refletir sobre sua própria linguagem enquanto docente se torna um ato considerável, tendo em vista que ela pode auxiliar na construção de um ambiente ríspido e intolerante.

Outro elemento que acentua a segregação entre os indivíduos no contexto escolar são as brincadeiras e insultos carregados de preconceitos. Segundo Junqueira (2013, p.486), “tais ‘brincadeiras’ ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo”. Dessa forma, para tornar a sala de aula distante de tais atravessamentos, os profissionais necessitam de estratégias que diminuam sua frequência, buscando alterações de posturas.

Como uma forma de tentar inibir esse comportamento, Silva (2016) orienta o educador a discutir e refletir com todos os alunos sobre as conseqüências que os insultos podem acarretar, conversando sobre os elementos que dão origem a exclusão e discriminação social. Ao pensar nesta perspectiva, a noção de desconstrução surge rapidamente, por diversas vezes o aparecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar é alimentada pela convivência com sujeitos que instituem padrões de normalidade. Sendo assim, a problematização explícita desses insultos aparece como uma alternativa para contê-los.

METODOLOGIA

A presente pesquisa dialoga com as particularidades dos indivíduos, discutindo os aspectos sociais e seus desdobramentos, assim, foi utilizada a abordagem qualitativa para a sua realização. Diferentemente da análise de dados quantificados, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2016, p. 22). Dessa forma, a construção do artigo se configurou no aprofundamento de determinadas concepções humanas, buscando compreender ainda como elas ocorrem no processo interacional.

Quando observamos os procedimentos, ou também chamados de tipos de pesquisa, é perceptível a amplitude de técnicas que podem ser utilizadas, existindo uma pluralidade no direcionamento a ser percorrido, cabendo aos autores da pesquisa realizar tal escolha. No que se refere à direção tomada a fim de obter dados para análise e discussão, o estudo é classificado como pesquisa bibliográfica.

Apesar de apresentar similaridades com a pesquisa documental, tendo como característica em comum a não necessidade empírica na aquisição de dados a serem analisados, a pesquisa bibliográfica se configura no levantamento de materiais que trazem como foco o objeto de estudo do artigo. Para Oliveira (2008, p.69), “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”.

Assim, a pesquisa se deu na aproximação de documentos, livros, periódicos e textos relacionados aos atravessamentos de normatividade que são cobrados e impostos sobre os alunos no contexto educacional. Após ser efetuado esse levantamento de dados, a análise foi realizada através de aprofundamentos teóricos, com base em autores que discutem essa temática. Outrossim, no que diz respeito ao caráter do presente estudo, foram utilizadas as perspectivas exploratório e analítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise que empreendeu esse estudo buscou desenvolver com base no título: REPRESENTAÇÃO DO OUTRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR - vozes sem eco: sobre a inclusão através das diferenças, em que foram alinhados os objetivos e a interrogativa da pesquisa. Buscamos relatar ações que ocorrem dentro do seio escolar, apresentando características as quais são próprias dos indivíduos, pois esse é revestido de particularidades e singularidades sejam elas aferidas por questões gênero, orientação sexual, intelectuais ou físicas.

Assim, foram elaboradas categorias com base na fundamentação teórica, na qual dentro das análises obtivemos determinados resultados, alinhados a fundamentação teórica, podendo suscitar uma discussão sobre uma educação que inclua os sujeitos. Para tanto, na subdivisão deste tópico percebemos o andamento da multiplicidade dos educandos e o engajamento profissional dos professores na desconstrução de estereótipos, rótulos, atos discriminatórios de exclusão.

INTERPRETAÇÕES E IMAGENS DOS ALUNOS DA INCLUSÃO

A educação apresenta vários momentos importantes para os diversos sujeitos ao longo da história, em cada situação da existência escolar se traçou um perfil definido de aluno com características e posições sociais e filosóficas bem distintas. Porém, com a evolução da própria humanidade as paredes das escolas foram se estendendo, dando espaço para indivíduos adentrarem suas estruturas.

Com suas deficiências, cores, comportamentos e expressões distintas a escola vive dias de mudanças dentro do contexto, necessitando reinventar suas práticas pedagógicas. Para isso, é utilizada a perspectiva de inclusão, com o uso de recursos, profissionais especializados, trabalho colaborativo e formação

docente. Com isso, a interpretação do discente é reconhecida dentro da vida escolar, valorizando particularidades que se configuram com riquezas e são necessárias para a ressignificação do ser educando.

Lanuti e Mantoan (2022) retratam sobre a classificação do “bom aluno”, mas como determinar o que é um bom aluno? Quais as representações que formam esse imaginário de ser esse ideal de discente? Analisando tais questionamentos, é perceptível como bases excludentes se consolidam. Podemos compreender que os alunos são sujeitos heterogêneos, ao utilizar do enquadramento dentro da linha de qualidade, baseada em aspectos quantitativos (notas) e padrões de normalização, se torna uma ação inviável.

Muitos professores reforçam determinadas figuras ou imagens de modelo, os quais chegam até ser cruéis. Nos discentes que não alcançam tais metas classificatórias, sejam externas e internas, podem surgir sentimentos de frustração. Assim:

(...) a representação que um professor faz de um estudante é como o retrato de suas possibilidades intelectuais e outras mais. Como ela poderia propor um ensino inclusivo com base na representação? Como eu poderia atribuir, a alguns alunos, o rótulo de diferentes? (LANUTI; MANTOAN, 2022, p.25)

Não cabe a escola e, principalmente, ao licenciado, mensurar as potencialidades dos alunos em uma perspectiva inclusiva. Realizar comparações e até mesmo determinar imagens formuladas em preceitos não representam realmente o sujeito que se encontra incluso. Muitos rótulos podem ser criados devido a noções errôneas dos docentes, além de valores traçados por uma sociedade capitalista que presa pela competitividade, tornando o sistema educacional alinhado a essa lógica. Dentro desse mesmo viés, Lanuti e Mantoan (2022) asseguram que:

Esse e outros problemas decorrem do fato de as escolas se apegarem a determinados parâmetros de competência, perfis, tipos e níveis de desempenho e outras formas de discriminar. Se a escola exclui, comparando seus alunos. Desconsiderando a diferença de cada um deles e estabelecendo

padrões de sucesso e fracasso, estar nela pode ser arriscado e instável para alguns. (LANUTI; MANTOAN, 2022, p.26)

Então não é correto fazer leituras com base em uma normalização que nunca existirá, pois o ser humano é único em seus atributos e individualidades. De acordo com Sánchez (2005), educação inclusiva tem seu conceito definido como um modelo de escola preparada para receber todo e qualquer tipo de aluno, com suas diferenças e dificuldades, em que todos aprendem juntos, quaisquer que sejam suas particularidades. Assim, essa se torna a prática que deve ser adotada e disseminada nas escolas de modo geral.

VOZES SEM ECO, INCLUIR PARA EDUCAR

Os alunos da educação inclusiva, relacionados a deficiências e dificuldades de aprendizagem, outrora não tinha oportunidade dentro do sistema regular de ensino, eram segregados a uma condição de reabilitação. Não sendo vistos como discentes, e sim como sujeitos sem condições ou possibilidades, considerados como indivíduos com características contrárias a maioria, não possuindo voz.

Apesar do advento inclusivo nas escolas, essa voz se tornou explícita, mas eco não, pois o sistema abafa e não permiti a expansão acústica que requer qualidade na educação, respeito, oportunidade e conhecimento para todos. A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21).

Estes, por não se enquadrarem na idealização de modelos perfeitos de indivíduos padronizados por cor, idade, etnia, gênero, orientação sexual, religião, profissão, condição socioeconômica, dentre outros fatores, eram colocados como fora dos protótipos de aceitação pela sociedade.

Além dos critérios mais comuns de representação (citados acima), nas escolas os alunos ainda são definidos pelo seu comportamento social, desempenho nas atividades, rendimentos e notas das avaliações, interesse por um determinado assunto, habilidades para uma determinada área do conhecimento e pelos modos que expressam suas ideias. (LANUTI; MANTOAN, 2022, p.26)

Nesse contexto, os alunos na perspectiva da inclusão ficam alheios aos critérios mencionados acima, sendo submetidos a tratamentos que não visam à valorização das suas habilidades e perspectivas de aprender. Eles são direcionados a comportamentos e situações que não possuem suas características respeitadas.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p.15)

Se fazem necessárias tomadas de atitudes que se direcionam em dar voz para aqueles que por muito tempo foram e estão silenciados. Quando os sons não são ouvidos ou compreendidos, cabe aos educadores a responsabilidade de desenvolver estratégias dentro do sistema regular de ensino, fazendo com que a inclusão não seja só uma perspectiva e sim uma realidade.

É necessário que essa discussão se estenda para que não só os intelectuais e especialistas saibam que os indivíduos com necessidades educacionais especiais têm potencialidades, inteligência, sentimentos, direito à dignidade, mas também que eles têm direito à vida, em todos os seus aspectos, apesar das limitações que possam ter. Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las (SOUZA, 2013, p.162).

Assim, caminharemos para uma sociedade mais justa e humana que trata a todos com respeito diante das individualidades, que deveriam ser atitudes básicas de todos os sujeitos. Com colaboração de novas políticas públicas, alinhado a

formação de professores e conscientização da comunidade escolar, é preciso pensarmos uma escola que não possua um único padrão de alunado, mas que seja um ambiente onde todos devem ser respeitos e compreendidos.

DIÁLOGO SOBRE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Através dos dados obtidos na sessão intitulada “Tessituras da Inclusão no Contexto Escolar”, foi possível perceber como as práticas discriminatórias ocorrem no âmbito educacional, evidenciando ainda orientações que podem resultar em sua diminuição. Tendo em vista a amplitude da temática, o sentido de abordar tais aspectos não se configurou em uma tentativa de esgotamento sobre o assunto, mas de assumir algumas posições de diálogo a respeito dos elementos trazidos.

Por meio dos resultados se percebeu que o ambiente escolar desenvolve práticas que padronizam os sujeitos, conseqüentemente sendo permeado por aspectos que consideram inválidas manifestações, comportamentos e performances que fujam dessa padronização. Assim, é verificável como a concepção de poder se vincula a essas ações, criando hierarquias e classificando alunos como superiores e inferiores. Para tanto, este processo de subordinação tem a possibilidade de desenvolver uma sala de aula não harmônica, excludente e colocam indivíduos a margem.

A respeito do discurso de poder vinculado a estas situações, podemos levar em conta a afirmação de Foucault (1996), ao considerar que o poder pode se referir tanto ao domínio de objetos, como também à construção de concepções verdadeiras e falsas. Dessa forma, ao designar aspectos como bons ou ruins, aceitáveis ou intoleráveis, os aspectos sociais utilizam dessa abordagem. Porém, como se trata de algo comumente realizado em sociedade, os sujeitos praticantes podem agir de forma não intencional, nesse sentido se fazendo necessário o papel da educação, seja para instruir ou para orientar.

Conforme foi observado na fala dos autores, os elementos de exclusão podem agir como uma força que sufoca os alunos, acontecendo interruptamente por diversos setores ao mesmo tempo, atingindo tanto os fatores sociais, como também os físicos. Sendo assim, são esperadas determinadas alternativas, como mudanças de postura e problematizações de conteúdos já impostos. Apesar de compreendermos que se trata de uma tarefa que não pode ser realizada instantaneamente, a urgência de mudanças é improrrogável.

Como forma de alternativa ao combate de exclusões e à construção de uma educação inclusiva em todos os sentidos, se faz interessante pensarmos nos processos de formação de professores. Tendo como consideração a pluralidade existente no ambiente escolar, os docentes necessitam de um currículo que envolva tais abordagens, no sentido de corroborar para a construção de um local que não estabeleça demarcações de anormalidades sobre os alunos que não se encaixem nos padrões criados.

É interessante refletirmos que a colocação encontrada nos resultados, referente à diferença como ser preocupação curricular, não se restringe necessariamente ao campo institucional. Quando o professor dialoga sobre essa temática, apresentando considerações viáveis para o rompimento de insultos realizados, por exemplo, assume uma conduta que auxilia tanto na sala de aula, como no corpo social. Uma sociedade permeada de cidadãos não praticantes de discriminações se torna um espaço confortável para vivência de todos os indivíduos em sua heterogeneidade.

Entretanto, seja no envolvimento de exclusões por elementos sociais ou por deficiências, o docente necessita se manter atento quanto aos conflitos que podem aparecer. Para Silva (2012, p.97), “a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado”. Assim, a emancipação antes citada deve propiciar a aceitação de si próprio e do outro, não gerar conflitos, tendo o professor essa função de mediar tais aspectos.

Conforme foi observado na discussão teórica realizada, além dos elementos abstratos como falas e imposição de comportamento, a exclusão também é impressa por meios concretos. Na sala de aula, são verificáveis alguns instrumentos que corroboram em segregações, como o caso dos livros didáticos, recurso constantemente usado para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, apresentar outros direcionamentos aos alunos, trazendo exemplos de representações pode se tornar uma posição viável. O aluno necessita se reconhecer nestes documentos para compreender que a pluralidade é algo aceitável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, após as leituras e análises efetuadas neste trabalho, percebemos que os objetivos foram alcançados. Com o levantamento bibliográfico realizado foi possível aprofundar nossa perspectiva sobre a inclusão, e como esse processo tem sido trabalhado dentro dos ambientes educacionais do sistema regular de ensino. A problematização de tal temática se faz urgente, pois uma construir uma escola que apoia e acolhe as diferenças pode transformar o ambiente educacional em local acolhedor.

A escolarização é constituída para mediação de conhecimentos, sejam eles políticos, históricos ou culturais da humanidade, oferecendo também subsídios para os indivíduos conviverem em sociedade. Dessa forma, atitudes relacionadas ao respeito e igualdade de todos os envolvidos devem ser efetivadas, trazendo equidade e segurança para aqueles que fogem ao padrão estabelecido e são considerados erroneamente como inválidos e anormais.

A escola deve ser contrária a atitudes desumanas e preconceituosas, desenvolvendo pensamentos críticos reflexivos de colaboração, respeito e aceitação ao outro, pois com a ausência desses atravessamentos a educação não emancipará. Dentro dessas perspectivas os professores precisam trabalhar a inclusão em todos os espaços, necessitando aprender a cada dia novas metodologias

e estratégias coerentes para socializar de forma educativa as diversas crianças, adolescentes e jovens que chegam as instituições educacionais.

Para tanto, além do diálogo realizado até então, se faz indispensável discutirmos sobre os elementos de acessibilidade dentro das instituições escolares, principalmente quando os fatores de deficiências são colocados em foco. Sobre essa questão, a escola deve oferecer uma arquitetura que contribua para a qualidade educacional e alcance os objetivos pedagógicos (KOWALTOWSKI, 2011). Devemos refletir sobre os espaços físicos internos, como o oferecimento de rampas e piso tátil, bem como instrumentos didáticos que contribuem na inclusão.

Para uma educação que abrace a multiplicidade existente deve reconhecer e questionar os elementos que compõe a sala de aula, ao exemplo dos livros didáticos e paradidáticos. Segundo Louro (2014, p.74), esses documentos “(...) têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais”. O estabelecimento de tais padrões pode pressionar o alunado a podar suas particularidades e a viver sobre as expectativas colocadas sobre eles, obedecendo fielmente às noções normativas, que desprezam e ignoram a pluralidade.

O aprofundamento teórico nos levou a compreender que determinados atravessamentos normativos advêm de construções sociais e se distanciam da perspectiva de naturalidade, como as questões étnicas, de gênero, ou sexualidade. Sendo assim, trabalhar essa temática no cotidiano escolar também pode oferecer subsídios para a construção de sujeitos emancipados. que não se considerem inferiores ou inválidos. A partir do momento que o aluno entende que suas particularidades não devem ser consideradas impróprias, as relações de soberania e submissão tendem a diminuir.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*/ Secretária de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- _____, Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. *Saberes e práticas da Inclusão*. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral: SEESP/MEC; (org): ARANHA, Maria Salete Fábio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- _____, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>, acesso: 04 /09/ de 2022.
- FIGUEREDO, Emílio. *O que é Educação Inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.
- KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornélie Knatz. *Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo, Oficina de Textos, 2011.
- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglé. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CVR, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglé. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MITTLER, Petter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Editora: Arnet, São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Tradução. São Paulo: Summus, 2006.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Inclusão. *Revista da Educação Especial*. Outubro de 2005.
- SILVA, Luiza Guacira dos Santos. *Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões*. São Paulo: Editora Paulinas, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUZA, R. C. S.; et al. *Educação Física Inclusiva: perspectiva para além da deficiência*. Aracaju: Editora UFS, 2013.
- STAINBACK S.; STAINBACK W. *Inclusão: Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



AFROCENTRICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Leandro Fonseca Lima
Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio
Jackson Ronie Sá-Silva

INTRODUÇÃO

A afrocentricidade é uma forma de pensamento e ação na qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos prevalecem. De modo teórico, é a cooperação do povo africano no ponto central de qualquer análise de fenômenos africanos. A afrocentrismo é uma ideologia aplicada à análise da história africana. O principal propósito é buscar a autodeterminação e uma ideologia pan-africana na cultura, filosofia e história (FREITAS, 2021, p.71).

Historicamente, os africanos e os afros- descendentes contribuíram na construção da sociedade brasileira. Visto que, os escravos negros que foram trazidos pelos portugueses durante o período colonial, trouxeram para o Brasil a arte africana. Essa cultura influenciou as festas, danças, ritmos e até a culinária, concebendo uma arte efetivamente brasileira (ALMEIDA, 2017, p.55).

A primeira forma de arte africana no Brasil foi a religiosa, diversas festas realizadas até atualmente foram adaptadas pelos escravos, que eram proibidos de expressar livremente suas crenças, sendo o caso dos Festejos da Congada. No passado, esses festejos eram animados por danças, cantos e música, a procissão acabava numa igreja onde acontecia a cerimônia de coroação do rei Congo e da rainha ginga de Angola (BITIOLI; TONIOSSO, 2018, p.59).

A música também favoreceu a cultura africana no Brasil, contribuindo com os ritmos que são o centro influenciador da metade da música popular brasileira. Exemplificando, tem-se o

gênero musical lundu, que em conjunto com outros gêneros, deu início à base rítmica do maxixe, samba, choro e bossa nova, além da contribuição rítmica, também foram trazidos alguns instrumentos musicais, como o berimbau, o afoxé e o agogô, todos de origem africana. O destaque bastante conhecido deles no Brasil é o berimbau, instrumento utilizado para criar o ritmo que caminha nos passos da capoeira, uma dança afro-brasileira, pois nasceu no Brasil (ALMEIDA, 2017, p.55).

No decorrer da sua trajetória, a Educação Física foi abordada de diferentes maneiras. No começo tinha caráter tecnicista, onde se destacava as pessoas fortes para defender a pátria. Em momentos atuais, a Educação Física Escolar vem trabalhando com as diversidades culturais dentro de suas aulas, para promover alunos independentes e críticos através de seu material (FREITAS, 2021, p.71).

Pensando no papel educacional e referente às aulas de Educação Física, surgiu a problemática desse estudo: Como a Educação Física pode contribuir no combate às barreiras negativas e equivocadas que permeiam a cultura afro-brasileira?

O objetivo desse estudo é analisar a história do povo negro brasileiro, identificando a perspectiva de educação afrocentrada através das aulas de Educação Física. É necessário que os professores de Educação Física sejam capazes de quebrar conceitos pré-estabelecidos que neguem a cultura negra, vencendo o racismo existente no Brasil. Outra grande contribuição está no fato deste servir de insumo para discussões acerca da temática no campo da Educação Física, servindo como uma rica fonte de informação para os estudantes em formação, tendo em vista que oferecerá informações atualizadas e servirá de base para futuros estudos.

A CULTURA AFROCENTRADA NO BRASIL

A cultura afro-brasileira é um conjunto de manifestações culturais predominantes no Brasil, formada a partir da junção de elementos da cultura dos povos africanos, que foram trazidos como

escravos para o país durante o período colonial. A cultura afro-brasileira é caracterizada e construída pela incorporação das expressões culturais dos africanos, com outras tradições e culturas que formam a identidade brasileira como a indígena e a europeia (BITIOLI; TONIOSSO, 2018, p.59).

Os afrodescendentes ou descendentes africanos fazem parte da população brasileira e se declaram de cor ou raça preta ou parda. Essa população ajudou muito na construção do Brasil, a cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África, estes escravos pertenciam a diversas etnias, falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas (CHAGAS, 2018, p.80).

A cultura africana ajudou a constituir a base dos atuais costumes e traduções dos brasileiros, a cultura afro-brasileira está presente em quase todas as formas que compõem a identidade cultural nacional, como a dança, música, culinária, religião, folclore, entre outras, constituída a partir das heranças culturais de diferentes povos africanos (DIAS, 2019, p.67). De acordo com Dias (2019, p. 67):

Foi na religião que o negro encontrou um dos seus mais importantes instrumentos de resistência contra a escravidão, o culto aos orixás, deuses de origem africana que, no Brasil, passaram a ser cultuados nos terreiros de candomblés nas mais diversas regiões do país, com diferentes nomes e expressões: candomblés na Bahia, Xangôs em Pernambuco, Terecô ou Tambor-de-mina no Maranhão, etc.

A cultura africana também está fortemente representada nos pratos típicos nacionais, como vatapá, feijoada, acarajé, cocada, pamonha, sarapatel, entre outras comidas. Ainda há um desconhecimento, mas a África é uma das responsáveis pelo português usado no Brasil. O vocabulário brasileiro é repleto de termos e expressões de origem africana como: abada, caçamba, fubá, corcunda, miçanga, samba sarava, moleque, macumba, entre outras palavras. Grande parte dessas palavras tiveram origem com

os bantus, oriundos de regiões que pertencem à Angola, Congo e Moçambique (BITIOLI; TONIOSSO, 2018, p.59).

Outro aspecto de grande influência da cultura africana foi à música e a dança. Com um tambor como base para os ritmos, muitos gêneros musicais e de danças se consolidarão no país, como o maracatu, a cavallhada, a congada, a capoeira, o samba, entre outros (CHAGAS, 2018, p.80).

Vale ressaltar que os negros não são descendentes de escravos, como dizem os livros escolares, são descendentes de civilizações africanas de reinados fortes e poderosos, são descendentes de reis, rainhas, príncipes e princesas, são parentes de homens e mulheres que desenvolveram a escrita, astrologia, a ciências e as pirâmides, são fruto de um povo que desenvolveu as técnicas agrícolas e que domina a medicina alternativa (BITIOLI; TONIOSSO, 2018, p.57).

A CRIAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E OS SEUS DESDOBRAMENTOS

A Lei nº 10.639/2003 informa que toda escola no Brasil deve ensinar história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil (BRASIL, 2003).

A referida lei não surgiu de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva (PEREIRA, 2019, p.126).

Ainda de acordo com a Lei nº 10.639/2003 esses tópicos deveriam estar presentes em todo o currículo escolar, de maneira multidisciplinar e transversal. A lei foi uma conquista do movimento negro e dos demais movimentos antirracistas do Brasil,

ela busca reconhecer e valorizar as contribuições da cultura africana, dos africanos escraviza e dos afro-brasileiros para a formação do país (ALMEIDA, 2017, p.55).

De acordo com o autor J. Aguiar; F. Aguiar (2019, p.95)

A Lei 10639/03 proporcionou uma transformação importante e necessária na educação brasileira, resultando num processo de revisão de conteúdos e posicionamentos sobre a história do negro [...] proporcionando um incentivo na construção de propostas para projetos enfatizando esta temática em sala de aula.

A escola que é uma das principais instâncias de reprodução das desigualdades e do racismo que afligem nossa sociedade pode ser um instrumento que mude a perspectiva racial da população para melhor, é neste sentido que a Lei nº 10.639/2003 visa agir, mas ao atingir (ALMEIDA, 2017, p.55).

Durante o tempo da escravidão, existia um homem chamado Zumbi dos Palmares, que lutava pela liberdade e o fim da escravidão, sendo um dos líderes do Quilombo dos Palmares, um local de escravos fugitivos e negros livres, que lutavam em prol da liberdade. Certa vez, Zumbi dos Palmares foi encontrado em seu esconderijo, foi preso, torturado e decapitado, tendo sua cabeça exposta em praça pública, ele havia lutado durante anos contra as expedições militares, que pretendiam levar os negros de volta para a escravidão (BRASIL, 2003). Ainda de acordo com a Lei nº 10.639/2003:

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobretudo, quando a omissão no currículo escolar se configura como discriminação racial, ao supor a homogeneidade da escola e, assim, torna invisível a população negra e sua cultura. De modo que, o potencial da Lei é desmistificar e desmentir a história que sempre fora veiculada pelos currículos oficiais, questionando ideologias de dominação que por séculos fazem parte do ideário brasileiro, possibilitando que alunos negros construam uma identidade positiva sobre si e sua etnia (BRASIL, 2003, p.2).

A data 20 de novembro foi escolhida por ser a data da morte de Zumbi dos Palmares em 20 de novembro 1695. A Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, incluiu o dia 20 de novembro no calendário escolar e tornou obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas (BRASIL, 2003).

A data traz reflexões sobre o passado e o presente, pois sabe-se que apesar da Abolição da Escravatura, em 13 de maio de 1888, a luta ainda continua. Esse dia também é uma forma de valorizar-se um povo que contribuiu para o desenvolvimento da cultura brasileira através da sua culinária, música, dança e lutas (AGUIAR; AGUIAR, 2019, p.95).

METODOLOGIA

Esse estudo seguiu uma pesquisa bibliográfica que foi produzida através de documento já elaborado, fundamentado principalmente de livros e artigos científicos. “Bibliografia é um termo generalizado para designar a listagem das fontes de consulta utilizadas na pesquisa de determinado tema para elaboração de um trabalho escrito”. (GIL, 2018, p. 50). Os estudos exploratórios podem ser classificados também com pesquisas bibliográficas.

A realização do estudo se obteve através de revisão bibliográfica, sendo assim, tal pesquisa, será voltada à fundamentação teórica do mesmo, na perspectiva de descrever os aspectos teórico-conceituais acerca da temática da cultura da afroncentricidade, bem como aspectos gerais, além de evidenciar o trabalho da Educação Física na diversidade da cultura da África e afro-brasileira em sala de aula, realizou-se, ainda, o levantamento e a análise documental.

Os critérios para inclusão foram artigos originais disponíveis na íntegra e na língua portuguesa, publicados no período de 2017 a 2022, com pesquisa realizada no Brasil. Os critérios de exclusão passaram pela exclusão de todos os tipos de documentos que não se enquadraram na categoria artigo, que não tenham realizado a

pesquisa no Brasil, que tenham publicação exclusiva em idioma estrangeiro e que tenham a data da publicação fora da compreendida entre 2012 a 2016.

Desta forma, serão utilizadas obras sobre Conselho Nacional de Educação (CNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Projeto Político Pedagógico (PPP), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outras, mediante materiais gráficos e institucionais e noticiais relacionadas à temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para se embasar e trazer sentido o que está sendo descrito no estudo, serão apresentados contextos da história da cultura afro-brasileira que foram desenvolvidas na trajetória do Brasil, a contextualização da afrocentricidade, e como a Educação Física trabalha com a diversidade cultural e na sequência, discutiremos os achados com a literatura disponível.

O povo negro e suas histórias

Os portugueses chegaram ao Brasil com suas embarcações em 1500, encontraram os índios, que já habitavam no país. Em busca de riquezas nas terras brasileiras, eles encontraram o Pau-brasil, que era uma madeira muito apreciada na época e convenceram os índios a trabalharem em troca de alguns objetos, mas isso não durou muito, pois os portugueses queriam escravizá-los o que gerou revoltas e guerras, muitos índios foram exterminados, e alguns conseguiram fugir mata adentro, nas florestas fechadas do país (MATOS, p.70, 2017).

Nesse contexto, foi então que os portugueses resolveu começar a trazer pessoas do continente africano, para serem escravizadas no Brasil, ocorrendo por volta do século XVI. A África é um imenso continente formado por muitos países, os africanos que foram trazidos para o Brasil nesse período faziam parte de três grandes

etnias, os povos de língua iorubá, os de língua bantos e os denominados sudaneses (FREITAS, 2018, p.78).

