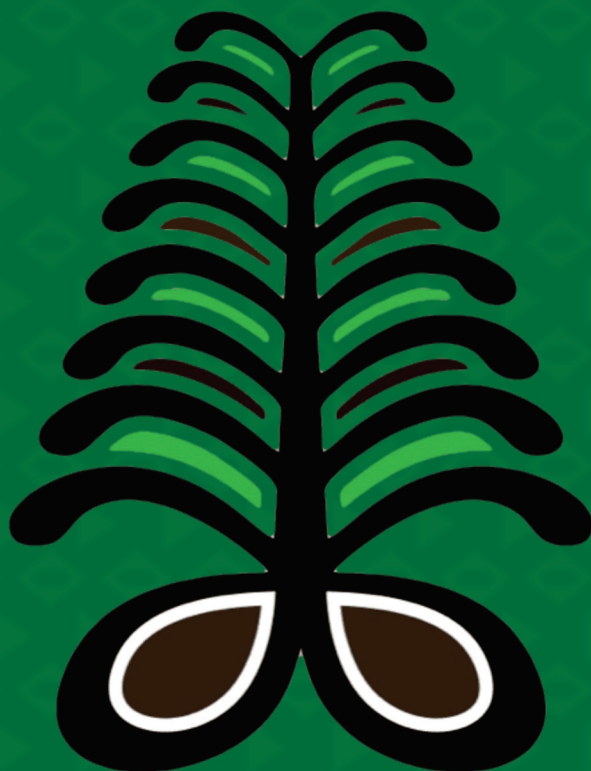


Vanda Moreira Machado Lima
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos
Divino José da Silva
(Orgs.)

Tempos de Aquilombar-Se

Movimentos de Resistência e Negritudes
na Região Oeste Paulista - Vol 1



**Tempos de Aquilombar-Se:
Movimentos de Resistência e Negritudes
na Região Oeste Paulista**

Vol. 1

Financiado pela FAPESP (Processo nº 2023/10240-0)



**Vanda Moreira Machado Lima
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos
Divino José da Silva
(Organizadores)**

**Tempos de Aquilombar-Se:
Movimentos de Resistência e Negritudes
na Região Oeste Paulista**

Vol. 1

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.

Vanda Moreira Machado Lima; Sueyla Ferreira da Silva dos Santos; Divino José da Silva [Orgs.]

Tempos de Aquilombar-Se: Movimentos de Resistência e Negritudes na Região Oeste Paulista. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 181p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1522-8 [Impresso]
978-65-265-1523-5 [Digital]

1. Educação Antirracista. 2. Políticas Públicas e Ações Afirmativas. 3. Produções acadêmico-científicas. 4. Unesp – Presidente Prudente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

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

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial 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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação	9
Vanda Moreira Machado Lima Sueyla Ferreira da Silva dos Santos Divino José da Silva	
Capítulo 1	15
O Gueto Universitário: a produção científica sobre a negritude no ensino superior	
Lucas Silvestre dos Santos Vanda Moreira Machado Lima	
Capítulo 2	33
Cotas Raciais na Universidade: estudo em uma universidade do interior paulista (2017-2023)	
Valquiria Santos de Freitas Nayara Rodrigues da Silva Vanda Moreira Machado Lima	
Capítulo 3	47
Formação Inicial de Professores: relações étnico-raciais e a construção da identidade negra por meio da literatura afro-brasileira	
Graziella Lorraine Gomes Rodrigues do Nascimento Caique Mateus Souza Leite Vanda Moreira Machado Lima	

Capítulo 4	69
Um Olhar Sobre a Decolonialidade e a Base Nacional Comum Curricular: as culturas afro-brasileiras e as unidades temáticas de lutas e danças na educação física, algumas reflexões	
Lucas Silvestre dos Santos Joyce Cristina Claro Menoti	
Capítulo 5	83
Deixa eu dançar - Desconstruindo o Estereótipo de Bailarina Ideal em Diálogo com o Pretagonismo	
Eloísa Rodrigues Sampaio Fabiana Alves dos Santos Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	
Capítulo 6	109
Educação Antirracista na Escola: Aplicações Pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental	
Vanessa Lima de Souza	
Capítulo 7	117
De Pelé a Vinícius Júnior: a questão do racismo no futebol	
Caio Henrique Ramos Pereira Vinicyus Gomes de Oliveira Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	
Capítulo 8	137
Percepções Sobre o Racismo nas Subliminaridades de uma Escola Pública	
Maria Letícia Montovani Alves Vanda Moreira Machado Lima	

Capítulo 9	149
A Educação Antirracista na Formação Continuada de Professores da Rede do Município de Presidente Prudente-Sp	
Gustavo Souza Santos	
Denise Lima Teófilo de Souza	
Capítulo10	161
Educação Antirracista: práticas pedagógicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	
Alana Silva Moreira	
Maria José Silva Moreira	
Capítulo 11	171
A Ancestralidade Africana e a Arte de Brincar: ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na educação física escolar do Ensino Fundamental	
Évelyn Mayra Ventura do Nascimento	
Maiza da Silva Oliveira	
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos	

Apresentação

Vanda Moreira Machado Lima
(Vice-coordenadora do NUPE/FCT/UNESP)

Sueyla Ferreira da Silva dos Santos
(Coordenadora do NUPE/FCT/UNESP)

Divino José da Silva
(Membro do NUPE/FCT/UNESP)

É tempo de formar novos quilombos
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2021,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante.”
(**Tempo de nos aquilombar** – Conceição Evaristo, 2021)

O poema de Conceição Evaristo foi a fonte inspiradora do III Festival Ocupação Preta com o tema “Tempos de Aquilombar-se: movimento e negritude” e que agora dá título a este livro, que temos a satisfação de apresentar. Sim, “é tempo de formar novos quilombos em qualquer lugar que estejamos”. Assim, desafia-nos a escritora e poeta, com a sabedoria de quem guarda no corpo e na alma a memória e história de lutas de seus antepassados, especialistas na arte de aquilombar-se, as quais alimentam as lutas antirracistas do presente.

Aquilombar, nesse caso, é um verbo e uma arte política que traduz um modo de viver, resistir e lutar contra o racismo passado e presente, praticado contra os povos da diáspora africana em nosso país. Um racismo que adquiriu em terras brasileiras, como assinalou Abdias Nascimento (2019, p. 34), características particulares, apresentando-se “[...] difuso, evasivo, camuflado,

assimétrico, mascarado [...]", e disfarçado de democracia racial, mas implacável na violência contra afro-brasileiros e na manutenção das históricas desigualdades sociais, que dão sustentação aos privilégios da branquitude.

O poema de Conceição Evaristo, escrito para saudar 2021, é claro ao denunciar os dias sombrios que estávamos vivendo, marcados pelo recrudescimento do autoritarismo e ascensão da extrema-direita ao poder no Brasil, sustentada por um projeto político conservador, notadamente, misógino, racista, cis-hetero-patriarcal, branco, homofóbico, transfóbico e que negava e nega direitos aos povos originários, quilombolas e afrodescendentes. Contra a desumanidade e o brutalismo vigentes à época, e que ainda ronda o nosso país como uma espécie de animal no cio, Evaristo evoca a mística quilombola, lembrando-nos de que "a liberdade é uma luta constante". Disso entendem os afro-brasileiros, cuja luta por liberdade remonta ao Brasil colonial. Esse brado da poeta faz-nos saber que a luta por liberdade, democracia, conquistas e permanência de direitos para negros e negras, povos originários, mulheres e população LGBTQIAP+, não só tem uma longa história, mas demanda um estar sempre alerta, pois o inimigo "é um monstro grande e pisa forte" e está a nos espreitar, cotidianamente. Não basta, ainda que seja importante, a defesa formal da democracia, mas é fundamental que sejam construídas práticas e ações políticas que as sustentem.

A presente coletânea se insere no espírito da mística quilombola evocada por Conceição Evaristo. Os textos que a compõe foram apresentados no "III Festival Ocupação Preta: Tempos de Aquilombar-se Movimentos de Resistência e Negritudes", organizado pelo NUPE/FCT/UNESP (Núcleo Negro da Unesp para o Ensino, Extensão e Pesquisa). Os trabalhos apresentados no "III Festival Ocupação Preta" foram reescritos e ampliados para a publicação nesta coletânea. Trata-se de textos resultantes de projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos em Escolas Públicas de Educação Básica de Presidente Prudente, SP, e apresentados como relatos de experiências.

A preocupação que move cada um dos textos volta-se para o desenvolvimento de atividades no contexto escolar, abordando temáticas relacionadas às questões raciais: racismo, discriminação racial e preconceito racial. Fica bastante evidente nos textos que o objetivo do NUPE/FCT/UNESP tem sido levar para os espaços de sala de aula, para professoras e professores de escolas públicas, discussões e recursos didáticos que os auxiliem na abordagem de temas relacionados à abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme as determinações expressas na Lei Federal n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino dos referidos conteúdos no Ensino Fundamental e Médio.

A coletânea é composta de 11 textos que reúnem discussões essenciais sobre a educação antirracista no contexto brasileiro, com relatos de experiências de ações realizadas na região Oeste Paulista, explorando diferentes perspectivas e áreas do conhecimento. Os capítulos que compõem o livro entrelaçam as práticas educacionais, esportivas, artísticas e acadêmicas, partindo de um olhar crítico sobre as desigualdades na educação superior até a aplicação de pedagogias antirracistas na educação básica.

Nos primeiros capítulos, temas como a produção científica sobre a negritude nas universidades, as políticas de cotas raciais e a formação inicial de professores para lidar com as relações étnico-raciais são discutidos de forma aprofundada, trazendo à tona a importância de se pensar o ensino superior e a educação como espaços de transformação social. Outros capítulos abordam a desconstrução de estereótipos e a valorização do protagonismo negro, explorando o papel da literatura e das práticas corporais na quebra de padrões hegemônicos.

A segunda metade do livro mergulha em temas igualmente relevantes, como relatos de experiências das práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil e no ensino fundamental, com recortes sobre as percepções sobre racismo no ambiente escolar, a incorporação de elementos da cultura afro-brasileira no processo de ensino-aprendizagem e o debate do racismo no contexto midiático do futebol.

É importante salientar que a presente coletânea espelha parte relevante e significativa das ações de extensão, ensino e pesquisa desenvolvidas pelo NUPE/FCT/UNESP, que hoje conta com um grupo de professores pesquisadores e estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado, preocupados em se apropriarem dos saberes e epistemologias desenvolvidas por pesquisadoras/es negras e negros, como estratégias para descolonizar os currículos escolares, pois como nos adverte Nilma Lino Gonçalves (2020, p. 231), “[...] a descolonização do currículo é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda mantém incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, na formação dos professores, das gestoras e dos gestores da educação”. Assim, podemos afirmar sem titubear, que a nossa luta no NUPE tem sido a de criar “novos quilombos”, mesmo que pequenos, mas que sejam pontos luminosos de luta e de resistência, que congregam em torno de si ativistas e intelectuais negras e negros que trazem consigo o passado e reconhece as lutas e conquistas do movimento negro, mas sem perder de vista a dimensão de um presente marcado pela brutalidade do racismo; e, por outro lado, sonham e desejam um futuro mais justo e igualitário, que só poderá se realizar a partir da luta coletiva. É dessa perspectiva que a descolonização dos currículos escolares numa perspectiva negra, torna-se parte fundamental desta luta, conforme nos ensina Nilma Lino Gomes.

É com satisfação que encerramos essa apresentação. Obviamente, que seria melhor viver tempos mais alegres e promissores do que os atuais, mas não há como anular o presente e muito menos apagar o passado, como quer nos fazer crer o negacionismo da extrema-direita brasileira. O mais urgente, nesse caso, é continuar espalhando sementes de resistência e esperança, mesmo que pequenas, contra a besta do racismo que fez do massacre a negras e negros, sobretudo, nas periferias dos grandes centros urbanos, uma prática cotidiana. Por isso continuamos a bradar com

Conceição Evaristo: “É tempo de formar quilombos em qualquer lugar que estejamos!” É sempre tempo de formarmos quilombos!

Presidente Prudente, setembro de 2024.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Tempo de nos Aquilomar**. Disponível em: <https://culturadorn.blogspot.com/2021/07/tempo-de-nos-aquilomar-conceicao.html>. Acesso em: 07 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Documentos da militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

Capítulo 1

O Gueto Universitário: a produção científica sobre a negritude no ensino superior

Lucas Silvestre dos Santos
Vanda Moreira Machado Lima

E como analgésico nóiz posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
Minha cor não é um uniforme
Hashtag "Pretos no topo", bravo
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (mais uma vez)
Quem te acusou nem lá num tava (bando de
espírito de porco)
Por que um corpo preto morto
É tipo os hits das parada
Todo mundo vê mas essa porra não diz nada
(Trecho da Música *Ismália* – Emicida)

Introdução

O trecho da epígrafe é da música *Ismália*, do rapper Emicida, nele é possível destacar, aspectos vividos por pretos, pardos, principalmente das classes mais baixas e oriundo das periferias dos grandes centros. A esperança que anestesia os dias, aguardando um porvir melhor; a busca pela ascensão social por meio da educação; a violência das instituições do Estado, que negligenciam, reprimem, coagem e matam a pele que é “alvo”; e a sua morte, que não gera comoção, pois quem vê não se identifica, é apenas mais um.

Essas são apenas algumas das inúmeras angústias e medos vividos pelo povo negro, historicamente violentados e deixados à margem da sociedade. Partindo desse ponto, ponderamos quanto à presença do racismo nos diversos âmbitos de nossa sociedade. Assim, esse capítulo resulta dos estudos da pesquisa de doutoramento¹ e discorre sobre o olhar das pesquisas acadêmicas frente a temática étnico-racial e o racismo no espaço universitário.

Para alcançar o objetivo proposto a este capítulo, apresenta-se inicialmente uma breve reflexão sobre o racismo presente em nossa sociedade e suas manifestações. Posteriormente, realizamos uma reflexão histórica sobre o ambiente universitário e prosseguimos discutindo e apresentando o levantamento das pesquisas realizadas na temática étnico-racial e como a universidade tem tratado esse assunto. E, por fim, trazemos nossas considerações finais e possíveis questões de aprofundamento para pesquisas futuras.

Uma breve reflexão sobre o racismo em nossa sociedade.

Na contemporaneidade, diversos autores se propõem a discutir o tema, tais como: Silvio de Almeida, Djamila Ribeiro, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Jessé Souza, Neusa Santos Sousa, Sueli Carneiro, entre outros, que abordam essa temática nos mais diversos aspectos e propõem inúmeras reflexões. Todavia, mesmo com tamanho empenho, muito ainda há a ser problematizado e refletido.

Ribeiro nos chama a atenção quanto ao mito da democracia racial, segundo a autora, muitos bradam que “no Brasil, houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras.” (Ribeiro, 2019, p. 19). Entretanto, tal discurso, compreendido por sociólogos pertencentes a uma elite econômica

¹ Pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia, junto a linha 1: Educação, Diferença, Relações de Gênero e Étnico-raciais.

da metade do século XX, não expressa a realidade vivenciada no Brasil. O fato de existir diferenças entre movimentos como o Apartheid Sul-Africano, o Nazismo e o Segregacionismo dos Estados Unidos, não justifica a inexistência do racismo no Brasil, apenas camufla (Ribeiro, 2019; Nascimento, 2016).

Sousa esclarece que:

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e a posição social inferior. (Sousa, 1983, p. 19).

Assim, o racismo no Brasil esconde seu verdadeiro rosto, afinal, está enraizado nas estruturas históricas e sociais construídas ao longo do tempo. Por trás da brincadeira “sem maldade”, da suspeita sem fundamento, da objetificação dos corpos, do ideário de servidão entre outras tantas máscaras, o racismo se apresenta, muitas vezes travestido de um discurso de incipiência e naturalização.

Afinal, o racismo é descrito como: “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2021, p. 32). Não se trata de uma ação individual ou isolada, mas um sistema que reproduz e naturaliza ações racistas.

Almeida, ao discutir o racismo, nos apresenta três concepções que nos auxiliam no entendimento e interpretação dessa mazela. A primeira é a concepção individualista: uma ideia superficial e vista como uma patologia, uma imoralidade isolada a um sujeito ou grupo, permeada por uma convicção de que o racismo é algo errado e deve ser punido juridicamente, todavia, tal concepção se limita a aspectos do comportamento (Almeida, 2021). Assim, podemos dizer que historicamente, as maiores atrocidades

cometidas sob a guarida do racismo foram com aval da legalidade e da moralidade, política e religiosa, das “pessoas de bem”.

A segunda concepção apresentada é a institucional, que se apresentou como um grande avanço no entendimento da problemática do racismo, haja vista que extrapola a ideia de comportamento individual. Nesse parecer, o racismo se descortina como uma dinâmica institucional que possibilita vantagens e desvantagens, mesmo que indiretamente, aos sujeitos por base da raça (Almeida, 2021). Nessa perspectiva, as ações sujeitam-se à habilidade das instituições em lidar com os conflitos emergentes, estabelecendo padrões. Dessa forma, “é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social” (Almeida, 2021, p. 38 e 39).

Sendo assim, ao nos debruçarmos sobre o racismo institucional, deparamo-nos com as ações de determinados grupos que atuam na manutenção e imposição de seus interesses. Nota-se uma relação de poder estabelecida, que nessa concepção se evidencia como o elemento central das relações. Almeida enfatiza em suas discussões, a conformidade entre o racismo e a dominação.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (Almeida, 2021, p. 40).

Dessa maneira, o sucesso institucional se dá pela necessidade da criação de mecanismos que mantenham a hegemonia e privilégios do grupo que está no poder, bem como o cerceamento da ascensão dos demais, porém, tal situação não se apresenta de forma passiva, ocorrendo conflitos e atos de resistência.

A terceira concepção apresentada é a estrutural, que aprofunda e busca ampliar as noções sobre o racismo na perspectiva da estrutura social. As instituições, como parte dessa estrutura, criam e reproduzem mecanismos para a manutenção da ordem social, entretanto, esses não se constituem sozinhos, mas expressam a essência da sociedade em questão.

Nesse sentido, podemos dizer que o racismo e suas implicações ultrapassam as esferas institucionais, tendo em vista que essas “instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos [...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2021, p. 47).

A estrutura social possui um caráter complexo e se molda frente aos diversos conflitos emergentes em seu processo histórico. Nessa perspectiva, as ações dos sujeitos e das instituições se manifestam por base desse ideário social, assim, “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (Almeida, 2021, p. 48).

Desse modo, parece óbvio, mas o óbvio também precisa ser dito, o racismo é uma forma estabelecida de poder que se manifesta nas relações cotidianas, está estruturalmente enraizada em nossa cultura social. Nas relações corriqueiras, sejam na esfera empresarial, das instituições ou mesmo governos, vemos a presença de pequenas agressões travestidas de brincadeiras, o silenciamento de sujeitos, a segregação, as manifestações de “opinião”, o “preconceito” religioso, cultural, entre outras.

Tais conjunturas expressam o racismo sob a égide de uma faceta dócil, ignorante, na qual a pessoa submetida às situações é a que normalmente “entendeu errado”. Assim nos questionamos, até quando a falta de conhecimento ou a pseudo inocência na fala será à base dessas desculpas? Souza expõe que o culturalismo racista presente na sociedade brasileira se expressa mediante atitudes

implícitas que o reproduzem, segundo o sociólogo “nosso pensamento social muda o racismo explícito da cor da pele para um racismo implícito, e por conta disso torna-se muito mais perigoso” (Souza, 2018, p. 10).

Desse modo, vemos que as violências racistas quase nunca são agressões diretas, mas sim a reprodução de uma estrutura que perpetua essa desigualdade, embebida num discurso de que somos todos iguais. Nascimento já nos alertava:

Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial” (Nascimento, 2016, p. 54)

Mesmo frente aos discursos negacionistas é perceptível o racismo implícito nas práticas cotidianas, logo, para combatê-lo, é necessário implementar práticas antirracistas. Ao refletir sobre essas possibilidade nas instituições, Almeida elenca que se faz necessária a adoção de políticas que objetivem:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (Almeida, 2021, p. 48 e 49).

Todavia é necessário ter clareza que romper com o racismo não se restringe à representatividade, o combate ao racismo deve ser contínuo, almejando a superação efetiva dessa mazela. Afinal, a presença de negros nos espaços de poder e liderança, sem que haja ações políticas reflexivas, voltadas ao antirracismo e ao seu combate sistêmico, com intuito de desconstruir tais problemas

estruturais da sociedade, mostra-se ainda, ineficaz. Haja vista, o fato de o racismo estar incorporado às esferas culturais, econômicas, políticas, jurídicas, entre outras, em nossa sociedade (Almeida, 2021; Souza, 2018; Ribeiro, 2019).

Nessa direção, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (Almeida, 2021, p. 50).

De tal modo, o racismo não é a exceção, é a regra, nessa sociedade em que a cor da pele, já no nascimento, define a sua herança. Afinal, trata-se de um instrumento doutrinário que hierarquiza os povos. Nas palavras de Sodré, “o racismo é, historicamente, um modo de organizar os povos dominados” (Sodré, 2012, p. 50), justificando as desigualdades presentes e subalternizando sujeitos nas relações sociais estabelecidas.

Faz-se importante destacar, que o racismo, mesmo visto da perspectiva estrutural não pode ser entendido como algo imutável e, também, não diminui a responsabilidade de quem comete atos racistas, assim:

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida, 2021, p. 51).

Para entendermos o racismo, é preciso olhar além do ato racista, é necessário refletir sobre os mais diversos aspectos estruturantes dessa mazela:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se

diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2021, p. 52).

Assim sendo, para transformações efetivas na nossa sociedade, não basta que não cometamos atos racistas, é necessário refletir e adotar práticas antirracistas. Trata-se de um processo de desconstrução e construção diário, permeado pela reflexão e pelo diálogo. Dessa maneira, entender a sociedade nas perspectivas histórica e social, contribui para nos posicionarmos.

A universidade e o seu enegrecer

Não são poucos os relatos de homens e mulheres negros acuados sob a égide do sistema social. A ação truculenta da polícia, nas abordagens, principalmente nas periferias. A morte e o encarceramento dos jovens negros sob o argumento do combate às drogas. O padrão estético, no qual a beleza negra é vista como exótica, mas nunca como referência. A religião de matriz africana que é “demonizada” e tem seus terreiros atacados. As manifestações artísticas e culturais negras e periféricas que são subjugadas e subvalorizadas.

Esse cenário é reflexo de um processo de construção histórico. Fernandes (2005), ao se referir a cultura brasileira, defende que nós o devemos fazer no plural, considerando a multiplicidade étnica de nosso país. O autor é categórico ao apresentar que historicamente o grupo Ibérico tem se colocado como dominante, em virtude da imposição de modelos e crenças. Em contrapartida, ele destaca a influência e importância dos povos africanos e originários na construção cultural e histórica do país, mesmo diante das tentativas de apagamento.

Quando passamos a entrever o racismo e suas manifestações estruturais em nossa sociedade, percebemos o quanto é importante resistir e problematizar. Afinal, como já explanado, a presença de sujeitos negros, indígenas e outras minorias nos espaços historicamente ocupados pela branquitude, causa estranheza e demanda de resiliência na caminhada, haja vista que esses corpos, para essa sociedade racista, têm seu lugar delimitado e gera um imenso desconforto quando não estão nos lugares aos quais lhe são esperados.

O racismo é expresso dentro de uma lógica colonialista, como um modo de entrever a sociedade e as relações construídas. Na universidade, essa relação hierarquiza seres e saberes, o que contribui para a naturalização das violências contra a população negra. Desse modo, é possível observar a materialização do racismo no ambiente universitário, na ânsia da instituição em realizar a manutenção do poder hegemônico.

Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. Os conflitos intra e interinstitucionais podem levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, que, para continuar estável, precisa contemplar as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle [...] os conflitos e os antagonismos que afetam a instituição podem resultar em uma reforma que provocará a alteração das regras, dos padrões de funcionamento e da atuação institucional. (Almeida, 2021, p. 41, 42).

Isso se deve, em virtude da universidade, possuir em sua origem uma ideologia eurocêntrica, apesar de estar imersa a uma sociedade pluricultural. Tradicionalmente essa instituição hierarquiza as culturas, os saberes e os sujeitos em virtude de sua mentalidade colonizada. “A condição de criação das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas” (Carvalho, 2020, p. 84).

Esse ideário colonialista fundou uma estrutura que desconsidera e desqualifica outras visões e formas de ser e estar no mundo. “O eurocentrismo extrapolou sua visão de mundo aniquilando outras culturas e mentes, tornando a Europa como o centro do mundo” (Reis, Lima e Nascimento, 2019, p. 126).

Devido a estrutura racista de nossa sociedade, a negritude tem um menor acesso a escolas de qualidade e conseqüentemente menor ingresso nas universidades (Ribeiro, 2019). E quando conseguem chegar na educação superior, deparam-se com um ambiente hostil e aversivo.

A universidade não se apresenta como um espaço que acolhe e dialoga com a população negra, mas sim, como um espaço racista e segregador, com currículos e epistemologias eurocêntricas.

Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual [...] pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade (Ribeiro, 2019, p. 62).

Esse processo de marginalização para com a produção científica dos intelectuais negros corrobora para o “epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos” (Ribeiro, 2019, p. 61). Assim, as ações ou as omissões institucionais atuam de maneira perene para a manutenção dos conflitos raciais e na imposição de padrões que mantêm as relações de poder, favorecendo os grupos dominantes.

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo que esses profissionais foram formados nas universidades (Carvalho, 2020, p. 80, 81).

A universidade tem um papel fundamental na construção social dos sujeitos e nos rumos de nossa sociedade, tendo em vista que é ela que forma uma grande gama de profissionais e diversas lideranças da sociedade. Entretanto, ao longo da história a população brasileira incorporou um ideal de branqueamento que “interfere no processo de construção da identidade da pessoa negra, pois o sentimento de solidariedade e pertencimento de grupo entre a população negra acaba por se enfraquecer” (Pinto, Ferreira, 2014, p. 262).

Essa construção ilustrada por tantos autores denuncia o quanto o racismo institucional e estrutural está presente em nossa sociedade. De tal modo, entendendo o papel social da universidade é necessário refletir e compreender quais são os olhares empregados à temática da negritude e o racismo nos espaços da educação superior, possibilitando avanços nos futuros estudos na temática étnico-racial.

Levantamento de estudos sobre a negritude no espaço universitário

Almejando compreender o panorama das pesquisas quanto ao racismo e a presença da negritude na educação superior, utilizamos a pesquisa bibliográfica, afinal buscamos “o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico” (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 66).

Entendemos que por meio do levantamento das pesquisas publicadas é possível traçar um panorama de como tem sido feito as produções no âmbito da temática das relações étnico-raciais. Assim, nos baseamos “unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32).

Optamos por selecionar Teses e Dissertações de Programas de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu*. Para isso, realizamos uma busca dos cursos de Pós-graduação em Educação na

Plataforma Sucupira e fizemos um recorte dos que possuíam notas Capes: 5, 6 e 7.

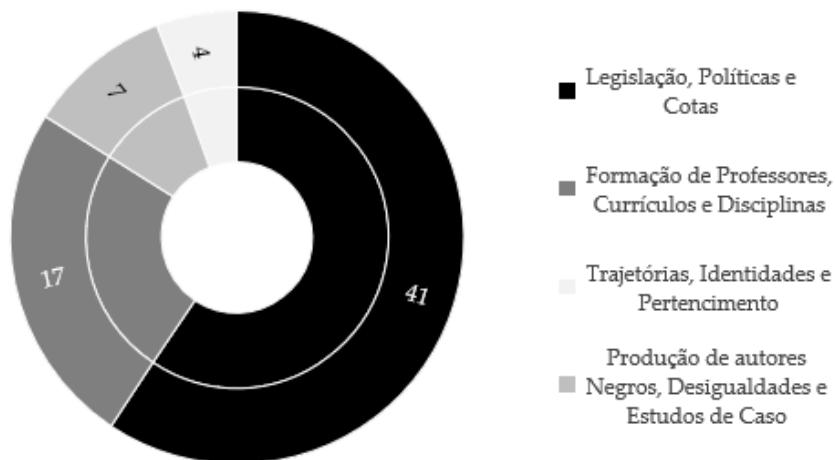
A primeira triagem, realizada entre os meses de março e abril de 2023, destacou 47 instituições no cenário nacional. Definimos como critério de seleção os cursos que possuíam Bases de Dados abertas e com ferramentas de busca e realizamos um recorte temporal entre os anos de 2012 a 2022.

Para nortear o levantamento bibliográfico, definimos os termos de: *Educação Antirracista*; *Cotas Raciais*; *Racismo Educação*; *Educação Étnico Racial*; *Racismo Ensino Superior*; *Racismo Formação de Professores*; *Racismo Universidade*.

Durante a execução da pesquisa, cinco plataformas constavam inoperantes ou em atualização, duas não tiveram repositórios localizados e sete possuíam *sites* sem ferramentas de busca, sendo apenas disponibilizadas as listagens de Teses e Dissertações defendidas. Assim sendo, foram realizadas buscas em 33 plataformas, que evidenciaram 338 trabalhos.

Realizado este levantamento, utilizou-se o processo de filtragem, com a leitura de título e palavras-chaves, descartando os que não apresentassem uma relação direta com o tema investigado. Tal procedimento culminou na seleção de 76 Teses e Dissertações. Como etapa subsequente, foi realizada a leitura crítica dos resumos selecionados e durante esse processo 7 produções foram descartadas. Os 69 trabalhos selecionados foram categorizados e subdivididos em grupos temáticos:

Gráfico 1: Levantamento dos estudos sobre a temática negritude no espaço universitário



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A partir da análise dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico construímos quatro categorias apresentadas no gráfico 1, que permitem um olhar para as pesquisas envolvendo as temáticas do racismo e as relações étnico-raciais no ensino superior. Fica evidente a pouca produção científica na área, bem como, um apreciar seletivo para abordagens com esses sujeitos.

A maior parte das pesquisas (59,4%) se debruça sobre análises da implementação de políticas de ações afirmativas, legislações que regulamentam as cotas, normativas institucionais para ingresso e permanência dessa população nas universidades. Pouco mais de uma década da promulgação da Lei Federal nº 12.711/12, grande parte das pesquisas ainda se direciona para quem é o cotista e como ele ingressa e permanece nesta etapa da educação.

Outro ponto que se destaca nesta análise são as problematizações acerca da formação de professores (24,6%), tanto inicial como continuada, além de especializações quanto à temática das relações étnico-raciais, devido a Lei Federal nº 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino da história da África, dos

africanos e da cultura afrobrasileira no currículo oficial do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede de Ensino privada e pública do Brasil. Ainda dentro desse recorte, algumas pesquisas se direcionam às implementações das disciplinas e dos currículos institucionais, refletindo quanto às possibilidades e formas de incorporar tais discussões nos espaços acadêmicos.

