



IDENTIDADE, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA TEMÁTICA RACIAL

Luciano da Silva Pereira
(Organizador)

Identidade, práticas e formação docente na temática racial



Agradecemos o apoio financeiro e institucional fornecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV), pela Pró-Reitoria de Administração (PROAD) e pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), na elaboração e produção deste produto final do projeto de extensão intitulado "Formação de professores: teoria e prática para a educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso" desenvolvido junto ao Campus do Araguaia. Essa ação tende a contribuir na socialização dos aportes teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do projeto, fortalecendo as relações entre universidade, secretarias de educação e profissionais da educação.



Grupo de Pesquisa, Formação de Professores, Diversidade e
História em Contextos Socioculturais e Educacionais

**Luciano da Silva Pereira
(Organizador)**

**Identidade, práticas e formação docente
na temática racial**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Luciano da Silva Pereira [Org.]

Identidade, práticas e formação docente na temática racial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 171p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1831-1 [Impresso]

978-65-265-1832-8 [Digital]

1. Identidade. 2. Prática pedagógica. 3. Formação docente. 4. Educação antirracista. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

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

2025

Sumário

Apresentação	7
Políticas públicas para educação escolar quilombola: diálogos e reflexões com a educação física escolar Bruna Maria de Oliveira	13
Educação antirracista e emancipação escolar: a relevância da lei 10.639/03 nos processos educativos Carla Aparecida da Silva	31
Marimbagens curriculares e corazonamentos na construção de uma educação antirracista Célia Regina Cristo de Oliveira	55
Peles negras além da fronteira: história, memória e identidade em Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves Junior César Ferreira de Castro	75
Educação antirracista: diálogos teóricos para profissionais da educação e a experiência do GEPDSE Leandro José do Nascimento	95
Educação e identidade: formação docente para a diversidade étnica no município DE Barra do Garças - MT Danilaura Gama dos Santos Luciano da Silva Pereira	111

Formação de professores à luz da literatura afro-brasileira: um novo cenário para uma prática antirracista	127
Josilene A. Ribeiro Silvana Alves dos Santos	
Práticas para uma educação antirracista na educação básica	143
Suelen Gonçalves dos Anjos	
Anatomia epistemológica do racismo científico do século XIX e do racismo religioso	157
Leydiane Vitória Sales	

Apresentação

A implementação da Lei nº. 10.639/2003 e Lei nº. 11.645/08, impulsionaram movimentações curriculares baseadas numa plataforma emancipatória que visa recolocar um conjunto de conhecimentos sobre as heranças Afro-Brasileiras e Indígena, incluindo a ancestralidade e as inúmeras identidades da diáspora. Estão em xeque, teses sobre o pensamento único eurodirigido e, nessa dinâmica, problematizamos o currículo com outros encaminhamentos epistemológicos. Entende-se, portanto, que pedagogia decoloniais são ações que “animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos.

No diálogo com o pensamento educacional latino-americano, importa situarmos as pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo (WALSH, 2013, p. 28). Catherine Walsh propõe rupturas com a razão única de modo a impulsionarmos reflexões sobre o instituído, para incidir e interromper processos subalternizadores. Se tomamos em conta o percurso das referidas leis, são duas décadas de proposição de uma agenda agregadora, que denuncia a exclusão sistêmica e que desvela tessituras e camadas do racismo.

Nesse sentido, buscamos por meio de pesquisas colaborativas e realizadas na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), fortalecer uma agenda antirracista no campo educacional, na contramão do status quo, que permeiam o espaço escolar. Assim, o livro aqui apresentado visa apoiar itinerários investigativos no campo educacional, ampliando os espaços de discussão, práticas e políticas educacionais na ERER.