A população brasileira que possui descendentes africanos e está vinculada a ancestrais que nasceram dessas três grandes etnias, principalmente na Bahia, em Pernambuco, no Maranhão, na Paraíba, no Rio de Janeiro e no norte do estado de Minas Gerais, embora em outros locais do país a presença africana também tenha sido marcante (RICHARPSON, 2020, p.91). Nesse contexto, de acordo com Mattos:

Antes do século XV, quando os europeus ainda não tinham estabelecido relações comerciais na bacia do Atlântico e no oceano Índico, os escravos eram utilizados no interior das sociedades da África Subsaariana, como concubinas, criados e soldados além de ser uma das principais mercadorias de exportação para o deserto de Saara, mar vermelho e oceano Índico (MATTOS, 2017 p.65)

Os africanos capturados eram transportados em navios chamados navios negreiros (também conhecido como "navio tumbeiro"), neles não havia muito espaço, as pessoas ficavam umas sobre as outras, mal tinham comida e água e não havia a menor condição de higiene. Por isso, muitas pessoas morriam antes mesmo da chegada ao Brasil, àqueles que sobreviviam à travessia eram tratados como mercadorias e seriam vendidos em leilões (GOMES, 2019, p.18). De acordo com Freitas (2018):

O sistema escravista foi responsável pela violência em que os negros africanos foram submetidos, atribuindo a eles um valor para compra e venda. O sistema recorria a todo mecanismo possível para coerção, violência física, violência psicológica e diversos tipos de humilhação, inclusive sendo assassinados em nome dessa ordem. (FREITAS, 2018, p. 118).

O comércio de africanos rendia muito dinheiro aos traficantes de escravos, aos comerciantes e aos governos da época. Os escravizados trabalhavam em serviços, tais como: criação de gado, mineração, trabalhos domésticos, construção, lavoura, dentre outros. Um dos que teve maior destaque foi o plantio de cana-de-

açúcar, que era realizado em fazendas chamadas engenhos (GOMES, 2019, p.18).

No engenho, normalmente tinha a casa grande, onde viviam os donos da fazenda e alguns escravos trabalhavam fazendo serviços domésticos. A senzala, que era uma espécie de galpão onde os escravos ficavam amontoados e em condições precárias, o canavial, a moenda e a roça era o local onde eles trabalhavam (MATTOS, p.70, 2017)

Nesse contexto, muitos escravos tentavam fugir, alguns eram capturados pelo capitão do mato e sofriam com duros castigos físicos. Porém, os que conseguiam se refugiar em locais chamados de quilombos, os moradores dos quilombos eram chamados de quilombolas. O mais famoso deles foi Zumbi dos Palmares, ele liderou o Quilombo dos Palmares, sendo capturado e morto no dia 20 de novembro de 1625 (FREITAS, 2018, p.78).

Dessa forma, em muitos estados do Brasil houve líderes que, assim como o zumbi, lutaram contra a escravização. Em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888, que decretou o fim da escravidão no Brasil. Mas, apesar do fim da escravatura por muito tempo, faltaram leis e políticas públicas para que os negros libertos conseguissem se adaptar e fossem aceitos pela sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

A Influência Africana na Cultura Brasileira

De acordo com Ferraz (2017), o Brasil é um país rico em diversidade cultural, essa diversidade se deu a partir da imigração de vários povos que vieram para o Brasil. Esses imigrantes trouxeram consigo a sua cultura, seus costumes, suas crenças, contribuindo com a pluralidade cultural Brasileira.

Os africanos foram os que mais trouxeram influência para a diversidade cultural do país. Os negros foram trazidos da África para o Brasil na condição de escravos e durante quase 400 anos de escravidão, ajudou a constituir a base da economia material da

sociedade brasileira, como também influenciou na sua formação cultural, como na música, na dança, instrumentos musicais, na religião, e na culinária (FREITAS, 2021, p.71).

Para Ferraz (2017) na música e na dança, os africanos trouxeram para a formação do país a sua cultura, rica de ritmos e compassos rápidos, acompanhados e marcados por instrumentos de percussão, como Afoxé, o agogô, o tambor, atabaque, cuíca, marimbas e berimbau. Esses ritmos e compassos rápidos permitiam na dança e na música variações e movimentos diferentes e são a base de boa parte da música popular brasileira, por exemplo, o gênero musical bundudo, que era cantado e dançado pelos negros escravizados, deu origem com o passar do tempo, ao maxixe, ao choro, a bossa nova e ao samba.

Na dança, os africanos trouxeram a capoeira, a congada, o samba de roda e na religião tem-se o candomblé e umbanda. A culinária afro-brasileira é adaptação de pratos de origem africana com alimentos cultivados no Brasil. Os africanos tiveram que recriar seus quitutes com os ingredientes locais, em lugar do inhame, usaram a mandioca e para substituir o sorgo, utilizaram o milho para compensar a falta de pimentas específicas, recorreram aos condimentos locais e, mais tarde, ao azeite de dendê. Dentre os pratos de origem africana, que são bastante apreciados na culinária brasileira, estão o acarajé, o angu, a feijoada, o vatapá e muitos outros pratos e receitas (FREITAS, 2021, p.71).

Brincadeiras Afrocentradas

O Brasil possui um passado escravista e a diversidade da sua cultura também está fortemente ligada às matrizes africanas, ainda que os escravos negros estivessem numa condição de inferioridade perante o homem branco, era impossível a convivência não fundir as culturas e as transmissões de crenças, costumes e religião. As crianças negras, escravas, na maioria das vezes, acompanhavam os filhos dos seus senhores, gerando assim uma sobrevivência das

brincadeiras com influência africana (FERRAZ, 2017). No Quadro 1 abaixo será explicado três brincadeiras da afro-brasileira.

Quadro 1 – Brincadeiras Afrocentradas

TERRA-MAR	Nessa brincadeira, deve-se riscar uma linha no chão, de um lado escreve-se terra e do outro lado escreve mar. No início, todos ficam do lado da terra, outra criança de fora fica gritando terra e mar de maneira alternada, acelerando e diminuindo o ritmo e as crianças pulam para o lado ordenado. A última criança que pular para o lado sem errar é a vencedora.
MAMBA	Essa brincadeira é similar ao jogo de pega pega, o qual o mamba, que é o pegador, corre atrás das outras crianças, as que ele conseguir pegar se juntam a ele, faz uma espécie de trenzinho, termina o jogo quando mama pegar todos e eles viram um só, essa brincadeira comumente é embalada por música.
MANCALA	Assim como todo jogo antigo, esse também tem variações, mas a ideia é que se joga entre dois jogadores. Como é um jogo que representa a semeadora, estavam se buracos no chão, dois buracos maiores, que são chamados de oásis e, no mínimo, todos os buracos menores. É necessário ter quantidade de sementes iguais para os dois jogadores e que os jogadores façam divisão igualmente entre os buracos menores, o jogo se desenrola através da distribuição das suas sementes por todos os buracos e com a finalidade de sempre sobrar a maior quantidade no seu oases. E encerra-se a partida quando um jogador fica sem nenhuma semente nos buracos menores.

Fonte: FERRAZ (2017).

As Danças Afrocentradas

O autor Hypolito (2019) descreve que a dança é uma das maiores representações de uma cultura popular, ela pode ser maior que reunião de técnicas quando se propõe a ser instrumento de transformação social e difusão histórico cultural. A dança afro surgiu no Brasil no período colonial, e foi trazida por africanos

retirados do seu país de origem para realizarem trabalho escravocrata em solo brasileiro.

Esse estilo de dança foi registrado primeiramente na composição de religiões africanas, e começou a se fortalecer em meados do século XIX, com a ajuda do estribo sudaneses bantos, dois povos situados em território africano e os indígenas que foram responsáveis pela criação do candomblé e de outros segmentos regionais, que deram origem a dança dos caboclos e outros aspectos da cultura africana. A diversidade de ritmos culturais existentes, foram oriundas de uma miscigenação que desenvolveu a identidade cultural do Brasil (RICHARPSON, 2020, p.91).

De acordo com Hypolito (2019) Ao longo dos anos, a dança de origem africana começou a ser modelada e encaminhada a diferentes estados, a sua trajetória teve início com o fim da escravidão e, em meados dos anos XX e XXX do século passado. Os negros começam a migrar para o Rio de Janeiro deixando marcas no samba e umbanda, uma variação da religião afro-brasileira, com influências do Kardecismo, que desenvolveu um novo modelo de entidade cristã denominada exu, no estado que contribuiu com a fixação e a valorização de raízes da mestiçagem projetada no país.

Nos anos L e LX deste mesmo século, a crescente industrialização fez com que o povo, que no início migrava para o Rio de Janeiro, deslocam- se para São Paulo, conseqüentemente, acabam divulgando e difundindo a cultura afro-brasileira. Nos anos 70, com o movimento da contracultura, olhos são voltados para o nordeste e a Bahia é redescoberta em diferentes setores culturais, o estado é finalmente visto como um ponto turístico de máxima importância para a história Brasil, por ser formado basicamente, pela cultura afro (HYPOLITO, 2019).

Nesse contexto, depois que a umbanda alcançou um devido status, o candomblé tornou-se referência e a dança passa a ser visualizada de maneira marginalizada, por estar quase sempre associada a uma adoração de deuses africanos (RICHARPSON, 2020, p.91).

Influência Africana na Música e Dança Brasileira

O Brasil é formado por uma mistura de culturas e etnias, durante o período de colonização portuguesa, muitos negros e africanos foram forçados a abandonar seu continente, eles foram escravizados para servir de mão-de-obra nas grandes fazendas de açúcar, na extração de ouro no Brasil, além de serem submetidos ao trabalho escravo, foram obrigados a se converter aos hábitos e a religiosidade dos portugueses (FAZZI, 2019, p.34).

No entanto, a coragem dos escravizados fez com que a sua cultura e suas crenças permanecessem vivas, influenciando profundamente a cultura brasileira, as etnias africanas que vieram para o Brasil, trouxeram uma imensa bagagem musical, instrumentos como tambores, atabaques, afoxé e agogos passaram a ser parte da realidade musical, junto aos ritmos do carimbó, maracatu e maculelê (FERNANDES, 2018, p.133).

O samba ritmo brasileiro conhecido mundialmente também é fruto da cultura afro Brasileira, da mistura de elementos rítmicos africanos com elementos brasileiros, o gingado e as criações corporais presentes nas variadas danças afro-brasileiras, revelam a marcação rítmica intensa, bem como a flexibilidade, intensidade dos movimentos, como no samba de roda e o maracatu (FAZZI, 2019, p.34).

Várias manifestações populares, como o congado e o maracatu, reúnem ao mesmo tempo, música, dança e elementos de carácter sagrado, ligado à religião católica e a divindade de origem africana, a capoeira também é uma manifestação cultural afro-brasileira, que une dança, luta e música. Sendo originalmente uma luta, os negros incluíram música e dança para disfarçar o carácter de defesa pessoal. Os movimentos ágeis se misturam com a batida do ritmo e das canções, onde é praticada em todo o país, sendo valorizada sua origem afro-brasileira, a dança e a música Brasileira é repleta de elementos e influências africanas, que devem ser apreciadas, respeitadas e valorizadas (FERNANDES, 2018, p.133).

Cultura Afro-brasileira e Educação Física

A Educação Física Escolar no contexto da afrocentricidade busca incluir a importância do conhecimento da diversidade históricas culturais junto aos alunos da Educação Básica sendo aplicada a Lei nº 10.639/03, contribuindo para a promoção de práticas pedagógicas de valorização dos aspectos históricos e culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras, no âmbito da Educação Física (BRASIL, 2003). De acordo com a Lei nº 10.639/2003:

[...] a implementação da Lei 10.639/03 tem potencial para promover a construção de uma prática docente que questione preconceitos e que seja pautada pelos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças. Mas, para tanto, se faz necessária a efetiva incorporação no cotidiano escolar de novos conteúdos e procedimentos didáticos pelas escolas e por seus professores, “agentes da lei”. Algo que tem se mostrado um verdadeiro desafio.

O autor Aguiar (2019) afirma que a partir das aulas de Educação Física pode-se trazer atividades direcionadas ao debate sobre a construção de identidades negras positivas bem como ao resgate da cultura, ludicidade, musicalidade, corporalidade africana e afro-brasileira são alguns dos aspectos valorizados ao longo do curso. Reforçando sobre as diversas possibilidades de abordagem das relações étnico-raciais na escola (ALMEIDA, 2017, p.55).

Dessa forma, o professor de Educação Física pode empregar os jogos africanos, o Jongo, o Maculelê, a Capoeira dentre outras manifestações culturais africanas ou afro-brasileiras como conteúdo. O autor Chagas (2018) aborda a questão da descolonização do currículo, que tem “o propósito de uma educação democrática que alcance todos os grupos étnicos- raciais, que por inúmeros momentos estiveram inexistentes do processo educacional” (CHAGAS, 2018, p.80).

Refletindo no papel educacional e relacionado às aulas de Educação Física, é necessário quebrar os paradigmas negativos e

equivocados que permeiam a cultura afro-brasileira, conectando as atividades com o corpo, os conhecimentos sobre a história da África, sua influência na cultura brasileira e conteúdos de outros componentes curriculares (ALMEIDA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a Educação Física enquanto conteúdo obrigatório da Educação Básica precisa traçar seus conteúdos de forma que trabalhe o corpo e o movimento de forma não estandardizada, saindo dos formatos eurocêtricos. O estudo trouxe a contextualização sobre afroncentricidade, sendo o estudante negro o protagonista da análise, fez-se necessário conhecer os processos históricos do negro no Brasil.

A representatividade da cultura afro-brasileira na escola e nas aulas de Educação Física é importante para afastar os estigmas negativos que este corpo recebe dos processos sociais racistas que rodeiam a sociedade brasileira. As descobertas do estudo, retratados pelos apontamentos e falas dos autores selecionados, afirmam que é importante o currículo ter em suas estruturas aspectos referentes a questões socioculturais dos docentes e sociedade escolar.

Conclui-se, que a Educação Física realiza o papel de construção de conhecimento acerca da cultura afro-brasileira e empoderamento frente aos acadêmicos em questão. Embora os resultados observados sejam favoráveis quanto aos objetivos que nos comprometemos a desenvolver, sugere-se que novas interferências como essa possam ser realizadas, em diferentes contextos e realidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. C. T. M.; AGUIAR, F. J. F. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileiro e africana e a formação de professores em Sergipe. *Gediadde*, v. 7, n. 4, 2019.
- ALMEIDA, M. A. B. Implementação da Lei 10639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-posições*, v. 28, n.1, p.55-80, 2017.
- BITIOLI, M.; TONIOSSO, J. P. História e cultura afro-brasileira no currículo escolar. *Revista Fafibe-on line*, v. 6, n. 6, p. 57-66, 2018.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e da outras providencias. Diário oficial, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.
- CHAGAS, W. F. História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica da Paraíba. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1, p. 79-98, 2018.
- DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10. 639, de 2003. In: *História da Educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, p.67-70, 2019.
- FAZZI, R. C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autentica, p.34-51, 2019.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes (o legado da “raça branca”)* – 5a ed. São Paulo: Globo, p.133-14, 2018.
- FERRAZ, L. A. *Lei no 10.639/03 uma nova possibilidade de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana*. 2017. 59f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FREITAS, M. D. S. Refletir sobre a historia do negro no Brasil: uma resposta ao racismo. In: *II congresso de Educação*, Iporá, p.70-79, 2018.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. ABRAMOWICZ, A.;

BARBOSA, L. M. A.; SILVERIO, V. R. (Org.). In: *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, p.12-18, 2019.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos Cedes*, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2019.

MATTOS, R. A. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, p. 65-70, 2017.

RICHARPSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, p.90-98, 2020.



RACISMO: UMA HERANÇA HISTÓRICA

Sandra Moreira de Freitas

Ana Patrícia Sá Martins

Josenildo Campos Brussio

INTRODUÇÃO

Por volta da década de 1530, ocorreram as primeiras manifestações efetivas da escravidão no Brasil, como reflexo da colonização pelos portugueses. Inicialmente, nos séculos XVI e XVII ocorreu o processo com os nativos – os índios – que foram sendo gradativamente substituídos pelos africanos, alimentados pelo tráfico negreiro. O poeta abolicionista Castro Alves (1870) ilustra através do poema “Navio negreiro” o horror das viagens quando da vinda dos negros ao Brasil:

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus,
Se eu deliro... ou se é verdade
Tanto horror perante os céus?!...
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
Do teu manto este borrão?
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão! ...

O processo de escravização no Brasil ocorreu pela necessidade de trabalhos braçais para as lavouras, já que os portugueses, naturalmente, não iriam se submeter à labuta diária nas plantações. Inicialmente, essa tarefa era atribuída aos nativos. Como forma de pagamento havia o escambo – a troca de bugigangas pelo trabalho: barganha que não durou muito tempo, já que os nativos, culturalmente, não são aptos à lavoura. Tornando mais viável para

os colonizadores, implantar a escravidão. Deve-se salientar que o negro tornado mercadoria não era escravo, mas sim um escravizado. Ninguém nasce escravo, é assim transformado em uma ordem escravocrata, pois a escravidão não é um fato natural, é uma condição social imposta.

A história da escravidão no Brasil foi tão cruel e inacreditável que choca e revolta a todos até hoje. Durante três séculos, o país conviveu com essa prática, o que confunde a imagem do trabalhador escravizado com a cor da pele do africano. Um sinal claro de racismo. Mesmo após 130 anos de abolição da escravatura, as consequências e as mazelas ainda perduram através da pobreza, violência, indiferença a essas desigualdades por parte da sociedade, oportunidades desiguais de trabalho e de estudo, entre brancos e negros.

A nossa estrutura social ainda é entravada no seu dinamismo em diversos níveis pelo grau de influência que as antigas relações escravistas exerceram no seu contexto. Relações de trabalho e propriedade, familiares, sexuais, artísticas, políticas e culturais estão impregnadas ainda das reminiscências desse passado escravista. Quer no nível de dominação, que no de subordinação, esse relacionamento guarda funda ligação com o estrangulamento que existia durante o escravismo. (MOURA, 1986, p. 13).

Importante atentarmos para o fato de que os índios também foram vítimas nesse processo, também foram escravizados, maltratados, aculturados e grande parte deles foram dizimados. De cerca de milhões de índios que havia no país à época da colonização no século XVI, hoje, segundo o IBGE são apenas 800 mil. Marcas desse processo também há o racismo contra os nativos. Até meados do século XVII era com a força de trabalho indígena que os portugueses contavam, ou seja, escravizavam. Mas, gradativamente, essa força de trabalho foi sendo substituída pelos africanos. Economicamente, para os colonizadores, o índio era mais viável para a frente de trabalho, principalmente no contrabando do pau-brasil, porém havia os jesuítas, que eram um obstáculo a essa demanda. Pois, à Igreja Católica interessava o nativo para

catequizá-lo, aculturá-lo; e os portugueses se viram forçados a trocar de mão-de-obra.

Ainda no século XVI, começaram a chegar os primeiros africanos através dos navios negreiros. Essa prática perdurou por praticamente trezentos anos. Prática que enriqueceu a muitos: Colonizadores, fazendeiros, traficantes de escravizados. Possuir ou não escravizados chegou a ser medida de poder aquisitivo no Brasil: quanto maior o número de escravizados africanos, maior era sua fortuna.

A vida de um trabalhador escravizado não era fácil. Trabalhava praticamente 20 horas por dia, era mal alimentado, sofriam castigos físicos por qualquer motivo, ou sem motivo aparente. Para as mulheres escravizadas era bem mais complicado, porque os senhores as usavam como escravas sexuais. Esses castigos eram impostos para que houvesse o temor dos senhores, para que não houvesse tentativa de fugas ou rebeliões. Mortes eram frequentes, devido aos maus tratos, castigos fortes o suficiente para levar humanos à morte.

Por três séculos, essa prática perdurou no Brasil, foi o país do continente americano que mais traficou humanos da África: quase cinco milhões de pessoas. Nesse ínterim, revoltas, fugas, rebeliões eram constantes nesse universo de poder e escravidão. Daí, começam a surgir os quilombos – lugares para onde os negros refugiados se escondiam. Vários quilombos se formaram ao longo desse período. Mas o que se destacou em população e força foi o Quilombo dos Palmares – no estado de Alagoas (na Zona da Mata).

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigo (MUNANGA, 1996, p. 60).

Vários movimentos abolicionistas também se formavam ao longo desse processo. Paralelo a esses movimentos, também leis

foram sendo criadas no país contra a escravidão, embora por muito tempo essas leis não foram respeitadas, e os negros continuavam sendo tratados como sub-humanos. Considerando a história do processo abolicionista, a escravidão teve fim no país em 1888, com a lei Áurea. Esse fato se deu principalmente, através da pressão externa dos países europeus, de movimentos internos abolicionistas, da resistência dos escravizados. A abolição chegou para os negros, porém foram entregues à própria sorte: sem oportunidades de trabalho (remunerado) que lhes dessem meios de sobrevivência digna, sem acesso aos estudos, foram para as periferias das cidades e continuaram sendo vítimas de preconceitos e violências.

A PÓS-ABOLIÇÃO

A formação de nosso país está marcada por esta história colonial. No Brasil, particularmente os portugueses colonizadores exterminaram grande parte dos diversos povos indígenas existentes. Trouxeram negros africanos como mercadorias, também de diferentes etnias para o trabalho escravo e instituíram assim uma sociedade de dominantes (brancos europeus com posses) e dominados (negros, indígenas, mestiços). A sobreposição entre classe social e cor continuou mesmo depois da abolição da escravatura no Brasil. Imigrantes europeus e asiáticos (brancos e amarelos) vêm embranquecer nosso país e a lógica classe e cor perpetua-se. Aos imigrantes brancos – vindos para trabalhar no Brasil, é atribuído outro tratamento, bem distinto do tratamento destinado aos negros africanos, sendo um traço claro de racismo e discriminação.

A abolição da escravatura no Brasil não aconteceu de um dia para o outro. Foi um processo lento, gradual, de muitas lutas da própria sociedade, movimentos de revoltas dos negros, que foram ficando insustentáveis, e principalmente, a pressão dos países europeus. A sociedade europeia começou a adotar as ideias do liberalismo e do Iluminismo, a escravidão passou a ser

severamente questionada. Afinal, a privação de liberdade não combinava com a nova etapa do capitalismo industrial. Assim, era necessário transformar a mão-de-obra escravizada em trabalhadores assalariados. Pois seriam os futuros consumidores em seu sistema capitalista. Dessa forma, a Inglaterra proibiu o tráfico de escravos: transformou a Marinha Real Britânica numa arma contra o tráfico de escravos em qualquer parte do mundo, pois permitiu que seus navios abordassem navios negreiros de qualquer nacionalidade. Importar pessoas para serem escravizadas acabou se tornando cada vez mais caro.

A força do abolicionismo em nosso país apresentou-se de diversas maneiras. Associações abolicionistas surgiram aos montes no país, conferências abolicionistas foram organizadas, eventos públicos realizados, levantaram-se fundos para pagar a alforria de escravos, advogados passaram a atuar efetivamente contra senhores de escravos, jornalistas publicavam textos defendendo a abolição e populares abrigavam escravos fugidos em suas casas. Os escravos também atuaram na desestabilização da escravidão e realizavam fugas em massa ou fugas individuais, formavam quilombos que se tornavam centros de resistência, organizavam revoltas que resultavam na morte de seus senhores. A década de 1880 registrou inúmeros casos de revoltas e fugas de escravos.

No Brasil, o tráfico foi oficialmente abolido em 1850, com a "Lei Eusébio de Queirós". Mais adiante, em 1871, a "Lei do Ventre Livre" garantiu a liberdade aos filhos de escravos; e, em 1879, teve início a campanha abolicionista liderada por intelectuais e políticos. Posteriormente, a "Lei dos Sexagenários" (1885) garantia a liberdade aos escravos maiores de 60 anos. No final da década de 1880, o Brasil era o único país independente da América Latina que ainda vivia no regime de escravidão. A abolição da escravidão no país foi concedida pela Lei Áurea, aprovada pelo Senado e assinada pela princesa Isabel, dia 13 de maio de 1888.

A campanha que culminou com a abolição da escravidão foi a primeira manifestação coletiva a mobilizar pessoas e a encontrar adeptos em todas as camadas sociais brasileiras. No entanto, após

a assinatura da Lei Áurea, não houve uma orientação destinada a integrar os negros às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado. Esta é uma história de tragédias, descaso, preconceitos, injustiças e dor. Uma ferida que o Brasil carrega até os dias de hoje. Como destaca Florestan Fernandes (1964, p. 3):

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.

As razões desse descaso ligam-se diretamente à maneira como foi realizada a libertação. O país se viu num processo de libertação dos escravizados, mas não se preparou para o período pós-abolição.

Figura 1 - O negro e o membro da elite



Fonte: IPEA, 2011

A abolição não garantiu aos negros uma condição de vida jurídica, digna de um trabalhador, nem provocou uma transformação radical na vida do país. Os grandes latifúndios continuaram a existir, continuando a exploração dos negros ou agora com a mão de obra dos imigrantes europeus. E a população escravizada, depois de libertada, foi marginalizada e entregues à própria sorte. O negro inserido como escravizado no Brasil foi gravado como a figura feia, preguiçosa, pessoa ruim, mau elemento, inferiorizado pela sua cor da pele (sentimento esse já bem definido no país pela figura do europeu – que se autointitulou um ser superior devido a sua cor branca).

[...] o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. Consequentemente, ele perde a esperança de ver seu filho tornar-se um cidadão [...]. No cotidiano, o negro vai enfrentar o seu inverso, forjado e imposto. Ele não permanecerá indiferente. Por pressão psicológica, acaba reconhecendo-se num arremedo detestado, porém convertido em sinal familiar. A acusação perturba-o, tanto mais porque admira e teme seu poderoso acusador. Perguntar-se-á afinal se o colonizador não tem um pouco de razão. Será que não somos mesmo ociosos e medrosos, deixando-nos dominar e oprimir por uma minoria estrangeira? A tecnologia superdesenvolvida trazida pelo branco ajudaria a instaurar uma situação de crise na consciência do negro. (MUNANGA, 1986, p. 23).

O estado não propiciou nenhum amparo legal aos negros para que pudessem viver com um mínimo de dignidade após serem libertos. E fica a indagação para essas pessoas: o que fazer com essa liberdade recém adquirida? Ninguém queria contratar os negros, mesmo pagando baixos salários. Tiveram que migrar para terras distantes onde pudessem cultivar uma agricultura de subsistência, ou ficar nas periferias nos centros urbanos. Sobre esses, Florestan Fernandes (2008, p. 64) nos diz que estavam numa situação de caboclicização e sobre outros que passaram a ser uma desvalorizada e inapta mão-de-obra, a qual só era aproveitada nos trabalhos mais extenuantes e desabonadores.

Dentro de semelhante contexto econômico, psicossocial e sociocultural, as humilhações, os ressentimentos e os ódios, acumulados pelo escravo e pelo liberto sob a escravidão e exacerbados de forma terrível pelas desilusões recentes, lavravam destrutivamente o ânimo de negros e mulatos. Tudo contribuía para aumentar sua insegurança, natural numa fase de mudanças tão bruscas, e para agravar ansiedades e frustrações que não podiam ser canalizadas “para fora” nem corrigidas construtivamente, através de mecanismos psicossociais de interação com os “outros” e de integração à ordem social emergente. As alternativas de escolha valorizadas social e moralmente desde o passado remoto, conduziam as aspirações e as identificações predominantes na direção da equiparação com os brancos das camadas superiores. O êxito dos imigrantes fortaleceu ainda mais as expectativas daí decorrentes. Todavia, as alternativas reais iam da caboclicação no campo à pauperização nas cidades, passando por “contratos de trabalho” que não traduziam melhora sensível da situação da existência anterior, piorando-a muitas vezes. (FERNANDES, 2008, p. 64).

O próprio negro que, na maioria dos casos, já não era africano, pois sofreu forte processo de aculturação, tampouco era branco, entretanto há um processo de embranquecimento que se dá segundo Munanga (1988) pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim, muitos negros professarão a religião deste, se vestirão, se alimentarão e acima de tudo falarão a língua dos brancos. Outra forma de embranquecimento são os casamentos ou relacionamentos entre negros e brancos. Por parte dos negros há um desejo, às vezes, inconsciente de se embranquecer e posteriormente embranquecer seus filhos para que estes ocupem melhor posição na sociedade e que sofram menos preconceitos. Munanga (1988, p. 03) resume bem esse conceito de cor:

Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos

olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina.