De um modo mais singelo aparecem os estudos que focam as trajetórias de pessoas negras como elemento central (5,8%), bem como ao sentimento de pertencimento a essa comunidade e a identificação com a negritude nos espaços acadêmicos. Surge também, o interesse por trabalhos que versam sobre as produções científicas de autores negros (10,2%) e pesquisas que problematizam situações de desigualdades sociais inter-relacionadas com as questões raciais, além de estudos de casos.

Considerações finais

Diante do exposto entendemos que a temática proposta é ampla e complexa. Sabemos que muitos questionamentos ainda indagarão futuros estudos e olhares para as relações étnico-raciais. Todavia, diante do observado neste ensaio, pudemos refletir sobre quais são os olhares contemporâneos empregados às pesquisas científicas que abordam a temática das relações étnico-raciais e do racismo na educação superior.

Partindo desse pressuposto que a universidade é um espaço branco, eurocêntrico e que historicamente hierarquiza saberes e sujeitos, pois foi constituída sob a égide de valores colonialistas, observamos que as pesquisas, no contexto proposto, ainda se apresentam de maneira circunspecta e parcas.

A maior parte dos estudos se direciona às políticas de ações afirmativas e permanência na educação superior, seguidas pelos estudos sobre a formação docente e dos currículos e suas implementações, o que reflete as discussões jurídicas postas pelas realizações legislativas das últimas décadas, tais como as leis mencionadas anteriormente, a Lei 10.639/2003 e a Lei 12.711/2012.

É notório que o contexto político influencia os objetivos das pesquisas quando o assunto é a população negra. As pesquisas são ainda mais íferas quando o foco está nos sujeitos, nas suas trajetórias e suas produções. Isso se deve ao processo de subjugação e silenciamento estrutural em nossa sociedade (Almeida, 2021; Ribeiro, 2019). A academia com seu olhar eurocêntrico coloca em situação de inferioridade os saberes desses e sobre esses sujeitos, reproduzindo a marginalização científica dessa população.

Dessa forma, entendemos que é necessário um processo de reflexão e desconstrução contínua quanto ao racismo presente na nossa sociedade e suas implicações no cotidiano. É preciso que a academia empenhe um olhar mais amplo e abrangente para essa população, possibilitando um desvelar multifacetário.

Assim, em relação a educação superior, questionamos se é possível pensar a universidade numa perspectiva pluriétnica e democrática, que valorize e reconheça o sujeito negro, seus saberes e culturas, frente às relações racistas, estabelecidas e reproduzidas socialmente? Quais serão os rumos futuros da população negra dentro do espaço da educação superior? Até quando essa população será deixada às margens da academia, jogada nos guetos universitários?

Entendemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado, com uma imensa demanda de questões a serem refletidas e respondidas. É necessário criar espaços de reflexão e problematização, para de fato edificar espaços múltiplos e dialógicos que contemplem, de fato, a diversidade étnico-racial de nosso país.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

CARVALHO, Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte, MG: 2020. p.79-106.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Caderno Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165p.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e o cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** n.21, p.40 – 51, 2002.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. Educação e relações etno-raciais no Brasil: As contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. **Revista Educação Pública.** Cuiaba, v. 23, n. 53/2, p. 553-571, maio/ago. 2014.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 3.ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

PINTO, Márcia Cristinna Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, jul-dez, 2014.

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. Reflexões sobre o paradigma afrocentrado na pós-graduação brasileira. **Revista Sul-**

Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai-out/2019, p. 119-135.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In:* OLIVA, Anderson Ribeiro *et al.* **Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal.** 1ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** Diversidade, descolonização e redes – 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, Nusa Santos. **Tornar-se negro:** As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; ALVES, Laís Hilário Alves. pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

SOUZA, Jessé de. **Subcidadania brasileira:** Para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro. Leya. 2018.

Capítulo 2

Cotas Raciais na Universidade: estudo em uma universidade do interior paulista (2017-2023)

Valquiria Santos de Freitas
Nayara Rodrigues da Silva
Vanda Moreira Machado Lima

Introdução

Em 2020 iniciamos uma aproximação junto ao “Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão Universitária” (NUPE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), na qual resultou em uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo PIBIC/Retoria/Unesp no período de 2022/2023.

Nessa participação surgem diversas questões, como: Os estudantes negros estão ingressando na universidade pública a partir das cotas implementadas na Unesp? Será que com as cotas temos assegurado a inserção dos estudantes negros? Qual o perfil dos estudantes universitários do *campus* de Presidente Prudente?

Diante dessas questões, gradativamente o projeto de pesquisa foi se construindo e nosso objetivo geral focou em investigar o perfil dos estudantes dos cursos de graduação do *campus* da Unesp de Presidente Prudente, no período de 2017 a 2023, a partir da análise das cotas raciais.

Para alcançar tais objetivos, desenvolvemos o estudo na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a coleta de dados na Seção de graduação.

A abordagem da pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais (Godoy, 1995). A pesquisa

qualitativa é considerada como uma abordagem metodológica significativa, pois busca retratar a complexidade do cotidiano, apresentando uma preocupação maior com o processo em si do que com o produto, ou seja, o pesquisador estará atento a todo o processo e esse será o seu objeto de pesquisa. (Lüdke; André, 1986).

Esse estudo estruturou-se em três momentos. Inicialmente realizou-se a pesquisa bibliográfica fundamentada em Lima e Mioto (2007), nos programas de Pós-graduação da Unesp no período de 2014 a 2022 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdt.d.ibict.br/>) sobre a temática do estudo. O segundo momento foi constituído mediante análise da legislação nacional que envolveu a temática das cotas raciais na universidade pública. O terceiro momento da pesquisa se constitui na identificação, seleção e análise dos dados coletados na Seção de Graduação na nossa unidade, referente ao perfil dos estudantes dos cursos de graduação no período de 2017 a 2023.

Organizamos esse texto três tópicos. Inicialmente a introdução na qual descrevemos a origem, o problema, os objetivos e a metodologia desenvolvida na nossa pesquisa de iniciação científica. Posteriormente, discutimos sobre as políticas de ação afirmativa como um avanço no cenário brasileiro, mas que exige a continuidade das lutas para a população negra. Finalizamos com a apresentação e análise dos dados dos estudantes de graduação da FCT/Unesp sobre escolaridade do Ensino Médio dos ingressantes, modalidade de ingresso e cor autodeclarada.¹

Políticas de Ações Afirmativas: um avanço brasileiro?

O cenário de desigualdade racial é intrínseco do Estado brasileiro e perpetua a exclusão dos sujeitos negros nos diferentes

¹ Resultados parciais dessa pesquisa foram apresentados no VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores 2023, com título “Formação de professores e o enegrecer universitário: diálogos entrecruzados”.

âmbitos da sociedade. Em virtude desse conflito ideológico, durante décadas os movimentos sociais negros lutaram por espaço e reconhecimento, nessa sociedade que privilegia a branquitude.

As discussões sobre racismo, discriminação e preconceito, adquiriram significativos espaços de visibilidade nas políticas de ação afirmativa após o ano de 2001, quando o governo brasileiro se torna signatário do documento elaborado em Durban, África do Sul, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas conexas de Intolerância, comprometendo-se a elaborar políticas de combate ao racismo e a discriminação. A partir desse evento, “o Brasil como nação assumiu formalmente o compromisso de combater o racismo e de desenvolver ações que visassem à reparação dos danos históricos nos dias atuais” (Guarnieri; Silva, 2017, p. 184).

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa visam “aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais” (Almeida, 2019, p. 28) que têm sido uma possibilidade de contribuir com a transformação social.

As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (Gomes, 2011).

Em contraponto a esse cenário, numa expressão da resistência, destacamos que em 2000, os intelectuais negros fundam a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) responsável pelo Congresso Brasileiro de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros (COPENE) e nas “universidades e faculdades, organizam-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas, extensão, formação de professores, pelos

debates políticos e acadêmicos sobre a questão racial brasileira e sobre a África”. (Gomes, 2020, p. 366).

A partir desse movimento, verifica-se o surgimento do primeiro Programa de Cotas Raciais instituído no Brasil que foi implementado no ano de 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), seguida pela Universidade de Brasília (UnB) que o adotou no ano subsequente.

Nas últimas décadas, algumas conquistas, fruto dessas lutas históricas merecem destaque, dentre elas as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que versam sobre o ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e ensino médio, bem como a Lei Federal nº 12.711/12 denominada de “Lei de cotas”, que dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, com o objetivo de diminuir a desigualdade racial e social.

A Lei Das Cotas foi aprovada em agosto de 2012, como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, porém ainda vivenciamos uma luta pela implementação adequada dessa legislação em nossas universidades no Brasil. Defendemos a necessidade de estudar, investigar, analisar dados sobre as cotas raciais em nossa unidade. (Guarnieri; Silva, 2017). O sistema de cotas nas universidades tem por objetivo reparar “injustiças históricas”, advindas da escravidão, pois mesmo depois de serem libertos eles não obtiveram o direito às terras, à inserção no mercado de trabalho, o que resultou no difícil acesso às escolas e conseqüentemente ao ensino superior, gerando menor espaço no mercado de trabalho para as populações de origem afro-brasileira do pós-abolição.(Guarnieri; Silva, 2017).

Observa-se que as políticas de ação afirmativa foram e são um avanço em nossa sociedade. Mas a luta precisa continuar, pois não basta possibilitar o ingresso dos estudantes negros no espaço da universidade, precisamos construir uma sociedade antirracista, igualitária e justa.

O Enegrecer Universitário na FCT/Unesp

Na progressiva ação, a Unesp efetivou sua proposta com as cotas (Unesp, 2022a) e no processo Vestibular no ano de 2023 assegurou 50% da reserva de vagas para os possíveis cotistas, sendo que este ingresso ocorre por intermédio de dois sistemas de inscrição:

-Sistema Universal (SU): destinado a todos os candidatos que se inscreverem.

- Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP): designado a candidatos que declararem ter cursado e concluído integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, sendo exigência, o histórico escolar para comprovação, neste sistema, uma porcentagem das vagas é destinada para candidatos que se autodeclaram Pretos, Pardos ou Indígenas.

As políticas de cotas raciais proporcionaram avanços para a participação dos negros no espaço universitário, que materializa um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Todavia, este é apenas o início de um caminho a ser trilhado, fruto de muita luta e resistência e, que ainda precisa ser alargado; tanto pela garantia da permanência dessas ações, quanto por pesquisas que reflitam e comprovem as transformações históricas e sociais para essas populações no Brasil. Assim, torna-se crucial conhecer como tais políticas se reverberam no núcleo das instituições universitárias.

A Unesp é uma das três universidades públicas mantidas pelo governo do estado de São Paulo e foi criada em 1976. Atualmente é constituída por 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no interior; uma na capital e uma no litoral. Tem 136 cursos de graduação com aproximadamente 39 mil alunos “[...] com 186 diferentes opções de entradas. Esses cursos compõem o leque de 64 carreiras, sendo 17 na área de Biológicas, 24 na área das Exatas e 23 na área das Humanidades” (UNESP, 2022b, p. 2) e forma, por ano, mais de 5.000 novos profissionais. Na Pós-Graduação, 14 mil alunos estão matriculados em mais de 150 programas (Unesp, 2022a).

A FCT/Unesp possui doze cursos de graduação, sendo: área de humanas (Arquitetura e Urbanismo, Geografia e Pedagogia), área de exatas (Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica, Estatística, Física, Matemática e Química) e área biológicas (Educação Física e Fisioterapia).

Os dados da pesquisa para cada curso de graduação foram tabulados por ano separadamente e, também, dados gerais que resultaram em um relatório de pesquisa socializado com direção e coordenadores de curso. A partir da organização dos dados, construímos 407 tabelas e 30 gráficos². No entanto, selecionamos as categorias gerais da nossa unidade: escolaridade do Ensino Médio dos ingressantes, modalidade de ingresso e cor autodeclarada.

Escolaridade do ensino médio dos ingressantes

Observa-se que, em relação à natureza do Ensino Médio dos estudantes ingressantes no período pesquisado, 63% frequentaram a escola pública e 37% a escola privada. Contudo, analisando as três áreas do conhecimento, destacamos na área de humanas, o curso de Licenciatura em Pedagogia (80,87%), seguido pelo curso de Licenciatura em Matemática (76,53%) na área de exatas, e do curso de Educação Física (66,34%), na área biológica.

Verifica-se que em virtude da Lei de Cotas, os cursos de Arquitetura e Urbanismo (50,3%) e Fisioterapia (49,7%) apresentam um percentual bem equilibrado entre os ingressantes que frequentaram o ensino médio na escola pública.

Modalidade de ingresso

Como mencionado anteriormente, das cotas utilizadas pela UNESP com inscrição realizada pelo SU e SRVEBP, são destinadas a cada curso de Graduação mínimo de 50% das vagas, oferecidas

² Na tabulação dos dados e gráficos contamos com atuação de Lais Elias Gimenes, estudante do Curso de Estatística da FCT/Unesp.

aos estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras e, dessas vagas, 35% serão destinadas aos candidatos autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas. Para exemplificar, no Concurso Vestibular Unesp 2023, foram oferecidas 7680 vagas, sendo destinadas 3826 vagas para o SU e 3854 vagas para o SRVEBP, das quais 1358 vagas serão destinadas aos candidatos que se autodeclararem Pretos, Pardos ou Indígenas no SRVEBP+PPI. (UNESP, 2022a).

Como resultado, observa-se na tabela 1 que unindo os percentuais de Cota Social - Ensino público (33,5%) e a Cota Racial - Preto, pardo ou indígena (17,5%), atingiu-se 51% nesses sete anos. Os dados por ano evidenciam uma média de 460 ingressantes, aproximadamente.

Tabela 1: Modalidade de Ingresso pelos estudantes (2017- 2023)

Cotas	Frequência	%
Ampla concorrência (SU)	1.593	48,99
Cota Social -Ensino Público (SRVEBP)	1.090	33,52
Cota Racial- Preto, pardo ou índio (SRVEBP+PPI)	569	17,50
Total	3.252	100,00

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Ressaltamos que para o ingresso pelas Cotas Sociais o candidato deve declarar ter cursado o Ensino Médio integralmente na escola pública, estando este, também apto a concorrer pelas Cotas Raciais, caso autodeclare ser preto, pardo ou indígena. Na Unesp (2002a), para a comprovação do estudante preto ou pardo, solicita-se a autodeclaração devidamente assinada, além do procedimento de averiguação à vista da autodeclaração firmada no ato de inscrição no vestibular pelo candidato quanto à condição de pessoa preta ou parda e de seus aspectos fenotípicos. Ao estudante indígena é exigido a declaração de etnia e de vínculo com comunidade indígena brasileira, assinada por 3 lideranças desta comunidade e certificada pela unidade local ou regional da FUNAI.

A comprovação dos dados evidencia a efetivação das políticas de ação afirmativa, promovendo a alteração do perfil dos ingressantes na instituição e a presença dos alunos oriundos das Cotas Sociais e das Cotas Raciais.

Destacamos que na área de humanas o curso de Pedagogia (24,9%) apresenta o maior percentual de ingressantes pelas Cotas Raciais, na área de exatas a Licenciatura em Química com 17,9% e na área de biológicas temos o curso de Educação Física (20,1%).

Cor declarada pelos ingressantes

Entre os estudantes que registraram sua cor observa-se a predominância branca (65,5%), segundo os dados da tabela 2, que veremos abaixo, desses, apenas 7,6% de estudantes se autodeclararam pretos, 22,91% se declaram pardos e nota-se ainda, a quase a inexistência da presença indígena.

Tabela 2: Cor declarada pelos estudantes (2017- 2023)

Cor	Frequência	%
Amarela	123	3,78
Branca	2.130	65,50
Indígena	2	0,06
Parda	745	22,91
Preta	247	7,60
Sem informação	5	0,15
Total	3.252	100,00

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Ressaltamos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide a população do país em cinco grupos: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas, mas determina que negros são os indivíduos que correspondem ao grupo formado por pessoas pretas e pardas.

Diante dessas considerações ao utilizar o termo negro, estamos nos referindo às pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas. São

esses sujeitos que devido às políticas de ações afirmativas têm adentrado os espaços das academias.

Ao analisarmos os cursos, quanto à presença dos estudantes que se autodeclararam negros, evidenciamos que na área de humanas, exatas e biológicas, respectivamente os de maior percentual são os cursos de Licenciatura: Pedagogia (41,4%), Química (32,9%) e de Educação Física (33,9%).

Considerações Finais

Com base nos resultados desta pesquisa, podemos averiguar a importância da inserção das cotas raciais na FCT/Unesp. Dentre os principais resultados, destaca-se que, entre os ingressos dos anos 2017 a 2023, dos 3.252 alunos da UNESP, 63,22% são oriundos de escolas públicas e 36,65% são de escolas privadas. No que tange a auto declaração, vimos que 65,5% são declarados brancos; 22,91% são declarados pardos; 7,6% são declarados pretos; 3,78% são declarados amarelos e 0,06% são declarados indígenas. Ao relacionarmos esses dados com o uso de cotas, do total de 3.252 ingressos, 1090 utilizam cotas sociais e 569 cotas raciais.

Com relação aos cursos com o maior número de alunos do ensino público, a área de humanas destaca a Pedagogia com 80,87% e no curso de Arquitetura observamos um equilíbrio entre público e privado, denotando a existência das cotas.

Na área de biológicas, destaca-se o curso de Educação Física, porém o curso de Fisioterapia merece uma atenção, pois apresenta um equilíbrio entre ensino público e ensino privado, também denotando o uso das cotas.

Atualmente as questões raciais estão legalmente instituídas no Brasil, principalmente nas Universidades públicas, mas é necessário avançarmos.

Ressalta-se a importância da Lei de Cotas no Brasil e a urgência em avançarmos, pois como afirma Guarnieri e Silva (2017, p. 189) “as cotas são uma realidade brasileira que já superaram a condição “movediça” de sua constitucionalidade [...]”

independentemente de haver consenso sobre a aceitação das cotas, elas são hoje uma realidade garantida por lei”.

A Lei de cotas foi um avanço, pois possibilitou o “enegrecer das universidades públicas”, mas a luta precisa continuar, pois é importante assegurar a permanência e promover ações que contribuam com o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos cotistas.

Assim, não apenas o vestibular deve ser afetado pelas cotas, mas todo o contexto em que é inserido o cotista. Deve haver um esforço contínuo para promover ações que integrem e acomodem bem o aluno cotista. Mayorga e Souza (2012) chamam atenção para a questão da “permanência” dos alunos cotistas reiterando a importância de buscar por meio de ações concretas nas Universidades a fim de superar o teor assistencialista e unicamente econômico das mesmas (Guarnieri; Silva, 2017, p. 189).

Outro aspecto relevante nessa discussão é refletir junto ao corpo docente das universidades: o que de fato significou, para a universidade, essa alteração no perfil dos estudantes que atualmente ingressam pela reserva de cotas? Houve mudanças nas práticas docentes? Em seus coletivos ou conselhos, houve alguma discussão sobre essa temática?

Em nossa unidade, acreditamos que as reflexões sobre as questões étnico-raciais se intensificam com o ingresso a cada ano de novos estudantes negros que buscam espaço de acolhimento, de luta, de reflexão e de conhecimentos. Constata-se o enegrecer universitário e com isso a urgência desse debate se fortalecer na formação continuada dos professores universitários, enfatizando a valorização de espaços de acolhimento aos ingressantes cotistas, além de problematizar ações que estimulem e promovam pesquisas sobre as relações étnico-raciais no espaço universitário, visando contribuir para a construção de uma universidade pública antirracista.

Defendemos o fortalecimento e ampliação de espaços, como o NUPE, dentre tantas outras atividades, para alcançarmos a construção de uma identidade antirracista dentro da universidade pública. A luta precisa continuar.

Referências

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. Editora Jandaíra, 7. ed. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. p.1-21. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da educação – MEC. 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, DF. 2012. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=14.723%2C%20de%202023\)-,Art.,Independ%C3%Aancia%20e%20124%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=14.723%2C%20de%202023)-,Art.,Independ%C3%Aancia%20e%20124%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica).

CARVALHO, Jorge José. Encontro de saberes e descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: COSTA, J.B.; TORRES, N.M; GROSFOQUELM R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ed. –

Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35, n. 3, p.20-29, maio/jun.1995.

GOMES, Nilma Lino. A Força Educativa E Emancipatória Do Movimento Negro Em Tempos De Fragilidade Democrática. **Revista Teias** v. 21, n. 62 • jul./set. 2020, p. 360-371.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, 2002. p. 38-47. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 10 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639\2003**. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/?gclid=CjwKCAjwyNSoBhA9EiwA5aYlb3D55dfP-FXbiwDP0yHnUGe-3_VMHt0sBuPNB6JWVVEPzsMI8rZY3RoC2aEQAvD_BwE. Acesso em: 29 set. 2023.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; SILVA, Lucy Leal Melo. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 21, n.2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis** [online]. vol.10, n.p., pp.37-45, 2007.

LYRIO, Bruna Cristina da Conceição Silva; GUIMARAES, Reinaldo da Silva. Porque para o negro sim! As cotas raciais como

política de ação afirmativa nas universidades e nas instituições públicas: a defesa de um espaço. *O Social em Questão*. **Revista do Departamento de Serviço Social**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Ano 17, n. 32, p. 75-100, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Iara & Maia, Luciana & Lima, Tiago. Cotas Raciais na Universidade: Uma Revisão Integrativa da Psicologia Brasileira. **Revista Subjetividades**. Volume 20. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e9337>. Acesso em: maio 2020.

SANTOS, Antônio Bispo. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In: OLIVA, A.R. et al. Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*. 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

UNESP. Universidade Júlio de Mesquita Filho. **Guia de Profissões 2023**. 2022b. Disponível: <https://www2.unesp.br/portal#!/guiadeprofissoes/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

UNESP. Universidade Júlio de Mesquita Filho. **Resolução UNESP nº 24, de 10 de agosto de 2022**. Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2023 e dá outras providências. 2022a. Disponível: <https://vestibular.unesp.br/Home/documentos/resolucoes-24-2022-1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. **Ser negro no Brasil hoje**. 1a. versão. São Paulo: Moderna, 1987. 64p.

ZUIN, Poliana Bruno; ZUIN, Luís Fernando Soares. Analisando documentos e outros materiais. *In: REYES, C.R, MONTEIRO, H.M (org.). Um olhar-reflexivo diante da realidade educacional*. São Carlos. EDUFSCAR. 2010. p.64-80. (Coleção UAB-UFSCAR).

Capítulo 3

Formação Inicial de Professores: Relações Étnico-Raciais e a Construção da Identidade Negra por Meio da Literatura Afro-Brasileira¹

Graziella Lorraine Gomes Rodrigues do Nascimento
Caique Mateus Souza Leite
Vanda Moreira Machado Lima

Às minhas raízes ancestrais que
(a)firmaram nosso sonho de liberdade e
cultivaram estratégias de (sobre)vivências,
abrindo caminhos para que, hoje façamos
florescer um afrofuturo próspero, fruto do
esperançar quilombista.
Lívia Sant' Anna Vaz

Introdução

O Brasil é um país estruturalmente racista, o que significa que o racismo está presente de forma simbólica e concreta em todos os níveis e aspectos da vida dos sujeitos, incluindo o sistema educacional de ensino, da Educação Básica à Educação Superior.

No entanto, por muitos anos no Brasil, construiu-se uma ideia equivocada de que negros e não negros conviviam pacificamente, em harmonia e que não existia o racismo. Gilberto Freyre em seu livro “Casa Grande e Senzala” contribuiu para difundir a ideia da

¹ Resultados parciais dessa pesquisa foram apresentados no VIII Congresso Brasileiro de Educação em 2024, que teve o seguinte tema "Ensino e humanização no contexto das atuais políticas públicas em educação", promovido pela FCT - Unesp nas cidade de Bauru.

“democracia racial, baseando-se sobretudo na existência da miscigenação étnica como fator para tal harmonia. Ao contrário do que pregou Gilberto Freyre [...] e seus seguidores, a democracia racial não passa de um mito”.(Sousa, Silva Júnior, 2022, p. 49).

A “maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista” (Ribeiro, 2019, p. 37). Muita gente recusa enfaticamente a hipótese de ter um comportamento racista², no entanto é “impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre”. (Ribeiro, 2019, p. 37). Esta recusa ocorre devido ao fato de historicamente no Brasil ser disseminado a ideia de que somos todos iguais e temos ancestrais em comum devido a grande miscigenação dos corpos brasileiros. Miscigenação essa que ocorreu em grande maioria através da violência de mulheres negras e indígenas. Essa falsa sensação de igualdade é chamada de mito da democracia racial.

Dessa forma, combater o mito da democracia racial é extremamente urgente, visto que “essa visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia” (Ribeiro, 2019, p. 19-20).

O mito da democracia racial está ligado diretamente ao discurso de que “somos todos iguais”, e de que só não alcança o sucesso quem não quer, afinal basta ter força de vontade que as oportunidades apareçam. Portanto, discutir e abordar o racismo,

² A sociedade padronizou a branquitude como o ideal, e a negritude são os “OUTROS” que são os subalternos da branquitude. Um exemplo sobre esta normalização é quando adentramos um espaço de poder como uma administração de uma empresa, restaurante de luxo, uma equipe médica ou qualquer local que a predominância destas pessoas sejam brancas, e quando encontramos uma pessoa negra, muitas vezes pensamos que há algo incomum. Isso ocorre porque, para a sociedade, o “normal” nos espaços de poder é a pessoa branca. Os “Outros” são vistos como deslocados e, de acordo com uma ideia enraizada e inconsciente, não deveriam estar ali. Essa visão é alimentada pela crença sistêmica de que esses “Outros” são, de alguma forma, “inferiores” a nós. (Goulart, 2023)

suas formas e suas implicações é de extrema importância para que possamos ter uma ruptura de ideias de meritocracia e que apenas se esforça é necessário para romper com estigmas e estereótipos que cercam a comunidade negra. Reconhecer o racismo em nós e na sociedade torna possível combatê-lo.

A escola é uma instituição, na qual “aprendemos e compartilhamos não apenas conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. (Gomes, 2002, p. 39). Essa instituição também é um espaço de formação humana crítica, na qual nos deparamos com diferentes sujeitos, diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram, que se harmonizam. Mas a escola é um dos espaços que “tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39), ou seja, a escola intervém na construção de vários ideais, incluindo a identidade negra.

A escola não deve apenas apresentar dados sobre a situação de discriminação racial e a realidade social, política e econômica da população negra, mas deve problematizar a questão racial, o que “implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade”. (Gomes, 2002, p. 46).

A partir da implementação da Lei Federal nº 10.639/03, as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio devem, obrigatoriamente, incluir em seus currículos e em suas práticas as questões étnico-raciais, além disso o art. 26-A parágrafo 2º aborda que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”(Brasil, 2003).

A abordagem da história e cultura afro-brasileira se insere em um importante contexto da construção da nação brasileira, ressaltando as diversas conquistas e lutas que o povo Africano

vivenciou em território brasileiro desde a época do processo de colonização até os dias atuais.

Mesmo com as dificuldades de implementação dessa lei ressaltamos sua relevância para a promoção de uma educação antirracista e na construção da identidade negra dos estudantes afrodescendentes, pois foi possível fundamentar e ampliar pesquisas que nos oportunizaram conhecer, valorizar e defender a ampla produção da população negra sobre geografia, urbanismo, literatura, poesia, arte, dança, música, e outras áreas.

Acreditamos que para que essa legislação de fato seja inserida e consolidada nas escolas, faz-se necessário “ação direta de docentes, uma ação consciente e concreta, que compreenda o movimento de silenciamento e apagamento que os negros sofreram durante mais de um século” (Sousa, Silva Júnior, 2022, p. 51).

Diante dessas considerações, origina-se a pesquisa intitulada “Literatura infantil e a cultura afro-brasileira: articulando teoria e prática”, financiado pelo Projeto Núcleo de Ensino PROGRAD/Unesp que visa promover o conhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira na escola pública dos anos iniciais a partir da literatura infantil.

Defendemos que as pesquisas educacionais desenvolvidas nas universidades públicas deveriam ter a escola pública como ponto de partida e de chegada, ou seja, o resultado de nossas pesquisas deveria beneficiar de algum modo a escola pública. (Garcia, 2001).

Desenvolvemos a pesquisa a partir da abordagem qualitativa e construindo uma parceria, priorizando o diálogo freiriano entre a universidade e duas escolas públicas municipais.

A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa que busca retratar a complexidade do cotidiano, apresentando uma preocupação maior com o processo em si do que com o produto, ou seja, o pesquisador estará atento a todo o processo no desenvolvimento das ações do projeto (Lüdke; André, 1986).

A construção do diálogo freiriano exige a compreensão de que a “educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores,

que buscam a significação dos significados” (Freire, 2013, p. 59). A educação crítica, problematizadora e humanista, é baseada no diálogo e na comunicação que exige a escuta.

A pesquisa se constitui de quatro momentos: Diagnóstico e Estudo, Intervenção pedagógica, Avaliação e Socialização. No diagnóstico e estudo apresentamos o projeto nas escolas parceiras identificando os sujeitos que atuam nas bibliotecas escolares. A etapa de estudos consistiu em conhecer as duas escolas parceiras e o acervo das bibliotecas, e desenvolver a pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender a expressão “literatura afro-brasileira”.

Concluimos a primeira fase e adentramos as fases seguintes da pesquisa, a saber: A intervenção pedagógica consistirá no momento de pesquisa e estudo entre a universidade e a escola sobre cada texto literário selecionado; construção coletiva de uma proposta de atividades e o desenvolvimento da intervenção pedagógica nas escolas parceiras.

A avaliação será contínua e processual, visto que a cada finalização das atividades com um livro de literatura realizaremos uma conversa com todos os envolvidos na universidade e na escola, principalmente envolvendo os estudantes das duas escolas públicas parceiras. A socialização consiste em apresentar as vivências do projeto a ser socializado no espaço da universidade e da escola, considerando os desafios e as potencialidades sobre o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, e, também, em eventos acadêmicos.

A partir dos resultados parciais, o presente capítulo visa refletir sobre a formação inicial dos professores, a construção da identidade negra e a literatura afro-brasileira.

Para tanto, descrevemos uma reflexão sobre a formação inicial de professores e a construção da identidade negra. Posteriormente, abordamos dados da pesquisa bibliográfica sobre a literatura afro-brasileira e, finalizamos apresentando dados coletados nas duas bibliotecas escolares sobre a literatura afro-brasileira.

Formação inicial de professores para atuar na escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental

Pensar a formação inicial dos professores para atuar na escola pública nos exige apresentar e discutir o papel social dessa instituição, denominada escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) enfatiza a importância da escola ser um ambiente de desenvolvimento integral dos indivíduos, de preparação para a cidadania ativa, e de qualificação para o trabalho, sempre respeitando os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo e respeito à diversidade. A função social da escola é, assim, garantir que a educação contribua para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos na sociedade.

O papel profissional, social e político da atuação docente está intrínseco aos processos educacionais que caminham ao encontro do papel social da escola. O professor precisa se comprometer com uma educação de qualidade, mas para isso faz-se necessário uma formação inicial e continuada sólida, crítica e emancipatória. Ou seja, os cursos de formação inicial devem assegurar um currículo formador embasado em teorias e práticas educacionais que vão ao encontro da realidade de seus futuros alunos e suas demandas, dentre as quais as questões étnico-raciais são essenciais.