Na pesquisa de Bruna Maria de Oliveira tem como objetivo, discutir as políticas públicas para Educação Escolar Quilombola, estabelecendo um diálogo com a Educação Física escolar, com o

objetivo de fomentar reflexões de práticas pedagógicas que reconheçam as culturas quilombolas. Observa como a Educação Física deve reconhecer a vastidão de possibilidades pedagógicas das corporeidades negras e quilombolas. E, possibilitar práticas pedagógicas que valorizem seus modos de vida e contribuam para o (re)construção e (re)afirmação identitária de estudantes negros e quilombolas, que enfrentam continuamente, as violências racistas que permeiam os espaços sociais, inclusive a escola.

O artigo de Carla Aparecida da Silva, busca compreender o papel histórico da exclusão educacional da população negra, torna-se evidente a relevância da Lei n.º 10.639/03 como uma ferramenta poderosa para enfrentar o racismo estrutural. Mais do que um ajuste curricular, trata-se de um compromisso ético com a construção de um futuro no qual a equidade racial seja uma realidade concreta e acessível a todos. Essa transformação, entretanto, só será possível por meio de um esforço coletivo e contínuo, que envolva toda a sociedade na luta por uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Assim, a luta por uma pedagogia antirracista, não apenas valoriza as histórias e culturas afro-brasileiras, mas também fortalece a democracia e promove uma convivência mais solidária e inclusiva.

O artigo de Célia Regina Cristo de Oliveira é um desdobramento da pesquisa de doutorado intitulada "*Marimbas Curriculares em Periferias Urbanas: Sentipensar com Professoras Negras no Município de Duque de Caxias/RJ*" com o propósito de contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas provocando reflexões e ações a partir dos conceitos *marimbagens* e *corazonamentos* tratados na tese. A centralidade das ações de mulheres que atuam em redes colaborativas, como a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negra é um diferencial para responder as indagações do tipo: por onde começo a desenvolver uma educação antirracista? Esta e muitas outras perguntas continuam sendo feitas revelando lacunas nas formações docentes, tanto nos cursos que formam profissionais para atuarem no magistério das séries

iniciais, quanto nas graduações e pós-graduações, apesar dos inúmeros avanços e materiais disponíveis nas redes sociais.

No artigo Junior César Ferreira de Castro temos como eixo central, a análise crítico-literária de *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, abordando a constituição da subjetividade negra, da história e da memória na construção da identidade da protagonista do romance. Daí a sua relevância em entender o discurso do eu enunciador em assumir a voz coletiva para metaforizar o povo africano em diáspora, visto que a problemática está em indagar como a história e a memória se articulam na narrativa para se tornarem nos elementos configurados da escrita literária. A diáspora é o deslocamento forçado de pessoas de determinadas nações que sofreram e continuam passando por certa violência territorial, política e religiosa em direção a outros territórios de acolhimentos distintos. Quanto ao Brasil, o movimento afrodiaspórico tornou-se testemunho ou registro documental da dispersão do povo negro no período colonial. Todavia, esse processo de migração permitiu a transformação cultural ao contribuir, significativamente, com a formação da sociedade brasileira pela identidade híbrida (Hall, 2006).

A reflexão de Leandro José do Nascimento permeia a importância da discussão teórica na compreensão das relações étnico-raciais e na construção de uma educação antirracista, visando destacar como essa abordagem pode formar educadores a desconstruir preconceitos por meio do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPDSE). Discutir tal pauta racial se torna uma responsabilidade de ambos os níveis da educação, oportunizando que docentes em formação ou já atuantes na educação possam conhecer, (re)pensar em práticas que contribuam, na prática, com uma educação antirracista na sociedade e no espaço escolar.

O artigo de Luciano da Silva Pereira e Danilaura Gama dos Santos, visa contribuir para a reflexão sobre as políticas educacionais e a necessidade urgente de capacitação docente para

que a educação brasileira se torne verdadeiramente inclusiva e respeitosa com as diversidades étnico-raciais. A formação de professores em contextos de diversidade étnica tem se tornado um assunto cada vez mais relevante na educação atual, especialmente em uma sociedade em que a multiculturalidade está em ascensão. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com essa diversidade nas salas de aula, criando um ambiente que respeite e valorize as diferentes identidades culturais.