O RACISMO

A escravização negra no Brasil deixou marcas profundas para a sociedade contemporânea. De alguma forma ou de outra, ainda persiste em nossos dias práticas explícitas – ou não - de racismo em nossa sociedade. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão.

Pelo fato de terem vindo como mercadorias, coisa, objeto para ser comercializado, o que foi introduzido no inconsciente é o fato de seres diferentes, inferiores, nunca reconhecidos como pessoas que deram o sangue pela construção desse país. Após a abolição, não houve um trabalho de adaptação dessas pessoas na sociedade, como membros pertencentes a ela, no mercado de trabalho, nas escolas.

Como afirma Abdias Nascimento (2013, p. 1) em seu artigo “Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira:

O Brasil [...] ignorou o continente africano. Voltou suas costas à África logo depois que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra por volta de 1850. A imigração maciça de europeus ocorreu depois de alguns anos, e as classes dominantes enfatizaram sua intenção e ação o sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa; nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana.

O preconceito racial abolicionista tinha raízes dentro e fora do país. Nações colonialistas como França, Inglaterra e Alemanha, impõe a ideia ao mundo de que o colonizador branco é a raça superior, a mais forte, e o colonizado negro, índio, asiático, são raças inferiores (ideologia que sustentou a escravidão). Essas ideias coloniais se perpetuam até os nossos dias. O racismo pela cor da pele é a pior forma de preconceito que existe, porque não se pode mudar a cor da pele.

Há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... 'O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão'. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (RUIZ, 1988, p. 100).

Como afirma Sant'Ana (2005) em seu artigo "História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados", o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo extra para o branco colonizador e opressor. O racismo entre os seres humanos foi surgindo e se consolidando aos poucos. É bom lembrar que a cultura popular sobrevive aos tempos porque ela é transmitida através das gerações.

Situação essa que levou as pessoas negras, ao longo dos anos, a uma situação desfavorável em relação à população branca do nosso país. No sentido de falta de oportunidades igualitárias, relegados a moradias indignas em periferias dos grandes centros, no caso de zona rural, perdura uma agricultura atrasada de subsistência; ou "confinados" nos redutos em comunidades quilombolas, que perduram até hoje. Esse reduto, bem como à época da escravidão, fortalece os descendentes de escravizados a lutarem por seus direitos. Silva (2013, p. 74) diz:

O estudo e valorização da memória, bem como do território, são necessários ao repertório destas populações que vêm se organizando e reivindicando seus direitos, pois a recriação de histórias narradas e recuperadas na bibliografia e em campo remete não só às relações identitárias com o território, remete principalmente a uma dor profunda de perceber-se marginalizado pela história construída e difundida pelos dominadores.

O racismo permanece bem forte em nossa cultura. Embora boa parte da população não se intitule racista, mas suas ações falam por si. Em nossas escolas, nos ambientes de trabalho, nas ruas, nos

ambientes de lazer. Todos os dias nos deparamos ainda com ações dessa natureza.

O RACISMO ESTRUTURAL

Almeida (2019) em seu livro “Racismo estrutural”, parte do princípio de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e política da sociedade de forma inescapável. Para o autor, racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo, afirma, fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

O racismo estrutural é o racismo que está presente na própria estrutura social. Reforça o fato de que existem sociedades estruturadas com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento das outras. Resultado de ações, comportamentos, atitudes que acontecem rotineiramente. Por mais que se tenha havido muitas conquistas, leis antirracistas foram criadas, ainda permanece a chaga do racismo, do preconceito entre nós. Muitos debates têm acontecido, para reforçar o absurdo de tal comportamento. Por mais consciência que tenhamos, vivemos em uma sociedade alicerçada sobre estruturas racistas.

A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (ALMEIDA, 2019, p. 25).

E continua: “Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais

que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos”.

Esforços de toda a sociedade devem ser usados para que se combata o racismo estrutural. Práticas antirracistas realmente efetivas devem ser disseminadas, debatidas em todos os setores da sociedade, principalmente nos órgãos de educação, na formação direta dos indivíduos, para que novas mentalidades de igualdade e diversidade sejam formadas. É urgente criar ações afirmativas que busquem aumentar a participação desses grupos no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autora maranhense, Claudicea Durans (2021), em seu livro “Políticas de Raça e Classe no Brasil: uma crítica Marxista”, afirma que não é possível tolerar a forma como se configuram as relações étnico-raciais na atualidade, depois de uma experiência de quase quatro séculos de escravidão e 131 anos de abolição sem políticas de reparação em que o negro, sua cultura e seus valores foram tidos como primitivos, sem valor. Neste sentido, o Movimento Negro ao longo desse processo denunciou a falta de políticas públicas para a população negra, fez pressão para que houvesse reformulação curricular e isto de certa forma contribuiu para aprovação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

Faz-se necessário um esforço de toda a população para que esse erro histórico seja corrigido. As injustiças cometidas ao longo dos séculos sejam lembradas e debatidas para que não venham jamais a ocorrer. E é através da educação das novas gerações, ensinando o respeito às pessoas, às diversidades, que poderemos ter um país onde possamos viver em paz com nossos pares. Também, dessa forma, políticas públicas e iniciativas privadas de inclusão que buscam pela equidade racial precisam ser executadas.

A superação do racismo passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem de uma lógica de conflitos, contradições e antagonismos sociais que no máximo podem ser mantidos sob controle, mas nunca resolvidos. Todavia, a busca por uma nova economia e por formas alternativas de organização é tarefa impossível sem que o racismo e outras formas de discriminação sejam compreendidas como parte essencial dos processos de exploração e de opressão de uma sociedade que se quer transformar. (ALMEIDA, 2019, p. 127).

Diante disso, não há mais espaço para a omissão do Estado diante do racismo, do preconceito e das desigualdades deles resultantes. O momento é propício à explicitação dessa fratura social e para a implementação de políticas e ações que promovam a igualdade racial no país. O Brasil nunca se constituirá em um Estado verdadeiramente democrático, livre e justo, sem superar o racismo, permitindo que a população negra seja integrada de forma emancipada e digna na sociedade, sem ocupar os tradicionais espaços subordinados a que vem sendo relegada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Castro. *O navio negreiro*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1786>. Acesso em: 12 Dez. 2016.
- DURANS, Claudicéa Alves. *Políticas de Raça e Classe no Brasil: uma crítica Marxista*. Editora: São Paulo: Sundermann, 2021.
- FERNANDES, Florestan. *A Integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”*. 5ª. Ed. São Paulo: Globo, 2008.
- IPEA. História. *O destino dos negros após a Abolição*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28>. Acesso em 22 dez. 2022.
- MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2a Ed. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira*.

Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/quilombismo-abdias-do-nascimento.pdf>> , acesso em 22 dez. 2022.

RUIZ, M. Tereza. *Racismo algo más que discriminación*, San José, Costa Rica: Colección Análisis, 1988.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. *História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SILVA, Simone Rezende da. *A trajetória do negro no brasil e a territorialização quilombola*. Disponível em: <<https://doi.org/10.47946/rnera.v0i19.1801>>. Acesso em: 22 dez. 2022.



DECOLONIALIDADE DO GRAFFITI E REEXISTÊNCIA

Gleydson Rogério Linhares dos Santos Coutinho

Ana Patrícia Sá Martins

Josenildo Campos Brussio

SABERES ARTÍSTICOS E CIENTÍFICOS

Este artigo tipifica-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativaviabilizando um discernimento pertinente à linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas e ao objeto de estudo no eixo de investigação propostas pedagógicas interdisciplinares do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, na pesquisa *“A pedagogia do graffiti e os discursos acerca das relações étnico-raciais para construção decolonial de reexistência”*.

A partir do meu lugar de fala enquanto docente no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA e da pesquisa *“A pedagogia do graffiti e os discursos acerca das relações étnico-raciais para construção decolonial de reexistência”*, tenho sentido a necessidade de repensar tanto a formação docente quanto a prática educativa. Sendo assim, temos como objetivo problematizar, na leitura acadêmica, a reexistência e a decolonialidade a partir da linguagem artística do *graffiti*.

Em adição, há o interesse em investigar o hip-hop e sua correspondência com a educação que se originou da experiência iniciada em 2008, enquanto militante do Movimento Organizado de Hip-hop Quilombo Urbano, correlacionado por outras vivências que ocorreram como estudante e profissional, sobretudo, como arte/educador e grafiteiro, utilizando este movimento supracitado como instrumento pedagógico.

Interessamo-nos na práxis epistemológica em constante ruptura decolonial para combater pedagogicamente a coisificação

com o hip-hop condizente a Nóvoa (2022, p. 93), “minha recusa de aceitar passivamente este estado de coisas. O meu interesse é o caminho, a procura, a viagem, nunca a chegada a um qualquer porto seguro”. E na militância de reexistir educacionalmente, culturalmente, socialmente e politicamente atento ao desvelado por Gonzales (1984, p. 233), “parece que a gente não chegou a esse estado de coisas. O que parece é que a gente nunca saiu dele”.

A exemplificar a indagação acima, de acordo com as Diretrizes Operacionais (IEMA, 2022), o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão objetiva contribuir com o decênio dedicado aos povos de ascendência africana. E as atividades de aprendizagem intercultural do Programa de Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO estão integradas a esse instituto.

Tais aspectos constituem a formulação da problemática a ser analisada no âmbito da pesquisa “*A pedagogia do graffiti e os discursos acerca das relações étnico-raciais para construção decolonial de reexistência*”. Todavia, advertimos com Lopes e Macedo (2011, p. 40): “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”.

Ademais, inquietamos com Ribeiro (2019, p. 26): “a herança escravista faz com que o mundo do trabalho seja particularmente racista - o que também o torna um dos espaços em que a luta antirracista pode ser mais transformadora”.

A respeito ao embate antirracista aferimos com Sant’Ana (2005, p. 40), “cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. E a sua postura crítica como professor diante desta luta e denúncia é de fundamental importância”.

O *graffiti* do qual consideramos suas possibilidades de atuação antirracista, outrorazia parte da disciplina de Arte, no entanto, se alargou para a Área de Linguagem. Nesse contexto, tornam-se questionáveis tanto a interdisciplinaridade quanto a arte integral que pode ser realizada com duas ou mais linguagens

artísticas, entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Podendo ser considerado o *graffiti* um movimento cultural e uma prática educativa, entendemos-o também com Silva (2016, p. 134), “artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social”. Sendo o mundo esmiuçado pertinente a Lima (2022, p. 17), “de outra maneira, com um olhar mais atento”.

Conciliamos o desígnio cultural e pedagógico do *graffiti* com Frigotto (2008, p. 48) “otrabalho interdisciplinar se apresenta como uma problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino”. E assemelhamos a Japiassu (1976, p. 87), “constituem, por assim dizer, duas tarefas complementares, tanto de uma ciência particular quanto da integração das disciplinas”.

Ainda mais incisivo a respeito da cientificidade interdisciplinar provocamos com Japiassu (2016, p. 05), “lamentamos que em nosso atual sistema educacional seja praticamente inexistente a prática interdisciplinar. O que existe são encontros multidisciplinares”.

Adotamos a educação em interdisciplinaridade científica como a afirmação de Demo (1998, p. 13), “processo de formação da competência humana histórica. Entendemos por competências a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza”.

Em consequência do violento histórico brasileiro de colonialismo que se modificou, acentuamos com Machado e Soares (2021, p. 988), “com a colonialidade, os modos de poder, de saber, de ser dos povos colonizados são simplesmente silenciados e busca-se impor os valores europeus, norte-cêntricos, como únicos e universais”.

No tocante ao fechamento social brasileiro da colonialidade, dizemos com Marín (2017, p. 89-90), “a sociedade fechada” é entendida por Freire como aquela que teve sua origem na experiência colonial do Brasil, escravista e antidemocrática”.

Nessa circunstância de colonialidade brasileira do conhecer, “o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2016, p. 48). Suplementos com Silva (2016, p. 128), “o que se tornava importante era a transmissão, ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento”.

Para que haja a suplantação educacional da imposição cultural e social de reprodução ao outro, compactuamos com Saviani (2012, p. 78), “o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade”. O autor afirma ainda que “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (SAVIANI, 2012, p. 78).

Para a transfiguração curricular em equidade diante do histórico de colonialismo e colonialidade refutamos a imposição cultural e social de reprodução ao outro no processo educativo com Ferreira (2018, p. 151), “despatriarcalizar, desracializar, desheteronormatizar, descristianizar, desocidentalizar são desafios que se colocam na agenda do dia e, conseqüentemente, aos currículos”.

Se faz necessário transfigurar humanamente a Educação de maneira cientificamente despatriarcalizada, desracializada, desheteronormatizada, descristianizada e desocidentalizada com amplitude cultural, social e política. Como apontamos com Saviani (2012, p. 111), “criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído”.

Conseqüentemente, entendemos a necessidade de humanização no criar estrutural da própria Educação independente de governo condicente a Walsh (2017, p. 53), “criação de estruturas socioeducativas que dotem os “oprimidos” com as ferramentas necessárias para revelar as raízes de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e agir sobre elas também são componentes centrais” (WALSH, 2017, p. 48).

Apesar de muitos avanços e conquistas ainda estamos em condições estruturais opressoras desumanas na Educação, por isso concordamos com Walsh (2017, p. 53), “humanização [...] é entendida a partir da desumanização produzida e inerente à condição colonial; isto é, à colonialidade do ser, do saber e do poder, e da própria existência”.

O desafio de humanizar e educar enviesa o Ensino Superior e a Educação Básica, “o Brasil ainda é um dos países com os maiores índices de analfabetismo. E esse problema foi acentuando-se, uma vez que, à medida que o tempo passava, as questões relativas ao aumento do analfabetismo também se agravavam” (SAVIANI, 2011, p. 94).

Pretendemos combater os discursos inversos a gravidade do analfabetismo brasileiro enviesados no Ensino Superior e na Educação Básica que atentamos com Machado e Soares (2021, p. 994), “os grupos historicamente excluídos são, na verdade, ludibriados, visto que, na prática, permanecem silenciados. Os sujeitos que detêm o poder (político, econômico ou simbólico) não renunciam a suas prerrogativas de classe”. Para tal proposição, “perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Nesse sentido, almejamos desenvolver a pesquisa “*A pedagogia do graffiti e os discursos acerca das relações étnico-raciais para construção decolonial de reexistência*” levando em conta o enfoque dado aqui ao princípio de reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti*, criticando, construindo e desconstruindo os padrões e valores produzidos no que se refere à Educação. Sendo assim, incitamos com Machado e Soares (2021, p. 1001), “que não haja “padrões” e sim espaço para as distintas vozes”.

Atestamos em reexistência e decolonialidade da linguagem artística do *graffiti* a despadroneização das diversidade de vozes com Ferreira (2018, p. 123), “quando não há justiça social e equidade, o direito de todos é o direito de poucos que não querem perder seus privilégios”. Por tanto, necessitamos arguir nos

espaços enunciando como Mignolo (2017, p.24) “colocar em interrogação a enunciação (quando, por quê, onde, para quê) nos dota do conhecimento necessário para criar e transformar”.

Sendo assim, ensejamos uma discussão com os entrelaçamentos científicos entre reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti*, por meio de uma pesquisa bibliográfica, para examinarmos a compreensão da concepção de linguagem artística *dograffiti* como uma pesquisa. Nesse intento, condizemos com Sá-Silva (2022, p. 26), “escrever é um ato político-pedagógico, intencional, revelador de existência”.

Inicialmente neste artigo estudamos sobre a conceituação de saberes artísticos e científicos. Em seguida, continuamos a nossa investigação com o propósito de perceber as lacunas na literatura acadêmica entre reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti*. Logo após conhecemos o *graffiti* na qualidade de intervenção artística, educacional, cultural e política. E, em seguida, procuraremos compreender o reexistir, o decolonial e a arte em convergência no pesquisar social.

FAZERES DE REEXISTIR COM A ARTE DO GRAFFITI

Realizamos a leitura da obra literária *pesquisa social: teoria, método e criatividade* (MINAYO, 2007) na disciplina Pesquisa em Educação sob orientação do professor Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, buscando associar a mesma com a pesquisa “*A pedagogia do graffiti e os discursos acerca das relações étnico-raciais para construção decolonial de reexistência*”, que está sendo desenvolvida por mim juntamente com a orientadora e professora Dra. Ana Patrícia Sá Martins através do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua/CNPq-UEMA.

Logo no início dos estudos com o livro, no capítulo um intitulado *o desafio da pesquisa social* (MINAYO, 2007), percebemos uma das primeiras viabilidades de associação entre o mesmo e a nossa pesquisa, quando Minayo nos fala das tribos primitivas diferenciando-as da sociedade ocidental.

Entendemos que as diferenças sociais foram tratadas pelo Ocidente de modo violento e assassino desde o início da expansão europeia em territórios dos povos originários de outros continentes. E que para Dove (2017, p. 30), “chegada de Colombo/Colon nas Grandes Antilhas, que marcou o início do holocausto dos povos das Primeiras Nações”.

Desde o início do holocausto causado pela Europa o que antes seria em outros continentes existir foi assassinado violentamente, tendo os povos originários desses territórios além das margens europeias a necessidade de reexistir. Em um sentido decolonial, o modo de sentir o mundo e a comunicação de sociabilidade da linguagem artística do *graffiti* nos aproximam dessa reexistência originária das Primeiras Nações.

Sendo assim, relatamos com Carbonel (2006, p. 64), “desde o tempo das cavernas, o ser humano explora materiais, cores, superfícies, formas, sons, silêncios, movimentos, procurando criar sentido para sua existência e buscando comunicar-se”. A autora alega ainda que “a expressão artística sempre apresenta uma visão de mundo” (CARBONEL, 2006, p. 64).

Em princípio se tratando da averiguação para a nossa melhor compreensão da caracterização comunitária das relações étnico-raciais, da reexistência e da linguagem artística do *graffiti*, tentando também aproximar com a fala da Minayo (2007) no que se refere a coletivo, a vida cotidiana e a humanidade, para melhor compreensão de ambas as pesquisas retomamos a Durans (2018, p. 94), “esse pertencimento a um coletivo é também valorizado nas produções que, por vezes, não recebem uma autoria individual, mas sim coletiva”.

Correspondemos o pertencer da coletividade vivenciada pelo hip-hop em suas produções artísticas, culturais e políticas à educação e a sociedade em constante humanização de ambas, “tornando os produtos (rap, graffiti, especialmente) como obras que trazem uma visão de mundo compartilhada” (DURANS, 2018, p. 94).

Diferente da perspectiva hegemônica da sociedade ocidental, acentuamos o conhecimento humano transgressor do hip-hop na

mesma linha de pensamento de Varzea, Ainbinder e Duarte (2010, p. 153), “o grafite é uma elegia ao transitório [...] é um sinal, aponta para o passado, afirma o presente e avisa sobre o futuro”.

Para nós do hip-hop, tanto com a atualidade quanto com o histórico da linguagem artística do *graffiti*, nos alertamos para conscientemente transgredirmos entre passado, presente e o futuro que deve ser mais humano e menos hegemônico. Nessa acepção, “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2015, p. 08).

Tal fato de vivência humana da linguagem artística do *graffiti* é corroborado quando descrevemos em historicidade a sua produção das suas obras. Como Veratti e Silva (2014, p. 05), “elemento do movimento HIP HOP mais antigo, podendo ser retratado desde os tempos das cavernas por exemplo [...], os artistas conseguiam se expressar utilizando o efeito aerado do grafite atual”.

Podemos considerar que desde o período da arte rupestre já havia experimentação e utilização de materiais variados durante o processo de criação nas pinturas em paredes, possuindo assim as suas técnicas e tecnologias de modo artesanal que ultrapassaram os considerados modos primitivos daquela época segundo as ideologias eurocêtricas.

Continuando o aprendizado na primeira parte do livrório *pesquisa social: teoria, método e criatividade* (MINAYO, 2007), pertinente as concepções de ciência e cientificidade, conceito de metodologia de pesquisa, teorias, pesquisa qualitativa e ciclo da pesquisa qualitativa, consegui entender melhor as permeações dos conflitos e das contradições no campo científico para na prática continuar o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Para além da arte e do *graffiti*, podemos investigar dos diferentes períodos históricos como por exemplo, algumas tecnologias, seus princípios e suas contribuições que ainda podem estar presentes nos dias de hoje, cooperando inclusive com as desconstruções e reconstruções das ciências sociais em seus

desafios científicos, sociais, culturais e políticos. Pois, “fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala - las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial - que este enlace empezó tomar forma y sentido” (WALSH, 2013, p. 25).

De outra forma e outro sentido, renomeamos em Abya Yala epistemologicamente evidenciando dentre os postulados artísticos e científicos, problematizando com a linguagem artística do *graffiti* as consequências coloniais-imperiais. Para Wanner (2001, p. 14), “a questão polêmica, arte X ciência, sempre vem à tona, quando o assunto é pesquisa, metodologias científicas e artísticas, suas diferenças, semelhanças, seus conceitos e aplicabilidades”.

Nos atentamos a desvalorização da ciência da arte com a linguagem artística do *graffiti*, distinguindo o artístico versus o científico como ato político de colonialidade. Concordamos com Tonet (2013, p. 732), “trata-se da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual [...] Saber e fazer são separados e essa separação é justificada teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação de classes”.

Mesmo com os avanços científicos da arte, os saberes e fazeres do seu trabalho intelectual artístico enquanto pesquisa ainda continuam tendo que combater a exploração da hegemonia de colonialidade nos conceitos, nas metodologias e aplicabilidades. Como característica, pretendemos continuar combatendo consistentemente com a linguagem artística do *graffiti* no nosso pesquisar.

Apesar de anunciar que nada sucede a criação do pesquisador declama Minayo (2007, p. 25), “diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade”. Enunciamos uma concepção diferente com Bourriaud (2011 p. 25), “toda prática artística tem início com um conjunto de decisões (a escolha das ferramentas, dos suportes, dos temas) e pela escolha de uma atitude com a qual o artista habitará esses materiais”.

Assim como a pesquisa pode ser considerada um trabalho de artesanato, as atividades humanas artísticas também podem corresponder aos procedimentos, maneiras concretas e potenciais de realização da cientificidade na pesquisa social. Há possibilidade de produzir *artede pesquisar* para que possa se tornar “capaz de exercitar um novo olhar e uma nova postura” (GOLDENBERG, 2020, p. 106). Vale salientar ainda que não reafirmo a forma como são utilizadas algumas expressões, “primitivos”, “tempo das cavernas”, “arte como inspiração”, mesmo entendendo as suas colocações positivas.

Problematizamos também com um novo olhar e uma nova postura a cientificidade da arte com a linguagem artística do *graffiti* retomando o cultural, social e político juntamente com os nossos povos originários e tradicionais das primeiras nações que tiveram suas tecnologias e ciências de saberes, fazeres e vivências usurpadas pela modernidade.

Em converso com Mignolo (2017, p. 17), “não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver”.

Questionamos esse científico ilusório moderno de pensar, fazer e viver transposto pela colonialidade com a linguagem artística do *graffiti* complementando ainda com Tonet (2013, p. 733), “a ciência moderna [...] se situa na passagem da centralidade do objeto (na concepção greco-medieval) para a centralidade do sujeito (na concepção moderna)”. Alertamos a partir dos nossos povos originários e tradicionais das primeiras nações em relação ao problema da centralidade da ciência moderna no sujeito europeu buscando outra passagem científica de pensar, fazer e viver com a linguagem artística do *graffiti*.

Nos descentralizamos da concepção creditada pela modernidade com Dove (2017, p. 27), “o argumento europeu não é historicamente creditável, porque é baseado em informações que têm excluído experiências outras, que não suas próprias”. E

contestamos essa histórica exclusão europeia com Tonet (2013, p. 731), “a cientificidade (não simplesmente a ciência) do mundo moderno é a forma do fazer científico historicamente condicionada pelo mundo moderno”.

Em consideração à cientificidade de outras experiências para além do europeu, com ênfase nas dos nossos povos originários e tradicionais das primeiras nações, contrariamos com a linguagem artística do *graffiti* a ciência moderna.

Portanto, interrogamos com Silva (2016, p. 46) “a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro”. Mesmo que entendamos como Dove (2017, p.24), “o holocausto ainda está em processo nos continentes América, no norte e sul [...] a cultura europeia é antitética à cultura e à sobrevivência dos povos das Primeiras Nações”.

Quanto à prática apreendida referente ao contexto de observação, interação e descoberta (MINAYO, 2007), ainda será desenvolvida na nossa pesquisa em construção decolonial de reexistência com a linguagem artística do *graffiti* contrariando o conhecimento da Europa considerado como verdadeiro na América que exclui nos seus próprios territórios suas ciências dos nossos povos originários e tradicionais das primeiras nações.

Almejamos contextualizar cientificamente na pesquisa para com a educação das relações étnico-raciais por intermédio da linguagem artística do *graffiti* como experiência contra o holocausto ainda em processo. Inquirindo com o primor apontado por Lima (2022, p.16) “qualquer descoberta deveria ser sempre libertadora, porque de alguma forma, é através delas que nos constituímos sujeitos, mas a trajetória dela educação formal ou informal mostra que nem sempre é assim”.

Em nossa pesquisa intencionalmente libertadora, continuaremos nos constituindo enquanto sujeitos históricos tendo nos nossos estudos científicos a continuação do aprofundamento de determinado referencial teórico concernente à reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti*.

Apresentamos a seguir as seções sistematizadas e atravessadas pela cientificidade da linguagem artística do *graffiti* que teve até o presente momento textual um diálogo com o capítulo dois *o projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual* do livro citado anteriormente, fontes diversas e práticas educativas.

METODOLOGIA

Para desenvolver este artigo, buscamos conjunções teórico-metodológicas nas discussões propiciadas na disciplina Educação para a diversidade do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, ministrada pela professora Ana Patrícia Sá Martins e pelo professor Josenildo Campos Brussio.

No desenvolvimento deste artigo, houve também associação com a pesquisa “*A pedagogia do graffiti e os discursos acerca das relações étnico-raciais para construção decolonial de reexistência*” do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua/CNPq-UEMA, orientada pela Professora Dra. Ana Patrícia Sá Martins.

Outrossim, entendemos ser adequada e mesmo imprescindível a pesquisa bibliográfica no que se refere à reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti* como formas de construir subsídios teóricos e outras informações que sustentem a análise do atual quadro de vinculações entre ambas.

Neste artigo, nos atentamos a fontes, leituras, pensamentos e análises a respeito das dimensões pedagógicas, referente à problematização do tema reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti*. A partir dos conceitos e problematizações que nos apresentam os autores com os quais trabalhamos, buscamos refletir a relevância educacional, cultural, social e política da linguagem artística do *graffiti*.

Seguimos realizando uma leitura crítica como delineamos com Machado e Soares (2021, p. 999), “a partir de uma leitura decolonializada, o sujeito leitor se realinha diante do texto literário, conquistando o direito de desempenhar outros papéis

diante dele". E que segundo Demo (1998, p. 122), "consiste em conhecer e analisar as contribuições teóricassobre um tema ou problema".

A dinâmica deste trabalho se desenvolveu vislumbrando o olhar crítico à ciência, formação docente e interculturalidade. Sendo assim, conforme Minayo e Sanches (1993, p. 245), "o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a falacotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos".

Pretendemos aqui, portanto, desenvolver um artigo no qual o objeto não fosse tratado isoladamente, mas enquanto uma singularidade que se articula com a totalidade histórica, permeada por contradições e rica em determinações. No mesmo discernimento denota Trivinos (1987, p. 171): não é possível analisar as informações tal como elas se apresentam. É necessário organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista. O isolamento dos materiais reunidos só pode ser compreendido, num primeiro momento, para melhor atingir suas conexões dentro de um quadro teórico de um contexto maior.

Cabe ressaltar que consideramos necessária uma pesquisa bibliográfica sistemática para análise da literatura acadêmica acerca da temática reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti*, que está atravessando todo o processo de investigação, objetivando o aprofundamento no futuro de suas categorias da pesquisa.

Nesse sentido, consideramos adequada e mesmo imprescindível a pesquisa bibliográfica no que se refere à reexistência, decolonialidade e linguagem artística do *graffiti* como forma de colher subsídios teóricos e outras informações que sustentem a análise do atual quadro de vinculações entre ambas.

REAPRENDIZAGENS DECOLONIAIS

A educação, quando assumida pelas relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas e nas integrações curriculares, desenvolve uma correlação entre educador e educando possibilitando a produção de conhecimentos. No caso do hip-hop, promove uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, por isso, “faz-se necessária, além de apreciar o acervo imagético de literatura visual do *graffiti*, a utilização de outras fontes, buscando, portanto, entendimento na perspectiva sócio-educacional” (COUTINHO, 2018, p. 59 e 60).