Com base nessas ideias, fica claro que a formação inicial dos professores, deve ser um processo que integra teoria e prática, reflexão e ação, preparando os educadores para serem protagonistas na construção de uma educação libertadora e transformadora.

Lima (2012) afirma ser fundamental compreendermos que o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), deve estar ciente que seu trabalho está atrelado a responsabilidades para além da sala de aula, mas também com o compromisso da transformação social a partir de sua intervenção pedagógica. O educador tem como objetivo em sua profissão a formação integral de outros seres humanos, o que representa uma grande

responsabilidade, e para isso é necessário uma formação inicial que proporcione condições para esta atuação, e indispensavelmente formações continuadas que vão refletir em sua prática a superação de diversos desafios que surgiram no contexto escolar.

O tema das questões étnico-raciais muitas vezes é deixado de lado na prática docente, tanto por receio de abordar o tema e seus enfrentamentos, quanto por falta de base teórica. Esta base teórica deve ser trabalhada na formação inicial dos professores, porém as universidades mesmo com o avanço na implementação das cotas, em sua maioria carece de docentes negros, o que contribui para a perpetuação de um currículo eurocêntrico, que não proporciona o conhecimento necessário para que os futuros professores tenham o embasamento teórico fundamental para o cumprimento da lei 10.639/03.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da 5 discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Brasil, 2004, p. 16)

Ter uma formação inicial que contemple as questões raciais, além de ser legalmente obrigatória, é extremamente necessário para a não perpetuação de estereótipos negativos, preconceitos e situações de racismo dentro das escolas, e para que os professores tenham a formação necessária ao desenvolverem a história e cultura afro-brasileira como estabelece a Lei Federal 10.639/03.

Ainda tratando da Lei 10.639/03, o Governo Federal disponibilizou Diretrizes Nacionais para abordagem do conteúdo que também ressalta a importância e a garantia do direito à educação de qualidade, com professores qualificados para lidar com as diferentes áreas do conhecimento e formados para lidar com

as tensões produzidas pelo racismo e discriminações, com objetivo da reeducação das relações de diferentes grupos étnico-raciais como condição indispensável para uma educação que contemple e valorize a história e cultura africana e afro-brasileira. (Brasil, 2004).

Literatura Afro brasileira e à docência nos anos iniciais

A literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes em toda a Educação Básica, mas principalmente na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através da literatura, é possível promover o pensamento crítico, a empatia e a compreensão intercultural. Segundo Coelho (2000), a literatura enriquece o vocabulário e a capacidade de expressão dos alunos, mas também propicia uma janela para diferentes realidades, experiências e perspectivas. Para Coelho (2000, p. 45) a “literatura é uma arte que trabalha com a palavra e, por meio dela, possibilita ao leitor vivenciar experiências humanas universais, desenvolver sua sensibilidade e ampliar sua visão de mundo.”

Incorporar a literatura no ensino não se trata de ler livros por ler, mas de criar um ambiente no qual estudantes possam ler, discutir, questionar e relacionar os textos literários com suas próprias vidas e experiências. Os professores, ao utilizarem a literatura como recurso pedagógico, devem estimular a curiosidade, a imaginação e a capacidade crítica dos estudantes. Para isso, é fundamental que os cursos de formação inicial de professores propiciem conhecimentos sobre essa temática.

A perspectiva etnocêntrica nos impôs um conjunto de textos literários que silenciou a voz dos negros, seja pela ausência de personagens ou protagonistas negros nas narrativas, seja pela construção de um discurso dominante na qual tanto a história quanto a ficção refletem a visão dos vencedores. Acredita-se que a literatura, devido ao seu caráter simbólico, pode contribuir significativamente para promover reflexões que rompam com uma visão sustentada na desigualdade étnica e se estabeleçam sobre a

valorização da diversidade. Nesse sentido, destacamos a literatura afro-brasileira como possibilidade de articular a literatura e a temática referente à Lei 10.639/03.

A literatura afro-brasileira se constitui de diversos elementos, tais como:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos." (Duarte, 2023, p. 7).

Saber identificar tais obras literárias pressupõe um estudo sobre as questões raciais e a literatura, a partir de uma formação inicial que propicie os instrumentos necessários para o desenvolvimento de leitura crítica e fundamentação teórica acerca do assunto.

Fundamentar a intervenção pedagógica na temática da cultura africana com a literatura infantil incentivará o gosto pela leitura, ferramenta crucial para a formação de nossos estudantes, além de contribuir com a construção da identidade negra na escola pública dos AIEF. A leitura do texto escrito e sua discussão coletiva contribui para a compreensão mais crítica do texto lido.

[...] Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (Solé, 1998, p. 23).

A leitura não é uma prática habitual de nossas crianças, mas sabemos que o leitor se forma no exercício da leitura. Mas no caso dos leitores infantis, esse exercício precisa ir além da decodificação (Oliveira, 1996), tornando-se necessário propiciar às crianças uma leitura mais convidativa e prazerosa. E é nesse sentido que a literatura infantil desempenha papel relevante para a formação crítica de nossos estudantes, visto que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais, e sua possível/impossível realização” (Coelho, 1986, p. 27).

Nessa pesquisa buscamos conhecer a cultura africana e a afro-brasileira mediante a literatura infantil, ressaltando a diversidade do texto literário em seus vários gêneros (como o conto, a poesia, o livro de imagem, a fábula, a lenda) como possibilidade de incentivar o gosto pela leitura, a formação crítica para os estudantes envolvidos e, também, uma possibilidade de formação inicial para a universidade (professores e estudantes de graduação) e de formação continuada para a escola (equipe gestora, professores e estudantes). Infelizmente, muitos cursos de formação inicial de professores não propiciam conhecimentos relacionados a literatura afro-brasileira em seus currículos.

Literatura infantil Afro-brasileira e a construção da identidade na escola

A escola é o primeiro ambiente social em que um indivíduo participa fora do contexto familiar, e todos os processos de formação humana estão intrínsecos nas relações sociais, portanto este espaço tem papel fundamental no desenvolvimento das identidades dos seres humanos nela inserida.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua

integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que 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, p. 7)

As crianças negras estão inseridas em uma sociedade racista como já mencionado anteriormente, que por muito tempo manteve as representações da negritude submetida a violência, pobreza, preguiça, dentre outras formas pejorativas e negativas imposta pela branquitude. Inverso do que foi propagado a partir de uma visão única da perspectiva colonial e racista amparado pelo racismo científico as capacidades de leitura, escrita, cálculos e outros saberes jamais foram de exclusividade da branquitude; sendo África não apenas o berço da humanidade, mas o berço de diversos saberes (Sant'anna Vaz, 2022).

A partir deste resgate histórico e ancestral da qual a escrita é um saber africano que nos foi negada, busca-se compreender como a literatura afro-brasileira é um mecanismo importante para o resgate de uma identidade que nos foi retirada. Sendo assim a definição de identidade pode ser entendida como elemento individual e coletivo que honra as raízes culturais e sociais de uma população. Entretanto sabemos que a branquitude utilizou-se de diferentes mecanismos para controlar e combater pessoas negras (André, 2008). E uma das formas de combate a negritude foi o apagamento de sua identidade. “A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta.” (hooks, 2017, p. 120).

Com lutas dos movimentos sociais e da população negra ao longo da história, hoje podemos acessar e consumir na arte, música, literatura, e outras formas que nós seres humanos utilizamos para representação da vida, ideologias e princípios, a quebra com as representações negativas da negritude e a valorização da história,

cultura e estética africana e afro-brasileira, que por muito tempo nos foi negado.

De acordo com Pimenta (2016), a literatura infantil desempenha um papel importante para educação, desde um material para disciplinas formais como um motor criativo para uma visão de mundo, refletindo valores e crenças. Distantes de serem neutros, os livros infantis retratam narrativas e dinâmicas sociais, podendo promover o respeito à diversidade quanto reencontrar uma identidade perdida. Sendo uma característica tanto da literatura geral quanto da infantil a capacidade de introduzir o leitor como um sujeito inserido no contexto histórico, interagindo assim com as normas sociais, sendo estas assimiladas quanto questionadas por meio da leitura (Pimenta, 2016).

Tendo em vista, todo este referencial teórico que nos reflete a literatura infantil, tomemos como nota como as pessoas negras são retratadas em livros.

A tradicional representação dos negros nos livros infantis no Brasil impossibilita a relação de pertencimento das crianças afro-brasileiras visto que a representação, tanto textual quanto iconográfica, sempre foi pejorativa e estereotipada, em que o personagem negro é desvalorizado e ocupa um papel de coadjuvante e subserviente. A literatura infantil se dá como um produto ideológico que reafirma padrões e preconceitos socialmente dominantes, em que se destacam os preconceitos raciais gerados pela correlação entre valores estéticos e éticos que causam a internalização de uma imagem negativa dos negros em contraposição à imagem positiva dos brancos. (Pimenta, 2016, p. 25).

À medida que o processo de democratização da educação acontece, a partir da Constituição Federal de 1988, ocorre a conquista de espaço no mercado literário de autores negros, produzindo narrativas conectadas com sua ancestralidade, visão de mundo e que rompe com a imagem comumente vista na literatura de uma representação negativa dos personagens negros, tanto em sua estética, quanto, cultura, ancestralidade e história.

Com a implementação das cotas e a lei 10.639/03, há um grande investimento na literatura afro-brasileira, como meio para a abordagem da história e cultura Africana e Afro-brasileira.

Só recentemente, os personagens negros tornaram-se protagonistas e assumiram outros arquétipos literários (princesa ou príncipe, fadas etc.) saindo do debate meramente informativo, e passando a servir como referência positiva para a autoimagem das crianças negras, embora em alguns deles ainda persistam alguns estereótipos ou silenciamento de temas que refletem a estrutura social de um racismo institucionalizado. A mudança também se deu na maior oferta de temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana, provavelmente uma resposta à necessidade de inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, imposta pela Lei 10.639/2003.(Pimenta, 2016, p. 27)

Esta ruptura que a literatura Afro-brasileira proporcionou no imaginário social e em seus leitores a respeito da imagem do negro, colabora significativamente para a construção da identidade negra, de forma a positivar e valorizar a história, cultura e estética dessa população. A construção da identidade negra, por séculos, sempre esteve à mercê da cultura e perspectivas da branquitude, o que culminou em uma série de prejuízos e dificuldades no resgate histórico e ancestral da população afrodescendente. Na iminência de pessoas negras não mais os reconhecer como tal, se identificando como “moreno”, “escurinho” e “branco queimado do sol”, e se submeterem a procedimentos estéticos para apagarem seus traços afrodescendentes, como afinar o nariz, alisar o cabelo, tudo para não reconhecerem a própria ancestralidade que pela branquitude foi apresentada apenas como “escravos”, marginais, feios, ignorantes e sem cultura. Portanto, a retomada da identidade, do orgulho e da ancestralidade se faz urgente, não podemos mais permitir que crianças negras não se vejam em locais de destaque, de beleza e protagonismo, é necessário investimento em representatividade.

De acordo com a autora Nilma Lino Gomes (2002), a construção da identidade negra é um processo contínuo, que passa

por diversos espaços, inclusive a escola, e nesse ambiente poderá encontrar diferentes olhares acerca de seu pertencimento racial, cultura e história, olhares estes que muitas vezes vão de encontro com as próprias vivências e visão da negritude.

Portanto a escola desempenha papel importante na construção da identidade dos alunos afrodescendentes, e a partir da Literatura Afro-brasileira é possível desenvolver o resgate da negritude³. O que também colabora para uma visão da sociedade escolar de valorização da diversidade, reconhecimento da história e das contribuições da população negra para a construção da sociedade brasileira.

Literatura Afro-brasileira nas bibliotecas das escolas públicas

Nossa pesquisa se desenvolveu em duas escolas públicas municipais, com foco no espaço da biblioteca escolar, priorizando conhecer a infraestrutura e o funcionamento. A primeira escola visitada tem uma sala de leitura bem organizada, com uma funcionária readaptada responsável pelas atividades desenvolvidas no espaço e pela catalogação dos livros. Semanalmente ocorre uma contação de história agendada pelas professoras responsáveis por suas respectivas turmas. As visitas para empréstimo de livros ocorrem diariamente, uma turma por turno. Os livros indicados para a faixa etária de cada sala são dispostos em cima de mesas, para melhor visualização dos alunos. Mensalmente, a funcionária desenvolve uma contação de história no pátio para toda a escola.

Na segunda escola, existe uma sala de leitura ampla, com multifuncionalidade, usada como sala de vídeo e para palestras. Durante os primeiros meses da pesquisa não havia funcionária

³ A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. (Munanga, 2021, p. 17)

específica responsável por esse espaço na escola, a coordenadora pedagógica se desdobrava em suas funções para organizar o espaço e o funcionamento de leitura e utilização dos livros. Posteriormente uma funcionária readaptada foi realocada para as funções específicas da sala de leitura, o processo de organização da sala de leitura segue em andamento. Os livros não são catalogados em categorias específicas como na escola anterior, mas ficam dispostos em prateleiras que separam apenas os livros em letra bastão e os de letras em imprensa. As professoras visitam a sala de leitura para pegar caixas de livros que são levadas para a sala de aula, os alunos podem efetuar o empréstimo dos livros disponibilizados pelas professoras. Por não haver ainda uma funcionária dedicada exclusivamente aos cuidados da sala de leitura até pouco tempo, não há atividades de contação de história para os alunos até o momento.

Constata-se realidades diferentes nas duas escolas em relação à infraestrutura e funcionamento da biblioteca, denominada como “sala de leitura”. Quanto ao acervo, realizamos visitas nas escolas e ao desenvolver o levantamento dos livros que abordam a temática racial, encontramos na primeira escola um acervo com média de 3.000 livros, 19 com personagens negros, e na segunda sala de leitura com o acervo em média de 2.000 livros, 43 com personagens negros.

A partir desse levantamento, passamos o processo de análise. Para esse artigo evidenciamos três livros encontrados, dois que caracterizamos como literatura afro-brasileira e outro que julgamos não ser apropriado, pois aborda a temática racial de maneira equivocada.

O livro “Capoeira” é o primeiro livro da coleção “Lembranças Africanas” e traz todo o encanto da capoeira, luta gingada que surgiu no Brasil, a partir dos negros bantos de Angola, que foram sequestrados para o Brasil na condição de escravizados — uma forma de defesa nas lutas contra a escravidão. A autora é Sonia Rosa, mulher que se autodeclara negra de pele clara, é escritora de literatura infanto-juvenil, poeta e professora aposentada. Mestre em relações étnico-raciais pelo Cefet/RJ. As produções literárias da

autora são classificadas por ela como sendo Literatura Negroafetiva, definida como “[...] apresenta em seu enredo histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria” (Rosa, 2021, p. 14). Neste sentido, podemos considerar suas obras como sendo Literatura Afro-brasileira.

Tal obra valoriza e explora a riqueza cultural afro-brasileira trazendo a capoeira como herança ancestral de resistência, beleza e força. A coleção “Lembranças Africanas” conta com outras obras como “Jongo”, “Feijoada” e “Maracatu” que trazem em suas narrativas a valorização e fortalecimento dos saberes africanos. Essa riqueza cultural e histórico de saberes que acompanham as obras literárias de Sonia Rosa são conteúdos extremamente importantes para a educação brasileira e alcançam os objetivos almejados a partir das políticas públicas de combate ao racismo e ressarcimento da população negra pelas violências sofridas durante séculos reconhecimento, Brasil (2004, p. 20) “[...] valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.”

O segundo livro que se destacou foi “Lili a Rainha das Escolhas” da autora Elisa Lucinda, que é uma obra literária, na qual a narrativa gira em torno de Lili, que embarca em uma jornada de autoconhecimento, autoestima e orgulho de ser negra. Temas como amizade, coragem e responsabilidades são abordados na narrativa. Elisa Lucinda é uma mulher negra, nascida em Vitória, é poeta, jornalista, professora, atriz e cantora. Tornou-se querida do grande público por seu trabalho no teatro, na TV e no cinema, além de ser reconhecida no Brasil e no exterior pelos espetáculos, recitais e workshops em que “conversa” com o público através da poesia.

A obra literária “Rainha das Escolhas” é denominada como Literatura Afro-Brasileira a partir dos critérios fundamentados em Duarte (2023) e pode ser uma ferramenta para tratar das questões

raciais no ambiente escolar e para construção da identidade negra, a narrativa contribui para a autoestima e protagonismo das crianças negras.

Um livro que se destacou por sua inadequação, ao abordar o tema racial, foi o livro "Tudo colorido: preconceito racial" (Santos, 2016) que é da "Coleção Bullying", que busca "alertar e educar as crianças sobre o prejuízo de atitudes agressivas, verbais ou físicas que se repetem sem motivação evidente e acabam causando dor e angústia, bem como traumas para uma vida".

A narrativa mantém estereótipos que a tornam preconceituosa, ao apresentar uma visão inferiorizada das personagens negras. Essas personagens são impedidas de tomar decisões próprias e seguem passivamente as orientações dos personagens brancos – como o médico e a cabeleireira. Além disso, uma das personagens negras sequer recebe um nome.

A autora insere na figura da criança negra a ideia de racismo reverso. No entanto, em um sistema opressivo que cria desigualdades, para que os negros pudessem ser racistas, eles precisariam estar em uma posição de poder hierárquico sobre os brancos, o que não é o caso. Portanto, o conceito de racismo reverso é incorreto e serve apenas para negar a estrutura racista da sociedade em que vivemos. De acordo com Almeida (2019):

O racismo reverso seria uma espécie de "racismo ao contrário", ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são "suspeitas" de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele (Almeida, 2019, p. 35).

As pesquisadoras Debus e Passos (2017) fizeram uma análise desse livro, levantando algumas características que torna a

narrativa inadequada e equivocada ao abordar o tema racial de maneira estereotipada, a primeira é o cabelo, sendo um dos principais símbolos de luta e resistência e que é abordado como algo maléfico para a saúde, reforçando valores que têm sido combatidos por movimentos ativistas negros e antirracistas.

Algo que ao longo da história vem se reinventando a partir das reivindicações dos movimentos negros é a representação dos personagens negros nas mais variadas obras, nesta obra literária, por seu caráter intencional de quebra de preconceitos, esperava-se que os personagens fossem retratados de maneira respeitosa e humanizada, porém o que se encontra é o contrário, é mais uma obra que reproduz estereótipos e o apagamento da personalidade e singularidade da população afro descendente, o qual a personagem se quer tem um nome.

A partir das análises dos conteúdos revelou-se que a obra literária é inadequada para uso que não seja sob análise crítica, desvelando suas problemáticas. Para que o professor possa realizar esse processo de análise crítica das obras literárias seria relevante que nos cursos de formação inicial de professores a temática da literatura afro-brasileira estivesse presente.

Considerações finais

A partir do diálogo com a equipe gestora das duas escolas e considerando a Lei 10.639/03, percebe-se a fragilidade dos professores quanto ao conhecimento para trabalhar a temática racial no espaço escolar. Outro dado relevante foi constatar que as escolas analisadas estão localizadas em periferias da cidade, nas quais a presença de estudantes negros se evidencia.

Constatamos que a Lei nº 10.639/2003 foi um grande avanço na pauta antirracista, mas faz-se urgente investir em ações formativas nos espaços das escolas de Educação Básica para que essa temática seja lida, discutida, refletida e possa se constituir em práticas docentes antirracistas.

Em nossa análise encontramos nas salas de leitura livros que podem contribuir com a temática racial de modo a desconstruir preconceitos e estereótipos, que valorizam e reconhecem a cultura afro-brasileira, oportunizando aos estudantes negros o pertencimento e representatividade, como forma de construção de autoestima e identidade negra. O que contribui para um ambiente educacional potencialmente livre do racismo e preconceitos. Mas também encontramos livros que não estão adequados para o debate da temática, o que evidencia a necessidade de um investimento na formação inicial dos professores que atuam na escola dos AIEF.

Nota-se recursos existentes nas salas de leituras das escolas públicas que muitas vezes os profissionais não têm acesso, a literatura afro-brasileira encontrada nos acervos muitas vezes são inutilizadas pelos professores, pois a formação inicial carece do desenvolvimento do tema racial, e a falta de recursos humanos dificulta o processo de setorização dos livros, tornando mais difícil o uso das obras literárias afro-brasileiras que ainda carece de visibilidade no mercado literário.

O conceito de literatura afro-brasileira ainda permanece em construção, por isso muitos professores passam a utilizar a literatura sem esse caráter, pois não conseguem identificar ou sequer conhecem esta classificação literária. Faz-se necessário que haja formações que propiciem a fundamentação teórica e prática de como identificar, utilizar e fortalecer o uso da literatura afro-brasileira nas escolas.

Os dados obtidos nesta pesquisa contribuíram para um repensar do uso da literatura afro-brasileira nas salas de aula dos AIEF, evidenciando a necessidade de uma formação inicial de professores que abordam em seus currículos o uso da literatura afro-brasileira como forma de contribuir para o cumprimento da Lei 10.639/03, tornando os professores formados para desenvolverem os temas acerca da cultura e história afro-brasileira em sala de aula de maneira apropriada e livre de estereótipos e preconceitos advindo da nossa estrutura social.

Referências

AFBNDES. **Somos todos racistas**, por Rogério Plank Goulart. Disponível em: <<https://www.afbndes.org.br/vinculo/opiniaio/somos-todos-racistas/>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Editora Jandaíra, 7ed. 2019.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O ser negro: a construção da subjetividade em afro-brasileiros**. Brasília: LGE, 2008.

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

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Ministério da educação – MEC**. 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: A Imaginação Construtiva**. São Paulo: Ática, 2000.

DEBUS, Eliane.; PASSOS, Joana Célia. **Tudo Colorido, um livro que reforça o preconceito racial!**. Disponível em: <https://literalise.wordpress.com/2017/11/16/tudo-colorido-um-livro-que-reforca-o-preconceito-racial/> . Acesso em: 14 jun. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de Literatura afro-brasileira**. Terceira Margem. Rio de Janeiro, julho/dezembro 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio.; SOARES, Magda.; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) **Para quem pesquisamos – Para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11- 36. (Coleção Questões da nossa época, v. 88).

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, 2002. p. 38-47. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 01 out. 2023.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

LUCINDA, Elisa. **Lili a Rainha das Escolhas**. 1ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2002.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (Orgs.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: ePU, 1986. cap. 2, 11-24.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**. 2012. p. 6 - 14.

PIMENTA, Scyla Pinto Costa. **Histórias de lá e daqui**: A representação do negro na literatura infantil brasileira. 2016. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico- Raciais, Instituto Educação a distância - EAD, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das letras. 2019.

ROSA, Sonia. **Capoeira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

ROSA, Sonia. **Literatura negro afetiva para crianças e jovens.**

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/> . Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTOS, Suelen Katherine de Andrade. **Tudo Colorido - Preconceito Racial.** 1ed. São Paulo: Todolivro, 2016.

SOUSA, Léa Aureliano de.; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes. Reflexões sobre a formação continuada de docentes no âmbito do projeto “Construindo uma escola antirracista”. *In*: SANTOS, Neli Edite (Org.). **Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências.** Curitiba: CRV, 2022. p. 47- 62.

Capítulo 4

Um Olhar Sobre a Decolonialidade e a Base Nacional Comum Curricular: as culturas afro-brasileiras e as unidades temáticas de lutas e danças na educação física, algumas reflexões

Lucas Silvestre dos Santos
Joyce Cristina Claro Menoti

Introdução

O debate sobre a temática étnico-racial está muito presente na sociedade contemporânea. Tais discussões são frutos das lutas de resistência e por conquistas orquestradas pelo Movimento Negro brasileiro ao longo da história. Conforme Silva (2022, p.10), “as primeiras gerações de pessoas negras livres passaram a lutar pela inserção no mercado de trabalho, nas instituições de ensino, na política e nas demais esferas sociais do Brasil”. Nesse cenário, o negro brasileiro deixou de ser escravo, foi jogado às margens da sociedade, teve que lutar e, segue lutando, para se tornar cidadão e acessar direitos básicos.

Na luta por direitos na educação, o Movimento Social Negro realizou no ano de 1995 a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela vida”. Durante a sua realização, na capital federal, foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Em 1997, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que incluíram o conceito de Pluralidade Cultural, apesar de o documento não empregar o devido tratamento às relações étnico-raciais. Em 2001, o Brasil participou da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a

discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de intolerância, organizado pela ONU em Durban, na África do Sul (Marques, 2014).

A participação na Conferência de Durban em 2001 fortaleceu o Movimento Negro Brasileiro e contribuiu profundamente para reflexões quanto a necessidade de implementações de Políticas de Ações Afirmativas, combate ao racismo e as desigualdades étnico-raciais. Essas ações culminaram em 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na promulgação da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDBEN – e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação pública e privada das escolas brasileiras.

Todavia, após pouco mais de duas décadas da promulgação da Lei nº10.639/2003, que teve como estratégia tornar o currículo mais plural e menos preconceituoso, ainda não se pode afirmar que os espaços escolares se modificaram efetivamente. Diversos são os questionamentos levantados: o que foi feito de fato para a implementação desta lei? As escolas receberam respaldo para a inserção dessa temática? Os professores tiveram formação inicial ou continuada para tratar desse assunto? Criaram-se espaços para reflexão e problematização sobre as questões étnico-raciais?

Quando discutimos sobre os desdobramentos curriculares, compreendemos que currículo são as estruturas que se concretizam na ação pedagógica e vão muito além de documentos prescritos, mas que estão ligado às disposições sociais e econômicas da sociedade, sendo a expressão dialógica com o meio sócio-histórico em que a escola está inserida. Assim, convergimos com Apple (2008) ao entendê-lo como um campo de lutas que não pode ser tratado como espaço neutro e, da mesma maneira, acreditamos que o ato educativo é um ato político e os membros da comunidade escolar são agentes ativos nesse processo.

Sacristán (2000, p. 104) nos pontua que o currículo “sofre influências convergentes e sucessivas, coerentes e contraditórias”, sendo assim compreendemos que ele se constrói no sistema escolar,

na relação dialógica entre normativas, atitudes docentes e contexto. Em vista disso, para que a BNCC não seja um instrumento de controle e alienação, sublinhamos que os professores de Educação Física são agentes ativos na concretização de práticas docentes críticas no contexto real, ou seja, no “chão da quadra”, visto que é quem está na relação direta entre conhecimento e formação humana.

Contudo, faz-se importante destacar as relações com as raízes europeias e o desenvolvimento da Educação Física no Brasil que Soares (2004), há mais de 30 anos, já apontava sobre os ideais burgueses no desenvolvimento da Educação Física no país. Tais debates evidenciaram que na modernidade as diretrizes do capitalismo e do eurocentrismo formaram os alicerces das práticas corporais no país nos contextos escolares e extraescolares.

Destarte, objetivamos discutir especificamente, as unidades temáticas brincadeiras e jogos, danças e lutas do componente curricular Educação Física, presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nosso olhar para esses conteúdos partem das perspectivas decoloniais e interculturais, a fim de refletir sobre como essa normativa tem proposto e abordado as culturas afro-brasileiras nos espaços das aulas de Educação Física.

A escola e a BNCC: Um olhar para Educação Física

Para Geertz (1989), a cultura é pública dado que seus próprios significados também o são. Nessa seara, quando lançamos nosso olhar para a Educação Física escolar, apoiado em referenciais como Daolio (1995), compreendemos que as manifestações corporais, revelam a construção cultural do corpo e de suas diversas formas de se manifestar. O Brasil passou por um processo de construção histórica e cultural pautado na pluralidade étnica, de modo que os signos e significados que formaram a base do que hoje chamamos de Brasil tiveram influências multiculturais. Assim, para Fernandes (2005), quando discutimos a cultura brasileira, nós devemos realizar por meio de um aporte plural.

No entanto, essas relações pluriculturais não se constituíram de forma pacífica e ordeira, houve, nesse processo histórico, a imposição de culturas e crenças e a dominação e o silenciamento de outras, numa tentativa real de apagamento. A escola, enquanto instituição, apesar de atuar na formação dos sujeitos, reproduz a cultura da sociedade na qual está inserida, cultura esta, dotada de ideais, modelos e de parâmetros que norteiam a comunidade.

Portanto, na contemporaneidade, pensando na função social das escolas, serão elas de fato espaços de acolhimento e valorização de culturas? Serão nossos currículos reflexivos e críticos na perspectiva da etnicidade plural? Existem espaços de reflexão e pertencimento quanto ao pluriculturalismo brasileiro? Há problematizações sobre a diversidade e essa ocorre de maneira horizontal? Qual o objetivo da educação brasileira? A educação está a serviço de quem?

Diante da complexidade dos questionamentos, não objetivamos esgotar as possibilidades de respostas, mas sim de gerar incômodos e indagações e quem sabe motivar futuros estudos. Afinal, é necessário propor uma reflexão quanto à BNCC na ótica da Educação Física, bem como, dos espaços escolares e as discussões das relações étnico-raciais.

Na história da educação brasileira, fica evidente uma hierarquização de saberes e conhecimentos, consequência do modelo de sociedade eurocêntrica ocidental e herança do colonialismo que perpassa até os dias atuais. Com as mudanças nas legislações, objetivou-se reparar esse silenciamento estrutural através das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A primeira versa quanto à inclusão do ensino da história e culturas afro-brasileiras e a segunda que complementa e inclui o ensino da história e cultura dos povos indígenas na educação básica.

À vista disso, Marques problematiza que essas legislações se apresentaram como um avanço na diversificação étnica do currículo escolar:

As mudanças trazidas pelas legislações questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outras lógicas, outros saberes, outros modos de ser e de viver; visam práticas pedagógicas que não se silenciem diante dos legados eurocêntricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados. Nesse sentido, o projeto de uma escola na perspectiva intercultural, interepistêmica e decolonial precisa ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos que permeiam o fazer pedagógico (Marques, 2014, p. 554).

No prisma das culturas afro-brasileiras, dentro dos espaços das aulas de Educação Física, as discussões propostas nas últimas décadas culminaram na implantação de temas como o Samba, a Capoeira, o Jongo, os Jogos e brincadeiras indígenas e africanas entre outras manifestações. Mas qual será o aporte crítico disposto a essas temáticas nas aulas de Educação Física? Como tem sido a formação inicial e continuada dos professores a esse respeito? Como tem sido a vivência corporal dessas culturas afro-brasileiras? Qual o suporte que a BNCC possibilita ao professor de Educação Física?

Na tentativa de explorar e aprofundar as discussões sobre a temática, utilizamos a pesquisa bibliográfica, partindo de estudos já desenvolvidos e de fontes bibliográficas (Gil, 2008). Entendemos que ela nos permite encontrar nos referenciais teóricos já publicados os “conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32).

Assim, com base nos estudos já produzidos sobre a temática é possível uma reflexão quanto ao panorama atual das aulas de Educação Física nas perspectivas étnico-raciais. Desse modo, para nossa investigação, discutimos a BNCC e aplicamos tratamento analítico dos dados à luz dos referenciais decoloniais.