O capítulo de Josilene A. Ribeiro e Silvana Alves dos Santos, tem como objetivo discutir a formação de professores à luz da literatura afro-brasileira: um novo cenário para uma prática antirracista. Para as autoras, a formação de professores à luz da literatura afro-brasileira apresenta um caminho promissor para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. A articulação entre ensino e pesquisa, a valorização da pluralidade cultural e a implementação de leis como a 10.639/2003 representam avanços importantes, mas também desafios que demandam compromisso e investimentos. O professor, ao levar a o texto literário afro-brasileiro para sala de aula, colocará diante de seus estudantes a “A história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar¹”, desmentindo relatos históricos distorcidos e mostrar que esses discursos são nefastos e precarizam o debate antirracista.

O artigo de Suelen Gonçalves dos Anjos assevera que a luta antirracista na educação não é uma luta de professoras e professores negros, mas precisa ser uma ação que compõe a prática docente de todos, as orientações da gestão, a condução que a coordenação pedagógica faz em relação as ações escolares e nos processos avaliativos realizado nas escolas.

O trabalho de Leydiane Vitória Sales, apresenta um recorte de sua dissertação de mestrado intitulada “Nem a traça vai

¹ Passagem do samba-enredo “História Pra Ninar Gente Grande”, composto em 2019, por Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda para a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira-RJ. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/> Acesso em: 24 nov. 2024.

corroer o estudo”: as trajetórias e as identidades de professoras negras e brancas da UFMT no contexto das relações raciais brasileiras, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, que busca compreender os mecanismos e a complexidade das relações raciais entre negros e brancos, especialmente no que diz respeito às dissimetrias raciais que perduram até os dias atuais no pensamento social brasileiro e na estrutura política, econômica e sociorracial, é necessário recorrer aos estudos sociológicos, antropológicos e filosóficos sobre o racismo científico do século XIX e o racismo religioso.

Notadamente aos pensarmos o contexto atual, a educação faz parte da problemática mais ampla e, portanto, nossa inclinação para ampliar o debate educacional por dentro, juntamente com segmentos (professor, aluno, pais e universidade) com inúmeras possibilidades de impulsionar experiências inclusivas com crianças, adolescentes e jovens subalternizados pela classificação social explicada por Aníbal Quijano (2007).

Políticas públicas para educação escolar quilombola: diálogos e reflexões com a educação física escolar

Bruna Maria de Oliveira¹

Introdução

O propósito deste texto é discutir as políticas públicas para Educação Escolar Quilombola, estabelecendo um diálogo com a Educação Física escolar, com o objetivo de fomentar reflexões de práticas pedagógicas que reconheçam as culturas quilombolas.

Os processos de exclusão no Brasil remontam ao período colonial, afetando de forma histórica e contínua tanto o povo negro quanto o indígena. Ambos os grupos enfrentam até hoje as consequências da violência racista, que se configura como uma das mais profundas expressões de desigualdade social no país (Cavalleiro, 2006). Essa realidade, reforçou a necessidade de políticas públicas voltadas para o enfrentamento do racismo e das injustiças sociais provocadas por ele.

Neste cenário, a Educação Escolar Quilombola (EEQ), emerge como uma relevante estratégia no combate dessas desigualdades. Formalizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) em 2012, essa política educacional, é reflexo das lutas incansáveis e contínuas dos movimentos sociais negro e quilombola, com o objetivo de construir uma educação antirracista e uma sociedade mais justa e equânime.

As políticas educacionais, como as DCNEEQ, são de extrema relevância para o enfrentamento dos racismos sentidos em diversos espaços sociais, especialmente a escola. Afinal, o ambiente escolar,

¹ Professora do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Câmpus Diamantino, MT.

ao mesmo tempo que pode reproduzir desigualdades, possuiu um potencial para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

A educação pública, garantida pela Constituição Federal de 1988, deve ser vista como um instrumento fundamental para a transformação social e de superação das assimetrias raciais. Ao garantir o acesso de uma educação contextualizada capaz de respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural, ela contribuiu para a redução das desigualdades sociais e históricas enfrentadas por grupos marginalizados, como as comunidades quilombolas.