Falar sobre grafite tende a ser bem mais extenso do que articular o seu significado propriamente escrito de maneira eurocêntrica *graffiti* ou americana *graphite*, a começar que estes dois idiomas e o próprio português foram abalizados como *línguas dos colonizadores* (DOVE, 2017, GROSGOUEL, 2010; MARÍN, 2017; MIGNOLO 2017; WALSH, 2017).

Enunciamos uma laboração decolonial de reexistência da linguagem artística do *graffiti/graphite/grafite* na contemporaneidade em respeito a sua história cultural, educacional, social e política dos períodos históricos da humanidade, até mesmo porque sou militante do Movimento Organizado de Hip-hop Quilombo Urbano no Maranhão e do Quilombo Brasil a nível nacional.

Independente de ser grafite, *graphite* ou *graffiti*, mesmo respeitando que haja a predominância da conceituação europeia dentro do próprio hip-hop, para nós, o labor científico dessa linguagem artística enquanto originária da arte rupestre torna-se o desenho imprescindível para o nosso pesquisar de construir reexistência decolonial.

Nos depreendemos do *graffiti/graphite/grafite* para apreender o seu desenhar de linguagem artística para mais do que somente eurocêntrico ou americano. Dessa maneira, estamos esboçando ampliando a sua apreensão com Walsh (2017, p. 36) “desenhos são muito mais do que um trabalho artístico. São ferramentas

pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo que o constroem, representam e promovem pedagogicamente”.

Sendo assim, o *graffiti/graphite/grafite* apreendido singularmente como um desenho de linguagem artística originária desde a arte rupestre, tem em si um histórico pedagógico de existência que requer decolonialidade para reexistir culturalmente.

Desse modo, concebemos a culturalidade de uma das linguagens artísticas da arte rupestre (o *graffiti/graphite/grafite*) como pedagógica. Para Silva (2016, p. 139), “ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural”.

Na contemporaneidade, as composições dos afazeres culturais e pedagógicos de determinada linguagem artística (o *graffiti/graphite/grafite*) foram desenhadas inicialmente pelo movimento social combativo do hip-hop, “construídas de diferentes maneiras dentro das próprias lutas, como uma necessidade de fundamentar e entender criticamente o que está contra, o que deve ser resistido, levantar e agir” (WALSH, 2017, p. 63).

Fundamentamos o *graffiti/graphite/grafite* criticamente a partir do hip-hop como desenho de construção decolonial de reexistência para nos levantarmos e agirmos seja com a arte rupestre ou com a linguagem artística contemporânea ao que devemos resistir.

A vista disso, compreendemos com Walsh (2017, p. 36), “os desenhos [...] abrem uma janela para práticas políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais insurgentes que ensinam a se rebelar, resistir, seguir, prosperar e viver”. Portanto, podendo ser considerado o *graffiti/graphite/grafite* um movimento cultural e uma prática educativa originária da arte rupestre para além da apropriação europeia, o entendemos também com Silva (2016, p. 134), “artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social”.

O artefato cultural resultante das vivências culturais de uma linguagem artística (*graffiti/graphite/grafite*) que tornaram-se educacionais e pedagógicas, praticadas desde a arte rupestre até a contemporaneidade, retratam construções sociais de uma diversidade de povos. Como asseguramos com Coelho (2018, p. 13), “ao retratar as experiências da população, o grafite se transforma em forma de aprendizado e incita a observação e sensibilização humana, atitudes consideradas como propulsoras do conhecimento”.

A humanização no conhecer propulsante dos conhecimentos propiciados com uma linguagem artística (no caso o *graffiti/graphite/grafite*) impulsiona as aprendizagens das experiências das populações, das quais destacamos as dos povos originários e tradicionais pertencentes às primeiras nações. E podemos ainda dizer com Marín (2017, p. 77), “a educação popular incluiu, entre outros referentes igualmente importantes, o debate sobre a 'conscientização' e o diálogo” como necessários para a produção de outras formas de conhecimento”.

Neste sentido, a linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) imersa na vida cotidiana ajuda a explorar o sentido artístico de base popular, aproximando-se do cotidiano escolar e possibilitando reflexões acerca da realidade das relações étnico-raciais no Brasil e das culturas negra e indígena. Especificamente, “o trabalho com grafite oferece ao estudante uma oportunidade de [...] desenvolver capacidades individuais e coletivas através da reflexão, do pesquisar, do pensar, do conviver e do aprender” (COELHO, 2018, p. 17).

A respeito do aparecimento da linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) no trabalho educacional e desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, temos pesquisado a sua cientificidade para com a educação das relações étnico-raciais. Investigando “a importância do hip-hop no desenvolvimento de conhecimentos para além da educação formal, tais como educação política e direito à cidadania que reflete sobre a identidade social e cultural” (COUTINHO, 2018, p. 36).

Torna-se de fundamental importância para nós uma reflexão sobre a possibilidade de retorno aos questionamentos a respeito do atendimento educacional e quais possibilidades de contribuição no processo de aprendizagem por meio da linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) enquanto educação formal e não formal correlacionando o hip-hop e a Educação. Por conseguinte, invocamos o processo dialético de letramentos da sua cultura pedagógica de transformação com Dove (2017, p. 22), “a força motivadora para a mudança social é, na realidade, uma dialética cultural”.

Dessa forma cultural de motivação para a transformação social, podemos averiguar o potencial interveniente que representa a linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) para os desafios e as possibilidades da educação das relações étnico-raciais em suas atuações de letramento. Isso posto, demonstramos com Souza (2019, p. 71), “falar em letramento de reexistência implica considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito nãoescolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos” .

À vista disso, o discurso pedagógico do rap, a linguagem corporal do break e, principalmente, tratando-se da imagem educativa do *graffiti*, são instrumentos importantes para o fazer didático-pedagógico relacionado à realidade social e precisa ser investigado no interior e exterior dos muros escolares e das normas institucionais referentes à educação. Advertimos condizente a Franco (2022, p. 18), “é necessária e fundamental a presença da didática nos processos de formação, uma didática crítica, intercultural, multidimensional e focada em uma nova forma de considerar o ensino”.

A concepção de Paulo Freire enfatiza na educação uma metodologia de ensino e aprendizagem que busca não somente o treinamento de capital humano, mas sim almeja a conscientização tanto dos educadores quanto dos educandos preparando-os para uma transformação social, “quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira a mudanças [...] quanto à

que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta” (FREIRE, 1996, p. 68).

As leituras e escritas segundo a perspectiva do pensamento freiriano não separam a escola do mundo, principalmente os conhecimentos prévios do contexto social vivenciado cotidianamente e suas expectativas. Nesse emboço libertário, compactuamos com Lima (2022, p. 17), “é preciso ir além do óbvio, descobrir que ler e escrever é uma forma importante de resistir a outros claros propósitos de extermínio e violência”.

Movimento este de ensaios de liberdade pela educação de forma a trabalhar a consciência e o desejo, interferidos historicamente que resultaram na perda de parte significativa da memória das pessoas pertencentes aos povos explorados e oprimidos. Traçamos nessa mesma linha de pensamento com Sá-Silva (2022), “quem escreve reaprende a escrever. Quem escreve sinaliza outras escritas. Quem escreve incita outros a escrever. Escrever tornar-se, desta forma, uma potente ação didática”.

Dessa maneira libertária de descobrir, reaprender, ler e escrever, delineamos a reexistência decolonial da linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) com Pimenta (2015, p. 08), “consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder.”

Precisamos reexistir produzindo entre conhecimento e poder novas formas de existência, uma delas está sendo com linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) na nossa pesquisa. Reiteramos com Marín (2017, p. 91), “a consciência avançará também para a ideia de “compromisso histórico”, que foi possível graças ao desenvolvimento da consciência histórica como síntese da relação consciência-mundo”

Convergente à extensão do *graffiti/graphite/grafite* enquanto intervenção artística, educacional e histórica, propomos com Luqueti, Pereira, Santos e Villaça (2017 p. 770): “o ensino do grafite nas escolas como viemos propor engloba mais conceitos e abrange uma gama ainda maior de aprendizagem e associações”.

O *graffiti/graphite/grafite* faz parte das composições de linguagens artísticas na contemporaneidade, contudo o mesmo também compõe a linha do tempo histórico artístico equivalente à arte rupestre, pois alguns dos seus aspectos se assemelham e estão relacionados principalmente pelas conectividades das vivências do próprio cotidiano dos seus específicos períodos.

Além disso, questiono se há de fato dentre estes conhecimentos agregação entre a história da arte, experiências cotidianas e educação escolar, tendo as paisagens da cidade como embasamentos para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na formação docente.

Atualmente, os objetos de conhecimento relacionados à linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) destacam-se por transcorrerem em diferentes séries da educação básica, sendo ministrados principalmente nas aulas da Disciplina de Arte. Alguns dos temas desta manifestação artística que estão presentes no currículo escolar do Ensino Médio dos quais podemos citar como exemplos são arte rupestre, muralismo e arte urbana.

Mesmo a referência da linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) estando presente nos objetos de conhecimento do currículo escolar, há também uma problematização da sua inserção na perspectiva de inclusão escolar, gerando questionamento sobre desafios e possibilidades da educação. Abrangemos a partir de Júnior (2017, p. 05) “a responsabilidade social que de fato interessa é aquela que habilidosamente se articula com uma práxis transformadora plena, ou seja, que supera a prática como uma estratégia de mercado”.

Isto posto, pretendemos propor para a educação das relações étnico-raciais por meio da linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) com responsabilidade social e intervenção cultural. Além do mais precisamos em caráter emergencial como assinalamos com Santos (2015, p. 268), “transformar a realidade e edificar uma sociedade onde a discriminação de raça e a exploração social sejam eliminadas”.

Com mediações nas escolas, a linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) se torna uma das formas de comunicação visual acessível, se tornando forte aliado para o desenvolvimento de um linguajar compreensível. Através dessa, há oportunidade para que grupos étnicos se identifiquem e valorizem suas culturas em meio aos temas que são expostos nas paredes em respeito à diversidade. Portanto, “todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2016, p. 149).

Por intermédio da linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) há significação do conhecimento decolonial de reexistência em meio a relações de poder hegemônicas. Corporificamos com Machado e Soares (2021, p. 991), “a decolonialidade nos propicia incorporar o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos, os assujeitados no processo de colonialidade (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIs, populações das classes trabalhadoras, dentre outros)”.

Em razão disso, insurgimos com Franco (2022, p. 19), “a educação não pode ser concebida, tratada, compreendida pela lógica do mercado. Educação é direito e não mercadoria”. Conjecturamos ainda com a autora, “que nossas escolas dependem de como o processo de ensino é interpretado, tanto nas subjetividades dos atores sociais quanto nas políticas públicas, e, mais ainda, nas práticas institucionais escolares” (FRANCO, 2022, p. 15).

Orientamos com Walsh (2017, p. 67), “a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto a ser assumido. É um processo de ação para caminhar pedagogicamente” Para a concretização dessa projeção decolonial assentamos com Mignolo (2017, p. 23), “não há outra maneira de saber, fazer e ser descolonialmente, senão mediante um compromisso com a desobediência epistêmica”.

Devemos continuar a nossa reexistência decolonial partilhando com a assertiva de Sant’Ana (2005, p. 58), “a nossa luta, agora reforçada como medidas oficiais, deve centralizar-se nas causas provocadoras e fortalecedoras destas sequelas que

mantêm o racismo, os preconceitos e as discriminações em evidência”.

Retomamos ainda a linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) como pertencente ao hip-hop para ponderar que precisamos repensar a reexistência, o decolonial e a arte com a afirmativa de Wash (2009, p. 22), “a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico”.

Como elaboração decolonial tencionamos com a linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) propondo com Wash (2009, p. 25) “a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber”.

Uma das nossas referências sociais para repensar reexistência, decolonialidade e arte é o Movimento Organizado de Hip-hop Quilombo Urbano, do qual eu sou militante desde o ano de 2008. O discurso pedagógico do rap, a linguagem corporal do break e, principalmente, tratando-se da imagem educativa do *graffiti*, são instrumentos importantes para o fazer didático-pedagógico relacionado à realidade social.

Requeremos do mesmo modo pedagógico com a linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) em interculturalidade criticamente na sabedoria científica convergente a Machado e Soares (2021, p. 997), “a abordagem intercultural crítica na educação [...] pressupõe o questionamento dessa suposta universalidade do conhecimento escolar”. Já que paradoxalmente “desenvolvemos uma cultura que escamoteia sistematicamente o conflito, e as crises, embora a sociedade viva em profundo conflito e crise”.

Para culminar essa controvérsia de colonialidade do saber com a linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) problematizamos com Machado e Soares (2021, p. 996), “o discurso “inclusivo” do multiculturalismo e da interculturalidade se vende como uma ferramenta a serviço de sociedades mais equitativas e igualitárias

quando, na verdade, há o desejo de controlar o conflito étnico e manter a estabilidade social para impulsionar os imperativos econômicos do neoliberalismo, da acumulação capitalista”.

Por outra incidência inclusiva, atravessada pela interculturalidade crítica da linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*), denotamos com Walsh (2013, p. 66), “mais do que “incluir” de forma multiculturalista, o esforço tem sido o de construir, posicionar e procriar pedagogias que visem pensar “a partir” e “com”, fomentando processos e práticas “praxistas” de teorizar do pensar-fazer e interculturalização”.

No mesmo prospecto intercultural, agregamos pesquisa com reexistência, decolonialidade e linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*) como o esboçado por Grosfoguel (2008, p. 411), “o novo universo de significação ou novo imaginário de libertação necessita de uma linguagem comum, apesar da diversidade de culturas e formas de opressão”. Como criticamos com Japiassu (1976, p.88), “nos dias de hoje, parece que a interdisciplinaridade precisa ultrapassar-se a si mesma”. Nos sendo revelada a problematização entre reexistência, decolonialidade e linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*), “a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída” (WALSH, 2009, p. 21).

Além disso, esse giro decolonial que estamos vivenciando precisa ser ampliado no experienciar de ocupação das escolas e das universidades e em outros espaços acadêmicos e educacionais com pesquisa interdisciplinar, interculturalidade crítica e linguagem artística (do *graffiti/graphite/grafite*).

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- CARBONEL, Sonia. *Arte e Educação estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno*. 2006. USP, São Paulo 2006 (Dissertação de Mestrado).
- COELHO, Valdete. *O Graffiti como forma de socialização no meio escolar*. Campinas, 2018. (Monografia).
- COUTINHO, Gleydson Rogério. *Aquarela periférica na escola: a arte do graffiti desenvolvida pelo movimento organizado de hip hop do Maranhão Quilombo Urbano*. São Luís, 2018. (Monografia).
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Editora Campinas, 1998.
- DOVE. Uma Crítica Africano-Centrada à Lógica de Marx. An African-Centered Critique of Marx's Logic. *Ensaio Filosófico - Revista de Filosofia*, V. XVI, Dezembro/2017. Rio de Janeiro: Ensaio Filosófico, 2017.
- DURANS, Claudimar Alves. *As Anastácias do Quilombo: história, memória e identidade das mulheres no hip-hop maranhense*. Kwanissa, São Luís, v.1, n.1, p.91-112, jan./jun. 2018.
- DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. *Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB*. Recife, 2018. (Tese de Doutorado).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições*. São Paulo: Educ. Pesqui. v. 48, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. A. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Revista Ideação*, v. 10, n. 1. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2010. p.41-62.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: Anpocs, 1984. p. 223-244.

GROSGUÉL, Ramón. Epistemologias do Sul. Org. Boaventura de Sousa Santos, MariaPaula Meneses. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p.383-414.

IEMA. *Diretrizes Operacionais 2021 IEMA e Centros Educa Mais*. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/DIRETRIZES-OPERACIONAIS-DO-IEMA-2021-1.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. O sonho transdisciplinar. *Desafios - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins*, V.3, N.1. Palmas: UFT, 2016.

JÚNIOR, Oswaldo Oliveira Santos. *Ética e Responsabilidade Social*. Joinville: UNIBF, 2017.

LIMA, Nilvanete Gomes de. Como nascem os pesquisadores ou por que carregar água na peneira é fundamental? SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Org.). *Linhas de Pensamentos nas Pesquisas em Educação*. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 15-18.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortês, 2011. p.19-42.

LUQUETI, Eliana Crispim França; PEREIRA, Vanessa de Castro Bersót; SANTOS, Iago Pereira dos; VILLAÇA, Bárbara Viana. Grafite e suas implicações educacionais. *Revista Philologus*, Ano 23, Nº 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. *Rev. Bras.Linguíst. Apl.*, v.21, n.3, p. 981-1005, 2021.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p.69-103.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Rev. Epistemologias do Sul*, v.1, n.1, p.12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. Quantitativo- Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

NÓVOA, António; colaboração Yara Alvim. *Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ONU. *Plano de Ação da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024)*. Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <http://decada-afroonu.org/planaction.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes Da Docência e Identidade do Professor. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 3, n. 3. Presidente Prudente: UNESP, 2009.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Labor Científico e Prática Reiterada da Escrita: é possível superar as dificuldades de construção do texto acadêmico? SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Org.). *Linhas de Pensamentos nas Pesquisas em Educação*. Curitiba: Editora CRV, 2022. p.29-44.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola* 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Rosenverck Estrela. *Educação Popular e Juventude Negra: um estudo na práxis político-pedagógica do movimento Hip hop em São Luís do Maranhão*. São Luís: EDUUFMA, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. *Revista*

Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67–76, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 27 abr.2022.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana/Interdisciplinarity, human development and human emancipation. *Revista serviço social e sociedade*, n.116, out-dez. São Paulo: Cortez, 2013. p.725-742.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARZEA, Mariana; AINBINDER, Roberto; DUARTE, Cesar. *Arte Ambiente: Cidade*, Riode Janeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Uiti, 2010.

VERATTI, Marta Magali; SILVA, Maria Ivone da. *O ensino de arte e a inclusão social através da pintura mural*. 2014. Dissertação (Pós-Graduação Especialização em Didática e Metodologia da Educação Básica e Superior). Faculdade de Educação de Costa Rica, Costa Rica – MS, 2014.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. Em V.M. Candau (ed.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p.23-68.

_____. *Pedagogías Decoloniales*. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WANNER, M. C. A. *O perfil do artista pesquisador em artes visuais*. *Artes Visuais Pesquisa Hoje*, Salvador, v. 1, p. 7-20, 2001.



CORPOS ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E DECOLONIALIDADE: discussões a partir da análise de representações de livros didáticos do Ensino Médio

Jucenilde Thalissa de Oliveira
Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio

INTRODUÇÃO

As discussões propostas por esse texto sinalizam para a necessidade das discussões e problematizações em educação para relações étnico-raciais alcançarem o ensino de Ciências Naturais, em perceber esse campo de conhecimento para além de tratar de dimensões físicas, biológicas, químicas e ambientais sobre um mundo biótico e abiótico, é sobre uma Ciência que lida com a vida que se constitui em variados aspectos, que se concebe ao mesmo que por materialidade biológica também por aspectos históricos, sociais e subjetivos. Nesse sentido, é também pensar sobre quem somos e como somos constituídos em relação ao mundo que vivemos e quais as marcas carregamos em nossos corpos.

O corpo humano foi ao longo da história e continua sendo alvo de especulações por parte de diferentes instituições sociais, como o Estado, a Igreja, a Família, a Escola, a Medicina, entre outras, sendo assim, muito é dito sobre o corpo desde suas diferenças biológicas a sua inserção na sociedade, fazendo do corpo uma estrutura que carrega marcas, símbolos, ideias, representações e discursos dos mais variados sendo alvo de investimento científico, social e cultural e que acabam por determinar lugares e papéis dentro da sociedade.

O discurso científico-naturalista do corpo humano, nesse contexto, vem justificar as diferenças sociais e culturais, propagando e legitimando por vezes discursos discriminatórios,

estereotipados e hierarquizados sobre aparências, etnias, raças e tantos outros marcadores sociais. E segundo Nilma Gomes (2003) o corpo se localiza em um terreno social conflitivo, uma vez que ele também é encontrado na esfera da subjetividade. Sendo o corpo ao longo da história uma divisa étnica marcante entre povos e símbolo explorado constantemente nas relações de poder e dominação para diferenciar e hierarquizar diferentes grupos (GOMES, 2003).

As diferenças entre as sociedades e os seres humanos não só serviu, como continua servindo para a construção de fenômenos etnocêntricos que constituem o preconceito e suas múltiplas dimensões, racial, moral, social, religioso, entre outros. E nessa perspectiva o racismo brasileiro é tanto naturalizado como ligado a uma estrutura hierarquizada (DE PAULA, 2005). Percebendo assim, que o ensino nas Ciências Naturais pode (e deve) colaborar para uma educação contextual, crítica e problematizadora não somente das questões biológicas, com também das questões históricas, sociais e culturais que atuam sobre nossos corpos, o que deve incluir sua diversidade étnica.

Conceber esse processo investigativo aliado a perspectiva decolonial nos propõe assumir posicionamento de deslocamento epistemológico, uma vez que nos reconhecemos dentro da colonialidade, no sentido que, ainda ruminamos os males do sistema histórico colonial que põe hegemonias nas formas de ser e saber no mundo, para escapar desse processo e confrontá-lo necessitamos nos distanciar das premissas de análise teórico-metodológicas tradicionais, pois estas reproduzem a colonialidade do saber (QUIJANO, 2009) que silencia os sujeitos colonizados, os corpos colonizados.

Desse modo, nesse estudo trazemos como possibilidade de vislumbrar esses corpos o olhar decolonial, que permite que tomemos um posicionamento crítico as construções de sentidos sobre os corpos situados sob questões históricas e políticas etnocêntricas que normalizam diferenciações hierarquizantes de povos e culturas, e que parte da crítica ao fenômeno histórico da colonização e suas consequências – aos sujeitos não europeus – com

processos que marcam nossa existência contemporânea através da colonialidade e que se convertem em desigualdades não naturais, mas construídas sócio-historicamente.

O colonialismo como padrão de dominação/exploração e a colonialidade como continuidade da anterior traz a produção de invisibilidades históricas dos colonizados e valorização da cultura do colonizador em diversos aspectos da nossa sociedade, como na educação trazendo o desafio de descolonizar os currículos da educação escolar em vista da necessidade de articulação e diálogos entre a escola, currículo e a realidade social (CANDAÚ, 2010; GOMES, 2012) e, a partir disso, devemos assumir um olhar crítico e reflexivo sobre os povos e as culturas negadas e silenciadas no processo educacional.

A partir desse contexto, trazemos como problemática central a representação dos corpos étnico-raciais nos livros didáticos de Ciências Naturais do Ensino Médio, entendendo que a representação destes como em qualquer outra área de conhecimento está sujeito a reprodução de concepções do contexto sócio-histórico da temporalidade em que é concebido. Nesse sentido, ao situar que as percepções sobre os corpos étnico-raciais resguardam significações socialmente construídas significa perceber que quando esses corpos se localizam em sociedades historicamente colonizadas, marcas não superadas são reproduzidas nos vários âmbitos da vida, estão nas relações sociais como estão no processo educacional. De modo que nos questionamos: Como os corpos étnico-raciais são representados no nos livros didático de ensino de Ciências Naturais?

ENLANCES ENTRE CORPO, RAÇA E DECOLONIALIDADE: a perspectiva sócio-histórica a ser debatida

Existir no mundo é estabelecer relações com um contexto indiscutivelmente sociocultural e histórico. Desse modo, a racialização dos corpos se concebe como um fenômeno que depende um contexto a ser situado e problematizado, devendo

questionar as naturalizações que nos categorizam e nos hierarquizam, pois estas resguardam discursos determinados sócio-historicamente e, portanto, não neutros.

E para aprofundar discussões em torno dessa temática se fazem relevantes enlaces teóricos com autores que se destinam a problematizar questões de raça, etnia, racismo, identidade, representatividade, a produção sociocultural do corpo, além da crítica a geopolítica etnocêntrica na produção de saberes. Perspectivas que se alinham ao pensamento pós-crítico que possibilitam trazer outros olhares para o corpos étnico-raciais em considerar o currículo educacional, o contexto sócio-histórico e cultural como também das relações de poder que circundam a temática.

Desse modo, devemos nos atentar ao elemento raça como conceito que surge nas ciências naturais para nomear o diferente, que na classificação da diversidade humana surge uma problemática: a valoração e hierarquização entre as raças. O fator biológico (característica fenotípica como a cor da pele) dessa diferenciação humana qualificou também aspectos intelectuais, morais e culturais, considerando a raça branca superior as demais (MUNANGA, 2003).

Essa hierarquização racial – leva em conta fatores de diferenciação a partir de características físicas – e étnica – considera as diferenças culturais dos povos distintos aos europeus – que se utiliza da ciência foi preponderante para justificar e legitimar a dominação sobre povos da América, Ásia e África, bem como, práticas racistas (MUNANGA, 2003; SANT’ANA, 2005). O emprego do termo raça está além da dimensão biológica ela implica relações de poder, e como afirmado por Munanga (2003), raça:

É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma causa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. (p.6)

Nesse sentido, o termo raça passa a apresentar-se como categoria discursiva. Para Hall (2003) o termo “raça” como categoria discursiva que pressupõe o racismo está organizado num sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, cuja construção é tanto social como política. E como prática discursiva tenta justificar as diferenças sociais e culturais da exclusão racial por distinções genéticas e biológicas e colocá-las como naturais. Uma naturalização que “parece transformar a diferença racial em um ‘fato’ fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia social reformista”, concepção que se assemelha com o antissemitismo e o sexismo em que a biologia se torna a base da questão (HALL, 2003, p. 69).

E mesmo tendo-se comprovado que raças humanas biologicamente/cientificamente não existem, entretanto, nesse campo de conhecimento se tem a sua presumida justificativa. A aplicabilidade do termo deve-se, então, ser ressignificada, politizando a identidade de indivíduos negros que foram desvalorizados nos usos do termo nas manifestações de racismo sobre a cor da pele, nos cabelos, e outras características que determinaram a hierarquia que os inferioriza. E colocar que temos não raças biológicas, mas sociais, que se constituem socialmente e se revelam nas políticas, na cultura, na diferenciação dos indivíduos produzindo exclusões, como as populações indígenas e negras na situação brasileira (DIAS, et al., 2021) e que necessitam de uma educação contextualizada e crítica inclusive nas disciplinas das Ciências Naturais.

Dessa forma, a racialização é um fenômeno que se dá sobre corpos que foram colonizados em uma construção de lógica eurocêntrica que hierarquiza povos, culturas e saberes. Perceber o corpo para além das determinações biológicas não se constitui somente enquanto uma crítica, mas enquanto necessidade de superação das amarras racionalizantes que legitimam e naturalizam etnocentrismos construídos pela visão de mundo ocidental. É nesse contexto que se torna relevante fundar nossa

problematização sob a perspectiva epistemológica decolonial para se discutir o corpo étnico-racial.

Essa perspectiva epistêmica nos direciona a um pensamento mais amplo ao cânone ocidental, devendo criticar a universalização da ciência sob a égide eurocêntrica que não reconhece a pluralidade do mundo e da produção de conhecimento em outras localizações geográficas, bem como, os corpos e lugares étnico-raciais situados em uma estrutura de poder de hegemonia eurocentrada (GROSGUÉL, 2009).

A crítica a colonialidade como matriz de dominação contemporânea pós colonialismo se situa como padrão de poder sob a retórica da modernidade no sistema-mundo que estabelece relações intersubjetivas de dominação que fixa identidades de lógica racial/étnica/geográfica e que naturaliza o padrão de poder colonial, onde a ideia de raça/racismo estão estruturados e são criticados pelo pensamento decolonial que dispõe-se a possibilitar outro modo de pensar deslocando-se da centralidade do paradigma do sistema-mundo eurocêntrico (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017).

A perspectiva decolonial situa-se como um campo epistemológico de problematização da colonialidade enquanto perspectiva que nomeia e analisa os efeitos contemporâneos do colonialismo histórico, implicando relações de poder no eurocentrismo e na racionalidade moderna e que trazem para o debate questões de dominação cultural e as hierarquias epistemológicas nas suas diferentes formas, e pressupõe reconhecer a subalternização de práticas e subjetividades de povos historicamente dominados e seu silenciamento (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016).