A (in)visibilidade das culturas afro-brasileiras na Educação Física a partir da BNCC.

A BNCC dispõe sobre as habilidades e competências essenciais que cada componente curricular deve oferecer aos educandos. Para a Educação Física, há a organização em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura. O documento esclarece que os conhecimentos, provindos das práticas corporais e suas manifestações são históricos, culturais e devem ser abordados “[...] como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, 2018, p. 171).

A BNCC apresenta a importância da inclusão dos temas referentes à cultura afro-brasileira, mas enfatiza apenas no componente curricular da história, em atendimento às determinações legais, tendo a Educação Física uma abordagem mais singela sobre os conteúdos. No entanto, considerando que a Educação Física se manifesta por meio dos conhecimentos produzidos e disseminados pelo corpo em movimento, entendemos que ela se configura como espaço-tempo, rico e propício para a manutenção, discussão e vivência críticas dos conhecimentos étnico-raciais.

Podemos verificar a presença dos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira presentes nos objetos de conhecimento “de matriz indígena e africana” e “do Brasil” relacionados às unidades temáticas de brincadeiras e jogos, danças e lutas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Brincadeiras e jogos, danças e lutas no componente curricular Educação Física na BNCC.

Unidades temáticas	Objetos de Conhecimento	1º e 2º anos	3º ao 5º ano	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e Jogos de matriz africana e indígena		X		
Danças	Danças de matriz africana e indígena		X		
Lutas	Lutas do Brasil			X	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Conforme apresentado, poucas são as possibilidades de desenvolver e valorizar as culturas afro-brasileiras “no chão da quadra”, uma vez que estão presentes apenas nas unidades temáticas brincadeiras e jogos (3º ao 5º ano), danças (3º a 5º anos) e lutas “do Brasil” (6º e 7º anos).

Há de se considerar que de fato, a inclusão de termos como: de “matriz africana e indígena” provocam um processo de deslocamento pedagógico dos conteúdos não hegemônicos e possibilitam a viabilização de temas étnicos-raciais, o que pode ser entendido como um avanço (Formoso, 2022). Entretanto, os reflexos dessa invisibilidade e superficialidade no currículo real (aquele que se configura na realidade escolar) ainda não permitem uma práxis decolonial, crítica e reflexiva, explorando a gama de possibilidades que podem ser trabalhadas juntamente com a Educação Física.

Quando lançamos o olhar para analisar as habilidades na BNCC (quadro 2), percebe-se que ainda que haja a menção de alguns termos, eles são tratados com cunho generalista e de modo superficial, assim, não trazem à tona a especificidade dos questionamentos decoloniais que de fato promovem uma perspectiva e uma possibilidade antirracista e de valorização das culturas afro-brasileiras.

Quadro 2: Habilidades a serem desenvolvidas com os objetos de conhecimento: brincadeiras e jogos, danças e lutas no componente curricular Educação Física.

Objetos de Conhecimento	Ano	Habilidades
Brincadeiras e Jogos de matriz africana e indígena	3º ao 5º ano	<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.</p> <p>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.</p> <p>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>
Danças de matriz africana e indígena	3º ao 5º ano	<p>(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes</p>

		(ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena.
Lutas do Brasil	6º e 7º anos	(EF67EF14) Experimentar e fruir diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. (EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.

Fonte: grifo nosso, adaptado pelos autores da BNCC (Brasil, 2018).

Conforme Goes (2022, p. 141), os próprios termos utilizados para contemplar os distintos grupos sociais na BNCC foram tantos (diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática; diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica) que ocasionaram que as particularidades ficassem pulverizadas, uma vez que “[...] se discute tudo e não resolve nada” e termos como raça ficam esvaziados de significado social.

Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) apontam que esse cenário ainda é discutido de maneira superficial, haja vista que a BNCC ainda possui um discurso pautado em modelos europeus, culminando na hegemonia de teorias curriculares que pouco ou quase nada dialogam com os professores, sendo salutar reflexões sobre autores e as perspectivas teóricas decoloniais e de relações de poder.

Essas são as consequências de um currículo que efetivamente não se propõe a elencar discussões sólidas sobre as perspectivas decoloniais, que de acordo com Souza (2015), tal situação, apenas

repercute a negação das identidades culturais por uma elite que domina e se impõe em nossa sociedade. Assim, no processo educativo, fica invisibilizado as múltiplas culturas e se mascara o preconceito por meio do discurso da meritocracia, no qual, todos os indivíduos têm chances iguais de êxito na sociedade.

A BNCC, enquanto elemento normativo da educação, poderia oportunizar possibilidades antirracistas e decoloniais. A utilização de um aporte crítico e reflexivo das habilidades e competências abordadas como componentes curriculares poderiam oportunizar um espaço de vivências e trocas significativas para os sujeitos do processo educacional. Nessa direção, é necessário um processo de *contra colonialismo*, opondo-se ao sistema eurocêntrico e buscando a valorização das Histórias e Culturas afro-brasileiras, valorizando seus saberes e modos de vida de forma a ocupar patamar de igualdade no ensino (Santos, 2019).

Existem possíveis caminhos para a construção de um currículo voltado à perspectiva decolonial, tal como destaca Sousa, Costa e Ehrenberg é possível realizar um enfrentamento embasado por teorias que almejam romper “os preceitos da justiça social para o campo da prática” (2021, p. 7). Nesse sentido, precisamos criar espaços de problematizações e reflexões contínuas, um processo de desconstrução e construção, pois somente por meio de um diálogo comprometido e reflexões das práticas, estruturadas, que naturalizam essa colonialidade, poderemos conceber significações que nos permitam uma Educação Física decolonial e crítica.

Desse modo, faz-se necessário e urgente, que haja investimentos também na formação continuada de professores para que estes, enquanto mediadores dos processos de aprendizagem das culturas afro-brasileira na escola, tenham conhecimentos plurais e confluentes para o desenvolvimento crítico de uma educação libertadora. Mais do que um repertório de atividades temáticas para o planejamento das aulas em atendimento ao currículo prescrito se faz necessário a compreensão de como se situam os conhecimentos eurocêntricos em detrimento

dos afro-brasileiros na sociedade e suas implicações nas manifestações da cultura corporal.

Considerações finais

A partir de nossas análises, percebemos que a BNCC, de modo geral, não se apresenta como currículo que preza pela valorização das culturas afro-brasileiras, depreciando o aspecto social, cultural e histórico que esses conhecimentos possuem, bem como da presente urgência em contrapor os modelos curriculares de sociedade eurocêntrica ocidental, dotando-se assim de uma perspectiva pluriétnica.

Ao mesmo passo, entendemos que a Educação Física se evidencia como uma práxis escolar que pode abordar conteúdos numa perspectiva de valorização das culturas afro-brasileiras, podendo ser um espaço riquíssimo de trocas e vivências culturais, afinal, a cultura corporal deve ser trabalhada de maneira crítica e reflexiva. Todavia, de acordo com a BNCC atual, tais interpelações são passíveis de acontecer apenas em alguns temas e algumas séries escolares. Sendo assim, sublinhamos que a BNCC necessita de reformulações quanto ao embasamento teórico sobre as culturas afro-brasileiras para a elaboração de novas orientações curriculares.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre – RS: ArtMed, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/leis_11645.html >

gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORMOSO, F. G. Decolonialidade e Educação Física: epistemes e pedagogias outras como possibilidade de uma educação antirracista. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: 10.33025/tefe.v7i0.3733.

FREIRE, P. Prática docente: primeira reflexão. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 23-46.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, W. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**, nº 7, v.3, n.7, p.135- 157, jan/jun 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2022>.

MARQUES, E. P. de S. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: As contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 23, n. 53/2, p. 553-571, maio/ago. 2014.

- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, A. B. dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: OLIVA, Anderson Ribeiro. *et al.* **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. 1ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SILVA, G. O. **História do movimento negro no Brasil** [livro eletrônico], vol. 2. São Caetano do Sul – SP, Instituto Conhecimento Liberta, 2022.
- SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. Nuances - **Revista do Curso de Pedagogia**, Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.
- SOARES. C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3ed., Campinas: Autores associados, 2004.
- SOUSA, C. A., COSTA, T. B., & EHRENBERG, M. C. (2021). Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação**, 46(1), e112/ 1–27. <https://doi.org/10.5902/1984644444110>
- SOUZA, B. V. S. **O currículo da Educação Física escolar: perspectivas curriculares para uma educação decolonial**. 2015. Dissertação (Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

Capítulo 5

Deixa eu dançar - Desconstruindo o Estereótipo de Bailarina Ideal em Diálogo com o Pretagonismo

Eloísa Rodrigues Sampaio

Fabiana Alves dos Santos

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Introdução

Elaboro esta pesquisa partindo das ideias de uma mais velha, a saudosa Conceição Evaristo, que ao dançar com as letras-palavras-textos nos presenteou com o termo “escrevivência”. É “escrevivendo” que conecto minhas experiências individuais como mulher afrodiaspórica, com experiências coletivas de pesquisadora/es negra/os em diáspora, e a partir desse entrelaçar de “vidas”, vividas e vivenciadas em suas múltiplas negritudes, que começo a entender e conceituar ideias, que podem ser utilizadas para questionar espaços, comportamentos e padrões. Com base nesse pensamento, escrevo este artigo com o objetivo de apresentar caminhos para desconstrução da ideia da “bailarina ideal”, propondo narrativas e práticas mais acolhedoras e enegrecidas para a dança.

Ao analisar as vivências coletivas, é possível contemplar potências, subjetividades e identificar as lutas semelhantes. A escrevivência tem a função de acordar a branquitude de seus sonhos injustos, ou seja, tirá-los do lugar de dominação, caminhando para uma sociedade justa e democrática (Duarte; Nunes, 2020).

A partir da escrevivência, me apresento e me coloco dentro desse espaço, eu sou Eloísa, uma mulher negra, com olhos

castanhos e cabelo crespo. Sempre gostei muito de dançar, e a primeira modalidade que estudei foi o balé clássico, acredito que a motivação da minha mãe para me matricular nesse estilo de dança foi porque achava “bonitinho ver as crianças arrumadas com todo aquele figurino de bailarina” e, para ser sincera, eu também sempre gostei das roupas com brilho, do excesso de tule e os variados estilos dos figurinos. Embora, seja importante situar que a imagem da bailarina com roupas graciosas sendo endeusada como um ser perfeito e delicado em cima do palco, faz parte de um pensamento colonialista e machista, sendo este também, um dos motivadores para que mães, pais e responsáveis, mesmo que de forma inconsciente, matriculem suas crianças na modalidade com o intuito de que elas adquiram as características tidas como bem quistas no balé e principalmente, para mulheres dentro da sociedade, como ser disciplinada, delicada e obediente.

Ao longo do processo de tornar-me bailarina, fui descobrindo outras facetas do balé, entre elas a forma de contar uma história com o corpo, os passos codificados, a evolução do aprendizado, a compreensão de como o trabalho na barra complementa o trabalho no centro e no final a sequência de passos que geram uma coreografia. Também, o ato de lembrar a coreografia em grupo no camarim antes de entrar no palco, de se reunir com todo elenco e desejar boas energias antes da apresentação. A sensação de frio na barriga que o palco traz, o sorriso na hora de dançar que dá até câimbra na boca e o sentimento de gratidão por aqueles minutos em cima do palco, tudo isso foi me encantando, fazendo com que o balé clássico ocupasse uma parte significativa da minha vida.

Quando estava no último ano do Ensino Médio, fase onde a única coisa que se escuta é sobre Enem, Vestibular, Faculdade, qual profissão seguir, por mais que meu primeiro desejo tenha sido me inscrever para o curso de Dança, acabei mudando de ideia e decidindo cursar Educação Física. Optei por este curso, pois na época, pensava que a Educação Física poderia me ofertar um mercado de trabalho maior do que a área da dança – situação que pesa muito nas escolhas quando se trata de uma jovem mulher

negra, vinda de uma família empobrecida. Em 2019, ingressei na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e me mudei para Presidente Prudente para concretizar minha decisão.

No decorrer da minha vida como bailarina e estudante de graduação pude ter diversas experiências, entre elas, atuar como professora de dança, tanto para crianças quanto para adultos. Minhas vivências e inquietações nessa área, motivaram a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), questionando a ausência de corpos negros no cenário do balé clássico. Durante a pesquisa fui carinhosamente orientada pela Mestre em Educação Fabiana Alves dos Santos e pelo Professor Doutor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, através das conversas, dicas e orientações, conseguimos desenvolver um estudo sobre a importância do protagonismo – termo inspirado no livro de Rodrigo França (2020), o qual se refere à representatividade negra, como uma maneira de se posicionar nos espaços de poder, criando práticas antirracistas e influenciando no sonho e permanência de corpos negros nos diferentes âmbitos da sociedade.

Com isso, destaco a relevância da representatividade negra no balé clássico para promover ações antirracistas que incentivem a participação de corpos negros nessa dança. Isso permite que as pessoas negras escolham o balé tanto como profissão, quanto como atividade física para o bem-estar ou lazer, tornando a prática mais acolhedora e diminuindo o desgaste emocional.

Desse modo, o objetivo do estudo é abordar como o racismo interfere no desenvolvimento profissional de bailarinas e bailarinos negros que atuam no balé clássico, partindo do protagonismo para desconstruir a ideia de que existe um padrão de bailarina ideal.

Desenvolvimento

A metodologia deste estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica fundamentada no conceito de escrevivência para a construção e análise dos dados. Foram consultados artigos, dissertações e monografias em diversos repositórios científicos de

institutos e universidades públicas com cursos de graduação em dança, focando em produções que exploram a relação entre questões raciais e o balé clássico.

As bases de dados que retornaram resultados considerados pertinentes para construção do estudo foram: Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os repositórios científicos do Instituto Federal de Brasília (IFB), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A pesquisa utilizou as palavras-chave 'dança', 'balé', 'negro' e 'racismo' como ponto de partida para a busca de materiais relevantes. A seleção inicial dos trabalhos foi realizada por meio da leitura dos resumos, considerando aqueles que abordavam diretamente os temas 'balé', 'racismo' e 'representatividade negra'. Após essa análise, foram selecionados 11 trabalhos que serão detalhados na tabela a seguir.

Tabela 1- Estudos utilizados para elaboração do trabalho, organizados por título, autor(a), local de publicação e tipo de trabalho.

Título do trabalho	Autor(a)	Publicação	Tipo de trabalho
<i>21st century ballet, 20th century racism</i>	Lauren Evans	CAPES - <i>Dance Major Journal</i>	Artigo
Cenas pretas e restaurações do encantamento do mundo: Um olhar para o trabalho coreográfico de Tiago Oliveira	Victor Hugo Neves de Oliveira; Tiago Oliveira	Revista Arte da Cena da Universidade Federal de Goiás	Artigo
<i>Dancing while black: Managing racial fatigue in ballet</i>	Sekani L. Robinson	CAPES - <i>University of California</i>	Dissertação

Danças Negras: entre apagamentos e afirmação no cenário político das artes	Fernando Marques Camargo Ferraz	Revista Eixo do Instituto Federal de Brasília	Artigo
Do corpo negro no balé clássico ou das histórias que não se contam	Gleidison Oliveira da Anunciação	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
<i>Final I just want to get my groove on: an African American experience with race, racism, and the white aesthetic in dance</i>	Tracey Owens Patton	CAPES – <i>The Journal of Pan African Studies</i>	Artigo
Josephine Baker e Mercedes Baptista: casos de representação da mulher negra na dança	Julia Baker; Cássia Navas	Universidade Estadual de Campinas	Artigo
Negro teatro, negra performance	Renata de Lima Silva (Kabilaewatala); Jordana Dolores Peixoto	Universidade Federal de Goiás	Artigo
O corpo negro negado na dança clássica	Lindete Souza de Jesus	Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA	Artigo
O espaço de negras na dança: A narrativa da	Jéssyca Carlos da Silva	Universidade do Estado do Amazonas	Trabalho de

trajetória de bailarinas negras no balé clássico			Conclusão de Curso
Representatividade de mulheres negras no campo da dança: discursos e visibilidades	Anielle Conceição Lemos	Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA	Artigo

Após leitura minuciosa de cada um dos 11 trabalhos selecionados, organizamos a pesquisa em três eixos temáticos interligados: "Balé Clássico, uma dança para elite", que explora a historicidade e as características socioculturais do balé clássico; "Ser negro no Brasil", que contextualiza a experiência negra no país e as suas implicações para a dança; e "Representar e ocupar espaços", que analisa as estratégias de representação e as lutas pela ocupação de espaços no mundo da dança por bailarinos negros.

Balé Clássico, uma dança para elite

O Balé Clássico surgiu na Itália no período renascentista, sua origem está relacionada às danças de salão e festas da nobreza, com objetivo de entreter os súditos, o tema da apresentação exaltava o dono da festa ou seu convidado de honra, uma dança baseada no *status* de poder presente nas relações sociais da monarquia. Este momento da história da dança é caracterizado pelo rompimento da sua ligação com os elementos de espiritualidade e natureza, passando a contar histórias dos reis e de grandes feitos humanos.

Sob reinado de Luís XIV, na França, foram criadas a Academia Real de Dança e palácios como Versalhes, o monarca institucionalizou o balé e impôs padrões rígidos de técnica e estética. Nesse período, ocorreu a codificação de passos, como as

cinco posições de pés, visando à padronização e perfeccionismo técnico (Bourcier, 2001; Silva, 2022).

No Brasil, a primeira escola oficial de balé clássico foi fundada em 1927, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro (TMRJ), e desde sua chegada ao país, se mantém como uma modalidade para pessoas ricas (Pereira, 2002). A ideia de que o balé é uma arte destinada a um público restrito é reforçada pelo alto custo das aulas e vestimentas específicas, música considerada clássica e associação da dança a um ideal de beleza eurocêntrico. A elitização histórica dificulta a democratização do acesso à dança e contribui para a perpetuação de estereótipos raciais.

Somente em 1948, Mercedes Baptista – mulher negra, pioneira da dança afro-brasileira – se tornou a primeira bailarina negra a fazer parte do corpo de baile do TMRJ, embora fosse uma bailarina talentosa, enfrentou diversas barreiras raciais e se viu limitada a poucas oportunidades de se apresentar em papéis de destaque no balé clássico.

Antes de Mercedes, outras bailarinas negras já haviam tentado participar do processo seletivo desta escola, como é o caso de Consuelo Ríos, que apesar de ser considerada uma das melhores professoras de balé clássico do país, não foi aceita para fazer a prova em 1945 (Melgaço, 2007).

O estudo de Jéssyca Silva (2022) ressalta que, apesar de Mercedes fazer parte do elenco do Teatro Municipal, se apresentou poucas vezes no estilo de dança clássica. Válido enfatizar que entre 1948 a 2019 nenhuma bailarina negra atuou como solista da companhia, mostrando que mesmo após a virada do século, o balé clássico permanece como uma arte de difícil acesso para pessoas negras.

A exclusão de corpos negros na dança clássica é um projeto racista instalado em escala global, que persiste em companhias de renome nacional e internacional, como demonstra o artigo da pesquisadora Lauren Evans (2022) sobre a experiência da bailarina norte-americana Misty Copeland, a primeira mulher negra a conquistar o cargo de bailarina principal da companhia American Ballet Theatre. Durante sua trajetória, Misty deixou de ser escalada

para produções da companhia e foi orientada a usar maquiagem mais clara para esconder seus traços negros, situação que escancara a imposição de padrões estéticos eurocêntricos na prática da modalidade.

Considerando os pontos abordados, é fundamental discutir a escalação de papéis nas apresentações de balé. É comum que as companhias de dança clássica remontem os chamados “Balés de Repertório” – criados a partir do século XVIII, estes espetáculos contam histórias por meio da dança, da música e da “mímica”, algumas obras famosas são ‘O Lago dos Cisnes’, ‘A Bela Adormecida’ e ‘O Quebra-Nozes’ – a maioria desses balés nos remetem ao contexto histórico e cultural europeu que idealiza a nobreza, a estética branca e narra o ponto de vista do colonizador. A ausência de diversidade racial nessas histórias, tanto em termos de criação quanto de personagens, perpetuou a ideia de que esses papéis devem ser interpretados exclusivamente por artistas brancos.

O pesquisador e bailarino Gleidison Anunciação aborda em sua dissertação de mestrado “Do Corpo Negro no Balé Clássico ou Das Histórias que Não se Contam”, como a associação entre a estética eurocêntrica e a dança clássica dificulta a inclusão de bailarinos negros, que são frequentemente estereotipados e considerados inadequados para interpretar personagens imaginários, como fadas, devido ao imaginário coletivo que associa essas criaturas a características físicas e culturais eurocêntricas. A origem histórica dos balés de repertório, profundamente marcada pela visão de mundo da época, contribui para a perpetuação de estereótipos raciais, reforçando a ideia de que o balé clássico é uma arte branca.

Para ilustrar numericamente a sub-representação de corpos negros no balé clássico, apresento uma tabela elaborada por Sekani Robson em sua dissertação de mestrado (Tabela 1.1 original, presente no capítulo 1, página 11). Os dados mostram a composição racial das principais companhias de balé dos Estados Unidos no ano de 2019.

Tabela 2. Demografia de Raça e Gênero de Dançarinos em Companhias de Balé Clássico nos Estados Unidos, 2018-2019

	Mulheres	Mulheres Negras	Homens	Homens Negros	Total de Bailarina/os	Proporção de Mulheres Negras
American Ballet Theatre*	50	3	40	3	94	3.19%
Atlanta Ballet	14	0	14	3	28	0%
Boston Ballet	26	1	29	5	55	1.82%
Houston Ballet†	25	0	26	2	51	0.00%
Joffrey Ballet	22	2	19	0	41	4.88%
Los Angeles Ballet	19	1	12	0	31	3.23%
Miami City Ballet	25	1	18	1	43	2.33%
New York City Ballet	50	3	45	3	95	3.16%
Pacific Northwest Ballet	24	1	18	0	32	3.13%
Pennsylvania Ballet	20	0	17	1	37	0%
San Diego Ballet	17	0	6	1	23	0%
San Francisco Ballet	40	2	31	1	71	2.82%
Washington Ballet	16	2	12	3	28	7.14%
Total	352	16	287	23	629	

*1 Bailarinos negros convidados

†1 Homem negro e uma mulher negra aprendizes de dançarinos

Nota: Esses dados consideram apenas Corpo de Baile, Solistas e Bailarinos Principais. Aprendizes e Aposentados não foram incluídos nesses números.

Nota: Não foi incluído o Dance Theatre of Harlem, uma companhia de balé clássico predominantemente negra, pois 1. Eles não estão listados como uma grande companhia, o que pode ter implicações raciais e 2. Eles são uma anomalia e distorcem os dados.

A análise da tabela revela uma diferença alarmante na representação racial entre bailarina/os branca/os e negra/os. No American Ballet Theatre, por exemplo, de 54 bailarinas, apenas 3 são negras e entre os 40 bailarinos, 3 são negros.

Outro fato relevante é que, apesar do universo da dança ter um maior número de praticantes mulheres, quando se trata de mulheres negras existe uma contradição que ultrapassa os estereótipos, os dados revelam que menos de 5% das bailarinas em grandes companhias norte-americanas são negras. Corroborando com a fala de Grada Kilomba de que apesar de ambos os sexos sofrerem com o racismo na sociedade, a mulher negra fica no papel de outridade dentro da sociedade patriarcal, sendo que numa escala de hierarquia social primeiro vem os homens brancos, seguidos das mulheres brancas, abaixo estão os homens negros e por último as mulheres negras que, por sua vez, ocupam a interseção de múltiplas opressões, são as mais marginalizadas nos espaços sociais, incluindo o mundo da dança.

Ainda assim, pessoas negras, independente de terem condições financeiras e uma boa formação em dança, quando vão entrar em uma companhia profissional, a problemática de não se adequar aos padrões lidos como clássicos ainda persiste.

A falta de diversidade dentro das companhias de dança desestimula crianças e jovens negra/os a seguirem essa carreira. Como aponta Marcela Silvério (2020), a representação é fundamental para se identificar com a dança e almejar uma carreira nessa área. Ao não se verem representados, jovens negros tendem a acreditar que a dança não é um espaço para eles, perpetuando um ciclo de exclusão, que limita as aspirações e oportunidades.

Do mesmo modo, influencia significativamente a decisão de pais e responsáveis de crianças negras ao considerarem a dança como uma atividade para seus filhos e filhas. A falta de representatividade nesses espaços cria uma barreira psicológica, levando-os a acreditar que a dança não é um caminho promissor para suas crianças. Essa segregação racial na dança não apenas restringe o acesso a uma forma de expressão artística, mas também

contribui para a manutenção de um sistema que valoriza a branquitude e marginaliza a negritude.

As entrevistas realizadas por Robinson (2022) com bailarinas e bailarinos profissionais, expõe que após todas as dificuldades de acesso, quando pessoas negras conseguem alcançar o sonho de dançar profissionalmente, sua experiência é marcada por um constante enfrentamento de microagressões raciais, como comentários estereotipados sobre seus corpos ou cabelos. Essa exposição diária a situações de racismo gera um estresse crônico que prejudica o desempenho artístico e o bem-estar psicológico desses profissionais. Ao invés de se dedicar integralmente aos treinos e ensaios, bailarina/os negros precisam investir energia na luta contra o racismo, o que resulta em uma fadiga mental crônica, sendo este, um obstáculo significativo para a plena realização de artistas negra/os e contribui para a manutenção de desigualdades raciais no mundo da dança.

Diante dessa situação, me remeto a introdução da música “A vida é um desafio” do Racionais MC’S, que fala que quando você é preto/a você tem que ser duas vezes melhor e traz o questionamento de como fazer para ser duas vezes melhor já estando pelo menos cem vezes atrasado pela escravização, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses e por tudo que aconteceu ao povo negro.

Em um trecho de sua dissertação, Anunciação (2019) afirma que no Brasil a pobreza e a violência policial tem cor preta, e desse modo, o balé também tem cor, sendo esta, branca. Pessoas negras são livres, mas não estão protegidas da violência racista que sustenta as estruturas sociais, por isso é necessário o protagonismo e práticas antirracistas no meio artístico, pois a arte não é um espaço neutro, reproduz e reforça as desigualdades sociais, raciais, econômicas e de gênero.

Ser negro no Brasil

A vinda de pessoas negras do continente africano para o Brasil forçadas à condição de escravizadas, está compreendida no cenário das expansões marítimas europeias do século XV, o momento também recebe o nome de colonialismo. Sob a ótica dos pesquisadores Victor Oliveira e Tiago Oliveira (2021), o colonialismo representou um momento de desencantamento do mundo, foram destruídas ecologias dos saberes existentes, formas alternativas de organização da experiência artística, religiosa, política e existencial com extinção de toda diversidade da natureza humana, consolidando a barbárie como experiência de morte e violência em escala global com o intuito de trazer a modernidade e civilização para os considerados povos primitivos.

Ao serem escravizados, africanos em diáspora enfrentaram um processo sistemático de desumanização e alienação. Arrancados de suas terras, de suas famílias e de suas culturas, foram submetidos a uma violência extrema que visava apagar suas identidades e transformá-los em meras ferramentas de trabalho. A perda de seus nomes, de suas línguas e de suas crenças religiosas foram fundamentais para a construção de uma identidade racial inferiorizada, que justificava a exploração e a opressão, permitindo que os escravizados fossem tratados como propriedades e não como seres humanos (Anúnciação, 2021).

Somente em 1888, a escravização negra no Brasil foi “extinta”, movimento que ficou marcado como abolição da escravatura, oficializada pela promulgação da Lei Áurea, devido as lutas dos movimentos negros, pressão internacional por motivos de atraso à civilização e inconveniência para o desenvolvimento do capitalismo e foi oficializada pela Lei Áurea. Contudo, esse ato não significou o fim das desigualdades raciais no Brasil. A ausência de políticas públicas de reparação e de inclusão social perpetuou com a exclusão e a marginalização da população negra, consolidando um sistema racista que persiste até os dias atuais.

Os pesquisadores Pinto e Ferreira (2014) explanam que, até meados do século XX, o país incentivava teorias eugenistas e racistas sobre a supremacia de raças, onde cientistas desenvolviam argumentos, justificando a inferioridade daqueles que não possuíam origem europeia. Isso deu base para as teorias do embranquecimento da população, entre elas, destacamos, a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, para miscigenar o povo, apagando as matrizes indígenas e africanas, alcançando a purificação e desenvolvimento da raça brasileira. A política migratória seletiva, combinada com a discriminação racial contra negros e indígenas, visava consolidar o poder político e econômico da elite branca.

Surge, diante de tais ideias, as bases para o mito da democracia racial, uma construção ideológica que nega a existência do racismo estrutural no Brasil e promove a falsa ideia de uma sociedade harmoniosa e igualitária. Essa narrativa oculta as profundas desigualdades sociais e raciais que marcam a história do país. Ao naturalizar a hierarquia racial e minimizar as experiências de discriminação, o mito da democracia racial impede que não brancos se reconheçam e reivindiquem seus direitos, perpetuando um ciclo de desigualdade e de exclusão.

A respeito do mito da democracia racial, o geógrafo Milton Santos (2000) relata que a população brasileira foi treinada para acreditar que no Brasil não existe racismo, propondo que pessoas negras que denunciam as formas de exclusão que sofrem na sociedade estão se vitimizando e possuem um complexo de inferioridade. Santos traz a concepção de que pessoas negras estão predeterminadas como base da pirâmide social, causando incômodo quando tentam mudar essa realidade. Um exemplo disso é a discussão a respeito de cotas raciais, onde aludem que essas políticas públicas de reparação histórica são uma forma de segregação e esmola para negras/os.

Esse fato gera problemas de identidade para população negra. De acordo com os autores Pinto e Ferreira (2014), a identidade influencia na autoestima e na maneira de existir do indivíduo,

sendo que para compreender a problemática acerca da pessoa negra, é preciso ter em vista o desenvolvimento da identidade em contextos adversos e discriminatórios, o que gera impactos negativos, dificultando a formação da identidade negra. Uma pessoa negra ao se projetar no mundo é antes de tudo negra, qualquer outra característica individual será posta de lado diante de sua pertença racial. Essa situação interfere no processo de construção da identidade, o sentimento de pertencimento de grupo acaba por enfraquecer, mesmo que inconscientemente.

Frantz Fanon (1952) nos alerta para a profunda alienação causada pelo racismo. Desde cedo, crianças negras são socializadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que impõe uma visão de mundo branca como padrão de beleza, inteligência e sucesso. Essa colonização mental leva à internalização da opressão, fazendo com que as pessoas negras se vejam através do olhar do outro, do colonizador.

Contudo, quando essa criança negra vai conviver nessa sociedade estruturada pela branquitude, é confrontada com a dicotomia entre o "eu" e o "outro". Ao vivenciar a separação de raças, se descobre como o outro, colonizado, tido como selvagem e sofre tentando se embranquecer, pois sua cor de pele se torna uma marca de inferioridade, limitando suas oportunidades e impossibilitando uma plena realização pessoal. A alienação racial, segundo Fanon, é um processo ativo que desumaniza e objetifica as pessoas negras, transformando-as em meros objetos de estudo e de controle.