Neste sentido, a Educação Física, enquanto um componente curricular, se apresenta como um campo com potencial para promover práticas pedagógicas que valorizam as culturas quilombolas e fortaleçam a EEQ. Assim, este capítulo se propõe a responder à seguinte questão: Como a Educação Física pode se integrar as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola e contribuir para a construção de uma educação antirracista nas escolas?

Didaticamente este texto está organizado em quatro partes: essa introdução; uma seção que contextualiza a Educação Escolar Quilombola e as principais políticas públicas que envolvem essa modalidade de ensino. Posteriormente, um debate sobre a Educação Física escolar e a Educação Quilombola, e, por fim, as considerações finais.

Políticas públicas para educação escolar quilombola

A trajetória das políticas públicas para os povos quilombolas, marcada pelo racismo, revela séculos de esquecimentos e descaso por parte do Estado. Segundo Pereira e Oliveira (2023), a estrutura racista sustenta as desigualdades e a marginalização social na sociedade brasileira, funcionando historicamente como instrumento de reprodução das exclusões da população negra, tanto em áreas urbanas quanto nos quilombos.

Apesar das exclusões, o povo negro sempre lutou para conquistar os direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia, assistência social, dentre outros. No entanto, as políticas públicas para a população quilombola avançaram e avançam lentamente, deixando lacunas significativas na garantia de direitos básicos.

Destaca-se neste contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que além de reconhecer o direito a regularização fundiária das terras ocupadas por comunidade quilombolas, por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Assegura nos artigos 215 e 216 o pleno exercício, respeito e valorização das suas manifestações culturais, das identidades e memórias dos grupos que constituíram a sociedade brasileira.

Apesar dos avanços constitucionais, Givânia da Silva (2020), intelectual quilombola, ressalta que a efetividade desses direitos ainda está distante das realidades sentidas nos territórios quilombolas e indígenas do país. Para a autora, mesmo com a conquista de direitos específicos o povo negro continua enfrentando as desigualdades sociais agudas em comparação com a população branca.

No que diz respeito ao processo de escolarização dos povos negros e indígenas no Brasil, as negações e ausências no âmbito das políticas públicas educacionais são abissais. O Estado brasileiro historicamente negligenciou o acesso e a permanência desses povos nos espaços escolares, reforçando as relações de poder e mantendo as condições de subalternidade. Isso implica reconhecemos que a exclusão educacional de negros e indígenas no Brasil está profundamente enraizada em uma lógica histórica racista e opressora.

Afinal, esses silenciamentos e exclusões intencionais, perpetuaram e perpetuam as desigualdades, deixando os negros e indígenas às margens de uma educação de qualidade, como destacado por Silva (2020, p. 89):

Quando analisamos dados sobre desigualdades educacionais no Brasil, percebemos que ainda estamos em uma construção lenta rumo à superação dos distanciamentos e seus reflexos na diferença entre negros e brancos, o que aparecem facilmente. A falta de uma educação mais plural reflete na desigualdade do acesso à educação por negros e brancos (Silva, 2020, p. 89).

Mesmo diante desses desafios, os movimentos negros e quilombolas desempenham um papel importante nos enfrentamentos das estruturas excludentes do Estado. Silva (2020) afirma que antes mesmo da criação de legislações que assegurassem a educação para todos, os negros já criaram estratégias próprias para garantir ao menos a alfabetização de sua população. No entanto, para a autora, a luta pela escolarização transcendeu o acesso à escola, visto que, assegurar uma educação diferenciada que atendesse às especificidades culturais e histórias dos povos quilombolas era essencial.