Pensar sobre esses corpos sob esse contexto torna necessário percebermos também as suas dimensões no sistema educacional brasileiro. E nisso, a educação para diversidade étnico-racial e antirracista também é uma das preocupações registradas em nossas legislações educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) pontua ainda nos seus princípios iniciais que a

educação deve considerar a diversidade étnico-racial em vista que esta é uma característica própria da população brasileira (BRASIL, 1996). E nesse empenho para formalizar a discussão étnico-racial na educação brasileira temos a Lei nº 10.639 de 2003 que regulamenta o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas, e posteriormente a Lei nº 11.645 de 2008 que complementa com o ensino de História e Cultura Indígena que se constituem pós recorrentes pressões históricas de movimentos populares no sentido de valorizar os povos e as culturas que formam nossa sociedade, prevendo mudanças no currículo escolar, na formação de educadores e materiais didáticos, esta é uma demanda que ultrapassa fronteiras disciplinares é uma ação política afirmativa para a educação.

Nesse cenário a escola passa a possuir um papel importante na concretização dessas ações afirmativas. Devemos ver o campo escolar, como colocado pela Nilma Gomes (2003), como uma instituição em que são aprendidos e compartilhados não somente conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos de uma sociedade em que se pode fazer presentes preconceitos raciais, de gênero, de classe, assim como na sociedade. E perceber o processo educativo escolar a sua relação com a cultura nos permite compreender melhor os caminhos complexos da construção das nossas identidades quando as dimensões sociais e pessoais estão interligadas no processo formativo.

E nesse processo formativo escolar encontramos os livros didáticos em que sua compreensão pode ser concebida desde a determinação de sua produção para atender a um mercado – que se situa sob lógica capitalista –, a escola, e no caso brasileiro estabelecido como uma política pública pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em que são previstas determinações específicas desde demandas sociais a políticas (MUNANKATA, 2012). O livro didático é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores/as, podendo ser interpretado devido sua importância nesse contexto lhe confere por vezes caráter de verdade, mas ele pode ser veículo de propagação de estereótipos

além apresentar papéis estigmatizados socialmente e promover exclusão (SILVA, 2005), uma vez que, o livro didático reflete segmentos sociais e o contexto temporal que o constituiu.

A relação entre os livros didáticos e o corpos étnico-raciais poder ser compreendida através da representação que contém sentidos, relações e significados. Nessa perspectiva a representação social conjectura-se enquanto fenômeno social que só podem ser entendidos por seu contexto de produção por suas funções simbólicas e ideológicas que podem ser manifestadas por imagens, contextos e categorias em uma comunicação que implica determinações sócio-históricas de uma época e constituem uma realidade (SPINK, 1993) que envolve processos simbólicos, relações e práticas sociais dos sujeitos que constroem um senso comum, formam identidades e sentimentos de pertencimento grupal projetando valores e conceitos sobre pessoas e grupos, e servindo para interpretar um realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS: norteamentos teórico-metodológicos

No presente estudo analisamos as representações de corpos étnico-raciais presentes em livros didáticos de Ciências da Natureza da rede pública de ensino de São Luís – Maranhão, sob a perspectiva crítica dos Estudos Decoloniais, essas representações se encontram na forma de imagens que se caracteriza como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa e análise de conteúdo.

Na pesquisa documental o/a pesquisador/a “utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele/ela o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise”, neste caso, de livros didáticos de Biologia, essa tipologia de pesquisa “segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos” são importantes

em todo o processo dessa investigação a fim de constituir o *corpus* de análise da pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.4) dada aqui pela compilação das representações de corpos étnico-raciais.

A opção pela abordagem qualitativa do estudo se dá pela compreensão de um fenômeno humano gerado socialmente que depreende uma realidade que se quer interpretar (MINAYO, 2014) em relação a uma problemática complexa e multifacetada de uma realidade que não pode ser quantificada, envolvendo a percepção de questões subjetivas, fenômenos e representações sociais, ideias e discursos que circundam o tema a ser analisado (GOLDENBERG, 1997). Ou seja, “essa abordagem trabalha com o universo dos significados, representações, crenças, valores e atitudes dos atores inseridos em um grupo social. [...] como um dos elementos que contribuem para a compreensão da realidade.” (MEDEIROS *et al.*, 2014, p. 100-103). A compreensão contextual é necessária para tratar de corpos étnico-raciais no ensino de Ciências da Natureza uma vez que seus sentidos possuem construções históricas e socioculturais implicadas.

A análise e tratamento do material empírico que se trata das representações (imagens) dos corpos étnico-raciais extraídas desses livros, segundo Minayo e outros (2007) são compreendidas pelas etapas: 1) Ordenação dos dados; 2) Classificação dos dados e; 3) Análise propriamente dita, sendo a interpretação dos dados a partir de uma perspectiva teórico-epistemológica que norteia a nossa discussão, a dos Estudo Decoloniais. O processo de tratamento desses dados pressupõe dimensões de categorização que surgiram a partir do processo analítico dos documentos em perceber semelhanças, dissonâncias e relações que permitem realizar agrupamentos para a análise dos dados.

O processo de categorização realizado resultou em duas categorias principais e seis subcategorias apresentadas no Quadro 1. As categorias gerais expressam dois sentidos principais para os corpos étnico-raciais, nela se inserem ilustrações desses corpos que tragam o sentido das ciências naturais na especificidade do campo

e explicação do conteúdo; enquanto a categoria geral sentido sociocultural traz esses corpos para suas dimensões interpessoais com relações sociais e culturais com sentidos que remetem a uma explicação sócio-histórica.

Quadro 1 - Categorias de análise dos Corpus de pesquisa.

SENTIDO CIÊNCIAS NATURAIS	SENTIDO SOCIOCULTURAL
Ciência e Medicina	Diversidade humana
Corpo Biológico	Relações sociais, saúde e sexualidade
Ilustração de conteúdo de Física/Química	Corpos indígenas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os livros analisados compõem o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, é uma coleção composta 6 livros intitulados Multiverso Ciências da Natureza (Figura 1) são destinados simultaneamente aos componentes curriculares da Biologia, Física e Química para o Ensino Médio, e foram desenvolvidos visando contemplar as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio, os mesmos foram baixados gratuitamente acompanhados do manual do professor integrado aos livros pelo site: <https://pnld.ftd.com.br>.

Figura 1- Coleção de livros didáticos analisados



Fonte: GODOY; DELL'AGNOLO; MELO, 2020.

Sobre a categorização dos livros didáticos é importante esclarecer aquilo que caracterizamos como corpos étnico-raciais. Nos quais os situamos enquanto corpos concebidos por processos históricos que envolvem relações étnico-raciais e relações de poder, a esses corpos aspectos culturais e fenotípicos se fazem relevantes, pois, a eles se dão a classificação humana de forma hierarquizada e que implicou em condições de desigualdades ainda pulsantes na nossa sociedade brasileira, são eles: corpos negros e indígenas. Esses são os corpos alvos da nossa discussão.

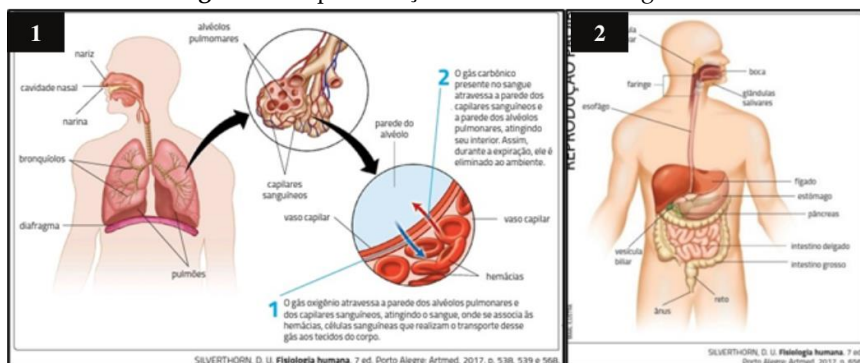
Dito isso, o processo de categorização dos livros nos revelou dados interessantes sobre representação dos corpos étnico-raciais nas ciências da natureza, em que já era esperado que a categoria geral Sentido Ciências Naturais fosse mais representativa. No entanto, a categoria geral intitulada Sentido Sociocultural se mostrou interessante e relevante ao trazer outras perspectivas para a abordagem e ilustrações dos conteúdos.

DISCUTINDO REPRESENTAÇÃO DOS CORPOS ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA A PARTIR DE UM DIÁLOGO DECOLONIAL

As ilustrações de corpos étnico-raciais no sentido sociocultural foram relativamente representativas considerando a área de conhecimento e nos revela um esforço em incluir e discutir sobre esses corpos, principalmente corpos negros, demarcando que esse também é um lugar possível representação que possibilita discussão transdisciplinar apesar da preferência do corpo branco para a grande maioria das representações empregadas nos livros.

A exemplo as ilustrações de sistemas biológicos (Figura 2), em que corpos brancos e masculinos possuem a preferência para a demonstração e formam maioria superior a outros corpos com características fenotípicas distintas. São ilustrações de partes do corpo humano como o tronco e membros ou que demonstram sistemas internos, são corpos sem identidade aparente, mas constantemente brancos.

Figura 2 – Representações de sistemas biológicos.



Fonte: GODOY; DELL'AGNOLO; MELO, 2020 (8A, p.120; 9A, p.119).

A presença majoritária dos corpos brancos reforça a percepção de um padrão hegemônico racial que acaba por pressupor uma hierarquia em que o fator biológico (a característica fenotípica), que neste caso pode ser cor da pele, resguarda o padrão social

valorizado em detrimento dos outros, o que naturaliza relações de poder entre corpos étnico-raciais, entendimento esse colocado por estudos sobre relações raciais e decoloniais.

Em detrimentos dessas representações evidenciamos na categoria geral Sentido Ciências Naturais a subcategoria mais representativa foi Ciência e Medicina em que trazia ilustrações de corpos negros como cientistas, médicos, estudantes e outros ao abordar sobre o tema da Ciência, em que podemos destacar que as figuras femininas negras nessas representações formaram a maioria delas, e algumas dessas podem ser visualizadas na Figura 3. Apontamos também a utilização de imagens de cientistas reais e mulheres negras, a utilização de ilustrações como essas permitem desconstruir a percepção da imagem do cientista somente como um homem e branco e nos aproxima de uma representação real e palpável.

Figura 3 - Representações da categoria ciência e medicina dos livros didáticos.



Fonte: GODOY; DELL'AGNOLO; MELO, 2020 (1F, p. 22; 2F, p.55).

Essas representações vislumbram corpos/pessoas negras em lugares sociais entendidos como relevantes e positivos ao passo que os afasta de representações ligadas a pobreza e doença, tidas como negativas, elas mostram a possibilidade de mobilidade social desses sujeitos além da resignificação dessas profissões.

E, nesse sentido, questionar outras representações da população negra em livros didáticos que, como colocado por pela Ana Célia da Silva (2005) marcadas pela estereotipia e caricatura, que expandem uma visão negativa do negro com papéis

subalternos perpetuando relações raciais desiguais através de processos de exclusão e representações estigmatizadas. Circunstância advinda de um racismo que opera estruturalmente, definindo lugares sociais para esses sujeitos, e seu combate pressupõe várias dimensões, a econômica, a cultural, a política, como também a educacional em desnaturalizar concepções deterministas e subalternizadoras a esses corpos.

Outras ilustrações interessantes de serem discutidas são as da categoria diversidade humana, como as exemplificadas na Figura 4 a seguir, são representações em que verificamos uma clara intensão de promover a igualdade racial e o respeito a diversidade dos seres humanos ao discutir sobre a evolução humana.

Figura 4 – Representações da categoria diversidade humana.



Fonte: GODOY; DELL'AGNOLO; MELO, 2020 (5D, p. 145; 6D, p.157).

A percepção da diversidade precisa fazer parte do entendimento de que ela constitui uma realidade vivida, a do povo brasileiro, e nesse contexto, ao promover o discurso da diversidade da sociedade como multirracial e pluriétnica o debate antirracista deve ter lugar com devendo haver um ponto de vista crítico ao tema e na crença de uma democracia racial, afirmando o ambiente escolar como local comprometido com a transformação social, no compromisso de reconhecer e valorizar as diferenças culturais, raciais e étnicas que compõem nossa sociedade, e:

para que esse compromisso se efetive é fundamental que, trabalhando com a realidade, num diálogo permanente, numa situação de aprendizagem contextualizada, usando procedimentos adequados, o aluno se descubra membro atuante dessa sociedade, na qual pode e deve ser capaz de interferir e promover modificações que conduzam a um clima de verdadeira cidadania e democracia (LOPES, 2005, p.187).

Quanto as ausência e limitações podemos destacar os corpos indígenas, a baixa representação dos corpos indígenas em toda a coleção analisada em que pudemos encontrar somente duas imagens (Figura 5). Apesar de ser perceptível uma maior preocupação com a representação de corpos negros, no entanto, na contramão desse movimento os corpos indígenas permanecem invisibilizados.

Figura 5 – Representações de corpos indígenas dos livros didáticos.



Fonte: GODOY; DELL'AGNOLO; MELO, 2020 (11A, p. 93; 12D, p.93).

Para Sousa e Coppe (2021) a invisibilidade dos corpos indígenas nas ciências é provocada pela percepção do mundo através da colonialidade que se apresenta de forma violenta contra crenças, línguas, conhecimentos e naturezas de povos originários, onde os parâmetros de narrativa da história se dá pelos

invasores/dominadores e que trazem nas diferentes áreas de conhecimento os indígenas de forma deturpada e estereotipada, e pouco debatida. Os autores colocam que diante disso é “preciso compreender a história e a natureza da ciência, assim como os processos de colonização do pensamento e as formas pelas quais se manifestam, inclusive, nos conhecimentos científicos” (SOUSA; COPPE, 2021, p. 13). E nisso, precisamos valorizar práticas, identidades, povos e conhecimentos outrora invisibilizados pela premissa científica eurocêntrica.

López (2015) diante da perspectiva sócio-histórica do corpo nos direciona a pensar o corpo com uma realidade social, fruto de construções históricas e representações culturais incutida de relações de poder com usos políticos, e desse modo, é “relevante entender não só a incorporação das desigualdades sociais, mas também a incorporação da história. Isto é, a inscrição do passado nos corpos, em uma dupla dimensão: objetiva e subjetiva.” (p. 306)

E nisso, entender o corpo também como atributo da subjetividade colonial, ou seja, o corpo enquanto marca da colonização, que implica perceber uma historicidade, uma política, uma ideologia com a conseqüente valoração que circunda nossos corpos a partir de um padrão de poder de hegemonia eurocêntrica, esses aspectos tornam relevante pensarmos nos corpos que foram subjugados nesse processo e as concepções que se mantêm sobre eles a partir dessa lógica.

Assim, a presença/ausência do corpo racializado torna-se um símbolo de exploração pelas relações de poder que hierarquiza as diferenças. Nesse sentido, a crítica a colonialidade inscrita nos corpos precisa nos levar a ressignificar a representação dos corpos colonizados, a sua existência contemporânea em perceber as manutenções da lógica colonial/moderna nos seu entendimento. Percebendo que a colonialidade do poder age de múltiplas formas, na linguagem, na narrativa e na representação, situadas em hegemonias que reproduzem visões de mundo, natureza e humanidade segundo um padrão de poder que é racializado e as identidades sob essa lógica estabelecem relações intersubjetivas

com um sistema que naturaliza esse padrão de poder hierárquico (GROSFOGUEL, 2009; QUIJANO, 2009).

O conhecimento possui múltiplas ancoragens que são históricas, econômicas e políticas e que na colonialidade inevitavelmente supõe uma lógica de racialização que oculta corpos e vozes sob uma superioridade étnica e epistêmica a qual a decolonialidade se propõe a desconstruir tornando visível a geopolítica ou, melhor, a corpo-política do sistema/mundo colonial moderno (MIGNOLO, 2017).

REFLEXÕES FINAIS

O livro didático se constitui um importante material pedagógico para professores e alunos no contexto escolar e em alguns casos o único, podendo ser veículo de propagação de representações estereotipadas e preconceituosas, mas pode se tornar elemento de desconstrução e problematização de demandas sociais, com as questões étnico-raciais. Devemos, nesse sentido, estar atentos as representações veiculadas por eles tendo um olhar especialmente crítico as relações étnico-raciais ali desenvolvidas reconhecendo que nessas relações possuem fatores históricos, culturais e políticos entremeados.

Lembrando que a escolha das representações não é aleatória, ou mesmo neutra, esta circundada por processos normativos, políticos e significativos, elas expressam uma percepção da realidade e suas movimentações. E movimentos para uma educação antirracista, com diversidade étnico-racial e pluralidade cultural reverberam em políticas e legislações para o ensino escolar, como a aprovação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena respectivamente refletem na educação em diversos aspectos desde o currículo ao material didático, movimento que puderam ser reconhecidos nos livros didáticos analisados.

Com base nas análises dessa coleção para o ensino de Ciências Naturais no Ensino Médio, notamos um esforço em trazer

representações mais diversas e possibilidades de discussão do tema das relações étnico-raciais, além de demonstrar que esse também é um espaço de pertencimento e crítica social e pode ir para além da reprodução da desigualdade social podendo colocar-se criticamente e ressignificando representações.

No entanto, ainda há mais a ser feito, principalmente a escassez da representação dos corpos indígenas e a predominância dos corpos brancos e masculinos. Mais do que representar, é necessário possibilitar problematizações sobre a realidade desses corpos e, desse modo, favorecer desconstruções e promover a igualdade.

As representações podem ser um modo de favorecer discussões sociais e históricas e o reconhecimento das identidades étnico-raciais da sociedade brasileira, além de um modo interessante de inclusão desses corpos nos livros didáticos de Ciências da Natureza, em desconstruir estereótipos e preconceitos sobre os corpos marcados no passado e no presente pela colonização.

O olhar decolonial nos permitiu que enxerguemos esses corpos e suas representações pelo processo histórico da colonialidade fundada em relações poder e na dominação de corpos étnico-raciais, que a partir da concepção de raça e diferenças culturais estabelece relações hierárquicas e desiguais e seus sentidos podem ser percebidos amplamente nas representações e significados atribuídos a esses corpos, corpos colonizados.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)*. Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. V.31, N.1, Jan./Abr. 2016.

CANAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. 2010. p.15-40.

DE PAULA, C. R. Magistério, reações do feminino e da branquidão: a narrativa de um professor negro. In: *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.

DIAS, L.R.; SILVA, V.P; SILVA, S.A; ALMEIDA, R.E. Educação antirracista uma prática para todos/as, um compromisso ainda de poucos/as. *Kwanissa*, São Luís, v. 04, n. 11, p. 299-314, 2021.

GODOY, L. P.; DELL'AGNOLO, R. M.; MELO, W. C. *Multiversos: ciências da natureza: ciência, sociedade e ambiente*. Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2020.

GOMES, N. L. 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.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Educ. Soc. Campinas*: v. 33, n. 120, jul-set. 2012. p. 727-744

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, K. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

LOPÉZ, L. C. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan./jun. 2015.

LUCKMANN, F.; NARDI, H. C. Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MEDEIROS, M.; MUNARI, D.B.; BEZERRA, A.L.Q.; BARBOSA, M.A. Pesquisa qualitativa em saúde: implicações éticas. In: GUILHEM, D.; ZICKER, F. *Ética na pesquisa em saúde: avanços e desafios*. Brasília: Letras Livres / Editora UnB, 2014.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. In: *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ªed. Hucitec, 2014.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [Artigo on-line, 2004]. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> >. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas - SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n.1, jul., 2009.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

SOUZA, V. F. M.; COPPE, C. Educação Científica contra o Preconceito: da Natureza às Multinaturezas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Volume 22, e32489, 1–23, 2021.

SPINK, M, J. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.



RACISMO EPISTÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: um estudo sobre o Estado da Arte na perspectiva decolonial

Manoela Pessoa Matos
Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio

INTRODUÇÃO

A questão não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo?
Frantz Fanon (2020, p. 31)

Em 1999, quando José Jorge de Carvalho e Rita Segato sugeriram uma política de cotas no Brasil “foram considerados no meio acadêmico brasileiro, delirantes e antissociais” (SEGATO, 2021, p. 322). O episódio vivenciado por eles retrata as tensões raciais no Brasil e a circulação do discurso de que o brasileiro não é um povo racista, por conter formas de sociabilidade cultural e convivência harmoniosa nas relações raciais brasileiras. Ou seja, uma narrativa reproduzida pelo mito da democracia racial a qual deve ser entendida como “continuidades simbólicas e institucionais das relações coloniais de dominação, mesmo após os processos de independência formais das nações” (BENTO, 2022, p. 37).

Podemos considerar, porém, que a suposta convivência entre negros e brancos se desfaz ao nos depararmos com os dados do IBGE (2018), por exemplo, quando apontam que no mercado de trabalho somente 29,9% dos cargos gerenciais são ocupados por negros, enquanto 68,6%, por brancos.

Outro fato que descortina o mito da democracia racial pode ser evidenciado a partir dos dados levantados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2019, compilado pelo 13º Anuário da

Violência, quando apontam que em 2018, 75,4% das vítimas da letalidade policial eram pretas ou pardas.

Todo esse cenário é visto por Segato (2021, p. 324) como o reflexo do imaginário social brasileiro com “baixíssimo nível de consciência de classe”, que desconhece ou nega que a nossa sociedade é marcada pela desigualdade e segregação onde cada um é estratificado não apenas por classe, mas também por classe, raça, gênero etc.

Como professora atuante nos cursos de licenciaturas, temos nos empenhado a entender o processo e a maneira como a discriminação ética/racial são engendradas no interior das instituições de ensino, seja na formação inicial de professores, bem como nos discursos e narrativas construídas e reproduzidas pelas universidades, que não consideraram, muitas vezes, a diversidade dos estudantes com os quais lidam.

Em face disso, constitui-se uma urgência questionarmos: Que panorama encontramos na produção acadêmica brasileira sobre decolonialidade na formação inicial de professoras e professores? O racismo epistêmico está sendo discutido na universidade?

A partir dessas inquietações, na perspectiva decolonial, desenvolvemos o presente trabalho, denominado Estado da Arte, objetivando identificar as produções científicas existentes sobre decolonialidade e racismo epistêmico na formação inicial de professoras e professores. Assim, na primeira seção, trouxemos discussões iniciais sobre o modelo colonizado de conhecimento, de base racista, que atravessa o mundo acadêmico.

Na segunda seção, apresentamos a epistemologia decolonial, enquanto movimento capaz de promover rupturas e transformações no interior da universidade. Na sequência, apresentamos o resultado do levantamento feito no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual buscamos identificar nos trabalhos mapeados os autores que estão sendo referenciados, como também perceber a capacidade de diálogo com a epistemologia decolonial. Pretendemos, contudo, analisar a sistematização dos conceitos, possíveis lacunas e o nível

de interesse acadêmico em que as dissertações de mestrado, teses de doutorado publicados tem sido produzido.

RACISMO EPISTÊMICO: breves apontamentos na perspectiva decolonial

De acordo com os estudos de Silvio de Almeida (2021, p. 20) “a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo”. Nesse sentido, recorreremos a Almeida (2021) que apresenta três variadas definições sobre racismo, diferenciando o conceito de racismo individualista, distinguindo o racismo institucional do racismo estrutural. E concluiu que estes diferenciam-se em razão de que o primeiro apresenta como característica o viés da subjetividade, e concebido como um fenômeno patológico, anormal ou psicológico de caráter individual ou coletivo.

Por outro lado, o racismo institucional tem relação direta com o Estado, tratado como o resultado do funcionamento das instituições “que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2021, p. 390).

Ainda sobre o racismo institucional Almeida (2021, p.44) afirma que se origina na operação de forças estabelecidas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo. Enquanto na concepção estrutural, o racismo “sob a perspectiva estrutural, pode ser desdobrado em processo político e processo histórico” (ALMEIDA, 2021, p. 52).

Assim, o racismo estrutural faz parte da ordem econômica e social, ou seja, não é criado pelas instituições, nem por atos isolados de um indivíduo ou de um grupo, mas é reproduzido por elas.

Sobre o racismo institucional, Cida Bento (2022, p. 78) aponta em sua análise que, às vezes, são “práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado”. Já Bento (2022, p. 77) nos alerta para o fato de que não é apenas por atos discriminatórios que verificamos se uma instituição é racista, mas também “por taxas,

números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, que se vê a diversidade”.

No bojo dessa discussão, em um sentido eurocêntrico e colonial-moderno, inserimos o racismo epistemológico nas universidades, que segundo Grosfoguel (2016, p. 17) “é menos visível que o racismo em nível social, político e econômico”.

O racismo epistemológico opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade” (GROSFOGUEL, 2016, p. 17).

A base originária do racismo epistêmico baseia-se na epistemologia eurocêntrica que considerou os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Para Grosfoguel (2016, p. 18) se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que “todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos”. Enquanto a produção dos sujeitos ocidentais considerados não brancos, foram considerados “folclore, mitologia ou cultura, mas não conhecimento de igual para igual com o ocidente” GROSFOGUEL (2016, p. 17).

O resultado disso, foi o surgimento de uma geopolítica e corpo-política do conhecimento, a partir das quais pensam os intelectuais acadêmicos brancos. Instaurando-se, assim, no universo científico e acadêmico ocidental uma dicotomia entre sujeito e objeto da epistemologia, sob influência do pensamento cartesiano, este considerado por Grosfoguel (2016, p. 18) “de falsa objetividade e neutralidade epistêmica”.

Nesse entendimento, o “Penso, logo, existo” segundo Costa, Torres e Grosfoguel (2020, p. 9) tornou-se a pedra angular do eurocentrismo e cientificismo nas universidades. De forma hegemônica, o discurso do método de Descartes deu origem a uma

tradição de pensamento de validade universal, que ocasionou uma divisão abissal não somente na produção do conhecimento, mas no âmbito da “economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc.” (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 9).

Em consequência disso, a ideia de um conhecimento, tido como universal e abstrato se converte em instrumento de negação das sensações, das percepções corporais e existencial de povos e culturas que não condiziam com o padrão estabelecido pelo modelo europeu.

Desse modo, instaura-se na sociedade de forma global, o universalismo abstrato de saberes e conhecimentos, que se constitui “um tipo de particularismo estabelecido como hegemônico e se apresenta sem determinações corporais e localização geopolíticas das populações negras e africanas” (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 13).

Por sua vez, o universalismo abstrato implantou em nosso imaginário social modelos de desenvolvimento científico hierarquizados, resultando no estabelecimento de uma “superioridade étnica e epistêmica” (MIGNOLO, 2017, p. 26).

A ideia de saberes e conhecimentos válidos intitulou o homem branco como o único ser capaz de desenvolver conhecimento racional e verdadeiro. Consequentemente, as crenças, tradições, os saberes e conhecimentos dos povos indígenas e africanos foram percebidos de formas distintas, e totalmente aniquiladas pela história.

Nesse entendimento, Abdias do Nascimento (2002) em seus escritos sobre a população negra questionou o mito da democracia racial, e a narrativa eurocêntrica do corpo-política e do conhecimento. Ele propôs como alternativa ao universalismo abstrato hegemônico nas instituições, o universalismo concreto, que diferente do abstrato, baseia-se na utilização de diálogos horizontais entre as diversas particularidades daqueles que foram invisibilizados, subalternizados e negados pela colonialidade¹.

¹ A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de

Mais especificamente, o pensamento de Abdias do Nascimento promove uma luta ampliada de recuperação e reconhecimento não apenas dos saberes e conhecimentos que foram invisibilizados pela colonialidade, mas insere a retomada da sensibilidade e da localização geográfica e histórica do corpo negro e indígena, que foram violentamente desprezados pela modernidade.

Além disso, Nascimento (2002) elaborou o conceito de *Quilombismo* como uma proposta de assunção do comando da própria história para a construção de uma democracia plurirracial. O *Quilombismo* de Abdias do Nascimento aponta para um enfrentamento das formas modernas de exploração, violência racial e colonial, empregada no sistema capitalista.

Os conceitos utilizados por ele são, sobretudo, considerados uma visão crítica acerca da população negra do Brasil, que precisa se ver representada sem relativismos epistemológicos, tão presente nos discursos e narrativas da sociedade moderna.

Dussel (2016) também vai apontar que o universalismo concreto pode ser entendido como uma ruptura da modernidade/colonialidade e seu universalismo abstrato, bem como a “afirmação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade” (COSTA; TORRES; GROSGUÉL, 2020, p. 16).