O estado de alienação priva o ser humano de seu direito natural de dominar a própria vida e fazer escolhas. Um jovem negro, ao tomar consciência de como o racismo afeta sua forma de existir em todas as esferas da sociedade, torna-se capaz de escolher entre a ação, ocupando espaços e reivindicando direitos, ou a passividade, deixando que o sistema racista se perpetue e continue causando sofrimento (Fanon, 1957).

Fernando Ferraz (2017) traz o entendimento que invisibilizar os conflitos e tensões raciais faz com que as desigualdades aumentem, impedindo que sejam encontradas soluções efetivas

para as desigualdades. Ao passo que reconhecer a existência dessas tensões possibilita a construção de novas perspectivas e estratégias mais eficazes para promover a equidade e uma sociedade mais justa, em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

Representar e ocupar espaços

A dança, em sua diversidade de estilos, funciona como um espelho da sociedade, refletindo suas visões de mundo, valores e culturas em um determinado momento histórico. Através do movimento é possível alcançar o emocional das pessoas, permitindo que sejam compartilhadas narrativas desde as celebrações da vida até as denúncias de opressão e marginalização (Patton, 2011).

No entanto, o balé clássico, tradicionalmente associado a padrões estéticos eurocêtricos, marginaliza bailarinos e bailarinas negras, enfraquecendo seu potencial revolucionário como prática de libertação (Oliveira; Oliveira, 2021). Nesse quesito, Silvério (2020) destaca que a busca por referências negras é fundamental para criar o sentimento de pertencimento em bailarinos negros em formação, lembrando-os de que não são os primeiros e não estão sozinhos nesta luta, há um caminho ancestral de artistas que lutaram pelo seu espaço no ambiente cênico.

Diante desse cenário, é preciso repensar os valores do balé clássico durante seu ensino, desconstruindo a ideia de bailarina idealizada e valorizando a pluralidade de corpos e habilidades. Ao promover repertórios mais inclusivos e metodologias que respeitem as individualidades, é possível criar um ambiente de aprendizagem que desafie os padrões estéticos hegemônicos e cultive uma arte mais democrática e representativa.

Com isso, apresento exemplos de representatividade e resistência negra no balé clássico. Começando pela vestimenta. No balé clássico, a cor rosa das meias e sapatilhas foi adotada no período de 1800, pelo Balé Ópera de Paris, como forma de cobrir as pernas, consideradas indecentes à mostra, e aproximar-se do tom

de pele das bailarinas brancas. Além disso, o uso dessas vestimentas complementava as linhas das pernas, criando uma estética visualmente agradável. No entanto, para bailarinas negras, o rosa não se ajusta aos tons de pele, principalmente aos tons mais escuros, o que as forçou a criar estratégias de inclusão, como podemos citar o ato de pintar sapatilhas e figurinos.

Anúnciação (2021) aborda o fato de bailarinas negras terem que pintar suas sapatilhas de ponta como um reflexo do racismo e de uma política de silenciamento. A ideia por trás disso era que não valia a pena produzir artigos de dança para esse público, pois acreditava-se que pessoas negras não tinham interesse em fazer aulas de balé. As poucas que se interessavam eram forçadas a encontrar suas próprias soluções para continuar praticando. Muitas vezes, as bailarinas negras usavam sapatilhas rosas, o que as fazia destoar do restante do grupo.

Nas entrevistas de Robinson (2022), as participantes comentaram sobre a dificuldade de não encontrar roupas de dança que se adequem a sua cor, isso fez com que elas mesmas modificassem, adequando-as para seus corpos, pintando sapatilhas e as alças dos figurinos de dança. Esse trabalho envolvia tempo, gastos financeiros e emocionais. Uma das bailarinas compartilha que, na época que fazia parte da companhia Dance Theatre of Harlem, começou a usar meia-calça marrom, porque queria parecer mais magra e com uma linha de perna maior, porém quando o Arthur Mitchell, fundador da companhia, a viu, decidiu padronizar que todos na companhia usassem meias da cor de sua pele, promovendo uma significativa mudança na representatividade negra no balé clássico.

Cabe destacar que Arthur Mitchell foi o primeiro bailarino negro estadunidense a ser contratado e a chegar ao cargo de bailarino principal pelo New York City Ballet. Em 1969, fundou, junto com Karel Shook, o Dance Theatre of Harlem, uma companhia localizada no bairro afro-estadunidense Harlem, sua inspiração para criar a companhia se deu pelo assassinato de

Martin Luther King em 1968, motivando-o a tentar fazer diferença na comunidade negra.

O Dance Theatre of Harlem quebrou fronteiras raciais e políticas, foi a primeira companhia de balé estadunidense a se apresentar na Rússia após a queda da União Soviética, sendo que em 1992 fizeram uma turnê na África do Sul no final do apartheid. A companhia remontou o famoso balé Giselle com um elenco todo negro, Creole Giselle foi filmado e transmitido na TV, sendo considerado um exemplo de ressignificação e mudanças no sistema (Anunciação, 2021).

Anunciação (2021) destaca a relevância da representatividade de bailarinas e bailarinos negros. O protagonismo nas companhias de balé desafia os padrões dominantes e cria oportunidades para dar voz aos marginalizados, questionando o racismo presente nesses espaços.

Segundo Lindete de Jesus (2019), "um corpo negro na dança clássica, dançando repertórios, é um corpo político, social e artístico." Esses bailarinos não são apenas artistas, trazem consigo suas vivências individuais e coletivas, seus discursos, potências e visibilidade enquanto pessoas negras. Ao ocupar esses espaços, resistem ao embranquecimento, à invisibilidade e à marginalização da população negra. Como Anielle Lemos (2019) aponta, quando uma bailarina negra está no palco, ela também carrega consigo a força de tantos outros corpos negros, inspirando e fortalecendo a caminhada de muitos outros.

Dando continuidade aos grandes exemplos do protagonismo no balé clássico. A bailarina brasileira Ingrid Silva se destaca como um símbolo de protagonismo e inspiração para jovens negros no país e no mundo. Sua trajetória que começou em um projeto social de dança e culminou em sua atuação em uma companhia profissional, reflete sua força e determinação. Além de seu sucesso no palco, Ingrid usa sua voz para denunciar desigualdades e promover a luta por melhorias no balé. Para ela, ser uma bailarina negra é, por si só, um ato revolucionário, dado os desafios que envolvem a cor e a profissão.

Antes de integrar o Dance Theatre of Harlem (DTH), Ingrid era a única bailarina negra nas aulas de balé que frequentava no Brasil. Mesmo após participar de audições em companhias brasileiras, não foi aceita. Sua entrada no DTH foi possível graças ao apoio de Bethania Gomes, outra bailarina brasileira que também faz parte da companhia DTH (Silva, 2022).

Bethania Gomes, filha da importante poeta e ativista negra Beatriz Nascimento, teve aulas de dança com Consuelo Ríos e foi uma pioneira ao chegar no cargo de primeira bailarina em uma companhia internacional, além disso dançou para Nelson Mandela na turnê do DTH na África do Sul. Quando engravidou voltou para o Brasil e tentou trabalhar com dança, não foi aceita nas companhias brasileiras, mas deu aulas em um projeto social no Rio de Janeiro, onde conheceu Ingrid Silva e a incentivou na profissão de bailarina. Atualmente, Bethania trabalha no Dance Theatre of Harlem como professora, técnica e coreógrafa (Silva, 2022).

Focalizando no papel transformador dos professores, destaco a figura de Milton Kennedy – bailarino solista do Ballet da Cidade de São Paulo, por quase 20 anos, tendo também experiências em outras importantes companhias de dança no Brasil – idealizador da Companhia de dança Ayodele Balé. A Ayodele Balé Escola de Formação em Danças, preferencialmente para pessoas negras, indígenas e não negra de baixa renda, surge como um espaço inovador na cena artística brasileira. Com o objetivo de oferecer uma formação em dança que valorize a diversidade e a ancestralidade, a escola rompe com os padrões eurocêtricos predominantes nas academias de São Paulo.

Um dos pilares da Ayodele é a promoção de um repertório mais amplo, que inclua diferentes estilos de dança e atividades corporais e musicais, resgatando as contribuições de ancestrais africanos e indígenas. Ao incentivar a conexão com as raízes culturais, a escola busca fortalecer a identidade e a autoestima de seus estudantes.

Ao escolher o nome Ayodele, que em iorubá significa 'A Alegria voltou a Casa', Milton Kennedy expressa a esperança de

que a escola seja um espaço de celebração da cultura afro-brasileira e de empoderamento através da arte. A Ayodele Balé não é apenas uma escola de dança, mas um projeto que busca transformar vidas e construir um futuro mais justo e equitativo.

De acordo com Sekani Robinson, profissionais da dança, como professores, coreógrafos e diretores, exercem um papel crucial na modalidade, definindo padrões estéticos e as oportunidades no balé clássico. Suas escolhas moldam a imagem do bailarino ideal e limitam o acesso de diversos corpos a essa arte (Robinson, 2022). Defendemos que os profissionais do balé clássico, professores/as, coreógrafas/os, diretores/as entre outros envolvidos, repensem suas formas de trabalhar com dança, compreendendo-a como uma linguagem complexa, com códigos específicos e que devem ser ensinados para emancipação e transgressão de padrões estéticos estabelecidos.

Para que a dança clássica seja verdadeiramente inclusiva, é necessário desconstruir os estereótipos associados aos corpos negros e aos papéis que eles podem interpretar. Bailarina/os negra/os podem e devem interpretar uma ampla gama de personagens, além de papéis considerados exóticos e não tão “clássicos”, não desvalorizando os papéis como “feiticeira”, “odalisca”, mas retirando seus estereótipos. Artistas negros podem demonstrar delicadeza, sensibilidade e todas as características vinculadas as personagens. Ao valorizar a diversidade e promover a equidade, a dança clássica pode se tornar uma arte mais rica e significativa para todos.

A representatividade é necessária, não apenas como imagem, mas como forma de ocupar lugares e dar voz àqueles que foram invisibilizados, permitindo que suas pautas sejam ouvidas e o ambiente seja transformado, rompendo com os padrões hegemônicos, que impedem que pessoas não brancas se imaginem, se descrevam e se inventem de modos libertadores, fazendo com que amar sua negritude seja um ato de resistência política, que vai contra as forças de dominação e morte, é sobre transformar imagens de forma crítica, criar alternativas e questionar quais tipos

de imagens subverter, se afastando de pensamentos dualistas sobre bom e mau (hooks, 2019).

Bailarinas e bailarinos como Consuelo Ríos, Mercedes Baptista, Arthur Mitchell, Bethania Gomes, Milton Kennedy e Ingrid Silva, representam um marco para suas épocas e suas histórias são símbolos de ruptura e quebra de padrões, colocando-os em destaque faz com que as vozes de pessoas negras sejam ouvidas, suas histórias devem ser consolidados nas mentes das próximas gerações, garantindo a liberdade de sonhar e se sentir capaz de estar onde queiram estar, dançar o que sentirem vontade e que essa liberdade não se limite a cor da pele (Baker; Navas, 2022).

Considerações finais

Procurando bem, todo mundo tem pereba/ Marca de
bexiga ou vacina/ E tem piriri, tem lombriga, tem
ameba/ Só a bailarina que não tem/ E não tem coceira,
verruca nem frieira/ Nem falta de maneira, ela não tem
(Buarque Lobos, 1983).

A letra da canção de Chico Buarque e Edu Lobos constrói uma imagem irreal da bailarina, isenta de qualquer imperfeição física ou social. Ao negar à bailarina as marcas da experiência humana, como doenças e diversidades corporais, a canção a transforma em um ser quase divino. Essa idealização, ao mesmo tempo em que exclui todas as pessoas que não se encaixam nesse padrão, reforça estereótipos de raça e gênero.

A bailarina é apresentada como um ser submisso e educado, que se adequa aos padrões de beleza e comportamento femininos tradicionais. Essa representação limitada da bailarina contribui para a invisibilização de corpos negros e de outras diversidades dentro do universo da dança clássica, desestimulando muitas crianças a seguirem seus sonhos.

A visão hegemônica branca faz com que pessoas negras internalizem pensamentos e valores estereotipados, causando a

rejeição de sua negritude, sua história, cultura e, conseqüentemente, mobilizando crises na identidade negra que se manifesta, por exemplo, na baixa autoestima de pessoas negras. As práticas colonialistas nos alertam sobre a importância dos modelos sociais serem repensados e que se crie uma nova visão de mundo, que não se reduza ao monopólio de uma única cultura tida como universal, nos exigindo atitudes revolucionárias que envolvam a luta antirracista. (hooks, 2019).

Bell Hooks enfatiza que para construir novas percepções não é preciso apagar da história tudo que aconteceu de ruim. Trata-se de um processo de recordar o passado para repensar o presente e criar formas de imaginar e construir o futuro, atitude que busca erradicar a dominação e transformar a sociedade, dando a ela um caráter mais democrático, com justiça e equidade (hooks, 2019).

No livro “Olhares negros: Raça e Representação” (2019b), a representatividade é vinculada ao ato de descolonização, contestando as estruturas linguísticas, discursivas e ideológicas, quebrando a relação de dependência daqueles que foram colonizados e as percepções, instituições e representações imperialistas e racistas do colonizador (hooks, 2019b, p. 32). Representar e ocupar espaços é sobre não se conformar com o lugar que a sociedade estabelece para a população negra, sendo esta desconformação, uma forma de encorajar pessoas negras a se engajarem na dança, persistindo e perseguindo os seus sonhos, contrariando a estatística de extermínio e, influenciando para que pessoas negras deixem de ser maioria no encarceramento e passem a ocupar salas de dança, teatros e os lugares que tenham vontade.

A representatividade serve para o povo preto abandonar as tentativas de se embranquecer e passar a valorizar traços negros, pois estes cabem em qualquer forma de arte. Aqui cabe repetir que um “corpo negro no palco é um corpo político”, que simboliza toda sua luta, tantos outros corpos que sonham em estar ali, todo um povo que resiste trabalhando para mudança social acontecer.

Já caminhando para a parte final do trabalho, considero que para mim enquanto bailarina negra, inserida em uma modalidade

majoritariamente branca, é essencial vivenciar outros estilos de dança além do clássico, principalmente danças negras, onde consigo enxergar a mim e meus ancestrais dentro da história e do movimento. Culminando em uma experiência de autocuidado, que afasta da cultura da perfeição, do individualismo, da perna alta, do corpo magro tão presente no balé, e aproxima de uma prática mais coletiva e acolhedora, que cuida do físico, mas também do psicológico.

Esse gesto proporciona um repertório corporal mais amplo e permite vislumbrar as conexões entre os diversos estilos de dança, remetendo ao conceito de Ubuntu – 'Eu sou porque nós somos'. Estamos conectados, precisamos uns dos outros e a dança, em suas diversas manifestações, é um testemunho desta interconexão humana.

O balé clássico, por mais elitizado que possa parecer, tem suas raízes nas danças populares e rituais. Ao reconhecer as raízes comuns de diferentes estilos, podemos derrubar hierarquias, celebrando a rica diversidade da expressão corporal, construindo um cenário mais inclusivo e democrático para dança.

Por fim, é preciso notabilizar que este trabalho aborda o tema da negritude, por ser o que mais me atinge diretamente, pois sou uma bailarina negra. Entretanto, falar sobre exclusão e representatividade no balé clássico não abrange apenas negros/as, mas também outras minorias, outros corpos que são vistos como fora do padrão, como pessoas com deficiência, gordas ou idosas. Meu intuito, ao utilizar o tema democratização do balé, é abrir espaço para que todos os corpos que desejam dançar, sintam-se livres para fazê-lo, que não existam regras que impeçam as pessoas de experimentarem essa prática; que não existam barreiras para sonhar e se permitir realizar.

Referências

ANUNCIACÃO, G. O. A inserção do corpo negro em companhias de balé clássico no Brasil e Estados Unidos. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA**. Salvador: ANDA, 2019. p. 2084-2094.

Baker, J; Navas, C. Josephine Baker e Mercedes Baptista: casos de representações da mulher negra na dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. 2022, v. 12, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660121937vs01>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BOURCIER, P. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Mina Comunicação e Arte, Rio de Janeiro, 2020.

EVANS, L. 21st Century Ballet, 20th Century Racism. **Dance Major Journal**, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5070/D510158899>. Acesso em: 29 out. 2022.

FRANÇA, R. **Pretagonismo**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira Participações S. A., 2022.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo; Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo, Elefante, 2019.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **A Desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas**. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10623>. Acesso em: 12 ago. 2022.

JESUS, L. S. O Corpo Negro Negado à Dança Clássica. **Anais Do VI Encontro Científico da ANDA**, 2019, Salvador. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://procee>

dings.science/anda/anda-2019/trabalhos/o-corpo-negronegado-a-danca-classica?lang=pt-br. Acesso em: 19 nov. 2022.

JÚNIOR, P. M. S. **Mercedes Baptista, a criação da identidade negra na dança**, 2007. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/recursos-educacionais/conteudo/exibir/167>. Acesso em: 20 set. 2024.

LEMOS, A. C. Representatividade de Mulheres Negras no Campo da Dança: Discursos e Visibilidades. **Anais do VI Encontro Científico da ANDA**, 2019, Salvador. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2019/trabalhos/representatividade-demulheres-negras-no-campo-da-danca-discursos-e-visibilidade?lang=pt-br>. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, V. H. N. de; OLIVEIRA, T. Cenas pretas e restaurações do encantamento do mundo: Um olhar para o trabalho coreográfico de Tiago Oliveira. **Arte da Cena** (Art on Stage), Goiânia, v. 7, n. 2, p. 090–113, 2022. DOI: 10.5216/ac.v7i2.70121. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/70121>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PATTON, T.O. Final I just want to get my groove on: an African American experience with race, racism, and the white aesthetic in dance. **Journal of Pan African Studies**, 4(6), 2011. Disponível em: <https://link.gale.com/apps/doc/A306357802/AONE?u=capes&sid=bookmarkAONE&xid=1e7d4033>. Acesso em: 3 nov. de 2022.

PEREIRA, R. W. **A formação do Balé brasileiro e a crítica jornalística: Nacionalismo e Estilização**. Tese de Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PINTO, M. C. C; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. São João del-Rei. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, 2014.

ROBINSON, S. L. **Dancing While Black:** Managing Racial Fatigue in Ballet. UC Santa Barbara. 2022. ProQuest ID: Robinson_ucsb_0035D_15541. Merritt ID: ark:/13030/m5sn7j5k. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/8148w1tx>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, R. DE L.; PEIXOTO, J. D. Negro Teatro, Negra Performance. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 12, n. **Rev. Bras. Estud. Presença**, 2022 12(4), 2022.

SILVÉRIO, M. R. C. **O corpo negro e o estereótipo da bailarina.** São Paulo, 2020.

SILVA, J. C. **O espaço de negras na dança:** a narrativa da trajetória de bailarinas negras no balé clássico. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

Capítulo 6

Educação Antirracista na Escola: Aplicações Pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Vanessa Lima de Souza

Introdução

Em um mundo que aspira à igualdade e à justiça social, a educação antirracista se destaca como uma ferramenta fundamental para desconstruir preconceitos e construir alicerces sólidos de equidade. Como afirma Gomes (2020, p. 146), “não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano.” Esta citação ressalta o papel essencial da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de questionar e transformar as estruturas raciais vigentes.

Neste contexto, o presente trabalho explora o papel transformador da educação na promoção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade é valorizada e respeitada. O foco deste estudo é apresentar uma análise sistemática preliminar da fase inicial do subprojeto “Educação antirracista: parceria entre o NUPE/FCT/Unesp e a Escola Pública estadual”. Este projeto tem como objetivo promover uma reflexão profunda sobre as questões étnico-raciais tanto no ambiente universitário quanto nas escolas de ensino fundamental, buscando incentivar práticas pedagógicas que sejam efetivamente inclusivas e antirracistas.

A equipe responsável pela execução do projeto é composta pelos bolsistas de graduação Gustavo Souza Santos, Lisie Alves Xavier, Rafael da Cruz Silva, Vitória Di Luca Borges Viana, e

Vanessa Lima de Souza, sob a orientação da professora Dra. Vanda Moreira Machado Lima. Esse grupo interdisciplinar se empenha em compreender as complexas dinâmicas raciais presentes no ambiente escolar e universitário, com o intuito de desenvolver estratégias pedagógicas que desafiem o racismo estrutural e promovam uma educação equitativa para todos.

O estudo baseia-se na sistematização dos dados coletados a partir das respostas dos estudantes dos 7º anos A, B, C e D, utilizando questionários elaborados para capturar suas percepções sobre temas étnico-raciais. A análise desses dados permite uma avaliação das práticas pedagógicas adotadas pelo projeto, visando identificar abordagens eficazes para a formação antirracista. Além disso, esses dados oferecem *insights* valiosos sobre como os alunos percebem as questões raciais e o impacto dessas percepções no ambiente de aprendizado.

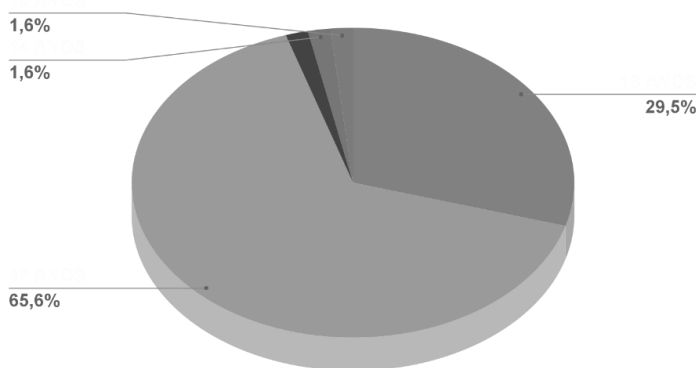
Os resultados iniciais sugerem que a integração de uma perspectiva antirracista no currículo escolar é essencial para combater o racismo e o preconceito desde as fases iniciais da educação. Observou-se que práticas pedagógicas inclusivas, que reconhecem e valorizam a diversidade étnico-racial, contribuem significativamente para a criação de um ambiente de aprendizado mais equitativo e acolhedor. Essas práticas não apenas enriquecem o processo educativo, mas também fomentam uma compreensão mais profunda das complexidades das relações raciais no Brasil.

Assim, o projeto busca não apenas sensibilizar os estudantes e educadores para a importância da educação antirracista, mas também fornecer ferramentas práticas para a implementação de políticas educacionais mais inclusivas e justas. Assim, a transformação educacional em prol da igualdade racial é um processo contínuo que exige esforços persistentes, engajamento comunitário e uma abordagem colaborativa entre todos os atores envolvidos no processo educacional.

Desenvolvimento

Imaginem uma sala de aula onde cada voz é valorizada, independentemente da cor da pele. É nesse espaço inclusivo que a educação antirracista ganha vida, desafiando normas e construindo pontes para um futuro mais justo. Vista disso, o projeto busca apresentar e incentivar as práticas pedagógicas ao processo de aprendizagem e conscientização antirracista na fase inicial do ensino fundamental. O projeto foi desenvolvido com 102 alunos dos 7º anos A,B, C e D, sendo que presentes na data da aplicação dos formulários foram 62. Assim, como consta no gráfico abaixo, pode-se observar que existe uma expressante variação de idade entre os alunos, contendo uma faixa etária de 11 a 15 anos, convém pontuar que as idades superiores ao esperado para este ano escolar são em virtude de alguns alunos serem repetentes.

Gráfico 1: Gráfico com a idade dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em um primeiro questionamento feito aos alunos, buscou-se explorar a autoidentificação, ao tratar especialmente das características fenotípicas. A questão foi dada em modo de resposta escrita, onde não possuía opções de marcação, assim o aluno

apresentava seus entendimentos no que tange a questão raça. Deste modo, o gráfico a seguir apresenta as respostas dadas pelos estudantes e pode-se perceber que existe uma multiplicidade de resposta e que algumas delas expressam um desentendimento aos conceitos de raça e cor. Porém, predomina-se o auto reconhecimento parda com 42,6% de predominância, seguida das autos declarações brancos, com 31,1%.

Figura 1: Autodeclaração de cor dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023 (<https://wordcloud.online/>).

O debate sobre raça e identidade no Brasil é complexo e envolve uma compreensão detalhada das terminologias usadas para descrever as pessoas de ascendência africana e indígenas. Segundo Araújo (2021), o termo preto é utilizado para se referir a pessoas cuja características fenotípicas são associadas aos nativos da África, como a cor da pele, traços faciais, formato do nariz e da boca, e a textura dos cabelos. Essas características são resultados visíveis de um passado marcado pela imigração forçada de milhões de africanos durante o período da escravidão. Por outro lado, o termo pardo refere-se a pessoas que possuem uma pele de tonalidade menos retinta (mais clara) e que são resultado de uma miscigenação histórica entre diferentes grupos étnicos — principalmente brancos, negros e indígenas. Essa miscigenação,

promovida durante séculos de colonização, criou um espectro diverso de fenótipos no Brasil.

As pessoas classificadas como pardas podem exibir uma ampla gama de características físicas que se associam tanto aos traços de pessoas negras quanto indígenas, refletindo a complexidade da identidade racial e étnica no país. A compreensão dessas definições é fundamental para o entendimento das questões raciais e das políticas de identidade no Brasil, que têm raízes profundas em sua história colonial.

O uso dos termos preto e pardo está diretamente relacionado com a necessidade de categorização das identidades para fins de reconhecimento, reparação histórica e implementação de políticas públicas, como as cotas raciais. Essas políticas visam corrigir desigualdades históricas que afetaram principalmente as populações de pele mais escura e aqueles considerados negros — incluindo tanto pretos quanto pardos, conforme reconhecido pelo movimento negro e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa multiplicidade de termos pode gerar confusão e incerteza sobre como uma pessoa deve se autodeclarar. Alguém que tem pele mais clara, mas características fenotípicas associadas à ancestralidade africana, pode se sentir inseguro ou hesitante ao se autodeclarar negro, especialmente se sentir que não "encaixa" perfeitamente na categoria de preto.

Para além, partimos a explorar os conceitos de violência e racismo com os alunos, com a intenção de perceber se os estudantes possuem conhecimento na diferenciação dos dois conceitos. Segundo Almeida (2019, p. 22), o racismo é uma:

forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.

Destarte, as respostas dadas de forma dissertativa foram analisadas e classificadas como: Não domina o conceito; Domina parcialmente o conceito; Domina completamente o conceito.

Percebe-se a predominância do domínio parcial dos conceitos, mas cabe pontuar que alguns alunos de forma não autorizada fizeram uso de aparelhos celulares para realizar uma busca dos conceitos na web. O total de 68,9% dos estudantes consideraram que dominam completamente o conceito de violência, por outro lado o conceito de racismo e do que é ser antirracista a proporção foi menor, respectivamente, 16,4% e 26,2%. Por fim, os alunos foram questionados no que diz respeito ao que é ser antirracista. Para Ribeiro (2019, p. 51)

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas.

Ser antirracista implica dedicar-se a enfrentar o racismo em suas diversas manifestações, reconhecendo os privilégios associados à branquitude e empenhando-se na promoção da igualdade racial. Esse compromisso requer constante vigilância em relação às nossas próprias atitudes, disposição para identificar privilégios e uma compreensão aprofundada de que a linguagem carrega consigo valores sociais. É imperativo utilizá-la de maneira crítica, afastando-se de expressões racistas. Entendendo-se de que pode-se tratar de um conceito novo para os estudantes, mas percebe-se que os mesmo possuem uma breve ideia do conceito.

Considerações finais

Em um olhar retrospectivo sobre o desenvolvimento do projeto, é evidente que a busca por uma educação antirracista não apenas é relevante, mas também urgente. A visão de uma sala de aula inclusiva, onde cada voz é valorizada independentemente da cor da pele, representa não apenas um ideal, mas um compromisso tangível com a construção de um futuro mais justo. Ao direcionar nossos esforços para o ensino fundamental, o projeto buscou apresentar e incentivar práticas pedagógicas que promovam a conscientização antirracista desde as fases iniciais da formação educacional. Assim, uma formação crítica sobre a construção de uma sociedade antirracista faz-se urgente.

Além disso, a diferenciação entre preto e pardo reflete uma estrutura social onde o racismo e o colorismo desempenham papéis significativos. O racismo no Brasil não é apenas uma questão de cor de pele, mas também de como características fenotípicas e outras marcas de identidade são percebidas socialmente. Indivíduos pardos, muitas vezes, experienciam o racismo de forma diferente de indivíduos pretos, em parte devido a preconceitos associados a diferentes tons de pele e fenótipo.

Portanto, entender o significado desses termos e sua aplicação é essencial não apenas para compreender a identidade racial no Brasil, mas também para promover um debate mais amplo e inclusivo sobre justiça social e igualdade racial. O reconhecimento das diferentes realidades enfrentadas por pessoas pretas e pardas no Brasil é um passo importante para abordar a complexidade das questões raciais no país e para avançar nas discussões sobre a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação antirracista emerge como um componente essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Este projeto representa um passo importante na direção de uma transformação educativa que valoriza a diversidade e promove a equidade, demonstrando que a mudança começa com a

conscientização e o compromisso de cada indivíduo em lutar contra o racismo e promover uma cultura de respeito e inclusão.

Em suma, o projeto não apenas lançou luz sobre a consciência antirracista, mas também identificou desafios e áreas que demandam maior atenção. A transformação educacional para a igualdade racial é um processo contínuo que requer esforços persistentes e a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

ARAÚJO, C. **É Preto ou Negro? Uma releitura e reflexão sobre esta classificação**. n. p. 2021. Disponível em: <https://simaigualdaderacial.com.br/site/e-preto-ou-negro-uma-releitura-e-reflexao-sobre-esta-classificacao/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. 2020 Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Capítulo 7

De Pelé a Vinícius Júnior: a questão do racismo no futebol

Caio Henrique Ramos Pereira
Vinicyus Gomes de Oliveira
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Introdução

Os racistas seguem indo aos estádios e assistindo o maior clube do mundo de perto e a La liga [Espanhola] segue sem fazer nada... Seguirei de cabeça erguida e comemorando as minhas vitórias e do [Real] Madrid....

Após ter sido vítima de ataques racistas durante partida do Campeonato Espanhol de 2023, esta fala emblemática do atleta Vinícius Júnior, jogador do Real Madrid (acima), evidencia o quanto o racismo está impregnado na sociedade e no futebol, inclusive, no interior das Confederações esportivas, as quais negligenciam esse fenômeno social que se apresenta na vida dos jogadores negros, como é o caso de Vinícius Júnior. Nosso trabalho atua na direção do combate veemente ao racismo no futebol e na sociedade de forma geral.

Antes de Vinícius Júnior tivemos grandes jogadores de futebol negros e, dentre eles, o mais conhecido e craque do futebol brasileiro e mundial, Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, que atuou no Santos Futebol Clube e na seleção brasileira de futebol durante as décadas de 1950, 60, 70 e 80, e no final de sua carreira se transferiu para o Cosmos Futebol Clube dos Estados Unidos da América e lá permaneceu até a sua aposentadoria.