Essa propositura é reforçada por Gomes (2001, p. 86) ao defender uma educação que reconheça e valorize as diferenças. Em suas palavras:

[...] as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (Gomes, 2001, p. 86).

Diante dos expostos pelas autoras, é válido destacarmos que a superação das opressões e exclusões históricas vivenciadas por esse grupo étnico exige, além do acesso e permanência a educação, a construção de uma ambiente escolar que valorize as diferenças e rompa com a estrutura racista presente em nossa sociedade.

Refazendo a trajetória das políticas públicas para efetivação da modalidade da Educação Escolar Quilombola, destaca-se algumas legislações que a impulsionaram. Por exemplo, as leis nº 10.639/2003² e nº 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade da

² A Lei 10.639/03 foi modificada em 10 de março de 2008 pela Lei nº. 11.645.

inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana publicada em 2004 se somam a esse contexto, propondo uma educação que reconheça as diversidades culturais que compõe o povo brasileiro e combata discriminações e os preconceitos raciais. Ainda que essas ações legais não sejam direcionadas exclusivamente à Educação Escolar Quilombola, elas representam passos significativos para a incorporação da história, cultura e memória dos povos negros e quilombolas nos currículos escolares. Enfim, é são políticas que buscaram construir uma educação para as relações étnico-raciais.

A conquista de uma educação diferenciada para os povos quilombolas ocorreu com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio da Resolução nº 08 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de novembro de 2012. Este documento estabelece um marco importante ao propor um currículo específico que valorize a histórica, os dizeres e fazeres dos povos quilombolas.

De acordo com Santos (2020) e Pereira e Oliveira (2023), a EEQ se configura como um instrumento de superação das desigualdades raciais, visto que busca valorizar, reconhecer e fortalecer as histórias, identidades e culturas quilombolas. Essa perspectiva é defendida nas Diretrizes, que, em seu artigo 37 e incisos III e IV, estabelecem:

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas (Brasil, 2012, p. 3).

A EEQ, portanto, propõe a superação do modelo tradicional de escola e currículo. Visa contribuir com o fortalecimento das identidades culturais dos estudantes e salvaguardar os saberes ancestrais do quilombo, não apenas no tempo presente, mas enquanto um projeto de continuidade e valorização da história e práticas culturais da população negra.

Nos Incisos V e VI do artigo 1º, as DNCEEQ reafirmam o papel dessa modalidade de ensino ao afirmar que:

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012, p. 3).

Essa proposta pedagógica busca propiciar aos estudantes quilombolas, práticas pedagógicas contextualizadas com as realidades dos quilombos, contribuindo para a consciência de si e o reconhecimento de uma sociedade plural e diversificada. Desse modo, a EEQ deve estabelecer um diálogo entre as práticas culturais e históricas e os conteúdos das disciplinas curriculares das diversas áreas.

Silva (2020) ressalta que a EEQ tem como principal referência epistemológica os modos de vida, saberes, dizeres e fazeres do quilombo. Segundo a autora, essa modalidade de ensino não deve se desvincular dos territórios quilombolas, uma vez que é neles que os modos de vida são vividos e perpetuados. Essa perspectiva, rompe a organização tradicional da escola, marcada pela lógica colonial e hierárquica, ao mesmo tempo em que fortalece os saberes e as práticas culturais quilombolas.

Nessa trajetória de conquistas, é importante destacarmos que após os retrocessos e os esfacelamentos das políticas públicas para o povo quilombola durante o Governo Bolsonaro (2018-2022), a Educação Escolar Quilombola volta a ser pauta no Governo Lula,

em 2024. Um marco dessa retomada é a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)³ que tem entre seus objetivos: promover políticas educacionais específicas para a população quilombola e implementar ações e programas voltados à superação do racismo na educação brasileira.