Cabe destacar que, tanto Abdias do Nascimento quanto Dussel fortalecem o debate racial e retroalimentam a esperança de construção de projetos políticos educacionais de resistência, de reexistência e libertação.

Nessa conjuntura, concordamos com Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 5) quando afirma que na academia “há a reprodução de discursos e epistemologias dominantes que relegam muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”.

poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (TORRES, 2007, p. 131).

Em consequência disso, temos a consciência de que o meio acadêmico não pode ser indiferente ao racismo, por constituir, segundo Grosfoquel apud Costa; Torres; Grosfoguel (2020, p. 11) o “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas”.

Para Segato (2021) as nossas universidades eurocêntricas não estão formando sujeitos responsáveis por suas coletividades e muito menos ativos no cuidado com a sociedade e a natureza. Pois:

Existe na educação uma pedagogia eurocêntrica da raça que conduz a formação de um olhar excludente, na medida em que o discurso posto pode ser compreendido como a canonização de um nós como sujeito coletivo e excludente, provocando o deslocamento forçado de grandes contingentes de indígenas, afrodescendentes e pessoas mestiças para as margens dessa subjetividade oficial de nossas nações, subjetividade colonizada, sancionada pelo Estado e reproduzida pela escola (SEGATO, 2022, p. 333).

Para Segato (2021) as universidades precisam pensar em propostas de retomada do direito humano à educação, acima de tudo, aderir ao pluralismo epistêmico, de modo a respeitar e contemplar em seus conteúdos curriculares a memória das lutas de pessoas que se encontram historicamente em desvantagem ou excluídas. Essa perspectiva, para Segato (2021), demanda uma reflexão sobre a formação político-teórica do corpo docente, que precisa romper com os pilares que sustentam e reproduzem a ordem da colonialidade e o padrão racista na instituição acadêmica.

A discussão sobre o conhecimento acadêmico na universidade brasileira também foi discutida por Carvalho (2020), o qual considera que as nossas universidades são pautadas pelo princípio da autonomia científica, porém funcionam até agora em um regime de autonomia colonizada” (CARVALHO, 2020, p. 102). Ele considera que a universidade se constitui em espaço institucional racista, fruto do modelo colonizado de conhecimento, vinculado ao mundo europeu, e aponta que novas frentes de imaginação e de

formulação de propostas teóricas e metodológicas devam se dá a partir “de arranjos transdisciplinares dos saberes para a construção de diálogos interepistêmicos para alunos, professores e pesquisadores” (CARVALHO, 2020, p. 97).

Carvalho (2020, p. 99) também acrescenta que na perspectiva pluriépistêmica, o mundo acadêmico seria aquele em que “saberes se encontram, e não apenas aquele em que as ciências estabelecidas se encontram”.

Contudo, essas discussões sobre o sentido do saber e do conhecimento científico produzido e reproduzido nas universidades brasileiras, constituiu a base dessa investigação. Despertando-nos a necessidade de identificar nas produções intelectuais e acadêmicas que espaços estão ocupando as perspectivas de conhecimento dos povos que foram negados pela modernidade colonial.

DECOLONIALIDADES: rupturas e transformações

Do ponto de vista histórico, político e epistêmico, a teoria decolonial teve suas bases constituída na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África que buscavam “desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais” (MIGNOLO, 2017, p. 15), de modo a superar a colonialidade moderna eurocêntrica, hegemônica, reproduzida na sociedade.

Segundo Mignolo (2017, p. 14) o principal objetivo da conferência era encontrar a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista, “mas descolonizadora”. Enquanto pensamento político, a descolonização tornou-se uma opção de luta por igualdade global e justiça econômica, que se interconecta com o pensamento denominado “fronteiriço² e comunal” (MIGNOLO, 2017, p. 15).

² Para Mignolo (2017, p. 20) “pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço

Considerado por Torres (2020, p. 36) como um projeto inacabado, a descolonização foi superada pelo uso do termo “decolonialidade”, que se refere à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. Trata-se, portanto, de um projeto ligado ao conceito de humanização e libertação de povos e indivíduos colonizados pela modernidade, e que, portanto, criticou todas as pressuposições científicas da modernidade referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade.

Em face disso, autores como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Maldonado Torres e outros, desenvolveram trabalhos coletivos de investigação centrada na crítica à modernidade ocidental/colonial, anunciando o conceito de “Decolonialidade” com uma nova epistemologia de análise da sociedade.

Para estes autores, a colonização significa um presente vivo, pois suas lógicas continuam existindo e, por isso, as formulações do grupo levantaram questões históricas e conceituais da relação entre modernidade, colonialidade e decolonialidade, e trouxeram à tona a problemática das narrativas heroicas e promissora do colonialismo, e do usual conceito de descoberta, civilização e escravidão na sociedade moderna e atual.

Nesse sentido, Torres (2020, p. 33) afirma que “territórios indígenas são apresentados como descobertos, a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado”. Assim, a teoria decolonial abordada se opõe a colonização, pois está atrelada ao conceito de libertação do sujeito colonizado, nos âmbitos artístico, cultural, econômico e representativo.

descolonial”. Assim, “o pensamento fronteiriço significa o “desprender e pensar nas fronteiras que habitavam: não nas fronteiras do estado-nação, mas nas fronteiras do mundo moderno/colonial, fronteiras epistêmicas e ontológicas” (MIGNOLO, 2017, p. 20).

Para Mignolo (2017) a opção decolonial tornou-se não apenas uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de estudo, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer na sociedade política global, capaz de romper com visões dualistas, binárias e antagônicas, tais como: colonizador/colonizado, branco/negro, homem/mulher, opressor/oprimido, Norte/Sul.

Nesse contexto, o giro decolonial surge como uma expressão crucial para o projeto decolonial, que significa o compromisso e atitude de enfrentamento dos efeitos da modernidade/colonialidade, ou seja, no “distanciamento dos imperativos e das normas criadas pelo cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser” (TORRES, 2020, p. 44).

Para Candau e Moreira (2010, p. 10) o pensamento decolonial pode ser compreendido também como “[...] a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Ambos compreendem que a decolonialidade implica considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (CANDAU; OLIVEIRA; 2010, p. 10).

Ressaltamos que a colonialidade é uma lógica que não se refere apenas à classificação racial. Estão interseccionadas, as questões de gênero, sexistas, classistas, linguísticas, regionais, religiosas, na produção/valorização do conhecimento.

Para Lugones (2008, p. 47) a colonialidade representa um fenômeno amplo e um dos eixos do sistema de poder e, como tal, “atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas”.

No âmbito educacional, a colonialidade se faz presente nas práticas de ensino quando privilegia o conhecimento científico e deixa de fora outras lógicas de produção de conhecimento, resultando no silenciamento e subalternidade de muitos grupos e vozes.

Nessa perspectiva, Lugones (2008) traz referências para uma educação decolonizadora como alternativa para abandonar o pensamento colonizador que corresponde à matriz colonial de poder. “A colonização tem sido usada para caracterizar tudo, das hierarquias políticas e econômicas mais evidentes à produção de um discurso cultural específico sobre o que é chamado de Terceiro Mundo” (MOHANDY, 2020, p. 9).

A esse respeito Catherine Walsh (2001) aposta na interculturalidade como alternativa de projeto social, político e educacional de construção epistemológica e inclusão dos conhecimentos que foram subalternizados, numa relação crítica, descolonizadora e mais igualitária.

Para Walsh (2001) no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica.

Em consonância com essa perspectiva, Walsh (2013) aponta a necessidade da articulação entre o pedagógico e o movimento prático decolonial como alternativa de ação para a mudança social e reconstrução da humanidade.

A despeito do elo entre o pedagógico e o decolonial Walsh (2013) afirma que não são pensados no sentido instrumentalista de ensino e transmissão do conhecimento, nem estão limitados ao campo da educação ou espaços escolares. Em vez disso, a pedagogia é entendida como uma metodologia indispensável dentro e para as lutas sociais, político, ontológico e epistêmico da libertação.

METODOLOGIA

Em sentido metodológico, considera-se que este artigo é bibliográfico, de caráter descritivo, desenvolvido numa perspectiva metodológica de Estado da Arte, com abordagem qualitativa. Uma das questões centrais nesta investigação foi identificar: O que se

tem produzido no Brasil sobre racismo epistêmico na formação inicial de professores na perspectiva decolonial?

De acordo com Magalhães e Real (2018, p. 468): “as pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm aumentado no Brasil, estando presentes na produção científica de várias áreas do conhecimento, particularmente da educação.

Através do estado da arte ou do conhecimento buscamos recolher produções científicas existentes para auxiliar na leitura e na compreensão do objeto a ser estudado. Desse modo, pretendemos nos aprofundar e problematizar a nossa temática. Em seguida, trazer para a superfície possíveis lacunas e contribuições para o campo educacional científico.

Para a realização deste estudo, organizamos um percurso metodológico, com seis etapas, a saber:

1ª Etapa: revisão de literatura sobre decolonialidade, racismo epistêmico e formação inicial docente;

2ª Etapa: definição dos descritores, em seus títulos: “decolonialidade” “decolonial”, “racismo epistêmico”, “formação inicial de professores”, “decolonialidade e formação inicial de professores”, “formação inicial de professores e racismo epistêmico”;

3ª Etapa: Levantamento das fontes e coleta de dados nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando teses e dissertações;

4ª Etapa: Leitura das produções localizadas, em que se considerou como variáveis: os títulos, os resumos e as palavras-chaves;

5ª Etapa: Seleção e leitura na íntegra dos trabalhos que atendiam aos nossos critérios de objeto da investigação;

6ª Etapa: Descrição e análise dos resultados encontrados.

Desse modo, foi realizado o levantamento no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual buscamos dissertações e teses que contivessem no bojo da discussão o racismo epistêmico na formação inicial de professores a luz da epistemologia decolonial. Desse modo, para a catalogação

e sistematização dos trabalhos selecionados na BDTD, utilizamos os seguintes descritores, em seus títulos:

•**Palavras chaves:** “decolonialidade”, “racismo epistêmico”, “formação inicial de professores”, “decolonialidade e formação inicial de professores”, “formação inicial de professores e racismo epistêmico”;

•**Ano de Publicação:** 2010 a 2022

•**Áreas de conhecimento:** Educação

Ressaltamos que durante a seleção e uso dos descritores já mencionados, identificamos que a epistemologia decolonial nas pesquisas do Brasil juntavam-se às diversas abordagens no campo da educação, como exemplo: as questões étnicas/ raciais, de gêneros e culturais.

Nesse contexto, durante a garimpagem de textos, identificamos que alguns pesquisadores utilizaram termos similares da perspectiva decolonial, tais como: decolonialidade, descolonial, decolonizar. Em face disso, foi preciso garimpar os descritores na busca, o que resultou na ampliação de alguns conceitos.

Para a seleção do período de publicação dos trabalhos, focamos no espaço temporal entre os anos 2010 e 2022, por considerarmos um marco-temporal importante, tendo em vista que as bases históricas dos estudos decoloniais não são tão recentes, e se encontram desde “a Conferência de Bandung de 1955” (MIGNOLO, 2017, p. 14).

A seleção da área de concentração em “educação” se deu em virtude do estudo estar inserido na área das licenciaturas, ou seja, na formação inicial de professores. A seleção dos referidos textos transcorreu de forma gradual, culminando na discussão dos trabalhos e na produção de um Estado da Arte, sintetizado na Tabela 1, apresentado na próxima seção.

O ESTADO DA ARTE SOBRE RACISMO EPISTÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Os resultados aqui apresentados tratam, principalmente, da identificação e mapeamento de produções científicas existentes sobre racismo epistêmico na formação inicial de professores. Desse modo, o estudo foi desenvolvido em seis momentos, como descrito na metodologia.

Na etapa de levantamento das fontes e coleta de dados nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscamos trabalhos que analisassem a formação inicial docente, com foco nos conhecimentos necessários para a construção de uma educação antirracista.

Após a leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses disponibilizados no BDTD, catalogamos o material e chegamos ao primeiro resultado, levando em conta a área de concentração “educação”, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Mapeamento de Dissertações e Teses na BDTD (2010-2022)

Descritores	Trabalhos encontrados	Dissertações	Teses
Formação inicial de professores	75	47	28
Formação de professores e decolonialidade	9	6	3
Decolonialidade	14	8	6
Racismo epistêmico	0	0	0
Formação inicial de professores e racismo epistêmico	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos resultados da Tabela 1, pudemos identificar uma incidência maior de publicações sobre “formação inicial de professores” (75). Ou seja, o Estado da Arte realizado permite afirmar que as discussões sobre os aspectos que compõem a formação de professores têm tido atenção especial no meio

acadêmico, tema que acreditamos ser de extrema importância quando pensamos na melhoria da qualidade do ensino.

Já no descritor ‘Formação de professores e “decolonialidade” e “decolonialidade” percebemos que representa uma temática, ainda, incipiente nas produções científicas, embora o debate decolonial em educação esteja ganhando força a partir de esforços de grupos de pesquisa, movimentos e coletivos engajados com a problemática das relações entre educação e o compromisso decolonial.

Nesse contexto, reiteramos, a produção do grupo “Modernidade/ Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes nacionalidades da América Latina.

As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Cabe ressaltar que esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Vale destacar que umas das questões centrais dos trabalhos realizados por este grupo foi questionar o legado do colonialismo que continuou existindo mesmo depois do fim da colonização e da independência econômica e política de muitos países.

Mais especificamente, o grupo promove uma crítica propositiva ao eurocentrismo e ao cientificismo que deu origem a colonização no âmbito do saber, do poder e do ser na sociedade moderna.

Pode se afirmar que a questão da decolonialidade surgiu como um “um projeto acadêmico que está inscrito nos mais de 500 anos de luta das populações africanas” (COSTA; TORRES; GROSGOQUEL, 2020, p. 10).

Como observado na Tabela 1, é possível perceber outra lacuna quando se trata de estudos que visam a investigar a “Formação inicial de professores e Racismo epistêmico”.

Desse modo, apesar de o racismo ser um tema central para pensar a realidade social e educacional em nosso país, não encontramos no descritor ‘racismo epistêmico’ no filtro de busca ‘todos os campos’ pesquisas de teses ou dissertações relacionados a essa temática.

Portanto, quando observamos essa lacuna de produções acadêmicas do nosso objeto de investigação, percebemos que as temáticas que fazem interlocução com os estudos decoloniais estão pouco privilegiadas hoje na educação. Essa realidade afeta a vida acadêmica de várias formas, pois relaciona-se a leitura que se faz da história que dividiu o mundo entre colonizadores e colonizados.

Para Segato (2021, p. 319), a crença na superioridade das ideias dos europeus foi central na organização dos saberes e conhecimentos nas universidades, “na distribuição racista do prestígio acadêmico”. Segato (2021, p. 324) acrescenta que temos uma história na qual fomos todos e todas racializado(as), em face disso, o tema racismo acadêmico “afeta a universidade no mercado global de ideias, determinando uma divisão mundial do trabalho intelectual”.

Em consequência disso, perguntamo-nos: em que consiste esse resultado inexpressivo de produções científicas sobre o racismo acadêmico? Por que essa temática não tem conseguido ocupar um espaço de discussão nas pesquisas acadêmicas?

Dentro desse contexto, sobre a ausência de pesquisas sobre este tema, retomamos Segato (2021, p. 319) por apontar que as questões de ordem racial eram somente debatidas nas “fileiras do movimento negro”.

Assim, mesmo que as universidades estejam lutando por uma outra perspectiva de educação mais democrática, e existam ações afirmativas de inclusão racial, a universidade ainda importa ideologias eurocêntricas. E, fatores como a discriminação, o conservadorismo, a resistência no meio acadêmico em termos

raciais coexistem com os discursos e narrativas sobre representatividade e o direito à educação das pessoas que se encontram historicamente em desvantagem ou excluídos.

Contudo, diante do montante apresentado na Tabela 1, selecionamos apenas trabalhos localizados no descritor “Formação de professores e decolonialidade” (9), pois não fugiam do nosso interesse de investigação, isto é, a formação inicial de professores na perspectiva decolonial.

A sistematização dos trabalhos selecionados está elencada no Quadro 01.

Quadro 01 – Trabalhos catalogados na BDTD que investigam formação de professores na perspectiva decolonial (2010 a 2022)

TRABALHO	CORPUS ANALISADO
1. Dissertação: Cerqueira, J. N. Sarau literário na escola numa perspectiva decolonial / Jacqueline Nogueira Cerqueira, - 2020.	Pedagogia dos Saraus na perspectiva decolonial
2. Dissertação: Souza, F. S. Trajetórias formativas e histórias: aprendizagens que vovó cici deixou cair no meu ouvido/ Fernanda Sanjuan de Souza. – 2018.	Contação de histórias, Pedagogia Decolonial e Formação docente
3. Dissertação: Silva, A. N. A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais / Aldelice Nascimento Silva. – 2015.	Currículo, Formação Docente, Relações Étnico-raciais,
4. Tese: Silva Jr. I. M. O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente/, Ivan de Matos Silva Jr. – 2020.	Formação de professores, decolonialidade e Biogeografia
5. Tese: Miranda, E. O. Trocas de peles no Atiba-Geo: proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente/ Eduardo Oliveira Miranda. – 2019.	Educação Decolonial, Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros; Corpoterritório.
6. Tese: Vargas, M. M. Concepciones de los profesores en formación inicial sobre la clasificación de los seres vivos desde una perspectiva decolonial: el caso de la licenciatura	Descolonização, interculturalidade crítica, sistemas de classificação de seres vivos, concepções

<p>en biología de la universidad distrital francisco José de caldas y la universidad pedagógica nacional (bogotá – colombia) / Maritza Mateus Vargas. – 2021.</p>	<p>dos professores, formação inicial de professores</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos nas pesquisas elencadas uma preocupação sobre a formação de professores, o qual tem sido marcada por contextos e discursos coloniais da cultura eurocêntrica, e que resultam na supressão de saberes e conhecimentos de diferentes grupos, considerados sem prestígio. Por isso, as pesquisas ressaltaram a importância de se compreender e problematizar a realidade das instituições de ensino no contexto da formação docente.

Nessa perspectiva, as dissertações e teses mapeadas apontaram alguns aspectos em comum sobre o tema nas suas investigações, tais como: relações étnicas/raciais, necessidade de formação de professores na perspectiva decolonial, crítica as epistemologias modernas, percepções de alunos e professores sobre as representações racistas e excludentes presente no currículo escolar.

As pesquisas também buscaram compreender os processos de formação inicial tangenciados pela discussão sobre a diversidade étnico-racial na perspectiva decolonial. Além disso, questionaram sobre o lugar que estão ocupando o conhecimento, a cultura e a língua dos diferentes grupos que foram hierarquizados racialmente, além dos conteúdos que estão sendo privilegiados nas instituições de ensino.

Diante dessas considerações, acreditamos que as tendências atuais na formação de (futuros) professores consideram a epistemologia decolonial como conteúdo importante para a construção identitária formativa docente, mas tal tendência ainda precisa ser difundida e compreendida pela academia para ocupar um eixo central nos currículos dos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Candau (2010, p. 23) afirma que as grandes verdades globais foram criadas pela modernidade europeia que “afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, que invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos outros”.

Este cenário ainda se faz presente no contexto brasileiro de forma naturalizada e hierarquizada na sua estrutura social. Por isso, os estudos decoloniais precisam fazer parte da formação inicial de professoras e professoras, o qual ainda se mantém distante ou neutra em relação as problemáticas resultantes do eurocentrismo moderno colonial.

Nesse entendimento, quando assumimos o pensamento decolonial queremos tornar visíveis outras formas de pensar a formação docente e de reconstrução curricular distante da lógica eurocêntrica dominante. Desse modo, os estudos decoloniais consiste em uma outra opção epistemológica para se analisar no campo educacional as questões sobre formação inicial de professores.

É possível afirmar, que nos resultados desta investigação sobre a epistemologia decolonial começam a tomar corpo no cenário acadêmico. No entanto, ressaltamos que ao investigarmos estudos decoloniais na formação inicial de professores os resultados aparecem de forma mais escasso ou inexpressivo. Chamou-nos bastante atenção o fato de não termos encontrado pesquisas no descritor “Formação inicial de professores e racismo acadêmico”.

Assim, foi possível perceber a importância e urgência dos estudos decoloniais voltados à educação e sua urgência para descolonizar os saberes e práticas formativas educacionais.

Contudo, esperamos que o presente resultado sirva de reflexão e de intensificação para que as pesquisas sobre formação inicial de professores na perspectiva do racismo acadêmico sejam multiplicadas e promovam a articulação entre a universidade e a sociedade. Que sirva de propagação e criação de espaços de

debates, sobretudo, de visibilidade, voz e vez a todos os que estão “fora” do padrão impositivo acadêmico, político, social e educacional eurocêntrico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo estrutural*/ Silvio Luiz de Almeida. – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude* / Cida Bento. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2022.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón; COSTA, Bernardino (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* / organizadores Joaze Bernardino - Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel. – 2. ed.; 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b. p. 12-42.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 49-71, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. Da UFBA, 2008.

LUGONES, Maria. “Colonialidad y Género: Hacia um feminismo descolonial”, in Walter Dignolo (org.), *Género y decolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2008, p. 45-66.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar,

Universidade Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MAGALHÃES, Ana Maria Silva; REAL, Gisele Cristina Martins. *A produção científica sobre a expansão da educação superior e seus desdobramentos a partir do Programa Reuni: tendências e lacunas. Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 02, p. 467-489, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n2/1982-5765-aval-23-02-467.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, Língua e Identidade*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOHANTY, Chandra Talpade. Sob olhos ocidentais: Estudos Feministas e discursos coloniais. In: MOHANTY, Chandra Talpade. *Sob olhos ocidentais*. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2020. Cap. 1. P. 7 – 61.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Editor, 2002.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, 1991.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda* / Rita Segato; tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político y epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, jul./dic. 2008.



DECOLONIALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões para uma formação continuada docente

Poliane de Lima Vaz da Costa
Ana Patrícia Sá Martins
Josenildo Campos Brussio
Antonio Alves Ferreira

INTRODUÇÃO

A intenção deste estudo é explicitar a importância da Decolonialidade nas relações étnico-raciais na Educação Infantil, e suas reflexões para a formação continuada docente, tendo a pedagogia decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo vivenciado e presenciado não somente nas escolas, mas também na sociedade como um todo. Tratar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas unidades de ensino de nosso país não é tarefa fácil, visto que ainda convivemos com currículos, livros didáticos e formações ou capacitações assinalados pelo eurocentrismo.

Diante disso, surge no meio acadêmico e nos movimentos sociais a decolonialidade, o movimento de contrariedade, contestação, questionamento, superação e, principalmente, emancipação desta secularidade de dominação econômica, cultural, política e ideológica. É uma proposta de desconstrução dos pensamentos e ideias implantados e difundidos pela lógica eurocêntrica de dominação dos povos colonizados, ou seja, é a construção de uma nova forma de pensar e produzir novas identidades culturais e sociais. Como trabalhado por Ballestrin (2013), há um movimento global de “girar” a colonialidade em seu sentido inverso, ou seja, buscando a significação da resistência,

prática e teórica, em relação à colonialidade, chamado de “giro decolonial”:

Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

A decolonialidade traz novas possibilidades para o desvelamento contextual, sobretudo, deve ser a medida de análise para o fomento de novas visões de mundo. Por conseguinte, a escola deve procurar sentidos e refletir sobre seus métodos, saberes, fazeres pedagógicos, como um compromisso com a descolonialidade, reconhecendo os seus limites e potencial crítico para implementar uma educação antirracista e decolonial, para assim, permitir uma inclusão plena da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação escolar.

É nessa perspectiva que a disciplina Educação para Diversidade, do curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) contribuiu de forma positiva para a (re) significar ideias que saíram do senso comum para estabelecer conceitos mais sólidos acerca da temática da ERER. Entre outras contribuições, proporcionou a compreensão da importância do respeito às diferenças, sejam elas racial e/ou de gênero. Corroboraram para isso, os debates em torno da temática ocorridos durante a disciplina, assim como a leitura de livros, dissertações e artigos, todos de suma importância para a produção do presente artigo.

Nesse sentido, o presente estudo justifica-se em razão das inquietações da primeira autora ao apresentar um trabalho, cujo tema tratava da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. O estudo apresentado despertou reflexões sobre a importância de evidenciar a temática com mais frequência dentro do cotidiano escolar. Ressalte-se, inclusive, que durante a atuação

da autora como professora e supervisora da Educação Infantil, esta temática era trabalhada esporadicamente no decorrer do ano letivo, especificamente, nas datas comemorativas, apenas para cumprir calendário.

Além disso, a ausência da temática nas formações continuadas tornava o assunto mais distante da rotina escolar das crianças na Educação Infantil, o que dificulta a construção de uma cultura antirracista, construída em espaço adequado que é a escola. Ademais, no processo de transformação das relações étnico-raciais, a educação é dada como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo, constituindo-se papel da escola o estímulo à formação de valores, hábitos e comportamentos que, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004).

A proposta decolonial visa à libertação dos grupos sociais historicamente dominados pelo eurocentrismo, criando condições para que sejam valorizadas as diversas formas de conhecimento produzidas por esses povos, que foram inferiorizadas pelos instrumentos da colonialidade. Dessa forma, a perspectiva decolonial fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, dialogando com a produção de conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p.110).

Partindo dessa perspectiva é evidente a necessidade e importância de descolonizar a educação infantil a fim de garantir aos sujeitos que acessam o espaço escolar possibilidades de positivarem suas existências e potencializar suas identidades enquanto seres humanos integrantes da história e produtores de conhecimento. Franz Fanon (1968), ao tratar dessa temática é assertivo e corrobora a perspectiva de que a descolonização produz algo novo e diferente daquilo que já está historicamente pautado.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de

inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (FANON, 1968, p.26).

A experiência vivenciada pela autora no trabalho com a educação, entretanto, tem se mostrado diferente, à medida que esse trabalho não se constitui uma prática regular, para além de datas alusivas as relações étnico-raciais. Mediante isso, a questão central e problema deste estudo é: Como a decolonialidade e as relações étnico-raciais podem ser pensadas enquanto epistemologias e práticas na formação continuada e como estas podem contribuir para o trabalho no cotidiano da Educação Infantil?

Em resposta a esse questionamento, o objetivo do estudo foi: analisar como a decolonialidade e as relações étnico-raciais podem ser pensadas enquanto epistemologias e práticas pedagógicas necessárias, no contexto atual das sociedades brasileira, na formação continuada e como esta pode contribuir para o trabalho no cotidiano da Educação Infantil.

A metodologia do estudo teve fins exploratórios com abordagem qualitativa. Como métodos de procedimento, recorreu-se às pesquisas documental e bibliográfica, nas quais foram levantados documentos e estudos com resultados já comprovados, produzidos por autores e autoras já reconhecidos que constituíram subsídios à investigação. As buscas para a formação das bases de dados foram feitas a partir da plataforma geral do Google Acadêmico, que conduziu ao SciELO e repositórios de universidades. Para analisar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2006).

Ressalte-se que este estudo possui relevância, considerando-se que o Brasil é um país com multiplicidade étnico-racial, com frequentes casos de intolerância, racismo e negação de direitos à população preta e parda, o que requer, não só debates sobre essas relações na sociedade, como a produção científica de desvelamento dos mecanismos da manutenção das diferenças e do acesso aos

direitos a essas populações. Neste sentido, o estudo pretende contribuir para ampliar a reflexão a respeito deste tema e para a construção de uma escola que valorize a diversidade.

DISCUTINDO UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das primeiras definições sobre a Pedagogia Decolonial surgiu com a pedagoga estadunidense Catherine Walsh (2009), que a entende como “um conjunto de Pedagogias que trabalham a ancestralidade, a identidade, os conhecimentos, as práticas e as civilizações excluídas do pensamento único europeu” (p. 28). A aplicação da Pedagogia Decolonial é concretizada através de suas práticas que, segundo as palavras de sua criadora, Catherine Walsh, podem ser entendidas como: “práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e insurgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que”, continua, “por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles”. (WALSH, 2009, p. 28)

Para educar crianças numa perspectiva descolonizadora é preciso ir além do que as pedagogias fizeram até hoje. Necessita-se de novas possibilidades de

[...] pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2012, p. 62).