Pelé atuou de forma efetiva no futebol por mais de três décadas e vivenciou inúmeras situações de preconceito racial, tal como por ele relatado em entrevistas ao abordar o tema. Segundo ele, mesmo dentro de campo, adversários chegavam a ofendê-lo por meio de expressões racistas como “negro”, “macaco”, “criolo” dentre outras expressões de natureza racista, com intenção de desqualificá-lo como jogador dada a cor de sua pele negra.

No entanto, a maestria de Pelé ao lidar com a bola de futebol e sua brilhante trajetória ofuscaram essas manifestações racistas, e o craque conviveu e ignorou tais ofensas, as quais não prejudicaram a sua performance esportiva nacional e mundial. Pelé foi tricampeão mundial de futebol pela seleção brasileira e conquistou inúmeros títulos junto ao Santos Futebol Clube, inclusive o bicampeonato mundial de clubes ao lado de outros craques negros no próprio Santos e na seleção.

Se as ofensas racistas não comprometeram a performance futebolística de Pelé dada a sua genialidade, certamente devem ter causado sofrimento psicológico e por isso, em nosso trabalho, ao fazermos menção a esse grande jogador negro, que encantou multidões nos estádios de futebol, queremos enfatizar que o preconceito racial deve ser diuturnamente combatido no esporte e na sociedade de forma geral.

Vinícius Júnior, por sua vez, embora vítima de ofensas racistas na atualidade dada a sua pele negra, continua sua trajetória de craque do futebol, enfrentando os desafios que se apresentam em sua carreira e, sobretudo, estimulando um movimento de resistência contra o racismo no esporte de maneira geral e no futebol especificamente. Torna-se importante evidenciar que Vini Júnior, ao resistir e combater o racismo no futebol espanhol, amplia sua influência para o mundo do esporte e contribui para que situações de racismo sejam combatidas e superadas, sobretudo quando nos referimos a ofensas a sujeitos afrodescendentes dada a cor de sua pele negra, algo tão presente no cotidiano esportivo.

Também o ex-árbitro de futebol Márcio Chagas expressa que “Ao longo do processo, me senti desamparado e desvalorizado

pela federação. Eu tinha 37 anos e era aspirante à Fifa, imaginava que ainda poderia ter uma carreira internacional. Mas, por causa desse episódio, fiquei tão de saco cheio que resolvi largar o apito. Apitei a final do campeonato e parei. Até hoje não posso pisar na federação (Gaúcha). A federação nunca mais teve um árbitro negro” (Uol Esporte, 2019).

O depoimento acima de Márcio Chagas, ex-árbitro de futebol, mostra o quanto ele sofreu quando ainda estava na ativa e depois na condição de jornalista. Ele sofreu uma ofensa racista quando arbitrava uma partida de futebol e decidiu entrar com um processo no Superior Tribunal de Justiça Desportiva. Porém foi desencorajado por jornalistas, alguns de seus conhecidos e até pela própria Federação Esportiva do Rio Grande do Sul.

Depois de abandonar a carreira por causa de racismo, Márcio confessa que não recebeu apoio de ninguém do meio esportivo, evidenciando, assim, o descaso das instituições máximas do futebol como as confederações para situações de natureza racista. Desde há muito tempo o racismo no futebol vem sendo naturalizado, sendo que atletas, juízes e técnicos dentre outros sujeitos afrodescendentes, tem sofrido pela falta de políticas eficientes contra a discriminação e o preconceito racial no esporte de forma geral e no futebol especificamente.

Tais situações evidenciam como as relações sociais e raciais da sociedade capitalista, que se caracterizam como processos de “assujeitamento” de muitos indivíduos por conta de sua origem étnica afro descendente, têm consequências negativas severas na vida, por conta de comportamentos, falas e outras situações sociais que produzem e reproduzem o fenômeno do racismo. Torna-se importante a reflexão oriunda de Almeida (2015, p. 755), quando afirma que “as relações estruturais entre racismo e capitalismo se efetivam politicamente no Estado através de suas leis, políticas e das instituições que o mantêm”.

Diante da assertiva de Almeida (2015), devemos nos posicionar ao nos depararmos com situações sociais de racismo,

pois essa chaga social precisa ser combatida desde as suas raízes e, sobretudo, nos esportes e especificamente no futebol.

O Que é Racismo?

A história nos mostra que apesar da palavra racismo ser ligada à etimologia de raça, a sua própria origem pautada na ideia de que existam diferentes raças (no campo científico e não social) entre os seres humanos é um erro. Ou seja, a própria palavra "racismo" tem origem racista, de acordo com Bruna Cristina Jaquetto Pereira, especialista em gênero e raça e doutora em sociologia pela UnB (Universidade de Brasília). "Racismo" é a ideia de que grupos de seres humanos são diferentes em sua biologia (natureza), e que por isso são divididos em diferentes raças, sendo que a chamada 'raça branca' é vista como superior às demais, um fato extremamente ideológico que serve para garantir a hegemonia da elite branca brasileira, ocupando esferas de poder no futebol e em outras modalidades esportivas em nosso país.

A ciência já provou que embora grupos humanos tenham diferenças como cor da pele e textura de cabelo, "tais diferenças não são suficientes para configurar diferentes raças, no sentido científico do termo", explica Bruna. (Pereira, 2013). Para nós, a cor da pele, o cabelo, o corpo humano de forma geral, deve ser reconhecido como a morada do ser humano, independente de sua condição social, econômica e cultural, pois as características fenotípicas humanas não definem o que é o sujeito como ser social. Podemos afirmar em bases científicas que os seres humanos se constroem no bojo das relações sociais e oportunidades de apropriação cultural, artística e esportiva, pois esse é o papel da história na vida de cada um dos seres humanos.

Muito se discute sobre a teoria eugenista do racismo e sua origem a partir de determinadas teses 'pseudocientíficas' construídas na Europa do século XIX, sobretudo teses da medicina eugenista que apregoam conhecimentos que alimentaram doutrinas racistas. Conhecemos a teoria de Francis Galton (1822-

1911) que enfatizava o quanto as características pessoais dos grandes gênios tinham origem em famílias aristocratas inglesas; famílias de pessoas brancas que reafirmavam a superioridade dos “homens eminentes [brancos] têm filhos eminentes [brancos]”, considerando, exclusivamente, os sujeitos oriundos de famílias economicamente privilegiadas e brancas, não respeitando outras famílias cuja origem fosse diversa. Francis Galton, portanto, inaugura uma forma de discriminação racial que tem raiz nas diferenças sociais e econômicas (Schultz & Shultz, 1998), fato que alimenta, sobremaneira, o racismo apregoado na sociedade.

A teoria eugenista de Galton defende cientificamente “o nascimento de indivíduos mais eminentes ou capazes e desencoraja o nascimento dos [chamados] incapazes”, sendo que para atingir essa meta, Galton defendia o desenvolvimento da eugenia, uma “ciência preocupada em aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana” (Schultz & Shultz, 1998).

Diante do eugenismo Galtoniano, muitos passam a defender a supremacia da raça branca, tal como fez Adolf Hitler (1889-1945), durante o período nazista na Alemanha da década de 1940, que preconizava a superioridade do homem alemão diante dos judeus. Outros tantos governantes afirmavam que a população fosse formada majoritariamente por pessoas brancas, como forma de subjugar sujeitos negros à condição de subalternos de uma elite dominante eminentemente branca.

Interessante salientar que um dos procedimentos utilizados por médicos eugenistas, tal como Cesare Lombroso (1835-1909), psiquiatra italiano que defendia a ideia de predisposição biológica do indivíduo a conduta anti-social e demarcava cérebros de pessoas negras com essa predisposição. Sua pesquisa limitava-se a medir o tamanho do crânio de indivíduos e comparar as características de diferentes “raças”. Outro procedimento consistia em analisar os traços fisionômicos (relativos à feição humana, aos traços faciais), como nariz, lábios, orelhas, cor dos olhos, para que fosse determinado o grau de “pureza racial”, atingido por determinados grupos raciais.

Muitos desses cientistas eugenistas baseiam-se na teoria darwinista da seleção natural e evolução das espécies, e acreditavam que as mesmas leis aplicáveis à evolução dos seres vivos eram também válidas para descrever uma hierarquia racial nas diferentes civilizações. Os países da sociedade europeia ocidental eram considerados mais desenvolvidos e com maior quantidade de indivíduos geniais, como afirmava Galton, e por isso, vistos como superiores. Também são representantes deste cientificismo eugenista, o francês Arthur Gobineau (1816-1882) e o inglês Houston Chamberlain (1855-1927).

Segundo Agnes Heller (1929-2019), os preconceitos de grupo (raciais, nacionais e étnicos) nascem a partir do surgimento da sociedade capitalista, ainda que saibamos que o desprezo pelo outro, a antipatia pelo diferente sejam tão antigos quanto a própria humanidade. Para a autora (1978), o preconceito racial estrutura-se como um juízo equivocado e provisório dirigido ao outro que é considerado inferior, sendo que, ao longo da relação social estabelecida entre os indivíduos, se essa relação for autêntica e verdadeira, esse juízo se dissipará. No entanto, numa relação preconceituosa, o juízo equivocado sobre o outro se mantém, o que faz instalar o preconceito que leva a situações que alimentam o racismo de forma estrutural.

Segundo Campos (2017), quando analisamos as teorias sociológicas dedicadas a explicar como o racismo opera, três abordagens se destacam. A primeira delas entende o racismo como um fenômeno enraizado em ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas específicas, sendo a cor da pele uma destas distinções racistas. Segundo essa perspectiva o adjetivo "racista" só pode ser atrelado a práticas que decorrem de concepções ideológicas, falsas e equivocadas, do que é propriamente uma raça ou grupo étnico.

A segunda abordagem, por seu turno, concede uma precedência causal e semântica às ações, atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios na

reprodução do racismo. Para essa postura analítica, as práticas racistas são precedidas de ideologias, ou seja, precedidas de ideias equivocadas sobre o ser humano e tornam-se elementos definidores do racismo. Por fim, a terceira abordagem crê que o racismo teria assumido características mais sistêmicas, institucionais ou estruturais nos dias atuais. Embora práticas e ideologias sejam dimensões importantes do fenômeno, são as estruturas racistas e os princípios causais do racismo que devem ser investigados, pois, como afirma Heller (1978), esse fenômeno social se alastra em toda a sociedade e, sobretudo, se alimenta das relações sociais específicas e originárias do sistema capitalista.

Como o Racismo Afeta a Vida das Pessoas Negras

De acordo com os estudiosos, a identidade exerce influência significativa na autoestima e na forma como um indivíduo se percebe, sendo essencial compreender, no caso da pessoa negra, o desenvolvimento da sua identidade em ambientes adversos e discriminatórios. Tal contexto resulta em impactos negativos que dificultam a formação da identidade da pessoa negra, sobretudo porque as explicações sobre as desigualdades raciais, ao se limitarem ao âmbito da aparência, ocultam a verdadeira extensão das influências históricas e sociais que perpetuam mitos e preconceitos dirigidos a determinados grupos étnicos.

A pessoa negra, primariamente, é identificada pela sua negritude, sendo que a cor da pele é constantemente enfatizada, relegando outras características individuais a um plano secundário diante da ênfase na pertença racial. Em contraste, uma pessoa branca que é considerada o padrão de normalidade, não vive tal situação, sua identidade não é abalada e tampouco questionada. Essa situação de disparidade, portanto, interfere no processo de construção da identidade da pessoa negra, enfraquecendo, muitas vezes de maneira inconsciente, o sentimento de pertencimento ao grupo (Pinto; Ferreira, 2014).

Torna-se importante lembrar que o termo racismo, conforme Almeida (2020) tem relação com uma forma sistemática de discriminação racial que se manifesta por meio de práticas sociais, conscientes ou não conscientes, que preconizam em desvantagens para os indivíduos atingidos pelo racismo, principalmente pessoas negras, tal como acontece no Brasil. No caso de nossa pesquisa, enfatizamos os efeitos nefastos do racismo junto a jogadores negros brasileiros no futebol.

Ainda que a existência do racismo como um fenômeno social seja comprovada com estudos, dados e estatísticas, o racismo ainda é negado na sociedade capitalista. Como sabemos, o racismo atinge as pessoas que pouco conseguem reagir diante dessa forma de discriminação e preconceito social, tal como a população negra de forma geral e, sobretudo, sujeitos negros pertencentes a extratos econômicos desfavorecidos e populares.

Em nosso trabalho, ao abordarmos o racismo no futebol, sabemos que muitos jogadores famosos têm sido atingidos por esse fenômeno social, situação que eleva o grau de apreciação dessas manifestações e sua evidência nas mídias sociais, televisão e rádio. Essa situação nos possibilita, portanto, assumirmos a crítica ao racismo desde a sua presença na sociedade, para apregoarmos a sua definitiva superação no futebol e outras práticas esportivas que contam com a participação de pessoas negras.

Como salientamos, a discussão crítica sobre o racismo vem tomando grande visibilidade mundial, sobretudo por conta dos ataques racistas contra jogadores famosos como é o caso de Vinícius Júnior, jogador do Real Madrid, que é sujeito central de nossa investigação sobre o tema do racismo no futebol, embora tantos outros jogadores de futebol, tal como o ‘Rei Pelé’, árbitros, técnicos e outros sujeitos negros participantes do esporte, tenham sido vítimas do racismo ao longo da história.

A lamentável situação racista contra um jogador negro, jovem e brasileiro na Europa como é o caso de Vini Júnior, alimenta a nossa luta e resistência contra essa forma de discriminação e preconceito dirigida a todo e qualquer sujeito negro atleta ou não,

e alimenta-se a partir de autores críticos ao racismo e que defendem a plena erradicação de qualquer forma de preconceito e discriminação alimentada pela sociedade capitalista e que se faz no esporte e especificamente no futebol como temos evidenciado.

Muitas crianças negras, meninos e meninas, sonham em jogar futebol em nosso país, no entanto, por conta desse fenômeno social, o racismo, esse sonho muitas vezes não se concretiza. Essa situação discriminatória, portanto, deve ser objeto de análise, sobretudo por nós que atuamos na área esportiva, pois nos preocupamos com o processo de inserção social de crianças e jovens por meio do esporte e, especificamente, por meio do futebol, e esse processo educativo não pode ser comprometido por conta do racismo estrutural presente na sociedade.

Temos claro que os esportes, ao valorizarem o ser humano, independentemente de sua cor de pele, gênero, escolha sexual e situação social e econômica, cumprem uma função social relevante, pois possibilitam oportunidades de prática esportiva e inserção social diferenciadas aos sujeitos. Queremos ver as crianças negras aprendendo a jogar futebol e tendo oportunidades de assumir uma carreira como atletas, sem enfrentarem essa chaga social, o racismo, e nosso trabalho avança na direção da crítica e superação de todas as formas de preconceito racial presentes na sociedade e que se manifestam no futebol e em outras modalidades esportivas.

O racismo, por se constituir como um fenômeno decorrente da alienação social capitalista e sua correspondente ideologia, que discrimina e preconceitua os sujeitos das classes populares, reconhecendo-os como meros instrumentos de trabalho, torna-se instrumento de manutenção do poder da classe dominante. A manifestação do racismo, geralmente dirigido a sujeitos oriundos de classes populares, tem o objetivo de desqualificar, desvalorizar e evidenciar, perversamente, que determinados sujeitos, geralmente os negros, devem ser reconhecidos como meros instrumentos de manutenção do modo de produção capitalista, fato que nos permite afirmar o fenômeno do racismo como um desdobramento da alienação social capitalista.

Enfatizamos que a manifestação do racismo social deve ser combatida diuturnamente, por meio de atitudes que promovam oportunidades de acesso a conhecimentos, esportes e outras práticas sociais que possibilitem o poder de escolha, a conquista da consciência da própria história e a defesa da liberdade e direitos fundamentais, tal como, o direito de qualquer indivíduo poder jogar futebol livremente sem sofrer situações preconceituosas que dificultem a sua vida em sociedade e que possibilite a representatividade de jogadores negros no futebol sem a discriminação própria do racismo.

De acordo com Silvio Almeida (2020), a representatividade pode ter dois efeitos importantes no combate à discriminação, quais são eles, a abertura de um espaço político para que as reivindicações dos sujeitos negros que jogam futebol, por exemplo, possam ganhar repercussão por meio de um projeto coletivo de crítica ao racismo; outra forma é o dismantelamento de narrativas discriminatórias que sempre colocam os sujeitos negros como subalternos. Essas situações e sua manifestação podem servir para que, por exemplo, jogadores negros de futebol, questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva e possam, organizada e coletivamente, agir para a sua superação e conquista do lugar merecido como sujeitos sociais.

Enfim, considerando as reflexões até aqui apontadas reconhecemos que o racismo estrutural tem sido construído ao longo da história e, lamentavelmente, corroborado pela ciência, fato que nos faz questionar os métodos de construção científica que não consideram as condições objetivas de vida das pessoas, assim como, não consideram as possibilidades de acesso aos bens culturais, como essenciais no processo de desenvolvimento humano.

Salientamos que as teorias e concepções eugenistas tomam de forma arbitrária a aparência das pessoas, valorizando as brancas, em detrimento de tantas outras pessoas que, para além do tamanho do seu crânio, cor da pele ou textura do cabelo, são seres humanos

que merecem oportunidades de desenvolvimento, sem ter em conta a sua aparência fenotípica.

Sabemos que o processo de desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelas relações sociais estabelecidas ao longo da história e pelos objetos culturais apropriados pelos sujeitos, sendo que pessoas negras e brancas ou de qualquer outra cor de pele, precisam ter oportunidades de avançar no seu processo de desenvolvimento, superando concepções racistas que procuram alienar os sujeitos das possibilidades de humanização.

Temos claro que a superação do racismo como forma de alienação das pessoas negras, seja no futebol ou qualquer outra situação social, precisa avançar coletivamente, sendo que para isso, há que existir movimentos organizados de repúdio a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial, como defendemos neste texto. Esperamos, assim, contribuir para que o fenômeno do racismo no futebol seja objeto de reflexão crítica, tendo em vista a sua definitiva superação no âmbito do esporte e da sociedade na sua totalidade.

Origem do Futebol e sua Relação com o Racismo

No que diz respeito ao futebol, o esporte surgiu na Inglaterra durante o século XIX. Sendo uma modalidade cujo campo de grama apresenta 105 metros de comprimento por 68 metros de largura, uma padronização da Fédération Internationale de Football Association (FIFA) Entidade que supervisiona diversas federações, confederações e associações relacionadas com o futebol ao redor do mundo.

Os esportes, historicamente, atraíram as classes sociais trabalhadoras, devido, sobretudo, à possibilidade de ascensão social, vez que os esportes se tornaram espetáculos públicos e consumo de massa, conforme Farias, Nepomuceno, Neto e Silva (2021) e, além disso, tornaram-se espaço de profissionalização.

O futebol chega em terras brasileiras apenas seis anos depois do fim da escravidão do Brasil. Em 1894, Charles Muller e Oscar

Cox traziam debaixo do braço a bola e as regras de um esporte que tinha sido criado anos antes na Grã-Bretanha. Em um contexto de uma recente abolição da escravidão no país, a prática do esporte acabou refletindo as questões raciais e sociais que se apresentavam na época para os grupos racializados.

O Brasil, ao longo do tempo, tornou-se importante referência mundial do futebol campeão e repleto de atletas talentosos, os chamados ‘craques’, sendo que os negros, se resgatarmos a história da seleção brasileira, por exemplo, sempre foram os grandes destaques do nosso esquadrão, desde a vitória da copa do mundo em 1958 (Suécia), 1962 (Chile), 1970 (México), 1984 (Japão) e 1990.

Torna-se importante salientar que os atletas negros da Seleção Brasileira de Futebol sempre foram os maiores destaques, desde os primórdios da história das Copas e nos lembramos facilmente de Pelé, Garrincha, Didi, Nilton Santos, Jairzinho e Dario para citarmos somente os atacantes, mas também tivemos grande atletas negros defendendo o gol da seleção brasileira.



Fonte: instagram - @pele – 2022.

Desde as suas origens no Brasil, o futebol permite a exposição das desigualdades sociais presentes historicamente na sociedade. Dentre tais desigualdades, o fenômeno do racismo apresenta-se como um dos desafios enfrentados por diversos atletas e profissionais negros engajados no mundo social do esporte,

sobretudo porque grande parcela de trabalhadores ex-escravizados, encontraram no futebol uma forma de expressão e inserção social, embora houvesse certa resistência dos clubes de elite a presença de jogadores negros em suas equipes.

Os conflitos sociais decorrentes de preconceito racial, muitas vezes, misturam-se com questões de gênero e de classe. Inúmeros exemplos de racismo se multiplicam historicamente nos campos esportivos, impondo prejuízos sobretudo para atletas, torcedores, técnicos e gestores negros.

Desta feita e diante da presença do racismo que se generaliza no esporte de forma geral e especificamente no futebol, defendemos a necessidade de controle frequente, por parte das Federações esportivas, Observatórios do esporte e outras organizações de direitos humanos, no sentido de superar a manifestação desse fenômeno que foi gerado desde o interior de relações opressoras que procuram desqualificar os sujeitos negros e outros sujeitos em situação de vulnerabilidade social.



Fonte: g1.globo.com – 2023.

Devido à grande incidência de casos de intolerância racial, foi criado no Brasil no ano de 2014, o Observatório da Discriminação Racial no Futebol, que tem o objetivo de monitorar e divulgar, através de seus canais, os casos de racismo no futebol, assim como

ações informativas e educativas que visem erradicar a intolerância que tanto macula a democracia das relações sociais.

O projeto do Observatório nasceu a partir dos casos de racismo com os jogadores Tinga e Arouca, assim como o caso do árbitro Márcio Chagas, ocorridos em março de 2014. “Após uma pesquisa para tentar descobrir o histórico de casos e punições e não encontrando a informação, surge a ideia de lançar o Observatório”, diz o um dos organizadores do Observatório Marcelo Medeiros Carvalho (2020).

O Observatório anualmente divulga o Relatório da Discriminação Racial no Futebol, que se propõe a fazer uma análise sistêmica sobre os incidentes raciais no futebol brasileiro, como também de atletas do país que atuam no exterior. Pelo documento são divulgados os casos de preconceito e discriminação ocorridos no esporte brasileiro correspondentes de 1 de janeiro até 31 de dezembro do mesmo ano. As situações de racismo no futebol possuem informações sobre os desdobramentos dos casos, assim como suas respectivas punições.

Em 2019, a incidência de casos de suspeita de atitudes racistas no futebol brasileiro apontou para um novo recorde. O Observatório apontou 56 (cinquenta e seis) ocorrências relacionadas como “suposto caso de racismo” ou “denúncia de racismo”, no futebol. O dado representou um leve aumento em comparação com 2018, ano em que ocorreram 44 denúncias de suspeitas de racismo no futebol. O que representa uma tendência crescente no número de denúncias nos últimos anos; em 2017 foram 43 e em 2016, 25 denúncias foram reportadas na mídia.

Segundo um levantamento do Observatório da Discriminação Racial do Futebol, o Brasil tem vivido um aumento no número de ocorrências de racismo, sendo que no ano de 2021 foram registradas 64 situações de manifestação racista contra jogadores. Em 2022, foram comprovadas 90 situações, um aumento de 40% nas manifestações de racismo, e a alta percentagem ocorre porque muitos atletas têm tomado consciência da necessidade de denunciar as ofensas e ataques racistas (G1.globo.com).

Segundo os princípios do Observatório da Discriminação Racial, o racismo no futebol precisa ser tratado com extrema seriedade e controlado e divulgado frequentemente na busca de sua superação. O Observatório almeja tornar-se uma organização que promova o diálogo entre clubes, entidades, torcidas e movimentos sociais; através de conferências, *workshops* e seminários entre outros eventos, e assim fomentar ideias e buscar sugestões para combater a discriminação.

Considerações Finais

Ao finalizarmos as reflexões deste artigo, podemos levantar várias questões, dentre elas, entendermos a relação entre o fim da escravidão no Brasil em 1888 e a chegada do futebol em nosso país no início do século XX; ou mesmo, a relação entre a participação de sujeitos negros nos times de futebol do Brasil e a condição econômica desfavorável dessa população que encontra na prática desse esporte popular possibilidades de trabalho, dentre outras questões que nos levam a pensar na construção do racismo junto a atletas negros do futebol e outras práticas esportivas.

Estas questões tem natureza social e devem ser continuamente pensadas, pois o combate ao racismo no esporte de maneira geral e no futebol especificamente, implica no ataque às causas sociais desse fenômeno que discrimina, segrega e preconceitua pessoas de origem negra. O racismo é uma “chaga” que foi desenvolvida no bojo da sociedade capitalista e que implica a desvalorização do outro, no caso das pessoas de pele negra, para subalternizá-las e assim, o sistema poder explorá-las, tal como tem acontecido ao longo da história em nosso país.

Um ponto crucial que levantamos, no contexto do racismo no futebol em escala global, é que sua origem está atrelada à cultura elitista europeia, formada por indivíduos brancos privilegiados, colonizadores e exploradores de africanos e outras populações economicamente desfavorecidas.

Como afirma o Historiador Décio Freitas (2000), o fenômeno do racismo é característico da cultura ocidental, a bem dizer, trata-se de invenção dos próprios europeus, que o praticaram historicamente não só na própria Europa, como em todo o mundo onde exerceram domínio político e econômico, sobretudo depois dos descobrimentos e exploração das suas colônias, tal como aconteceu no Brasil que foi explorado pelos portugueses que aqui chegaram em abril de 1500.

Portanto, a exploração e abuso dos povos negros de origem africana no Brasil, e especificamente, dos sujeitos negros escravizados desde a época da colonização, tem se mantido e estende-se para outros países Sul-americanos colonizados por europeus. Essa situação secular deixou marcas profundas nesses países escravistas, sendo que os casos de racismo chegam nos esportes e especificamente no futebol, espaço de fácil acesso aos jovens e adultos jovens brasileiros de classe econômica desfavorecida, pois a prática esportiva, muito popular, possibilita o acesso de sujeitos oriundos das classes populares.

Em decorrência dos eventos mencionados, o fenômeno do racismo no futebol brasileiro tem se tornado algo corriqueiro, especialmente devido à ausência de políticas eficazes contra o preconceito racial no esporte. Portanto, é uma questão de suma importância a ser superada, buscando combater o preconceito e a discriminação racial nos campos de futebol e na prática de outros esportes em nosso país e no mundo de forma geral, pois o racismo deve ser combatido veementemente em todos os lugares e espaços em que se manifesta.

Algumas soluções discutidas por nós, para abordar essa problemática incluem, principalmente, a implementação de leis e punições mais rigorosas àqueles que difundem o racismo no esporte. Há que se identificar os responsáveis, por meio de uma maior fiscalização dos torcedores nos estádios, seja por câmeras de segurança ou fiscais presentes nas arquibancadas, dentre outras atitudes para coibir a manifestação do racismo nos estádios de futebol e outros espaços esportivos.

No que diz respeito aos clubes, sugere-se a aplicação de penalidades financeiras rigorosas, perda de pontos no campeonato, proibição da transferência de jogadores, suspensão da própria torcida no estádio, perda de mando de campo e, em casos extremos, o rebaixamento de divisão do clube, dentre outras medidas para combater a manifestação racista desde as suas bases nos clubes esportivos.

No âmbito das ligas e competições, propõe-se sanções como perda de patrocinadores, redução de verbas e acordos com o clube, indenização ao jogador vítima do ataque, além de um posicionamento mais firme e rigoroso por parte dos dirigentes e presidentes das ligas.

Quanto aos racistas criminosos, sugere-se medidas como prisão imediata, banimento permanente dos estádios em geral, indenização ao jogador, serviço comunitário, entre outras medidas punitivas para enquadrar legalmente esses sujeitos que em nada ajudam a desenvolver os esportes com a sua animosidade e preconceito racial.

Defendemos que essas propostas, ainda que punitivas, deveriam também assumir um caráter educativo, por meio de propagandas, cursos aos jogadores, torcedores e outras atividades formativa, com a finalidade de discutir o racismo nos clubes, nas escolas, associações de torcedores e outros espaços, a fim de educar civilizadamente os atletas, torcedores, dirigentes e pessoas que participam ativamente dos esportes, com objetivo de criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso no futebol, combatendo efetivamente o racismo e promovendo a educação, o respeito e defendendo a igualdade de direitos dos povos, negros ou não, dentro e fora dos esportes e nos estádios e ginásios esportivos no Brasil e no exterior.

Nossas considerações finais destacam a relevância do estudo contínuo sobre a manifestação do fenômeno do racismo no futebol, especialmente ao abordar a experiência de jogadores de futebol brasileiros e sua atuação no Brasil e no exterior.

Os autores deste artigo são pessoas de origem negra que compartilham o sonho de muitas crianças e jovens de se tornarem jogadores de futebol tal como aconteceu com dois dos autores que tiveram acesso a escolinhas de clubes de futebol na sua infância, os quais, sensíveis às situações de manifestação do racismo no futebol, dispuseram-se a aprofundar estudos e investigações científicas sobre esse fenômeno social que precisa ser estudado e combatido nos esportes e na sociedade de forma geral.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

CAMPOS, L. A. **Racismo em três dimensões**: Uma abordagem realista-crítica. Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), Rio de Janeiro – RJ, Brasil, 2017.

DA SILVA, F. H. A.; E PAULA, P. ÂNGELA DE F. A psicologia do esporte e os impactos do racismo na subjetividade do jogador de futebol negro. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 5, n. 10, p. 116-135, 12 mar. 2021.

ESTEVES, E. M. Pelé alva e pelé alvo: Uma análise sobre a cobertura do jornalismo esportivo audiovisual sobre casos de racismo no futebol. Universidade Federal de Sergipe (UFS), Sergipe, 2020.

FARIAS, L. G. S. de; NEPOMUCENO, L. B.; SANCHEZ NETO, L.; SILVA, E. V. M. e. A Intitucionalização do racismo contra negros(as) e as injúrias raciais no esporte profissional: O contexto internacional. **Movimento**, v.26, p. e26074, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/104354> Acesso em: 10 set. 2024

HORA, G. D. O Racismo no futebol brasileiro: o negro limitado as quatro linhas do campo. **Revista Avesso: Pensamento, Memória E Sociedade**, 3(2), 1–18. DOI: <https://doi.org/10.23925/2675-8253.2022v3n2A8> , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2023.

MEIRELES, Giovani. **A vigilância civil e o racismo no esporte: um estudo sobre o Observatório da Discriminação Racial no Futebol**. Orientador: Marluza da Rosa. Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de Ciências da Comunicação Jornalismo Bacharelado) - Universidade Federal de Santa Maria Campus Frederico Westphalen, [S. l.], 2021.

PINTO, M. C. C; FERREIRA, R. F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. São João del-Rei. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 2014.