Entre os compromissos da PNEERQ estão: a formação de professores em educação para as relações étnico-raciais; produção de cadernos pedagógicos para implementação da DCNEEQ; criação do Programa Nacional de Educação Escolar Quilombola; criação da Rede Nacional de Educação Escolar Quilombola dentre outras metas (Brasil, 2024). Essas iniciativas buscam consolidar a modalidade de Educação Escolar Quilombola, colocando-a na agenda política e conferindo-lhe maior relevância no contexto políticas públicas no Brasil.

No entanto, apesar da retomada dos avanços, devemos reconhecer que a implementação dessas políticas públicas é um grande desafio. Nas escolas quilombolas, ainda persistem problemas como falta de infraestrutura das escolas, carência de materiais didáticos adequados, ausência de formação específica para professores(as), entre outras dificuldades.

Pesquisadores e pesquisadoras da Educação Escolar Quilombola têm denunciado as ausências na efetivação dessa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que registram as lutas enfrentadas por docentes e moradores(as) das comunidades quilombolas no chão das escolas. Entre as lutas, destaca-se a construção de currículos contextualizados, formação de professores(as) e as reivindicações por melhores condições de ensino.

Enquanto pesquisadora da área da Educação Escolar Quilombola, minha pesquisa de mestrado defendida em 2017, desenvolvida na comunidade Campina de Pedra em Poconé, MT, delineou um cenário de desafios para essa modalidade de ensino,

³ Instituída pela portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.

especialmente no âmbito municipal, como a carência de materiais pedagógicos específicos, a falta de formação docente e as precárias condições de infraestrutura física das escolas (Oliveira, 2017). Do mesmo modo, a minha tese de doutorado⁴, ainda em desenvolvimento e realizada na comunidade do Chumbo em Poconé-MT, também tem sublinhado o descaso dos poderes públicos com a educação quilombola.

Apesar dos esforços dos(as) pesquisadores(as) ainda há um leque de possibilidades de estudos que precisam ser registradas. Afinal, ao buscar dados censitários no âmbito da educação para os povos quilombolas, nos deparamos com um profundo silenciamento. A ausência de um olhar e um panorama aprofundado da Educação Escolar Quilombola reflete as engrenagens racistas que persistem em colocar a população negra às margens da sociedade.

Em 2022 foi a primeira vez que dados censitários da população quilombola foram registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Em julho de 2023, os primeiros dados divulgados apontaram que o Brasil possui 1.330.186 (um milhão, trezentos e trinta mil, cento e oitenta e seis) pessoas quilombolas. Apesar dos dados específicos sobre o âmbito educacional, não tenham sido amplamente divulgados, em 2024, o IBGE revelou que a taxa de analfabetismo entre os(as) quilombolas foi de 18,99% em 2022, superando a média nacional de 7,0% (IBGE, 2024).

Este cenário evidencia o reflexo da marginalização social, diretamente ligada aos racismos presente em nossa sociedade. Arruti (2010) nos lembra que as comunidades quilombolas historicamente compartilham a característica de terem sido discriminadas. Tal violência secular as restringiu do acesso à justiça, política, saúde e educação de qualidade.

⁴ Todas as pesquisas (mestrado e doutorado) estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ/UFMT, coordenado pela professora doutora Suely Dulce de Castilho.

Diante desse contexto político e de desafios enfrentados, a EEQ se apresenta como uma modalidade de ensino comprometida a incorporar em seus processos educativos os seus dizeres, fazeres e saberes quilombolas, buscando desconstruir estereótipos racializados historicamente construídos sobre a população negra e o quilombo. Neste cenário, é relevante refletirmos sobre o papel das disciplinas curriculares na implementação e fortalecimento das políticas públicas para a escola quilombola.

Neste sentido, surge a questão: como o componente curricular da Educação Física pode contribuir com a EEQ por meio de suas práticas pedagógicas? É a partir dessa provocação que discutiremos a próxima seção deste capítulo.