Assim, pensar a Educação Infantil com os estudos decoloniais contribui para o desenvolvimento de condições materiais e ideológicas de superação do padrão de poder da colonialidade, bem como, para a reinvenção de outras formas de pensar, saber e fazer: “ressignificando os saberes, criando novos arcabouços teóricos que

visem à produção de outro modelo de ciência, conhecimento e educação” (SANTOS, SANTIAGO e FARIA, 2016, p. 123).

Nessa perspectiva, a colonialidade funciona como uma base para o estabelecimento do poder, do capital e do eurocentrismo, erguendo práticas sociais comuns para o mundo em uma esfera intersubjetiva central de orientação valorativa. Homem, adulto, heteronormativo, branco, europeu e cristão foi, dessa forma, reconhecido como auge de um processo, do novo e daquilo de mais avançado (QUIJANO, 2005b).

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2016, p. 318).

Esta proposta de uma pedagogia decolonial procura sugerir um processo de construção identitária que abranja diversas dimensões da existência humana na promoção de uma ruptura com o que Catherine Walsh chama de “razão única”, isto é, o pensamento hegemônico eurocêntrico.

Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial. (Walsh, 2009, p. 28)

Uma pedagogia decolonial para a educação infantil parte do necessário desvelamento das diversas colonialidade da vida, do combate às práticas excludentes, discriminatórias. Baseia-se no estabelecimento de diálogos bem como na busca por reconhecer a diversidade como representatividade do humano, reconhecendo-os como sujeito históricos, de lutas, resistências, de proposição diante da vida. Em decorrência disso, tenciona política, pedagógica

e epistemologicamente os debates e as práticas vividas nas instituições de educação infantil.

Nesse sentido, concordamos com Silva e Dias (2018, p. 122) quando, refletindo a respeito da Educação Infantil, apontam:

Logo, para entrar em sintonia com esse tempo, faz-se necessário que os/as educadores/as reconheçam as diferenças e sua transformação em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram, além de serem capazes de propor ações que se posicionem e que incidam contra toda e qualquer forma de discriminação.

Mota Neto (2016, apud DIAS e ABREU, 2021, p. 142), contribui com algumas indicações práticas para se pensar pedagogias decoloniais, sem, obviamente, esgotar o assunto. Esses são alguns indicativos para práticas pedagógicas em perspectiva decolonial, apontados por Mota Neto (2016), que se baseiam nos legados de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, desde os marcos da educação popular latino americana. São elas:

1. Pedagogias que requer educadores subversivos: Educadores e educadores decoloniais não podem apenas reproduzir o *modus vivendi* do paradigma moderno-colonial, por mais aparentemente que isso pareça. Pelo contrário, educadoras e educadores devem ter consciência e práxis subversiva no sentido de lutar e atuar em vista de uma sociedade outra, de modo a contribuir com a conscientização dos sujeitos do processo educativo em questão, combinando, em sua inteireza, visão de mundo e práxis
2. Pedagogias que partem de uma hipótese de contexto: É fazer com que a prática educativa esteja diretamente ligada às realidades de vida do grupo em questão, sem desconsiderar questões micro ou macro sociais. Indicativo pedagógico que pressupõe o estabelecimento da alteridade com o saber local de modo geral, a favorecer o diálogo de saberes e a síntese cultural, dando visibilidade a quem antes era invisibilizado.
3. Pedagogias que valorizam as memórias coletivas dos movimentos de resistência: trata-se da valorização das memórias coletivas, que apesar da violência da colonialidade/modernidade, são base de conhecimentos e estratégias de sobrevivência e enfrentamento decolonial.
4. Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas: trata-se de pensar e agir desde uma educação que parta de outros referenciais para além

do moderno-colonial, sem evidentemente, deixar de lado – de modo fundamentalista – positivities da produção cultural do norte global.

5. Pedagogias que se afirmam como utopia política: nesse sentido, educadoras e educadores têm a direção da luta, da proposição, e não apenas da crítica e da denúncia, deixando claro a politicidade da educação e a educabilidade da política, tendo em vista um mundo solidário, democrático e participativo.

Dessa forma, a pedagogia decolonial não é pensada em um sentido instrumental do ensino e da transmissão do conhecimento. Também não está limitada ao campo da Educação em espaços escolarizados. Mas “como disse uma vez Paulo Freire, a Pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (WALSH, 2009, p. 29).

APROXIMAÇÕES ENTRE A DECOLONIALIDADE E A ERER (EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS)

Antes de adentrar nas discussões acerca da Decolonialidade e a Educação para as Relações Étnico Raciais, inicialmente, é importante compreender, o conceito de colonialidade e seus desdobramentos para a formação racializada do Brasil e da América Latina.

Compreende-se que a colonialidade atua sobre diversas dimensões do colonizado, por isso, Quijano (2005) e autores como Mignolo (2005) e Walsh (2008) apresentam-na a partir de quatro eixos: colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Esses eixos possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos. Eles atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história.

A decolonialidade surge como uma proposta de pensamento que visa problematizar e descortinar a colonialidade presente nas estruturas políticas, sociais, ideológicas, epistemológicas, culturais e econômicas das ex-colônias, intencionando a sua emancipação

das garras opressivas da herança colonizadora. Para isso, é preciso valorizar o pensamento e as epistemes locais e regionais, enfatizando as experiências e sociabilidades próprias destas regiões e de seus habitantes. (REIS; ANDRADE, 2018).

A decolonialidade pode ser pensada como um projeto global para intervenção, oposição e superação da colonialidade e da modernidade, uma vez que ambas fazem parte dos desígnios imperialistas que universalizam a epistemologia eurocêntrica com o paradigma científico da modernidade vigente nas academias.

Nessa perspectiva, a decolonialidade como epistemologia, é uma via antirracista para a superação do eurocentrismo, e esse projeto pode ser abordado no currículo escolar para a construção de uma epistemologia em que se coloca em prática a enunciação discursiva local do negro como sujeitos formativos, elaboradores e participantes de suas próprias histórias (BERNARDINO E GROSGOUEL, 2016).

A decolonialidade: “[...] é o projeto que define e motiva o surgimento de uma sociedade política global que se desprende tanto da reocidentalização como da desocidentalização” A decolonialidade não pode ser compreendida e nem apresentada como universal e nem como uma verdade absoluta de superação de modelos políticos já existentes, isso não é seu foco. A decolonialidade é uma opção para se pensar no novo, algo que se desvincula de todas essas ideias já construídas, em especial, do eurocentrismo (MIGNOLO, 2017, p. 28).

Para Walsh (2008), a decolonialidade é uma ação que desafia e procura derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas constituídas na colonialidade. Tal ação representa a relação entre os conhecimentos hegemônicos e os conhecimentos outros, ponte para a construção da Interculturalidade.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da

modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2008, p. 25).

Em vista disso, para combater o sistema educacional homogeneizante e promover uma educação de caráter emancipatório para os grupos subalternos, Candau, (2016) destaca que é necessário pensar numa pedagogia decolonial, a qual desvele o caráter colonial da sociedade e da cultura dominante, além de permitir que os indivíduos oprimidos façam parte da construção da estrutura educacional, incluindo na elaboração do currículo.

A educação decolonial parte do princípio de valorização das diferenças e diversidades de culturas e pensamentos, colocando a pluralidade como o centro e o norte das discussões pedagógicas. Ademais, outro aspecto importante de decolonialidade no contexto educacional é o diálogo com os movimentos sociais e suas reivindicações, e a presença dos saberes subalternos enquanto conhecimentos valiosos é tão importante quanto os conhecimentos de base europeia. Portanto, é fundamental o reconhecimento e a produção de saberes locais e regionais que dialoguem e confrontem as visões de mundo colonizadoras (CANDAU, 2016).

Nesse contexto, acontecem debates em torno da Lei 10.639/03, em que se observa algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.

E numa leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, identificamos que, entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio

da valorização da história e da cultura dos afrobrasileiros e dos africanos. “A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL Parecer do CNE, 2004a, p. 6).

Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade entre os sujeitos de direitos e o reconhecimento dos grupos étnico-raciais. A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004b, p. 01).

Contudo, o intuito da pedagogia antirracista não é trocar um currículo eurocêntrico para um focado unicamente na questão negra e africana. O objetivo é problematizar a relação desigual entre negros e brancos e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura, a memória e a História negra.

Os pesquisadores mencionados acima denunciam que não basta o currículo tratar de forma esporádica e superficial temas importantes ligados às lutas dos grupos marginalizados, principalmente a História e a cultura afro-brasileira, uma vez que a questão negra precisa estar presente de modo contextualizado, problematizado e aprofundado nas escolas de todo o país. Os autores também destacam que a educação antirracista tem um compromisso em promover a igualdade entre todos os indivíduos, combatendo também as desigualdades de classe e gênero. (DIAS; SILVA; SILVA; ALMEIDA, 2021).

Diante disso, a construção de um projeto social voltado à prática pedagógica decolonizadora para uma educação étnico-racial é possível. O giro epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2007), sendo um movimento de resistência teórico, político e epistemológico, frente à lógica da modernidade/colonialidade permite a superação dos padrões hegemônicos vigentes, pois através deste conceito evidencia-se espaços epistemológicos, antes invisibilizados pela lógica que opera na modernidade/colonialidade.

Um projeto social direcionado à prática pedagógica decolonizadora para uma educação antirracista, é uma forma de resistência frente à colonialidade do poder, do ser e do saber. Baseando-se no pensamento de Walsh (2008) é também um “projeto de existência e de vida”.

Portanto, precisamos reconhecer o racismo em nós, assim a comunidade como um todo e, por conseguinte, aos educadores, que também fazem parte dessa comunidade, reeducarão a si mesmas na finalidade de superar o racismo e construir relações étnico-raciais outras.

DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O VIÉS DA DECOLONIALIDADE E DA ERER

A educação para as relações étnico raciais apresenta-se à frente da lei, no sentido de que ela é de suma importância para relações mais positivas na escola, pois é por meio dela que muitos educadores tentarão nas suas diversas escolas e salas de aulas minimizar e, se possível, dirimir por completo o racismo, o preconceito e a discriminação que vitimiza as populações deste país, principal - mente a negra.

Porém, para muitos educadores e educadoras não é fácil realizar esta tarefa devido às estruturas de dominação ideológica presentes na sociedade brasileira e, principalmente, por falta de conhecimento desses temas em suas formações iniciais. Alguns

outros/as ainda defendem que não há nas escolas espaço para este tipo de debate veiculando este tipo de ensino e debate aos antropólogos, sociólogos, etc. Gomes (2008) pondera que

Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais esta informação traz de maneira implícita a ideia de que não é de competência da escola discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Mostra também a crença de que a função da escola está reduzida a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2008, p. 142)

Uma via para descolonizar é a partir da formação de professores voltada para diversidade étnico-racial. Nilma Lino Gomes (2011) assinala que após a implementação da lei 10639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se configurando em vários estados e municípios cursos de formação aos professores neste sentido.

No entanto, a autora também sinaliza que a temática ainda não tem sido relevante nos cursos de graduação, mesmo tendo algumas iniciativas, a questão étnico-racial ocupa um lugar secundário. Tomando como base tal enunciado, acreditamos que esse pode ser um dos motivos de ainda não conseguirmos instituir um currículo nas escolas básicas que se atente a diversidade étnico-racial e que aponte para uma educação antirracista.

O sistema educacional reproduz estruturalmente características hegemônicas na formação pedagógica. De praxe, aproximadas ao colonial, tendem não somente perpetuar, mas ampliar desigualdades e exclusões sociais. O que se busca com esse processo é partir de uma realidade que seja próxima e acessível ao educando, evitando a imposição de conteúdos programáticos alheios sem nenhuma relação com a realidade vivenciada pelos alunos, e por isso, alienante e de árdua compreensão.

Para Freire (2005) o educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe,

enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. (FREIRE, 2005, p. 67)

O decolonial não é um projeto de estrutura, algo fixo, é um processo dinâmico que convida à conectividade, luta pela invenção, criação, intervenção por sentimentos e significados radicalmente distintos. O decolonial não vem de cima, mas das margens, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos e espaços onde as alianças se constroem e surge um modo outro que se inventa, cria e constrói. (PIAZZA, 2018, p.142).

É necessário de acordo com Gomes (2011) rompermos através das lutas, essas barreiras que nos impedem de avançarmos, pois precisamos compreender que a escola é um espaço multirreferencial e como tal deve promover múltiplas aprendizagens, contemplando todos os sujeitos, no caso da escola pública, majoritariamente negros e afrodescendentes. Por isso, surge a necessidade de um currículo baseado na educação antirracista, ensino de história e cultura africana, da diáspora e das relações étnico-raciais.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizada vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2013, p. 88).

Por isso, a formação docente apresenta-se como elemento de extrema importância para o combate à mentalidade racista e discriminadora nas escolas públicas. A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. (FREIRE, 2005, p. 135).

Concorda-se assim com Walsh (2009) que a “[...] decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a

assumir”. Enfatizando, portanto, a necessária formação como resposta a uma sociedade que ainda vive à sombra do preconceito – de classe, de raça e de gênero. Assim, compartilhamos, com esta reflexão, a importância da formação continuada e da pedagogia decolonial. Uma incumbência que, além de ser coletiva, deve ser discutida como responsabilização política, entendendo-se por propiciar lógicas historicamente contestadas e oprimidas, visibilizar e promover o protagonismo dos povos historicamente submetidos.

A educação para as relações étnico-raciais exige ações comprometidas com uma sociedade justa e democrática, em que crianças negras e não negras tenham seus direitos plenamente garantidos. Sendo assim, a atuação do professor ganha importância na direção de garantir tais direitos a todas as crianças (DUARTE; OLIVEIRA, 2011), com as quais convive nas instituições de Educação.

Cabe ressaltar que a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) está prevista em todos os níveis de Educação, da Educação Infantil ao Ensino Superior, por meio da legislação, como o Parecer 03/04 (BRASIL, 2004a); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (2004b), o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (BRASIL, 1996), a Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outras leis de âmbito nacional, estadual e municipal.

A formação continuada docente na Educação Infantil é necessária para construção de uma pedagogia decolonial, empenhada na descolonização do saber e do ser, na luta por uma escola intercultural e antirracista. Neste sentido, seria adequado pensar em uma nova Educação para as relações étnico-raciais, que contemple todas as etapas da Educação, inclusive a formação inicial dos professores. Afinal, os professores não podem ser os únicos responsabilizados pela ausência da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado mediante abordagem qualitativa que, conforme Esteban (2010), é adequada para estudar os processos educativos por primar pelo aprofundamento nas análises dos fenômenos complexos. Ademais, a pesquisa qualitativa trabalha “[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21).

Com relação aos fins, trata-se de um estudo exploratório, cujo objetivo é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipótese pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2012). Esta fase procedeu ao levantamento da literatura sobre o tema.

Na constituição das bases da pesquisa, foram usados como métodos de procedimento as pesquisas bibliográfica e documental, que se constituíram fonte de dados na fundamentação teórica da pesquisa e análise da pesquisa. Na primeira, foi feito o levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites* (FONSECA, 2002) e foram utilizados livros que tratam de relações étnico-raciais. Os artigos consultados foram disponibilizados na plataforma digital Google Acadêmico, que levou a outras bases como SciELO, e repositórios de universidades. Já a pesquisa documental tomou como base a legislação educacional, diretrizes e orientações acerca da temática estudada.

Com relação aos procedimentos e análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, baseada em Bardin (2006), caracterizada como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de

recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2006, p. 38)

Esta concepção de investigação caracteriza-se por três fases: a primeira conhecida por pré-análise que consiste em uma leitura geral acerca do que trata cada documento. A segunda constitui a fase de exploração do material que se define pela “[...] aplicação sistemática das decisões tomadas [...] e, por último, a terceira fase, que consiste na interpretação” (BARDIN, 2006, p. 13), que visa compreender, neste estudo, a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais nos textos e documentos analisados.

Como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, a análise de conteúdo, propiciou ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Dentre as comunicações, os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa. Com abordagem semelhante, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Refletir sobre a formação continuada docente no contexto da decolonialidade e relações étnico-raciais na educação infantil, constitui o nosso interesse, visto que nos levou a analisar e compreender as possibilidades de se educar para uma Educação Infantil decolonial e emancipatória, caminhos pelos quais adentramos, compreendendo que “a descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização” (FARIA, et al. 2015, p. 13).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p.13)

Por isso, a formação docente apresenta-se como elemento de extrema importância para o combate à mentalidade racista e discriminadora na Educação Infantil. Concordamos com Gomes (2011) quando destaca que é indispensável rompermos, essas barreiras que nos impedem de avançarmos, sendo que a escola é um espaço multirreferencial e multiculturalismo devendo proporcionar múltiplas aprendizagens.

Outro ponto importante é quando Gomes (2010) evidencia que é importante compreender a Lei 10.639/03 como uma lei emancipatória na qual representa uma importante alteração da LDB, sendo que seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Não é uma lei específica, e sim da legislação que rege toda a educação nacional. Enquanto os professores não tiverem essa compreensão estará distante de promovermos uma educação antirracista e a equidade racial. Por isso, a formação continuada é uma possibilidade para que saberes e conhecimentos sobre as relações étnico-raciais estejam presentes no espaço escolar. Outro mecanismo é a produção de material didático que contemple as narrativas e experiências do povo negro, trazendo referenciais positivos.

Chamou a atenção, também, a pedagogia decolonial que se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade

(WALSH, OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6). Fundamental deixar manifesto que a proposta de uma pedagogia decolonial abarca não somente a escola, mas também outras instituições de produção do conhecimento.

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos decolonial colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Dessa forma, recomendamos uma formação continuada que leve os docentes a criarem condições para a humanização dos educandos, ao mesmo tempo em que passam pelo processo de humanização. A importância desse entendimento por parte dos docentes é evidenciada por Freire (2005, p. 35). É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber.

E a formação continuada dentro do enfoque da decolonialidade é um desafio, sendo que o conceito decolonial remete a ir além da ideia de desconstruir o legado colonial construindo projetos alternativos. É promover uma mudança de atitude, insurgir, em prol de novas formas de pensar e agir capazes de assegurar novos modelos epistêmicos e cognitivos, novas formas de viver que estejam em consonância com princípios éticos universais.

Uma vez ocupando esses espaços de poder/saber e tendo mínima consciência do que são e como operam (dentro da lógica aqui discutida), é preciso desenvolver uma atitude de enfrentamento, o que não é tarefa fácil, pois requer capacidade para transitar por poderes constituídos. Não obstante, não basta conseguir transitar, é preciso ter atitude, compreendendo que essa é “uma dimensão fundamental na tarefa de produzir conhecimento”. A atitude precisa estar direcionada à produção de uma episteme decolonial, para tanto, é indispensável ter uma atitude decolonial, isto é, engendrar “projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 88).

Neste sentido, convém que as ações formativas da EREER para a Educação Infantil estejam em torno de ações cotidianas que tenham a pretensão de romper a disseminação do racismo, pois são elas que constroem as práticas desta etapa.

A educação infantil tem identidade, função própria e deve pautar-se pelo desenvolvimento e aprendizagens das meninas e meninos pequenos, considerando-os como sujeitos de direitos e como protagonistas de sua própria vida e, nesse sentido, proporcionar-lhes uma sociedade não discriminatória; A atenção à diversidade é um elemento básico para assegurar a qualidade da educação, pelo que deve ser critério universal no desenvolvimento das políticas e dos programas de atenção nesse nível educativo (DIAS, 2015, p. 586-587).

Cabe, aqui, questionar a dificuldade que as Instituições de Ensino Superior, e cursos de formação inicial de professores, possuem em (re)adequar seus currículos na direção de inserir discussões em torno da EREER, para garantir que futuros profissionais estejam a par, ainda que minimamente, das discussões em torno das relações étnico-raciais. Nesta direção, seria possível formar, de maneira mais adequada, os futuros professores, para que possam intervir de maneira valorativa e respeitosa, garantindo, assim, maior qualidade na Educação para todas as crianças, minimizando os efeitos maléficos do racismo.

O cumprimento da legislação, especialmente o Parecer 03/04 (BRASIL, 2004a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b), o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, modificado pela Lei nº10639/03 e Lei nº 11645/08 (BRASIL, 2008), o parecer 020/2009 (BRASIL, 2009), que determina a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outras leis de âmbito estadual e municipal, precisam ser instituído na políticas escolares, garantindo a permanência de oferta de cursos de formação, de uma pessoa responsável pela ERER na Educação Infantil dentro das secretarias, a inclusão da Educação Infantil na comissão da diversidade, a compra de materiais didático-pedagógicos que propiciem, aos professores, realizar práticas cada vez mais efetivas nas instituições, sempre pautadas por reflexões qualificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como a decolonialidade e as relações étnico-raciais podem ser pensadas enquanto epistemologias e práticas pedagógicas necessárias, no contexto atual das sociedades brasileira, na formação continuada e como esta pode contribuir para o trabalho no cotidiano da Educação Infantil.

Ao propor uma prática pedagógica decolonizadora é, antes de tudo, um ato de resistência e o início da construção de uma sociedade democrática. A pedagogia decolonial constitui-se, também, através de um projeto político emancipatório, sendo assim, também se configura como prática de resistência que decoloniza o poder, o ser e o saber. “Decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Constatamos que pensar a formação docente considerando a noção de intervenção descolonizadora, implica desenvolver pesquisas, pedagogias e metodologias que tematizem a

diversidade epistemológica como suporte para uma formação que concorra para a promoção dessa justiça cognitiva. Constitui perceber a necessidade de conhecer a dimensão epistemológica do trabalho com a temática das relações étnico-raciais. E a lei 10.639/03 pode ser considerada um exemplo a ser seguido, mas é preciso que se garanta o funcionamento dessa lei, e que o ensino infantil seja capaz de colocar em pauta nas salas de aula as consequências das relações coloniais e a importância do resgate de histórias do subalternizados no Brasil. Um dos maiores desafios é pensar como aplicar o projeto decolonial nas salas de aula e nas universidades de modo que não recaia ainda na exclusão de perspectivas subalternizadas.

Ao relacionar decoloniadade, formação de professores e a proposta da educação étnico-racial, é possível apontar que as ações dos professores podem ser fundamentais para construir uma nova perspectiva que venha a desconstruir a colonialidade do ser, através de pedagogias decoloniais, baseadas na educação antirracista, pois retomar a ligação com o continente africano, é com certeza abrir novas visões, que não aquela que contemple apenas uma história única, com vistas também a atender à proposta da lei 10.639/03.

Diante desse quadro, pensar uma abordagem de formação docente para a educação infantil, a partir do giro decolonial, ancorado aos estudos de Mignolo (2008), significa estabelecer outros modos de pensar/fazer a formação docente, em que se atente à voz do educador, em uma perspectiva dialógica, partindo do cenário bem conhecido, porém, ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos, políticos e conceituais*.

São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, v. 1, p. 47-61.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 11, p. 89- 117, maio-ago., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERNARDINO, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra*. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 15-24, 2016. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

BRASIL, *Parecer 03/04.2013*, p.88. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceresresolucoessobreeducao-das-relacoes-etnico-raciais>

_____. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- - Brasileira”, e dá outras providências. D. O. U., Brasília, DF, seção 1, p.8, 10 jan. 2003.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. D. O. U., Brasília, DF, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília, MEC, 2010.

_____. *Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. D. O.

- U., Brasília, seção 1, p. 8, 11 nov. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_09.pdf
- BRASIL. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004a.
- 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, 2004b.
- CANDAU, V. M. *Educação descolonizadora: construindo caminhos*. Nuevamérica, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016.
- CHIZZOTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIAS, Alder de Sousa. ABREU, Waldir Ferreira de. *Possibilidades às Pedagogias Decoloniais a Partir de Práticas Educativas com Crianças Ribeirinhas na Amazônia*. Vol 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021 | P. 136 A 158 <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:muI15U1zX-gJ:https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- DIAS, L. R; SILVA, V. P; SILVA, S. P; ALMEIDA, R. E. Educação antirracista uma prática para todos/as, um com compromisso ainda de poucos/as. *Revista de estudos africanos e afro-brasileiros*, v. 04, n.11, 2021.
- DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. *Revista eletrônica de Educação*. V.9, n2, p. 567-595, 2015.
- DUARTE, Carolina de Paula Teles; OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011, p. 37-42.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH editora, 2010.
- FANON, F. *Condenados da Terra*. Vol. 42. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1968.

FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. *Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1995.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*/Marcus Vinicius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva. Alexandra Borges Fernandes, organizadores- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOMES, Nilma Lino. In: *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres* / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1. jan.-abr. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.

- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>
- MINAYO, M. Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9-29.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão; Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Artigos. Educ. rev.* 26 (1) • Abr 2010 • <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- PIAZZA, M. C. P. Rupturas e Práticas de deslocamento da vivência para experiência no cotidiano escolar à luz de Walter Benjamin. In: *Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e democratização do conhecimento na IberoAmérica*, 3., Criciúma, 2018. Anais. Criciúma; UNESCO, 2018.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- REIS, M. N; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, n.12, março, 2018.
- SANTOS, Solange; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana Lúcia (Org.) *Pedagogias descolonizadoras e infâncias. Por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: EDUFAL, 2018, p. 173.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, CAROLINA Mostaro Neves da & FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs). *Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. *EccoS Revista Científica*, núm. 45, pp. 117-136, 2018. Universidade Nove de Julho. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71557480008/html/>

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*; 2009 <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecritica-e-pedagogia-decolonial>

WALSH, C. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, Nº.9, p. 131-152: julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, p. 1-11, 2018.



PROCESSO DE AUTORRECONHECIMENTO: as implicações da Lei 10.639/03 nas relações étnico raciais na educação

Raimunda Nonata Paiva Andrade

Lêda Maria de Sousa Rodrigues

Ana Patrícia Sá Martins

Josenildo Campos Brussio

INTRODUÇÃO

A educação em seu processo social tem um papel relevante na construção social, assim, as relações étnico-raciais, a partir do contexto educacional, evidenciam avanços significativos no que tange a abordagem da diversidade em sala de aula. Diante disso, a implementação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco tanto para o Movimento Negro no Brasil quanto à educação e a promoção do autorreconhecimento da identidade negra.

As relações étnico-raciais, ainda mais no contexto educacional, têm seus desafios, segundo Munanga (2004), isso é por se tratar de um objeto de muitas interpretações e leituras. Muitas foram as definições atribuídas ao racismo, por exemplo, nem sempre encontrando consenso. A definição de racismo apresentada por Munanga demonstra que nas interpretações a respeito do conceito, este mantém uma estreita relação com o termo raça.

Considerando a abordagem do presente estudo, têm-se como pergunta norteadora a seguinte questão: Quais as contribuições da Lei nº 10.639/2003 no processo de autorreconhecimento da identidade negra em sala de aula? Desse modo, tem como objetivo geral: compreender as contribuições da Lei nº 10.639/2003 no processo de autorreconhecimento da identidade negra em sala de aula. E como objetivos específicos: identificar a relevância da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica; caracterizar o processo de

afirmação da identidade dos alunos e apresentar as estratégias utilizadas pelos docentes em prol da promoção da identidade negra em sala de aula.

Segundo Brito, Bootz, Massoni (2018), o princípio da interatividade dos estudantes com a informação, de modo que estes possam aprender brincando e compartilhar o conhecimento através de atividades cooperativas. Busca-se, ao fim e ao cabo, a descolonização dos currículos. Como salienta Munanga (2004), a pedagogia antirracista é construída a partir de temas multiculturais voltados, na educação, para a identidade racial e a diversidade cultural.

Mignolo (2017) é enfático ao abordar sobre o racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego. A decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiro é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a auto narrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade.

Diante disso, a pesquisa tem como relevância social suas contribuições a partir da abordagem sobre o autorreconhecimento da identidade negra em sala de aula, bem como as práticas docentes utilizadas na promoção da educação nas relações étnico-raciais com a implementação da Lei nº 10.639/2003. No caráter acadêmico e pessoal, pode favorecer no processo de construção de identidade negra no espaço escolar, já que a Lei nº 10.639/2003 potencializa o respeito à diversidade na construção social dos alunos.

Este estudo se caracteriza como um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa a partir de materiais já publicados. E está subdividida da seguinte forma: introdução com a apresentação do estudo; seguindo o referencial teórico sobre o processo de autorreconhecimento e sobre a Lei nº 10.639/2003 em sala de aula, finalizando com as considerações finais e as referências.