SÃO PAULO. (Globo.com). Bom dia Brasil. Casos de preconceito contra atletas cresceram 40% nos estádios brasileiros em 2022. São Paulo, 2023. Disponível em: [https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/23/casos-de-preconceito-contr a-atletas-cresceram-40percent-nos-estadios-brasileiros-em-2022.ghtml](https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/23/casos-de-preconceito-contr-a-atletas-cresceram-40percent-nos-estadios-brasileiros-em-2022.ghtml). Acesso em: 23 mai. 2023.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Editora Cultris, 1998.

Capítulo 8

Percepções Sobre o Racismo nas Subliminaridades de uma Escola Pública

Maria Letícia Montovani Alves
Vanda Moreira Machado Lima

Introdução

Estar inserida em uma escola pública e, simultaneamente, estar cursando a Educação Superior é uma experiência enriquecedora. A articulação entre teoria e prática, universidade e escola de Educação Básica contribui imensamente na formação inicial do futuro professor.

A vivência na disciplina de “Tópicos Especiais de Educação II”, ministrada no 2º ano do Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp) em 2023, articulada com a atuação como estagiária em uma escola pública municipal, provocou inúmeras reflexões e questionamentos sobre o Racismo no espaço escolar.

A disciplina de “Tópicos Especiais de Educação II” teve como objetivo “identificar uma situação desafiadora envolvendo a Escola de Educação Básica e coletivamente problematizar, analisar, aprofundar teoricamente e elaborar projetos que pudessem minimizar o problema identificado”. A situação desafiadora que a turma identificou foi a elaboração de propostas educativas para a construção de uma educação antirracista.

A proposta de uma educação antirracista se fundamenta na Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2023, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB/96), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura

afro-brasileira e africana" no currículo oficial da Rede de Ensino privada e pública no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Essa legislação aponta a necessidade de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Ressalta-se que a aprovação da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, acrescenta a cultura e história indígena nos currículos escolares:

[...] as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representaram um avanço significativo, na medida em que disciplinaram a Educação das relações étnico-raciais, quando problematizaram e ressignificaram os currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. (Marques, 2014, p. 554)

A disciplina foi desenvolvida mediante leituras prévias e discussão em sala de aula com vivências diversificadas, como poesias, música, danças, documentários, filmes, literatura, enfatizando o acadêmico e cultural. Priorizando conteúdos oriundos de autores, artistas e professores negros.

A aprendizagem sobre a educação antirracista na disciplina possibilitou uma visão ampla acerca das sutilidades do racismo nesse pequeno recorte da educação brasileira, a construção de uma análise íntima, mas ampla, acerca dos sutis "racismos" de todos os dias.

A partir dessas considerações, este capítulo visa apresentar e analisar situações envolvendo a temática étnico-racial observadas no Estágio não obrigatório, propiciando a construção de uma educação antirracista.

Algumas situações vivenciadas serão relatadas, a seguir, para que haja uma reflexão: a escola pública luta contra o racismo ou suas práticas reafirmam a branquitude? O que pode ser feito para mudar esse paradigma?

Caso 1: “Chocolate Preto”: brincadeira ou racismo?

Em um dia de aula qualquer, na escola pública em que a discente estagia, um dos alunos chamou a professora, uma mulher negra retinta, de “chocolate preto”. A professora, ao ouvir a expressão, precisou se ausentar da sala, uma vez que o comentário acionou gatilhos de uma infância dolorosa para a docente, sofrimentos com o racismo vivenciado. O que, para o aluno – também negro – tratava-se de uma brincadeira, provocou muito sofrimento para a professora. Ao sair da sala, a professora deixou a estagiária em uma situação indescritível: uma multidão de crianças assustadas, algumas chorando, outras tentando agredir o aluno que proferiu a ofensa. A atitude inicial da estagiária, em meio ao conflito, foi manter-se calma e firme. Ao aluno que proferiu a ofensa, o silêncio. Tentou se desculpar, justificar, chorando pelo perdão. Com cautela e medindo cada palavra a estagiária explicou para a sala o quão grave era a situação. No momento, exigia-se uma breve aula de história, uma breve aula de sociologia. Por meio da conversa franca a estagiária explicitou especificamente para aquele aluno que o racismo acontece assim: na piada, na risada, sem intencionalidade, sem cara de preconceito.

Porém quando a “brincadeira” ofende, magoa, deteriora a autoestima, estigmatiza, incapacita, impossibilita e condiciona, essa atitude não é brincadeira, e precisa ser analisada. Djamila Ribeiro (2019) afirmou que ser antirracista é adotar uma postura incômoda, principalmente em casos como esse, reconhecer que a língua é dotada de valores sociais, tornando-se crítico e analisando expressões que se usam, mas que velam o racismo. Foi explicado que essa situação não acabaria com uma desculpa. Foi pedido para que olhasse ao seu redor. Quantas crianças negras você enxerga aqui? Quantas professoras negras, como a sua, você teve na vida? Ele respondeu aos questionamentos, surpreso com suas próprias respostas. Apenas cinco crianças negras numa sala com vinte e oito. O próprio estudante negro não se reconheceu como negro. E

quanto aos seus professores, a docente era a primeira negra lecionando para o estudante.

Após essas respostas, uma indagação: se nosso país possui mais de 55% da sua população negra, por que não temos mais professoras negras na escola? O Brasil é o país, fora do continente africano, que mais possui negros. O estudante novamente se viu sem saber o que dizer.

O estudante passou o resto do período reflexivo. A estagiária, por sua vez, alertou os alunos: algo deve ser feito. Ninguém merece vivenciar situações de racismo, discriminação e preconceitos na escola, menos ainda a professora. A professora regressou à sala, chamou a atenção do aluno, relatou que aquela expressão utilizada por ele remeteu a um passado de racismo feroz, quando a professora tinha a idade das crianças. Lembrou-se de sua filha que estudante bolsista de escola particular sofreu racismo. Lembrou-se do marido negro, processado por agredir um jovem que lhe ofendeu sobre sua cor em seu local de trabalho. Lembrou-se da filha menor que, desde que nasceu, é estigmatizada por seu cabelo crespo. A expressão “chocolate preto” retomou vivências doloridas de sua vida. Vivências do racismo que ela e seus familiares sofreram e, ainda, infelizmente, continuam a sofrer em nosso país. O racismo traz muito sofrimento a família da professora, mas a todos os negros. Percebe-se que a história de um é a narrativa de todos.

A situação não foi esquecida. No dia seguinte, a professora mudou seu planejamento de aula com o fito objetivo de abordar a temática racial na sala. Os alunos teriam um espaço para contarem experiências de racismo, quando negros, e *bullying* e demais situações em que se sentiram tristes. Sua intenção era levá-los a compreender a diferença entre *bullying* e racismo, a exclusividade da cor de pele nas situações racistas e o impacto intenso e cruel que o racismo proporciona a quem o sofre. Assim, a aula aconteceu. O que nem a professora, nem a estagiária imaginavam é que, naquele dia, a maioria dos alunos chegaria à escola com faixas, cartas, flores e doces. Suas cartas, com dizeres antirracistas, emocionaram profundamente as duas professoras. O estudante que cometeu o

ato manteve-se em silêncio. Desculpou-se, sem flores, sem cartas, sem doces, apenas com um abraço e um choro dolorido. Sua família foi contatada. Todos negros. Não sabiam de onde vinha tal comportamento. Sabe-se sim de onde, é oriundo da estrutura racista a qual o país foi construído e que, por meio da normalização de atitudes como essa, são reforçadas, mesmo quando passam despercebidas (Ribeiro, 2019).

Com o decorrer do tempo, foi perceptível a mudança de comportamento do estudante. Não proferiu mais nenhum tipo de ofensa racial, nem com seus pares, nem com a professora. Pôs-se a refletir, e, a partir de análises, passou a notar as sutilezas do racismo no dia a dia. Questionou por que o lápis era chamado de “cor de pele”, um dia, e mais um debate foi estabelecido. Notou que havia poucas pessoas negras trabalhando na escola. Foi mudando seu olhar e questionando coisas aparentemente simples que encontrava na rotina. Para a professora e a estagiária foi uma vitória constatar a possibilidade de mudança desse estudante, mediante ações formativas que envolvem as questões raciais. Percebeu-se que a turma toda, inclusive o estudante passou a observar atitudes, situações do cotidiano escolar e conseguir analisar e criticar determinados comportamentos, ainda que com sua percepção infantil. É possível formar para uma educação antirracista no espaço da escola, que provavelmente reverbera na sociedade.

Caso 2: Dia 20 de novembro: dia do racismo ou dia da consciência negra?

Mesmo que a Lei Federal nº 10.639/2003 determine a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-Brasileira nas escolas, em todos os âmbitos do currículo escolar e com enfoque na Educação Artística, Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003) na prática, esse ensino não é comumente ministrado da maneira, frequência, importância e estudo prévio corretos pelo

professor, e tal afirmação é comprovada por situações como a relatada a seguir.

Durante o mês de novembro, na escola em que a estagiária cumpria seu estágio remunerado, uma das professoras pediu a ela que auxiliasse na montagem de um painel para o “Dia do Racismo”. Delicadamente, corrigiu, dizendo o nome correto: “Consciência Negra”, e disponibilizou-se para auxiliá-la.

Geralmente nas escolas de Educação Básica, no mês de novembro é obrigatório desenvolver alguma atividade referente ao dia 20 de novembro. Muitas escolas, mobilizam seus professores para produzir meia dúzia de cartazes estereotipados, sem a participação do aluno e com frases e desenhos genéricos.

Marques (2014) afirma que a produção de leis, principalmente, a Lei 10.639/2003, não garante que elas serão cumpridas e interpretadas corretamente, visto que sua ocorrência se dá num “complexo mosaico cultural”, com diferentes sentimentos, interesses e ideologias, que ocasionam conflitos; a compreensão da importância e urgência de se ensinar história e cultura afro-brasileira e indígena sem hierarquizar os saberes é um grande desafio que precisa ser enfrentado para a descolonização do currículo escolar.

A estagiária perguntou quais os planos da professora para a elaboração do cartaz. Sugeriu que fizessem uma exposição com livros sobre a cultura africana, colocassem pela escola fotos de personalidades negras importantes para a história brasileira, arte, cultura e demais aspectos de produção própria da comunidade negra. Sugeriu apresentações com músicas de artistas negros, contação de história. Tais ideias e propostas foram sendo construídas pela vivência da estagiária na disciplina de Tópicos II, no curso de Pedagogia em uma universidade pública.

No entanto, a estagiária foi sutilmente silenciada com a ideia da professora: um cartaz, com dois bonecos de avisos, um recortado em E.V.A preto e outro em E.V.A branco, rodeados por várias mãos, também em E.V.A, coloridas, e a frase “todos contra o racismo”, acima das figuras pictográficas.

Desse modo, a professora elaborou seu cartaz a seu modo. Ficou pronto no mesmo dia, e, em sua concepção, o trabalho sobre a Consciência Negra e o Antirracismo foram cumpridos.

Assim que chegaram à escola e se depararam com o cartaz, algumas das crianças vieram até a estagiária, próxima a uma funcionária da escola, e perguntaram “o que é racismo?”. A estagiária se dispôs a explicar que era todo tipo de ofensa, discriminação e violência desenvolvida contra pessoas negras. A funcionária, uma mulher branca, perguntou “mas quando chamam de ‘branquelo’ é racismo também.” A estagiária lhe explicou que não, que o racismo é específico às pessoas negras. Houve resistência da funcionária em compreender, dando risada e desconversando.

Ao longo do dia, outras crianças também fizeram a mesma pergunta. Algumas delas diziam, ao ouvir a explicação “meu pai sofreu racismo então” ou “nossa, o fulano é racista comigo”.

Uma das crianças, por sua vez, questionou a estagiária: “Existe pessoa rosa?” A estagiária olhou para o cartaz, elaborado pela professora, que constituía-se de várias mãos da cor rosa, laranja, cinza, verde... “Não, não existe pessoa rosa”, respondeu à criança. Ainda sem se satisfazer com a resposta da estagiária, a criança, continuou indagando “então por que tem uma mão rosa ali?”. “Também queria saber...” finalizou a estagiária.

Essa situação evidencia que aparentemente bem intencionada, a professora não possui letramento racial ou mesmo formação sobre a temática racial, não compreendeu a existência e motivação da data de 20 de novembro como dia da Consciência Negra, não conhece a Lei Federal nº 10.639/2003 e as alterações desenvolvidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/96).

O artigo 26-A da LDB/96 ressalta o conteúdo programático referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, deverá incluir

[...]diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 1996, Art 26A).

O artigo 79-B da LDB/96 estabelece como obrigatório no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, complementado pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 que destaca a relevância das datas 13 de maio e 20 de novembro.

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. (Brasil, 2004, p. 12).

O dia 20 de novembro celebra o Dia Nacional da Consciência Negra, que segundo Nascimento (1985) surge para contestar a data 13 de maio, compreendida como “falsa abolição”. O 20 de novembro lembra “ não somente o assassinato de Zumbi e a queda do Quilombo dos Palmares, mas também a resistência dos antepassados, a qual traz uma lembrança dignificante em todos os sentidos” (Nascimento, 1985, p. 47).

Trata-se de um marco importante para o povo negro, de resistência, contemplação de sua própria cultura e pertencimento. No entanto, percebe-se que a criação do painel mobilizou discussões nunca antes pensadas pelas crianças. Então o preconceito sobre a cor de pele do meu familiar tem um nome? É crime? Por que ele se difere de outros tipos de violência? Por que temos um dia sobre isso? Que dia é esse? Por que só teremos feriado agora, mesmo depois de tantos anos de vigência do dia no calendário? Por que as mãos retratadas são coloridas, se não

representam cores reais de pessoas reais? Como posso me identificar em meio a mãos rosas, laranjas, verdes?

Práticas educativas que contemplem o povo negro, suas produções, a história no continente africano e sem um reducionismo eurocentrado são essenciais para que discussões como essa sejam sanadas pelas próprias crianças, que, com uma educação afrocentrada, analisarão as situações que as rodeiam com a criticidade desejada pelo currículo e pelas concepções freirianas de educar.

As práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e acabam subalternizando as outras culturas, consideradas de menor poder e saber. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares. (Marques, 2014, p. 560 -561)

Desmontar os estereótipos deveria ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, principalmente para ampliar a divulgação de diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando as culturas como partes importantes do passado e da tradição. Com esse objetivo, os professores estarão sempre preparados para elaborar aulas relacionadas à temática racial e reagir a situações como as duas relatadas acima, de modo a desenvolver uma educação antirracista no espaço da escola (Silva, 2005).

Considerações finais

Desse modo, é evidente que as vivências, que partem de um olhar crítico adquirido no contexto da universidade possibilitam uma apreensão das situações cotidianas sob o viés do antirracismo. Ambos os relatos permitiram uma reflexão intensa da estagiária sobre sua própria prática e a puseram em questionamento: como agiria se estivesse mediando diretamente a situação? Suas atitudes

foram o suficiente para lutar contra o racismo estrutural? O que ficou para as crianças dessas experiências? Todos esses aspectos fomentaram a discente a buscar, cada dia mais, conhecimento acerca da temática e ampliar sua formação, para que, no futuro, esse tipo de relato não seja recorrente.

Em síntese, infelizmente, constata-se que a escola ainda reafirma práticas racistas, mas podemos mudar isso investindo em formação inicial e continuada que priorizem a educação antirracista.

Constata-se que o estudo continuado, a formação baseada em evidências e a busca por conhecimento, partindo do reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana são a chave para uma educação que elimine, na sociedade e na escola, as sutilezas do racismo, para que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivada e proporcione aos alunos brasileiros as concepções adequadas sobre a África, seus países e seus povos.

Os cursos de formação de professores devem ampliar as disciplinas que contemplam as questões étnico-raciais, a fim de propiciar aos docentes mecanismos para lidar com o racismo que surgirá na sala de aula, atuando de forma coerente e responsável para a mudança da estrutura social racista que permeia a sociedade brasileira, tendo em vista que, no ambiente escolar, há a possibilidade de mudanças concretas e verdadeiras nesta sociedade.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.p.1-21. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: As contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a descolonização do currículo escolar. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v.23, n. 53/2, p.553-571, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1753>. Acesso em: 5 set. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodíaspóra: Revista de Estudos do mundo negro**. Ano 3, n. 6 e 7. p. 41-49. abri/dez. 1985. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/afrodiaspora-vol-6-e-7/> Acesso em: 05 ago 2024.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Ana Cecília. A desconstrução da discriminação no Livro Didático. *In*: MUNANGA, Kabengele(Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 13-30.

Capítulo 9

A Educação Antirracista na Formação Continuada de Professores da Rede do Município de Presidente Prudente-Sp

Gustavo Souza Santos
Denise Lima Teófilo de Souza

Introdução

O presente relato de experiência aborda a educação antirracista no processo de formação continuada com professores da rede estadual de ensino da região de Presidente Prudente. As formações continuadas foram realizadas durante as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), com professores da E.E. Fernando Costa, que ocorreram entre agosto e dezembro de 2023¹.

Como aporte pedagógico e metodológico, utilizamos o livro “Pequeno manual antirracista” da autoria Djamilia Ribeiro, no qual,

¹ Pesquisa de extensão intitulada “Refletindo as questões étnico-raciais na universidade e na escola”, financiada pela Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI), composta pelos bolsistas de graduação Gustavo Souza Santos, Lisie Alves Xavier, Rafael da Cruz Silva, Vitória Di Luca Borges Viana, Vanessa Lima de Souza e, também em alguns momentos com a colaboração dos estudantes Denise Lima Teófilo de Souza, Caíque Mateus Souza Leite e Saulo Vinícius Alves da Silva, sob a coordenação dos Professores Vanda M. M. Lima e Divino José da Silva, no período de março a dezembro de 2023. O objetivo geral da pesquisa foi ampliar o debate acerca do racismo e do preconceito racial e pensar de que modo a universidade e a escola pública podem construir parcerias tendo em vista a formação de estudantes e professores que sejam não somente críticos do racismo, mas que sobretudo adotem atitudes antirracistas nos espaços formativos, tomando como referência a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira fundamentada pela Lei nº 10.639/03.

realizamos, juntamente com os professores a leitura e debate de todos os capítulos que compõem essa importante obra. A escola se estrutura a partir da diversidade, em que a abordagem das relações étnico-raciais no espaço escolar se faz enquanto fundamental para o projeto de uma educação antirracista e emancipatória.

Os participantes deste processo de formação da FCT/UNESP- Presidente Prudente foram 5 discentes e 1 docente, sendo uma docente do curso de Pedagogia e Graduandos do curso de Geografia, Educação Física, Pedagogia e Arquitetura, ambos integrando o espaço coletivo do NUPE. Além disso, é importante pontuar que esse mesmo coletivo estava também trabalhando a formação para as questões étnico-raciais com os discentes do 7º ano da E.E. Fernando Costa. Assim, foi um trabalho realizado por um grupo de extensionistas do NUPE, abrangendo tanto os docentes que lecionavam para as turmas do 7º ano, sendo 4 turmas ao todo, e também com os discentes simultaneamente, sendo necessário trabalhar com essas duas frentes para construir e contribuir efetivamente para a construção coletiva da luta antirracista dentro e fora da escola.

O NUPE é um importante espaço dentro da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que promove de diferentes maneiras o debate das questões étnico-raciais, tanto no espaço acadêmico, com atividades desenvolvidas dentro do *campus*, como o café de preto, como também palestras/diálogos sobre as relações étnico-raciais em outras universidades e em escolas públicas do município de Presidente Prudente, abrangendo a etapa da educação infantil até o ensino médio. Esse espaço é aberto a todas as pessoas interessadas em aprender e debater sobre as temáticas raciais. Acredito que é compreendendo o passado que poderemos construir mudanças efetivas para a construção de uma sociedade e universidade mais justa e realmente equitativa, que amplifique a voz dos grupos socialmente silenciados e também proporcione efetivo auxílio e acolhimento aos grupos historicamente marginalizados.

O processo de formação continuada com os professores da E.E. Fernando Costa se insere em um espaço de extrema importância em que o principal foco destas ações eram os docentes que lecionavam para as turmas do 7º ano do ensino fundamental da escola, visto que os casos de racismo entre os alunos dentro e fora da sala de aula estavam se tornando cada vez mais recorrentes.

Assim, entendemos que abordar a temática racial com os professores, utilizando as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), é uma maneira de combater os ataques racistas dentro e fora da sala de aula, pois assim, possivelmente, partindo desse processo de formação continuada em educação antirracista, subentende que os professores saberiam lidar da melhor maneira nessas situações e também não reproduziram os estigmas e preconceitos que são socialmente aceitos referentes a determinados grupos sociais, como a população afrodescendentes e os povos indígenas. As ATCP foram os momentos em que dialogamos com os professores sobre as temáticas étnico-raciais a partir das contribuições da autora Djamila Ribeiro (2019) em seu livro “pequeno manual antirracista”.

A lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, coloca a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira nas escolas brasileiras. Renato Emerson Dos Santos em seu texto “A lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação”(2011) ressalta a importância da implementação desta lei, em que:

A Lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação - transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, p. ex., o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A Lei 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas (Emerson, 2011, p. 5).

Com o suporte da referida lei, sancionada a partir das muitas lutas do movimento negro em prol dos direitos sociais, a abordagem das temáticas étnico-raciais na escola e no ensino básico ganha maior respeito, visibilidade e relevância, assim, cabe ao docente buscar compreender e executar ativamente ações que vão ao encontro com a valorização da história e cultura Afro-Brasileira, adaptando o conteúdo de acordo com a sua realidade enquanto professor, para assim, favorecer um processo de ensino-aprendizagem que tenha o respeito às diferenças como forma de potencializar a educação para as relações étnico-raciais. Referente a importância desta lei como um marco significativo da conquista deste direito, o geógrafo Renato Emerson dos Santos (2013) enfatiza que:

Sancionada num contexto delineado pela emergência de um renovado debate sobre as relações raciais no Brasil, agora marcado pela pauta das desigualdades raciais, e tensionado pela necessidade de posicionamentos concretos e políticas pública por parte do Estado, a Lei surgiu como um instrumento que o Movimento Negro conquistou para pautar suas demandas no mundo da educação – justamente com a discussão sobre a reserva de vagas em universidades”(Emerson, 2013, p. 23).

Portanto, para além da extrema urgência e necessidade de abordar as questões étnico-raciais no ambiente escolar, temos também o aporte constitucional que sanciona a posição da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira nas escolas. A escola é o espaço que se renova a todo tempo, assim, a configuração de uma nova estrutura curricular e pedagógica é fundamental para a contribuição da não reprodução dos estereótipos racistas, visando um espaço diverso e que respeite as identidades dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. É partindo desse princípio que a escola deve ser um espaço potencializador, que contemple as diferentes interpretações da realidade e forneça o devido arcabouço teórico, histórico e cultural, para abranger as possibilidades de interpretação crítica da realidade, conforme bem coloca Silveira (1995):

[...] o professor comprometido com a transformação deve estar preocupado fundamentalmente com a generalização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diversas áreas do saber e que, atualmente, são privilégios de poucos. (Silveira, 1995, p. 28)

A escola e a importância da formação continuada antirracista

De acordo com a autora Bárbara Carine (2023):

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais (Carine, 2023, p. 147).

Um dos papéis fundamentais da escola é o comprometimento com a transformação da realidade social dos sujeitos envolvidos, no qual, é crucial que estes sujeitos consigam participar ativamente deste processo, tendo os docentes e a comunidade administrativa escolar, a responsabilidade de construir propostas de trabalho, atividades pedagógicas, eventos, que valorizem grupos sociais que historicamente foram marginalizados, remetendo ao passado, para assim não reproduzirmos os erros que desumanizou e dizimou grupos que foram cruciais para a construção da sociedade Brasileira.

O comprometimento da escola com a transformação da realidade social e pela efetivação da educação antirracista possibilita visualizar um espaço educativo que acolha as diferenças e traga contribuições benéficas para o processo de formação integral dos alunos, partindo dos diferentes contextos históricos e culturais. Para a efetivação dessa luta, é importante que a escola reconheça as atitudes racistas que estão presentes no seu cotidiano, perpassando pelas piadas, olhares, comentários etc, pois, como sabemos, no Brasil, o racismo é estrutural, assim, a perpetuação dessa prática se dá em diversos âmbitos, inclusive no espaço escolar no formato de piadas e comentários. O autor Adilson Moreira, em seu livro

Racismo recreativo (2023), enfatiza que “Os estereótipos raciais negativos presentes em piadas e brincadeiras racistas são os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos”(Moreira, 2023, p. 29).

“A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (Lino, 2002, p. 39). Pensar nas estruturas pedagógicas das escolas Brasileiras é tencionar o arcabouço que marca os diversos preconceitos e discriminações que são produzidos e reproduzidos institucionalmente nos espaços escolares todos os dias. Trabalhar com os docentes das redes de ensino as temáticas étnico-raciais é uma das formas que visa a superação do racismo nestes ambientes, visto que a leitura de obras que abordem as questões raciais se tornam um importante instrumental para a interpretação didática da forma que o racismo em diversos âmbitos se expressa, inclusive na escola.

É preciso que haja o tensionamento da estrutura educacional ao qual a escola se reproduz de modo que as instituições educacionais tenham grande relevância no processo de construção da identidade dos alunos afrodescendentes. Sendo assim, é preciso que as estruturas pedagógicas e educacionais se adequem para construir uma escola que possua o respeito a diversidade, como um fator fundamental para afirmação da identidade negra, contribuindo assim também para o cumprimento da lei 10.639/2003. Para além dos pontos relacionados anteriormente, referente ao papel da escola no combate ao racismo, Silveira (1995) ressalta a função da escola como mediadora no processo de acesso aos conhecimentos que podem ajudar no combate de ações pejorativas nesse espaço, como o racismo, em que:

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar às massas populares o acesso aos conhecimentos e

habilidades teóricas e práticas necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, melhor instrumentalizadas para a luta pela sua libertação. (Silveira, 1995, p. 25)

Sendo assim, na interpretação da escola como mediadora de conhecimentos, a abordagem das temáticas étnico-raciais precisam estar presentes em suas estruturas pedagógicas e curriculares, visto que tanto os professores quanto os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, para assim se posicionarem criticamente quando necessário e lutar contra o racismo na escola e em outros espaços.

A formação continuada ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2023. Os meses de novembro e de dezembro foram utilizados para a realização da proposta final e da culminância das atividades desenvolvidas ao longo deste processo, somando 5 encontros ao todo com os professores, divididos em 1 encontro a cada mês.

O nosso primeiro encontro com os docentes da E.E. Fernando Costa foi no mês de agosto de 2023, em que apresentamos a proposta da atividade que elaboramos e também dialogamos sobre as propostas para os próximos encontros que teríamos. Os professores receberam-nos muito bem, dispostos a dialogarem e partilharem as experiências que são vivenciadas na escola todos os dias. Como pontuado anteriormente, o aporte teórico utilizado para construir o diálogo sobre as questões étnico-raciais foi o livro “Pequeno manual antirracista” da autora Djamila Ribeiro. A escolha deste livro se deu por conta de ser uma leitura simples e bastante didática, em que, a autora, nos 12 capítulos do livro, contribui de maneira excepcional para debates sobre o racismo, negritude, privilégios, políticas públicas, violência policial, afetos/desejos etc.

O segundo e terceiro encontro com os docentes da E.E. Fernando Costa ocorreu nos meses de Setembro/Outubro de 2023, dividimos entre esses dois encontros para leitura e diálogo do livro.

No primeiro encontro, conversamos sobre os seguintes capítulos: Introdução; Informe-se sobre o racismo; Enxergue a negritude; Reconheça os privilégios da branquitude; Perceba o racismo internalizado em você; Apoie políticas educacionais afirmativas e Transforme seu ambiente de trabalho. No segundo encontro, os capítulos foram os seguintes: Leia autores negros; Conheça seus desejos e afetos; Questione a cultura que você consome e Combata a violência Racial.

O mês de novembro foi disponibilizado para que os discentes dos 7ºanos do E.E. Fernando Costa realizassem um trabalho formativo sobre educação antirracista juntamente aos professores que participaram das formações continuadas. Participaram, também, do espetáculo Infante juvenil “O mundo começa na cabeça” que ocorreu no Sesc Thermas de Presidente Prudente, na semana de eventos da consciência negra. Essa peça teatral tem como foco a afirmação da identidade negra de diferentes maneiras como: o atravessamento sobre a questão dos cabelos crespos como forma de resistência ancestral, trazendo situações corriqueiras em que pessoas negras vivenciam na escola; abordam, de maneira excepcional, o respeito a individualidade de cada um em diversos contextos, perpassando pelos ambientes da escola e do lar, sendo dois ambientes importantes e marcantes para as crianças.

O último encontro ocorreu no mês de dezembro de 2023 em que o seu objetivo foi o de dialogar sobre as atividades realizadas com os docentes e fazer um levantamento a respeito das temáticas abordadas nesse processo formativo, a partir das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), com aporte pedagógico e metodológico do livro “Pequeno Manual Antirracista” da autora Djamila Ribeiro. Essa ação colocou os/as docentes na posição de dialogarem sobre os atravessamentos e as experiências dentro e fora da sala de aula referente às questões raciais, como, por exemplo, quando ocorrem ataques racistas entre os alunos, no qual, essas experiências reforçam o racismo que as estruturas institucionais e pedagógicas reproduzem em suas práticas nos espaços educacionais.

Para um diálogo fluido, estabelecemos um formato de conversa em que pudéssemos trazer os professores para o centro do debate, expondo suas opiniões e contribuições com base na obra que predispomos ler. Nas reuniões formativas dos discentes e docentes do coletivo deste projeto de extensão na FCT/UNESP, realizamos o levantamento de informações e dialogamos sobre cada capítulo, visando com que todos os membros do coletivo estivesse comprometido a entender e a contribuir para a construção do diálogo da luta antirracista juntamente aos professores do 7º ano da E.E. Fernando Costa. Para o momento dos encontros com os professores, construímos slides com base em cada capítulo do livro “Pequeno manual antirracista”, incluindo trechos do livro, imagens, notícias, vídeos, manchetes, que estavam dialogando com cada tema, para assim debatermos aquilo que estava descrito nos capítulos do livro utilizado.

Os momentos de formação são de extrema relevância, tanto no espaço universitário quanto na escola, ainda mais quando nos referimos as relações étnico-raciais no Brasil, temática fundamental e crucial para compreendermos e fortalecermos a luta antirracista. Fornecendo assim, novas interpretações da importância dos povos Africanos e Afro-brasileiros para a construção da nação Brasileira, possibilitando a afirmação identitária de professores e alunos negros e o respeito pela diversidade e pluralidades presente na construção da sociedade Brasileira.

A autora Nilma Lino Gomes, em seu texto “educação e identidade negra”, afirma que “Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (Lino, 2002, p. 42). Assim, o papel das educadoras e educadores é fornecer a construção de caminhos que visem fortalecer e potencializar as culturas Africanas e Afro-brasileiras, a partir de representações positivas, visando a ressignificação dos estigmas e preconceitos que historicamente a população afrodescendente carrega consigo, potencializando assim, a identidade

de alunos negros frente a uma sociedade que como bem coloca Almeida (2021) é estruturalmente racista.