O AUTORRECONHECIMENTO E A IDENTIDADE NEGRA NA MODERNIDADE

Na sala de aula, o autorreconhecimento a partir da identidade dos alunos, bem como o respeito à diversidade humana são imprescindíveis para promover um ensino preocupado com valores, com a democracia e a formação social, buscando romper com estereótipos como o racismo e a violência devido às diferenças étnico-raciais, as quais se refletem nas relações inclusive na escola. Assim, as práticas pedagógicas podem contribuir para sanar tais problemáticas que são sociais.

Mignolo (2017, p. 45) traz a abordagem sobre a “Colonialidade”, segundo ele se equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. As três palavras designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes.

Quijano (2009) afirma que em meados do século XIX e apesar da contínua evolução da mundialização do capitalismo, foi saindo da perspectiva hegemônica da percepção da totalidade mundial do poder capitalista e do seu longo tempo de reprodução, mudança e crise. O lugar do capitalismo mundial foi ocupado pelo Estado-nação e pelas relações entre Estados-nação, não só como unidade de análise, mas como único enfoque válido do conhecimento sobre o capitalismo. Não só no liberalismo, mas também no chamado materialismo histórico, a mais difundida e a mais eurocêntrica das vertentes derivadas da heterogênea herança de Marx.

Os avanços advindos dos últimos séculos evidenciam significativas mudanças no contexto educacional, na legislação brasileira desde a Constituição Federal como marco legal na

garantia de direitos como o acesso à educação, objetivando um ensino de qualidade a todos.

Gonzalez (1984) enfatiza que a afirmação dos negros é uma conquista. É verdade que o projeto das elites de fins do século XIX prevaleceu e se mantém até hoje, mas não triunfou intacto. As ações afirmativas conquistadas, a longo prazo e a duras penas, e, o aumento de pessoas que se autodeclaram negras no Brasil, permitem-nos afirmar que, embora em ritmo lento, o projeto das elites de negar e silenciar a negritude é cada vez mais abalado.

Nesta perspectiva, as mudanças sociais valorizando a diversidade, rompendo estereótipos sociais como o racismo e a discriminação, são frutos de constantes debates e leis que garantem direitos básicos a todos os sujeitos, por isso a escola enquanto espaço social tem uma responsabilidade essencial na formação da sociedade, porém não é a única instituição responsável, a família, a sociedade e o Estado fazem parte da base da construção social.

Santa'ana (2005, p. 62) destaca que preconceito "é uma opinião pré-estabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade".

Assim, as relações estabelecidas na sociedade têm variados aspectos frente às classes sociais, religiões e culturas diversas e nem sempre o respeito a essa diversidade era pauta de debates, havia e ainda há resquícios de supervalorização de umas diante das demais, o que potencializa o preconceito nessas relações.

Segundo Munanga (2004), no que tange ao atraso no debate nacional acerca das políticas de ações afirmativas no Brasil, bem como sobre o multiculturalismo na educação. Ambos foram suprimidos durante muito tempo devido à manutenção do ideário da democracia racial.

Contudo, mesmo no século XXI, ainda tem fortes vestígios do desrespeito com a democracia racial, as relações étnico-raciais necessitam se fazer presente, principalmente na escola com práticas inclusivas e que possam sanar as problemáticas do preconceito e discriminação racial, uma vez que estes têm altos índices no

contexto brasileiro, mesmo com as leis ainda é nítido tais aspectos de desrespeito.

Conforme Mignolo (2017), a descolonialidade não é um projeto que tenha por objetivo se impor como um novo universal abstrato que substitua e “melhore” a reocidentalização e a desocidentalização. É uma terceira força que, por uma parte, se desprende de ambos projetos; e, por outra, reclama seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados nem nas mãos da reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores. se neste momento a reocidentalização aspira manter as ficções do norte atlântico universal, o que significaria manter a modernização e a modernidade.

Para Quijano (2009), a articulação de elementos heterogêneos, descontínuos e conflituosos numa estrutura comum, num determinado campo de relações, implica, pois, requer, relações de recíprocas, determinações múltiplas e heterogêneas. O estruturalismo e o funcionalismo não conseguiram perceber essas necessidades históricas. Tomaram um mau caminho, reduzindo-as à ideia de relações funcionais entre os elementos de uma estrutura societal. De todos os modos, no entanto, para que uma estrutura histórica estruturalmente heterogênea tenha o movimento, o desenvolvimento, ou se se quiser o comportamento, de uma totalidade histórica, não bastam tais modos de determinação recíproca e heterogênea entre os seus componentes.

Para Aguiar e Piotto (2018, p. 479), o Estado reconheceu a existência da discriminação racial e sua relação direta com a produção de desigualdades sociais, tardiamente, criando a partir da década de 1990 “políticas públicas específicas destinadas a promover afirmativamente os direitos da população negra”. Pensando no contexto educacional brasileiro, pode-se destacar a Lei 10.639/03 como uma das mais marcantes representantes de tais políticas.

No que tange às relações-étnicos no sistema educacional brasileiro, avanços importantes marcam as transformações nos mais diversos espaços além da escola, através de movimentos e

debates que favoreceram os marcos legais com documentos normativos, a exemplo da:

- Constituição Federal, 1988.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece e bases da Educação nacional (LDB,1996).
- Lei n.º 10.639/2003, inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras em toda a Educação Básica (pública e privada). Altera Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos. 26-A e79-B.
- Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileiras e africanas).
- Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/ CP 6/2002 que regulamenta a alteração da Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003.
- Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera e inclui no currículo oficial a História e a cultura dos povos indígenas do Brasil.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2015).

Assim, na legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 representa o marco legal, por ser um dos primeiros a tratar sobre os direitos básicos e universais, já no que diz respeito à diversidade e ao racismo, em seu Art. 5º, inciso XLII. 28, esta descreve que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

Diante disso, percebe-se como as leis enquanto normativas legais que embasam e garantem direitos básicos como respeito são relevantes para as relações democráticas, deste modo, a escola e o professor a partir das práticas pedagógicas contribuem com seu fazer docente em prol do autorreconhecimento e da identidade negra em sala de aula, valorizando e promovendo o respeito às diferenças nos mais diversos espaços.

No entanto, com as implantações legais, ainda se tem carência da sua implementação em todas as escolas, mesmo com significativos avanços na educação étnico-racial, a exemplo da Lei 10.639/03, sendo relevante no processo de ensino e no autorreconhecimento dos alunos, ainda necessita de ações afirmativas no contexto educacional.

Mignolo (2017) defende que a opção decolonial pelo momento não é uma opção estatal. É uma opção da sociedade política global. A sociedade política globais está constituída por milhões de pessoas que se agrupam em projeto para ressurgir, reemergir e re-existir. Isto já é não só resistir, porque resistir significa que as regras do jogo são controladas por alguém a quem resistimos. Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir, uma vez que se libera da matriz colonial de poder e lançamo-nos ao vazio criador da vida plena e harmônica.

Assim, ainda conforme Mignolo (2017), a descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.)

Com relação ao espaço escolar, Mizael e Gonçalves (2015) afirmam que pensar a construção da identidade dos sujeitos é algo bastante complexo, pois os seres humanos são submetidos a constantes interações sociais, que os formam no que diz respeito a sentimentos, ações, ideologias, pensamentos etc. Assim, essas experiências da realidade da forma coletiva e individual permitem a compreensão de comportamentos nos vários espaços sociais.

O autorreconhecimento é importante, uma vez que, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2019), 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% pardos e apenas 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Por isso, as ações, principalmente no espaço escolar,

devem se concretizar em prol de contribuições para a sociedade em meio a sua diversidade racial.

Bastos (2015, p.616) afirma que:

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas.

A autorreconhecimento e a construção da identidade é essencial para a formação social dos sujeitos, assim a escola tem um papel importante através de ações afirmativas que devem ir além dos próprios muros, uma vez que se refletem nas relações nos mais diversos espaços sociais, a implementação da Lei 10.639/03 na escola amplia suas contribuições nesse processo de construção da identidade e favorece o autorreconhecimento dos alunos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa a partir de uma revisão de literatura acerca das contribuições da Lei nº 10.639/2003 no processo de autorreconhecimento da identidade negra em sala de aula. Diante disso, abrangeu-se este estudo sobre o autorreconhecimento e a identidade negra. Assim, a pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos etc.

A abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos pode ser compreendido como uma parte da realidade social. Isto permite que o ser humano pense e interprete suas ações dentro da realidade vivida. Neste tipo de abordagem não é possível quantificar, pois é subjetiva em seus significados (MINAYO, 2007).

As bases dos dados bibliográficos foram Scielo, Google Acadêmico entre outras fontes. Para a localização dos estudos relevantes, que respondessem à pergunta de pesquisa, utilizou-se de descritores indexados e não indexados (palavras-chave) no idioma português. Como critérios de inclusão utilizaram-se estudos disponíveis em sua totalidade, publicados em português. Foram excluídos da busca inicial textos incompletos e outras formas de publicação duplicadas e não condizentes com a questão norteadora da pesquisa. Levando em consideração os aspectos éticos da pesquisa quanto às citações dos estudos, respeitando a autoria das ideias, os conceitos e as definições presentes nos dados incluídos na revisão bibliográfica.

Os dados são importantes na construção do marco teórico dando o embasamento necessário e significativo na abordagem da pesquisa, sendo, portanto, de grande relevância tanto os dados quanto a fundamentação teórica para o estudo a ser realizado.

Como critérios de inclusão foram utilizados estudos disponíveis em sua totalidade, autores abordados na disciplina – Educação, Diversidade e Políticas Afirmativas, em português e de acordo com os objetivos da pesquisa em questão. Sendo excluídos da busca inicial resumos, textos incompletos, publicação duplicadas e não condizentes com a questão norteadora da pesquisa, indisponível e fora da temática em questão.

Assim, a realização da pesquisa, a coleta e análise dos dados levou em consideração o marco teórico que embasará a pesquisa para o alcance dos objetivos propostos. De modo que a pesquisa contemplará conceitos, conhecimentos gerais e específicos sobre a

abordagem a ser realizada, a fim de obter uma percepção diante do presente estudo.

A LEI 10.639/03 E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA EM SALA DE AULA

No que tange à construção da identidade, Mbembe (2017) descreve que o ciclo provocação/repressão/mobilização contribui para a afirmação de uma identidade de classe, da mesma maneira que os longos movimentos de greves e os sucessivos confrontos com as forças da ordem. Defendia-se que a violência proletária era moral enquanto a do aparelho de Estado era reacionária.

Assim, a Lei 10.639/03 que já tem quase duas décadas, teve sua aprovação fruto do movimento negro, segundo Pereira (2016, p.16) “o processo histórico que resultou na criação da referida lei é bastante longo e complexo, mas, indubitavelmente, teve como protagonista o movimento social negro”.

Almeida e Sanchez (2017) atribuem a Lei 10.639/03 um caráter de questionadora do currículo escolar, levando em consideração que os conteúdos considerados indispensáveis pela grade curricular dos sistemas de ensino são considerados como as únicas formas de saber legítimo, provocando um efeito de invisibilização e inferiorização de outras temáticas, inclusive a étnico-racial e a indígena, por exemplo.

As contribuições da Lei 10.639/03 são diversas e esta é sem dúvida relevante no processo de ensino e na construção da identidade negra em sala de aula, assim em seu Art. 26 A, de modo mais específico no parágrafo 2º descreve que:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003, p. 04).

O autorreconhecimento da identidade negra na sala de aula é essencial, neste sentido Brito, Bootz, Massoni (2018) afirmam, no

entanto, que nessa sociedade da informação a figura do professor é indispensável na escola, já que informação não significa, necessariamente, produção crítica e libertadora de conhecimento. Os temas étnico-raciais precisam ser trazidos para o centro do debate, mas é preciso, primeiro, tirá-los da invisibilidade para depois fazer com que ocupem os mais diversos espaços.

Sendo que a identidade será não uma questão de substância, mas de plasticidade. É uma questão de co-composição, de abertura para o exterior de outra carne, de reciprocidade entre múltiplas carnes e os seus múltiplos nomes e lugares. Nesta perspectiva, produzir a história consiste em desatar e reatar nós e potenciais situações. A história é uma sequência de situações paradoxais de transformação sem ruptura, transformações na continuidade, de assimilação recíproca de múltiplos segmentos do ser vivo. Daí a importância, inerente ao trabalho, de pôr em relação os opostos, de fagocitose e de reunir singularidades (MBEMBE, 2017).

Ainda de acordo com Almeida e Sanchez:

[...] a lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58).

A lei é importante, mas, conforme os autores acima, para sua efetivação necessita de ações coletivas em prol de uma educação antirracista, a qual possa favorecer direitos básicos a todos em sua diversidade racial, sendo a escola outra ferramenta para potencializar tais relações de respeito na sociedade.

E isso se deve ao fato de que muitas vezes a educação voltada para as relações étnico-raciais são superficiais e através de datas comemorativas. Nesse sentido, Gomes e Jesus (2013) afirmam que:

As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo

79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da 176 Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro. (GOMES; JESUS, 2013, p.30).

Os desafios para a realização de ações que efetivem o autorreconhecimento da identidade negra são os estereótipos sociais, o racismo, o preconceito, bem como a formação adequada do professor e a não adequação curricular diante da Lei 10.639/03 no contexto educacional.

Neste ponto, Mbembe (2017) diz que o estado colonial obtém a sua soberania e legitimidade da autoridade da sua própria narrativa da história e da identidade. Esta narrativa é em si mesma sustentada pela ideia de que o Estado tem um direito divino de existir; esta narrativa disputa com outra o mesmo espaço sagrado. Como ambas as narrativas são incompatíveis e os respectivos povos se interpenetram, qualquer demarcação do território numa base de pura identidade é quase impossível.

Neste sentido, Gomes e Jesus (2013) afirmam que as diferentes localidades do Brasil lidam com processos distintos de implementação da Lei 10.639/03, as mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas no sistema educacional brasileiro.

A formação continuada do professor se faz necessária frente às mudanças advindas dos mais diversos contextos, neste caso da adequação curricular em prol da Lei 10.639/03 requer do docente aperfeiçoamento e aprofundamento em seu saber teórico e prático, indo além dos aspectos superficiais e carregados de estereótipos, perpetuando, assim, comportamentos preconceituosos na sala de aula, e romper com o desrespeito no que tange a democracia racial

é essencial no processo de formação social dos sujeitos, ainda mais na escola.

Oliveira (2016) observa que no espaço escolar ocorrem diferentes relações sociais e que estas refletem a diversidade cultural da sociedade brasileira. Dessa forma, o espaço escolar torna-se primordial para a preparação dos discentes para o reconhecimento dos valores, costumes e contribuições da cultura negra na formação da sociedade brasileira em um constante processo de construção da identidade negra. Através de uma boa educação é possível quebrar o preconceito racial contra os negros e deixá-los ser eles mesmos, expondo suas culturas, religiões, usando de seus direitos como todo cidadão brasileiro, onde estiverem, pois são livres, não importando a cor da pele.

O currículo é criticado no que tange sua construção, uma vez que traz uma versão única de fatos e histórias, o que pode representar um risco que causa o empobrecimento frente à pluralidade social, assim tem-se a necessidade do currículo contemplar os conteúdos de matriz afro-brasileira nas etapas da educação básica, bem como no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei implica 10.639/2003 traz contribuições no processo de autorreconhecimento da identidade negra em sala de aula, porém requer de todos os sujeitos a plena participação, a exemplo do professor com sua prática pedagógica, oportunizando democracia racial, bem como a qualidade do ensino.

Assim, a relevância da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica ajuda na afirmação da identidade dos alunos, por meio das estratégias utilizadas pelos docentes ou em prol da promoção da identidade negra em sala de aula, evidenciando, desta forma, a necessidade da atuação coletiva em prol de refletir e agir na perspectivas do processo de autorreconhecimento.

No que tange aos aspectos étnico-raciais na atualidade, Mignolo (2017) diz que a colonialidade é um dos seus frutos da

modernidade, apresentando-se como um lado obscuro, atribuindo à modernidade a característica monstruosa que de certa forma ajuda nas permanências de muitos dos aspectos tradicionais no contexto social, sendo as rupturas essenciais.

Conclui-se, portanto, que as contribuições da Lei nº 10.639/2003 no processo de autorreconhecimento da identidade negra em sala são base para a democracia racial através da valorização, do debate e de ações afirmativas através das relações étnico-raciais, assim entre as estratégias docentes, o diálogo sobre a diversidade cultural é essencial. De acordo com Munanga (2008), a nossa percepção de diferença situa-se no campo visual e ressalta a importância do hábito de pensar nossas identidades.

Diante disso, nota-se que Lei nº 10.639/2003 defende a superação do preconceito, do racismo e a invisibilidade cultural presente no currículo, no livro didático entre tantos outros aspectos que tendem a reforçar tais problemáticas de concepções hegemônicas, no processo formativo da sociedade. Portanto, as implicações desta lei em sala de aula são diversas e nos remete ainda a reflexões tendo aspectos raciais como pano de fundo, de modo que a escola e as estratégias pedagógicas têm um papel essencial no processo educacional frente às relações étnico raciais, contribuindo com o processo de autorreconhecimento na escola.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C. Desigualdade à Brasileira: Capital étnicoracial no acesso ao ensino superior. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 478- 491, set.-dez.2018.
- ALMEIDA, M. A.B. SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-posições*. São Paulo. V. 28, N.1, (82) jan./abr. 2017.

BASTOS, P. C. "Eu nasci branquinha": construção da identidade negra no espaço escolar, *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

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

_____. *Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 08 de dez.2022.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRITO, A. A.; BOOTZ, V.; MASSONI, N. T. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. IN: *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, n. 3, p. 917-955, dez. 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GOMES, N. L. JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/racismo-e-sexismo-na-culturabrasileira-e28093-lc3a9lia-gonzales.pdf>. Acesso em 10 de dez.2022.

MBEMBE, A. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGNOLO, W. Desafios descoloniais hoje. In: *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZAEL, N. C. O.; GONÇALVES, L. R. D. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder. *Itinerarius Reflections - Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação*, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2015.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 5, 2004, p. 17-33.

OLIVEIRA, M. J. C. Construção da identidade do aluno negro no âmbito escolar. 2016. In: *X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental; VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"*. Disponível em: <revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/download/850/447>. Acesso em: 13 de dez. 2022.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 11, n. 22, ago./dez de 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e a classificação social. IN: SANTOS, B. de S. e MENESES, M. P. *Epistemologia do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p.39-67.

AS AUTORAS E OS AUTORES



Ana Patrícia Sá Martins - Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP/UEMA). Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ambos da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2681466182017831>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>

E-mail: anamartins1@professor.uema.br



Angela Maria Leonardo Silva - Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes - UCAM (2009), em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé (2010) e em Educação pela Faculdade Einstein (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Professora aposentada com experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de São José de Ribamar (1998 a 2018). Exerce o cargo de Professor Suporte Pedagógico desde 2002 e de Professora da Educação Infantil desde 2012 na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís/MA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Processos

formativos docentes (GEPPForD). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0476800795521365>

E-mail: leonardoangela@outlook.com



Dayvane Oliveira da Silva - Possui graduação em Ciências - Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2012). Especialista em Metodologia do ensino de Matemática pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz? FACIBRA (2015). Cursando Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Tem experiência na área da Educação no ensino de Matemática,

nos níveis fundamental e médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100059384737194>

E-mail: dayvane@hotmail.com



Fernando Lucas da Silva Gomes - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão (UniFacema). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA). Possui

experiência na área da Educação Básica. Desenvolve pesquisas voltadas para a heteronormatividade no ambiente educacional a partir da perspectiva Pós-estruturalista no campo discursivo dos Estudos Culturais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5395264426192880>

E-mail: fer.lucas20@hotmail.com



Gleydson Rogério Linhares Dos Santos

Coutinho – Mestrando em Educação, Pós-graduado em Arte e Educação e em Educação Especial Inclusiva, Licenciado em Artes Visuais e Técnico em Guia de Turismo. Atualmente, atua como professor no IEMA, lecionou no IFMA no período de

2019 à 2021 e no PRONERA em 2020 e 2021. Pesquisador do MELP. Membro do NEABI desde 2019. Integrante do NETHE entre 2015 e 2018. Têm atuação socioeducativa com educação popular e arte do graffiti desde 2008 pelo Movimento Organizado de Hip-hop Quilombo Urbano.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209319731739266>

E-mail: gleydsoncouti@gmail.com



Jackson Ronie Sá-Silva - Pós-Doutor em

Educação pela Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, Rio Grande do Sul). 2013 ganhou o "Prêmio CAPES de Teses": Melhor

Tese na área de Educação do Brasil promovido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) / CAPES. Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especializou-se em: 1) Metodologia do Ensino Superior, Universidade Federal do Maranhão (UFMA); 2) Biologia, Universidade Federal de Lavras (UFLA, Minas Gerais); 3) Sexologia, Universidade Candido Mendes (UCAM, Rio de Janeiro); 4) Micologia, Escola Paulista de Medicina (UNIFESP) e UFMA. Bacharel em Farmácia e Bioquímica (UFMA). Licenciado em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Licenciado em Química (UEMA). Professor Adjunto IV do Departamento de Biologia da Universidade

Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (PPGE - UEMA / Mestrado Profissional). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (PROFEI / UNESP / UEMA / Mestrado Profissional). Fundou e coordena desde 2009 o Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX). Atua no ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Práticas Curriculares - dimensão político-social; dimensão educacional; dimensão escolar; Didática e Metodologia das Ciências Naturais; Ensino de Biologia; História da Biologia; Filosofia da Biologia; História da Medicina; Saúde Coletiva; Doenças Tropicais; Parasitologia; Metodologia da Pesquisa Qualitativa; Pesquisa Documental; Sexualidade; Educação Sexual. Tem se dedicado à escrita e ao aprofundamento teórico das seguintes linhas de pensamento: estudos gays e lésbicos, teoria queer, pós-estruturalismo, estudos foucaultianos e estudos culturais.

E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>



Jânio Oliveira Lima - Mestrando em Educação com linha de pesquisa em Formação de professores e Práticas Educativas pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/PPGE ano de 202. Especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas: Portuguesa, Inglesa e Espanhola (2012), pela Faculdade de Ensino Dom Bosco. Especialista em Educação Especial, Inclusão e LIBRAS (2012), pela Faculdade de Ensino Dom Bosco. Especialista em Metodologia para a Educação a Distância (2018), pela Universidade Anhanguera – Uniderp. Graduação em Letras Habilitação na Língua Portuguesa, Inglesa e

Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão - CESC / UEMA (2009). Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2018). Graduação em Letras LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI (2022). Atualmente é servidor da Secretária Estadual de Educação do Estado do Maranhão na Unidade Regional de Caxias / MA como professor / Intérprete de LIBRAS. Tem experiência na Pedagogia, na área de LIBRAS e Letras como professor da Educação Básica e Ensino Superior, de forma presencial e a distância, com ênfase em Letras, Pedagogia e LIBRAS atuando principalmente no seguinte tema: Narcisismo. Educação Especial, Surdez e Inclusão, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5394072277513805>

E-mail: janio_jol@hotmail.com



Josenildo Campos Brussio - Pós-Doutor em Turismo, pelo PPGTUR (Programa de Pós-graduação em Turismo) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2008), Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (2012) e Licenciado em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (1998). Professor Associado II do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA/São Bernardo. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras-UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura (GEPEMADEC) e do LEI (Laboratório de Estudos do Imaginário). Participa da "REDE DE PESQUISA EM TURISMO RELIGIOSO NO NORDESTE BRASILEIRO. Membro da Société Internationale de Sociologie des

Religions (SISR). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9072225990725799>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7721-9199>

E-mail: josenildo.brussio@ufma.br



Jucenilde Thalissa de Oliveira - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-

ENCEX/UEMA), e membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (GP-MELP). Desenvolve pesquisas que problematizam corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia, Práticas educativas, Livros didáticos e paradidáticos a partir da perspectiva pós-crítica no campo discursivo dos Estudos Culturais e Decoloniais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9142777351067416>

E-mail: jucenilde15@gmail.com



Leandro Fonseca Lima - Mestrando no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão, UEMA. Especialização em Educação de jovens, adultos e idosos (UEMA). Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, pela Faculdade de ciência, educação e tecnologia- Darwin, FTED. Especialização em Saúde Materno-Infantil, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduação em

Pedagogia, pela Faculdade Latino Americana de Educação, FLATED. Graduação em Educação Física, pela Universidade Ceuma (UNICEUMA).

E mail: leofl123@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4531755126266603>



Lêda Maria de Sousa Rodrigues - Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Especialização em Biologia Parasitária pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (2008). Atualmente é Coordenadora do PDDE - Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SEMECT (CAXIAS-MA) e já trabalhou como Professora Substituta na Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em metodologia do ensino de ciências naturais, Estágio Supervisionado no ensino de Ciências e Biologia; PDDE e Prestação de contas de UEx.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7581876120094859>

E-mail: ledasouzacaxias@hotmail.com



Leonardo José Pinho Coimbra - Licenciado em História e Pedagogia, Mestre em Educação e Doutor em Educação. É professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no curso de Ciências Naturais. Ministra as disciplinas do Núcleo Pedagógico na área dos Fundamentos da Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR/MA. Também é membro do Grupo de Estudos e

Pesquisa "Políticas de Formação e Trabalho Docente" - GEPFORTRAD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5474276294927880>

E-mail: leonardo.coimbra@ugma.br

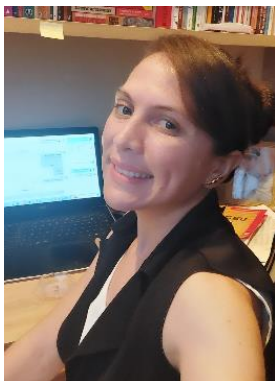


Manoela Pessoa Matos - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Mestranda no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Atualmente, é docente do Instituto Federal do Maranhão - IFMA/Campus Buriticupu-MA. Participa do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa-MELP (UEMA) e integra o Grupo de Estudos e

Pesquisas em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato na Universidade Federal do Maranhão (UFMA/ Campus São Luís), somado ao Grupo de pesquisa - Núcleo de Humanidades/ Linha de pesquisa- Sociedade, Trabalho e Educação no IFMA/Campus Buriticupu. Realizamos pesquisas com foco nos processos de ensinar e aprender nas instituições de ensino, pautada principalmente, na teoria pós-crítica decolonial, como alternativa de construção e desconstrução ao que foi instituído de forma eurocêntrica e colonial; capaz de questionar os padrões estabelecidos pela sociedade, e de questionar os modos operantes do sistema capitalista, as desigualdades resultantes, a subalternidades, a exclusão social, racial e étnica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5062172295744541>

E-mail: manoela.matos@ifma.edu.br



Poliane de Lima Vaz da Costa - Atualmente é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação -PPGE - Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia-NEPED. Possui especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Educação Sinapses. Pós -graduanda em Educação

Infantil e Alfabetização e Letramento. Graduada em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Piauí (2014). É professora efetiva pela prefeitura municipal de TIMON-MA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED. Já esteve como coordenadora na Educação Infantil e Ensino Fundamental em escola pública do Município de Timon-MA.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1088809044581989>

E-mail: polianeelima7@gmail.com



Raimunda Nonata Paiva Andrade - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2011). Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade Estadual do Maranhão (2018). Integrante do grupo de pesquisa pela universidade UEMA "Histórias do Maranhão". Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão.

Especialista em Ciências é 10 pela Instituição -UEMA/UEMANET. Cursando especialização em Educação Digital e Atendimento Educacional Especializado. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Especialista em Ciências Da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Especialista em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do

Trabalho pela UFPI. Exerceu a função de voluntária em uma instituição pública nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Professora regente na rede pública municipal nos anos iniciais. Atua como tutora na modalidade regular nível médio/inclusão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7138431983729649>

E-mail: raimundacxamor@gmail.com




Sandra Moreira de Freitas – Aluna no Mestrado em Gestão Educacional e Escolar - PPGE - UEMA. (2022). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Atualmente é professora no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase

em Letras.

E-mail: freitasrrb@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6645355100149210>



Quando os processos formativos nas universidades possibilitam espaços para insurgências com alunos/as em suas diversidades, o desejo e o clamor por paradigmas que transgridam a modernidade e a colonialidade do saber, do poder e do ser tornam-se além de um sonho que um dia venha a ser alcançado; se concretizam nas reverberações de homens e mulheres, professores/as, esperançosos (no sentido freireano) à práticas docentes decoloniais, em respeito aos aspectos éticos, étnicos e socioculturais, seja na formação inicial ou continuada de professores/as.