É também papel do educador buscar e se informar a respeito das temáticas étnico-raciais, visto que a implementação da lei 10.639/2003 resguarda a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica, sendo assim o comprometimento do educador com a inserção dessas temáticas no currículo representando também um ato político, pois, nenhum conhecimento é neutro, logo, precisam se posicionar frente às desigualdades e às injustiças que determinados grupos sociais historicamente são expostos todos os dias.

A possibilidade da educação antirracista dentro das formações continuadas para profissionais da educação é uma maneira de se informar a respeito das relações étnico-raciais, pois, como educadores e educadoras, assumimos o compromisso e o dever de educar para transformar, logo, precisamos reconstruir um processo de ensino e aprendizagem que potencialize os estudantes integralmente, colocando os alunos na posição de protagonista da sua própria história. Tendo em vista a formação continuada realizada, observamos que grande parte dos professores que participaram das atividades não tinham ainda se aprofundado no assunto, assim, é crucial que essas ações sejam fortalecidas e expandidas na escola, contribuindo para a construção crítica da comunidade escolar e transformando vidas.

Considerações Finais

Segundo a autora Djamila Ribeiro (2019), “Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas” (Ribeiro, 2019, p. 107)

Com Base no conteúdo exposto ao longo do desenvolvimento do texto, trabalhar as relações étnico-raciais na formação de professores é de extrema urgência e relevância, pois o racismo está ativamente presente dentro e fora da sala de aula, sendo as situações diretas ou as mais sutis, que são reproduzidas por conta da falta do conhecimento e do letramento racial, tanto de professores como de alunos. Assim, os professores detêm um importante papel na luta antirracista, seja na escola ou em qualquer outro espaço, visto que para iniciar esse processo de luta, é necessário assumirmos que o racismo se manifesta de diferentes formas e nas diversas relações, tendo a escola um considerável papel nessa luta, no caminho de um processo de ensino-aprendizagem, que respeite a diversidade e valorize o respeito a todos.

De acordo com a experiências que adquirimos com os professores ao longo desse processo formativo, afirmamos a importância destas formações direcionadas a educação antirracista para a prática desses professores dentro da sala de aula. Assim, é também importante as escolas assumirem esse compromisso, abrindo o espaço para dialogar sobre as questões raciais, para suprir uma demanda que há muitos séculos foi silenciada, fazendo com que se criassem interpretações errôneas e estigmatizantes frente a população Afrodescendente.

Para fazer parte dessa construção e formação, é necessário trazer intelectuais que teorizam sobre esse contexto, como as autoras: Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes; e o autor: Silvio Almeida entre outros, para assim dialogar e evidenciar as diferentes maneiras que o racismo se manifesta na sociedade para, então, lutar contra.

Como forma de luta antirracista e mais propriamente ao combate ao racismo, a escola pode promover a construção de um cronograma de conteúdos que atendam e incluam esse debate na realidade dos professores e no cotidiano da escola, trazendo imagens, vídeos, livros que podem ser trabalhados com os alunos e até mesmo com os professores e a administração escolar, para

assim potencializar e reafirmar a identidade negra dos alunos afrodescendentes.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Coleção feminismos plurais. Editora Jandaia. 2021.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. Planeta Do Brasil. São Paulo. 2023.
- EMERSON, Renato. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**. UERJ. 2011.
- LINO, Nilma. **Educação e identidade negra**. Aletria. UFMG. 2002.
- MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. Coleção feminismos plurais. Editora Jandaia. São Paulo. 2023.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Coleção feminismos plurais. Companhia Das Letras. 2019.
- SILVEIRA, R. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances**. Curso de pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologias-UNESP, Presidente Prudente. V.1, n.1, p. 21-30, set. 1995.

Capítulo 10

Educação Antirracista: práticas pedagógicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental

Alana Silva Moreira
Maria José Silva Moreira

Introdução

Discutir de forma incessante sobre as diversas maneiras existentes de desigualdade se constitui enquanto instrumento para a reflexão acerca dos preconceitos, políticas públicas e ações individuais que possam ser tomadas para excluir tais práticas existentes, rompendo com as barreiras do racismo, machismo, sexismo e outras demais práticas segregadoras. Com um simples olhar ao redor da sociedade, é possível observar como os espaços ocupados pela população negra vão se tornando gradativos, ao passo são ambientes socialmente considerados elitizados, sendo assim é possível afirmar que, para além da segregação, o racismo ainda produz desigualdades infinitas se constituindo como um elemento estrutural na história do Brasil.

No contexto brasileiro, cerca de 96% das crianças negras frequentam a educação básica, percentual muito semelhante à população branca com o mesmo nível de idade, por volta de 96,5%. Todavia, é no nível superior que a desigualdade pode ser encontrada, quando somente 18% dos estudantes (as) negros (as) frequentam tais espaços, quando com os alunos brancos(as) o percentual chega a 37%.

Observa-se que se torna um fato estatístico, não apenas uma questão de interpretação subjetiva, sendo assim, gênero e raça são

elementos que ao longo da história da humanidade serviram como parâmetros para hierarquizar, segregar, inferiorizar e menosprezar pessoas em detrimento de outras. Dessa forma, compreende-se que nascer negro no Brasil é um ato inato de resistência, pois não há outra opção, além de se opor ao sistema desigual, injusto e opressor. Caso contrário, a saída é continuar contribuindo com a sua perpetuação, por meio de uma suposta neutralidade.

O presente relato de experiência visa apresentar práticas pedagógicas e atividades realizadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e em turmas de Educação Infantil, com o foco nas relações étnico-raciais, construção da identidade negra e educação antirracista. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio da revisão bibliográfica. O texto se constitui como um relato de vivência das próprias autoras, sendo uma delas docente no 1º ano do ensino fundamental, e outra uma orientadora pedagógica de uma instituição de educação infantil.

Defende-se que para a construção de uma educação antirracista é fundamental a luta de todos os profissionais da educação, na incessante construção de uma escola mais justa, inclusiva, crítica e equitativa.

Desenvolvimento

Na maioria das vezes em que presenciamos um diálogo sobre a educação, observamos comentários que ressaltam apenas as precariedades da educação brasileira. Defendemos, contudo, que “assumir uma atitude pessimista e negativa como educadores e professores é um empecilho à busca de uma educação emancipatória e de melhor qualidade” (Di Giorgi; Leite, 2010, p. 306). Dessa forma, assumimos uma postura de esperança e um posicionamento político e crítico enquanto agentes de transformação na escola pública.

Compreendemos que é necessário que a escola se construa como centro de debates, de discussões, de reflexões sobre sua função social na sociedade atual. Semelhante exercício permitirá

que professores, gestores e alunos assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, compreendam a contemporaneidade histórica da escola, ampliem os valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a que pertençam, compreendendo o mundo e, principalmente, escolhendo o modo de atuar sobre ele, respeitando os limites das suas possibilidades (Di Giorgi; Leite, 2010).

O trabalho da escola, além de educar, é formar cidadãos responsáveis que defendam e conheçam seus direitos e, também cumpram com seus deveres. A escola deve atuar como uma instituição que prepare para a consciência política e a cidadania, não apenas na promoção de conteúdos.

Nesse sentido, o verdadeiro papel do educador na sociedade em que vivemos, onde a marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra, deve ser de um agente social, comprometido com a transformação da sociedade, que atua em benefício dos oprimidos.

Silveira (1995) nos traz uma razão fundamental para que o educador assuma um papel de agente de transformação da sociedade. Ao proporcionar aos alunos da classe trabalhadora acesso a educação de qualidade, está oferecendo também instrumentos de luta para sua libertação. Consciente disso, o professor comprometido desenvolverá em seus alunos uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem, agindo assim em favor da transformação, em favor das minorias, da classe trabalhadora e dos direitos sociais, contra o racismo e todas as demais formas de opressão.

Tanto na história do Brasil quanto em práticas escolares, é possível observar que o debate sobre minorias ocorre de maneira superficial ou esvaziada de sentido. Basta cada um de nós relembrar a forma como os indígenas eram retratados, apresentados por meio de um estereótipo de selvagens, que necessitavam da catequese para doutrinar seus costumes e hábitos. Já os negros, sempre foram retratados como escravos, e as mulheres como objetos. Também se apresentava a abolição da escravidão

como um ato quase heroico, sem contextualizar os interesses sociais e políticos daquela época.

Nesse sentido, defende-se que os educandos têm o direito a compreender e tomar conhecimento sobre o quadro realista e em construção da real história da origem de seu povo e de sua nação, assumindo uma postura crítica e reflexiva, implicado em mudanças que envolvam mais respeito, inclusão e equidade para todos.

Dessa forma, destaca-se a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no que tange ao incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de dar outras providências. Dessa forma, a legislação prevê a alteração e o acréscimo no dispositivo legal, observando a obrigatoriedade de inclusão nos currículos de Ensino Fundamental e Médio, a matéria de Cultura Afro-Brasileira.

Para Gomes e Jesus (2013, p. 21) tal alteração...

[...] compõe um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

Todavia, Paula e Guimarães (2014, p. 437) salientam que mesmo após a homologação da legislação, faz-se necessário pesquisas no campo da formação de professores que busquem formas de aplicar, de forma prática, o desejo contido no texto proposto no contexto teórico, pois, do universo de sua elaboração, até a realidade escolar, há um caminho muito distante.

Parte-se da defesa de que tais legislações são primordiais, todavia, a luta contra os ideais anti racistas não pode ser combatida

somente por esse viés, ela exige uma educação crítica, afetiva, democrática, ética, e social, que seja desenvolvida desde a primeira infância, e que seja forte o suficiente para combater os ideais conservadores, ainda presentes, seja na sociedade ou na família do indivíduo.

Silva (2009) salienta ainda que o silenciamento escolar quanto à população negra ou sobre as relações étnico-raciais, mesmo que tenha ganhado novas roupagens, ainda se faz muito presente nesse espaço. As situações de preconceito e as discriminações étnico-raciais ainda permanecem extremamente presentes nesse âmbito.

Compreende-se, nesse sentido, que o racismo é a discriminação de pessoas com base em características físicas e aspectos socioculturais. Configura-se como um conjunto de ideias, pensamentos e ações que partem do pressuposto da existência de raças superiores e inferiores (Almeida, 2019).

Ainda pode-se compreender que no Brasil, o racismo é estrutural, já que é fruto de um processo histórico. Tal termo, é utilizado para reforçar o fato de que muitas sociedades foram construídas com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento de outras (Almeida, 2019).

Almeida (2019) aponta que para acabar com o racismo, não basta apenas reformar as instituições, pois, a base para as ações racistas permanecem lá. São necessárias medidas que combatam tais práticas e propaguem ideais para a construção de uma sociedade antirracista. Compreende-se que a discussão sobre relações étnico-raciais não podem ocorrer de forma distanciada da realidade das crianças, dessa forma, partiu-se de seus saberes prévios e da construção de sua identidade.

Assim, destaca-se a atividade realizada no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal sobre o reconhecimento dos vários tipos de tons de pele das crianças, com o objetivo de que estas reconheçam que não há apenas uma cor. Ainda durante a aula, foi realizado um debate sobre a valorização dos traços de cada criança, sobre o respeito e a diversidade.

Imagem 1: Desenho das crianças



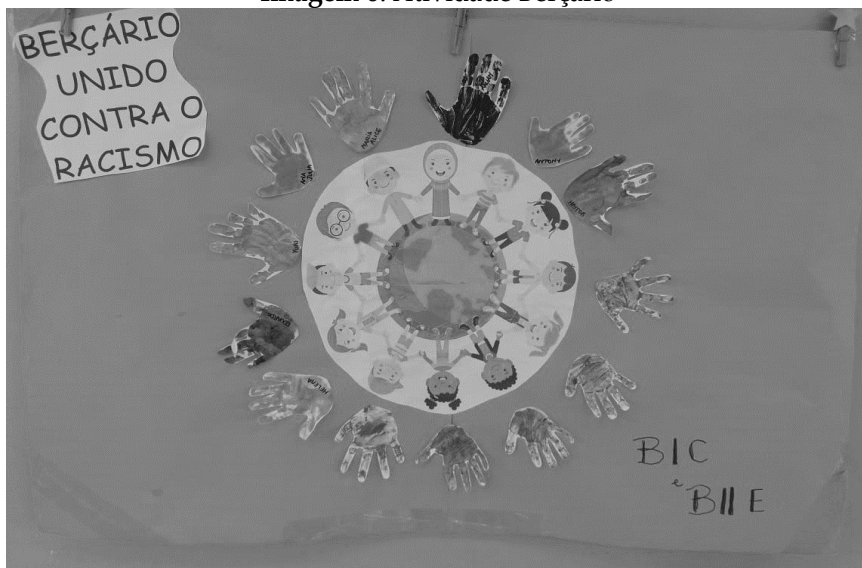
Fonte: (Lopes, 2023)

Durante o ano, ainda buscou-se a apresentação de diversos livros, vídeos e histórias que valorizassem a identidade das crianças e temáticas antirracistas. Uma das atividades foi a passagem do curta-metragem “amor de cabelo”, que aborda a construção da relação de afeto de uma menina negra com seu cabelo crespo.

Durante as atividades, buscamos levar a diversidade cultural para a sala de aula, por meio de adereços multissensoriais, em lições para aprofundar o aprendizado sobre as diversas culturas e países da África, por meio de músicas, objetos, palavras, histórias, fotografias e joias. Por exemplo, uma das atividades envolveu o levantamento de palavras de origem africana e seu uso em nosso cotidiano, como miçanga, cochilo, farofa, banana, canjica, dentre outras.

Outra envolveu a discussão sobre a cultura africana e sua influência na música, festividades populares e culinária. As crianças demonstraram não ter um conhecimento amplo com relação a essa temática, especialmente no que se refere às festividades. Já na culinária, destacou-se a feijoada, farofa, canjica, o próprio feijão, dentre outros. A experiência com a educação racista na creche e pré-escola também ocorreu por meio da valorização da diversidade e do respeito a cada criança. As atividades foram realizadas desde o berçário até o pré II. Já esta atividade visou abordar não só o racismo, mas o respeito com outras religiões, etnias e a valorização de cada criança.

Imagem 6: Atividade Berçário



Fonte: (Moreira, 2023)

Em ambas as experiências, buscou-se expor os alunos a uma variedade de pessoas e ambientes diferentes, mesmo que por meio de fotos, vídeos e livros, no intuito de quebrar as barreiras do preconceito.

Defende-se que “o trabalho docente competente é um trabalho que se faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade” (Rios, 2002, p. 107). O docente competente utiliza todos os recursos que dispõe de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades exigidas pelo contexto social em que vive e desenvolve seu ofício.

Compreende-se que ser professor é uma atividade ampla, visto que a atuação docente não se limita à sala de aula. Envolve responsabilidades sociais e políticas, participação na escola e comunidade. Abrange o ensinar, mas também a participação ativa na escola e na comunidade de modo que a intervenção pedagógica possibilite o acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, a prática docente, visando a educação antirracista é essencial.

Consideração Finais

É necessário que a escola se construa como centro de debates, de discussões, de reflexões sobre sua função social na sociedade atual. Semelhante exercício permitirá que professores, gestores e alunos assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, compreendam a contemporaneidade histórica da escola, ampliem os valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a que pertençam, compreendendo o mundo e, principalmente, escolhendo o modo de atuar sobre ele, respeitando os limites das suas possibilidades.

O trabalho da escola, além de educar, é formar cidadãos responsáveis que defendam e conheçam seus direitos e também cumpram com seus deveres. A escola deve atuar como uma instituição que prepara para a consciência política e a cidadania, não apenas na promoção de conteúdos.

A educação antirracista em um país como o Brasil, em que o racismo é estrutural, se torna essencial, para que os educandos possam construir uma sociedade mais justa, sem preconceitos e discriminações, e passe a tratar todos os sujeitos com equidade.

Defende-se ainda que para a construção de uma sociedade antirracista, é preciso que todos compreendam e reconheçam a presença do racismo, que busquem modificar práticas racistas em seu ambiente de trabalho, lutem contra os privilégios da branquitude, valorizem autores negros, e reconheçam que a luta deve ser de todos.

Temos a consciência de que os passos aqui apresentados são pequenos, frente à vastidão de conhecimentos decoloniais, antirracistas, pesquisas e projetos desenvolvidos. Todavia, compreendemos que foram algumas pequenas ações rumo a uma educação antirracista frente a uma rede municipal, que envolve diversos outros atores que podem tomar tais ações como exemplo e assim começar a iniciar o debate.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da educação – MEC. 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 22 ago. 2024.

DI GIORGI, C. A.; LEITE, Y. U. F. L. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos**, Campo Grande, p. 305-323, jul./dez. 2010.

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. Editora UFPR.

PAULA, B. X. de G. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa** [online]. 2014, v. 40, n. 2, p. 435-448. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>>. Acesso em: 22 ago. 2024.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. M. da. **Professoras negras**: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4887/1/arquivo926_1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

Capítulo 11

A Ancestralidade Africana e a Arte de Brincar: ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na educação física escolar do Ensino Fundamental

Évelyn Mayra Ventura do Nascimento
Maiza da Silva Oliveira
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

Introdução

O presente texto tem como princípio descrever a análise do roteiro do documento intitulado BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que se orienta a partir dos documentos: LDB, Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, da Constituição Federal de 1988 especificamente em seu artigo 205 que diz respeito à educação ser um direito de todos, visando o desenvolvimento pleno do ser, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro de 2017, instituindo e orientando a implementação da BNCC na educação básica. Tais documentos em conjunto com a BNCC exercem o papel de contribuir e nortear a educação do país. A partir disso, foram analisadas especificamente as questões étnico-raciais presentes no documento, a forma pela qual o conteúdo é abordado ao longo do texto.

O documento é dividido da seguinte forma: Introdução, Estrutura da BNCC, A Etapa da Educação Infantil, A Etapa do Ensino Fundamental, A Etapa do Ensino Médio. Sendo que a parte estudada foi a do Ensino Fundamental.

A introdução do documento tem como objetivo “definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua fundamentação consiste nas competências que as

crianças devem adquirir conforme o andamento das etapas educacionais” (Base Nacional Comum Curricular, p. 7-Introdução). Competência de acordo com o documento analisado é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017).

As ideias que embasam essa definição de competência servem para a escola e seus princípios universais, consiste em que “a BNCC, reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).”(Brasil, 2017).

Levando em consideração a presença do dizer acerca da preservação da natureza, nota-se uma lacuna, visto que aqui já poderia estar incluído também um caráter de educação antirracista e voltada para as questões étnico-raciais, já que isto é uma questão urgente e que precede a uma educação mais humana e socialmente justa.

BNCC e conteúdos de educação para relações étnicos-raciais: qual a presença dessas questões no documento?

A justificativa da escolha do tema deste trabalho se dá pela necessidade de promover debates e reflexões sobre as questões étnico-raciais o quanto antes com as crianças, levando em consideração o contexto social atual. Abordar essa temática com os alunos do Ensino Fundamental pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

De acordo com as Competências Gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular, no que tange o item 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p. 10)

O processo de formação do cidadão envolve aspectos interdisciplinares, bem como competências e principalmente questões que perpassam o convívio social, deste modo a educação deve cumprir o seu papel social através das disciplinas e sua articulação para se alcançar uma formação integral do indivíduo.

Analisando ainda o mesmo documento, agora na etapa que trata especificamente sobre os conteúdos da disciplina de História para o 5º ano e suas respectivas habilidades “(EF05HI05). Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.” (Brasil, 2017, p. 415). Deste modo, considera-se que o tema proposto se encaixa na habilidade referida, visto que se tem como objetivo abordar sobre o racismo e a importância da resistência do povo preto para a conquista de direitos que representam uma reparação histórica.

Na BNCC, encontram-se propostas dez competências, que de forma direta ou indireta pode-se notar elementos que mobilizam o ensino para as relações étnico-raciais, pois estas promovem a valorização da diversidade e estímulo ao convívio social, ao respeito e à tolerância. Na primeira competência, por exemplo, ao destacar a importância dos conhecimentos historicamente construídos, pode-se inferir sobre o reconhecimento das contribuições culturais, sociais e econômicas das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, favorecendo o combate ao racismo e a construção de uma sociedade mais justa. Da mesma forma, a competência seis reforça a importância de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, o que é essencial para a educação étnico-racial. Ela sugere que os estudantes se apropriem

desses conhecimentos para desenvolver consciência crítica e exercer a cidadania de maneira responsável.

Além do mais, de forma mais integrada a temática, a competência três valoriza e incentiva a fruição de manifestações artísticas e culturais diversas, podendo abranger assim as tradições étnico-raciais, permitindo aos alunos reconhecerem a riqueza cultural desses grupos, reforçando a inclusão e o respeito às diferenças. Ao promover o diálogo, a empatia e a resolução de conflitos, a competência nove também evidencia a necessidade de promover o respeito aos direitos humanos e à diversidade, combatendo preconceitos e discriminações de qualquer natureza.

Na competência dez é incentivado a educação para uma formação humana, ética e inclusiva. Logo, o conhecimento e a prática diversificada de outras culturas, ao conhecer sobre a história de outros povos e os seus princípios, é possível promover uma educação sem promover a exclusão de nenhum grupo. Porém, a BNCC não trata de forma direta sobre a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena de nosso país como uma forma de oferecer essa formação humanística e crítica, mas sim sobre a diversidade.

No cotidiano escolar isso pode ser uma “brecha” para que essa cultura continue sendo marginalizada nos conteúdos curriculares, ou seja, ficando muitas vezes em segundo plano, já que a diretriz não aponta especificamente quais as culturas que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, visando fazer jus ao respeito da diversidade.

O ensino da cultura indígena e africana no currículo do ensino fundamental, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017), representa um compromisso que legalmente deve ser firmado pela Educação com a valorização e preservação das diversas heranças culturais do Brasil e do mundo. Visando analisar a presença deste elemento nos documentos normativos foi realizada a análise da frequência do uso dos termos e descritores relacionados a temática da educação para as relações étnico-raciais no documento da BNCC (Figura 1).

Figura 1: Nuvem de palavras dos termos mais citados na BNCC (2017) sobre o ensino da cultura indígena e africana no currículo do ensino fundamental.



Os termos mais citados no documento da BNCC foram, respectivamente, África (n=138), indígena (n=124), negros (n=12), étnico-raciais (n=10), quilombola (n=3), e descolonização (n=2). Além destes, também buscou-se pelos descritores: preto, pretos, pretas, no entanto não houve resultados. Quando utilizada a busca pelo descritor “preta”, parte das citações não se relacionam com o assunto deste trabalho. Nota-se que a utilização de termos que remetem a essa temática são ainda pouco presentes no documento quando levamos em consideração a amplitude de tal, se tratando de um documento norteador para a educação básica de nosso país.

Em relação à disciplina de Educação Física, verificou-se a aproximação dos conteúdos curriculares da Educação Física Escolar com o ensino da histórica e cultura africana, indígena e afro-brasileira (Quadro 1).

Quadro 1: Conteúdo de Jogos e Brincadeiras Indígenas e Africanas no currículo da BNCC, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ciclo de Ensino	Conteúdo da BNCC (página)	Considerações
Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental	Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental (221).	Reconhecimento das práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Brincadeiras e Jogos (223)	Indicação de brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana.
	Danças (223)	Danças de matrizes indígena e africana.
	Lutas (223)	Lutas de matrizes indígena e africana.
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Brincadeiras e Jogos (226)	Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana.
	Danças (226)	Danças de matrizes indígena e africana.
	Lutas (226)	Lutas de matrizes indígena e africana.

Conforme apresentado no quadro 1, nas áreas de brincadeiras, jogos, danças e lutas, os estudantes são incentivados a experimentar, recriar e fruir atividades de matrizes indígena e africana, respeitando suas origens e significados culturais. Através de habilidades como as de recriar essas práticas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, as crianças desenvolvem um senso de pertencimento a uma diversidade cultural que constitui a identidade brasileira. A BNCC destaca a importância de valorizar essas expressões culturais, oferecendo às crianças a oportunidade de entender a riqueza cultural que herdamos.

Além disso, o ensino dessas práticas promove a conscientização sobre questões de justiça social e preconceito, como nas danças e lutas,

onde os alunos são estimulados a identificar e discutir situações de discriminação. Isso permite que o ambiente escolar se torne um espaço de debate crítico e de transformação, onde a igualdade e o respeito à diversidade se tornam valores centrais.

Por meio de brincadeiras, jogos, danças e lutas de matrizes indígena e africana, os alunos são desafiados a desenvolver habilidades práticas e cognitivas, como o planejamento de atividades seguras para todos, o uso de múltiplas linguagens para descrever as características culturais e a comparação de elementos constitutivos dessas práticas, como ritmo, gestos e espaço. Dessa forma, a inclusão dessas culturas no currículo não apenas enriquece o aprendizado das crianças, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de valorizar e preservar a diversidade cultural.

O campo: a prática de brincadeiras indígenas e africanas com crianças do primeiro ano do ensino fundamental

Ao longo do ano letivo de 2024 foram introduzidas no conteúdo curricular da disciplina de Educação Física escolar em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental uma sequência didática de três aulas. A seleção das brincadeiras se baseou num estudo prévio da literatura sobre a temática e em experiências anteriores com a temática pela equipe participante, sendo que as principais referências bibliográficas utilizadas foram os livros de Barbosa (2019) e Pinheiro *et al.* (2022).

No primeiro plano de aula, as brincadeiras como Teca-Teca, Osani, Terra-Mar e Mamba foram apresentadas com o objetivo de desenvolver nas crianças o senso de pertencimento e a apropriação cultural, especialmente em relação às influências africanas no repertório lúdico afro-brasileiro. Essas atividades trabalham a percepção, coordenação motora e cooperação entre os alunos. A aula é organizada em três etapas principais: acolhimento com música, desenvolvimento das brincadeiras, e uma avaliação ao final, onde as crianças refletem sobre suas emoções através da

"caixa de emoções". A proposta está em consonância com a BNCC, pois incentiva o respeito às diferenças culturais e individuais.

Figura 1: Registro da brincadeira Osani em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo próprio, 2024.

No segundo plano de aula, foram realizadas as brincadeiras africanas Labirinto, Kameshi Mpuku Ne (O Gato e o Rato) e Toli Kunhügü (Gavião e Passarinho). A metodologia da aula estimulou a autonomia das crianças ao aprenderem brincadeiras que podem ser reproduzidas em diversos ambientes, promovendo a disseminação da cultura africana em espaços familiares e comunitários. Já no terceiro plano de aula foram apresentadas as brincadeiras da cultura indígena brasileira, como Peteca e Pião. As crianças exploram o funcionamento desses brinquedos e compreendem suas raízes históricas na cultura indígena. Além do desenvolvimento motor, a proposta visa expandir o conhecimento cultural, criando conexões entre o lúdico e o patrimônio cultural indígena.

Durante a realização dos primeiros planos de aula deste projeto, foi notável que essas brincadeiras muitas vezes se

aproximam de um contexto social e escolar com forte presença de apropriação cultural, ora com regras ou nomes divergentes do jogo ou brincadeira tradicional, o que dificultou inicialmente o reconhecimento delas como brincadeiras e jogos de origem africana ou indígena. É importante que ao mediar uma brincadeira o professor que faz esse intermédio explique de onde vem essa prática, quem brinca, com quem, onde, trazendo características históricas para além da brincadeira por si só. Desta forma, as crianças possuem a oportunidade de reconhecer suas próprias origens nessas brincadeiras, deste modo apropriando-se de tal cultura, se sentindo amplamente valorizadas e compartilhando com os seus amigos e familiares os seus saberes a partir das brincadeiras.

De modo geral, os alunos interagiram bem durante as brincadeiras, fizeram perguntas e no final sempre questionaram se teriam mais brincadeiras. Considerando o limite da duração das aulas, uma alternativa para oportunizar novas rodadas de um jogo ou brincadeira que tenham gostado muito foi reproduzi-la novamente em outra aula seja orientada pelo professor de Educação Física ou o professor de Pedagogia. Fica evidente que para além da ampliação cultural dos mesmos, a diversão e o prazer se fizeram presentes nas aulas em que foram apresentados os jogos e brincadeiras.

Considerações Finais

A partir da possibilidade de poder estar em campo com os alunos de duas escolas públicas, que é onde majoritariamente os alunos são negros e pardos, foi possível perceber um reconhecimento e uma apropriação da cultura que diz respeito aos ancestrais desses alunos, o entrosamento durante o desenvolvimento dos planos de aula era nítido e motivo de muitas trocas de experiências, considerações e emoções. Notou-se que as crianças realmente se sentiram valorizadas, observando que uma simples brincadeira ou jogo ou brinquedo vai muito além do

simples fato de se divertir, passar o tempo, adquirir habilidades físicas e intelectuais, perpassa, por exemplo, pelas habilidades interpessoais, de cooperativismo.

Quando uma das brincadeiras, apresentadas para as turmas já era por eles conhecida, porém com outra nomenclatura, os mesmos se mostravam ainda mais eufóricos, e sempre acabavam solicitando outras partidas da mesma brincadeira. Já em relação à apresentação de brinquedos (petecas e dos piões), houve uma adesão significativa e calorosa, na qual as crianças, mesmo em sala de aula – por motivos climáticos –, puderam ter essa experiência. O valor, agregado pelos estudantes aos brinquedos que são considerados tradicionais e de fácil aquisição, comprova a riqueza e o papel primordial que estes possuem para o reconhecimento e inserção do elemento lúdico e cultural no contexto escolar, visto que eles fizeram e fazem parte de diferentes infâncias pelo nosso país.

Já em relação ao documento normativo analisado, ou seja, a BNCC (Brasil, 2017), apesar da presença de termos e conteúdos relacionados a temática étnico-racial se fazerem presentes na BNCC, esta não é fonte de conhecimento específico, nem mesmo uma sólida referência para se utilizar, por exemplo, na construção de um plano de aula, exceto pela escolha da unidade temática.

Por fim, estar em contato com experiências diversas que estejam diretamente relacionadas às temáticas afro-brasileiras também por meio do brincar permite que os alunos amplifiquem os seus repertórios lúdicos e sociais de forma a incentivar o reconhecimento pleno daquilo que diz respeito à cultura local própria e de seus familiares.

Referências

Barbosa, Rogério Andrade. **Kakopi, Kakopi brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos**/ ilustrações de Marília Pirillo. Editora Melhoramentos: São Paulo, 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2/2017**, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2457>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394/1996, de 20 dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

Pinheiro, Matheus *et al.* **Jogos e brincadeiras africanas: o brincar que nasce do chão**. Wak Editora: Rio de Janeiro, 2022.

O livro "Tempos de Aquilombar-se: movimento e negritude" celebra a resistência negra e a luta antirracista, inspirada no poema de Conceição Evaristo. A coletânea reúne textos apresentados no III Festival Ocupação Preta e expande discussões sobre temas como cotas raciais, protagonismo negro e práticas pedagógicas que integram a cultura afro-brasileira. A obra reflete o esforço contínuo do NUPE/FCT-UNESP em promover igualdade racial e fortalecer a luta contra o racismo.