Diálogos entre educação escolar quilombola e a educação física escolar

A Educação Física, como área de conhecimento e componente curricular da educação básica, possui uma responsabilidade social e política significativa no que diz respeito às relações étnico-raciais, incluindo a Educação Escolar Quilombola. Entretanto, é essencial realizar uma reflexão crítica sobre as influências históricas que moldaram essa área.

Enraizada em ideais higienistas e eurocêntricos, a Educação Física foi frequentemente utilizada como instrumento de disciplinarização do corpo, seja para atender às necessidades do trabalho, aos padrões corporais estabelecidos pela sociedade ou para a regeneração racial.

Sobre isso, Soares (2007) destaca que, para compreender a Educação Física como disciplina curricular, é necessário reconhecer como ela foi historicamente utilizada para exercer controle social em diversos espaços, como nas fábricas, nas famílias e nas escolas. A autora argumenta que a Educação Física foi concebida dentro de um projeto positivista, eugênico e moral, que consolidou e manteve os privilégios de uma sociedade heteronormativa, branca e excludente.

A partir da década de 1980, estudiosos da Educação Física se posicionaram criticamente contra a visão biologicista e higienista historicamente associada à área. Esse movimento propôs uma ampliação o trato pedagógico da Educação Física nas escolas, reconhecendo como seu principal objeto de estudo, a cultura corporal, entendida como as práticas corporais socialmente construídas que se manifestam nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças, entre outros (Coletivo de Autores, 1992).

Apesar desse avanço e do alargamento das possibilidades para a área, ainda há muito a ser percorrido para superar as práticas corporais hegemônicas e embranquecidas, como do esporte, que ainda predominam na Educação Física escolar. Gomes (2021, p. 580) contribui com essa perspectiva, afirmando que:

A cultura corporal hegemônica nas escolas brasileiras está estritamente vinculada a uma noção de civilidade branca e europeia. Tal constatação é fruto de um processo histórico de busca por uma identidade nacional brasileira eugênica, calcada na ordem e no progresso e em outros valores civilizatórios europeus (Gomes, 2021, p. 580).

Esse contexto evidencia a urgência de desconstruir o caráter eurocêntrico da Educação Física. Para Mauro Vago (2022), a área carrega uma dívida histórica com as culturas que foram negligenciadas ao longo do tempo. Para o autor, a continuidade desses silenciamentos representa a legitimação do racismo e do epistemicídio presente em nossa sociedade. Por isso, Mauro Vago (2022) defende a construção de uma Educação Física insurgente e acolhedora, que reconheça a pluralidade de corpos e vivências marcadas por diferentes culturas.

Nessa mesma perspectiva, Marcos Neira (2019) defende uma “Educação Física Cultural” que não busca inverter as hierarquias, mas superar as limitações eurocêntricas, colocando em relevo, outros saberes e outras corporeidades. Em suas palavras:

[...] não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura corporal dos estudantes, muito menos desvalorizar o

papel da escola na disseminação do conhecimento sistematizado. O que se defende é que os saberes desdenhados ou tergiversados referentes às práticas corporais e seus participantes recebam a mesma atenção que os conhecimentos hegemônicos. Também se espera que o capital dominante seja analisado com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas corporais elitizadas ou tomá-las como conspiração contra os grupos desfavorecidos. [...] O desejo é abrir espaço para que os saberes historicamente vilipendiados possam dialogar em pé de igualdade com os saberes privilegiados (Neira, 2019, p. 96-97).

Diante dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de transgredir com o modelo tradicional de educação física, caminhando em direção a uma educação crítica, emancipadora e transformadora. Gomes (2021) nos convida à reflexão das possibilidades antirracistas nas aulas de educação física, ressaltando que a área, por possuir a cultura corporal e as corporeidades, como principal eixo de trabalho pedagógico, deve contribuir para que os corpos negros tomem a consciência de si e de outras formas de estar no mundo. Para o autor, isso significa, valorizar a cultura corporal afro-brasileira nas expressões artísticas, religiosas e culturais que constituem a sociedade brasileira.

Bezerra (2021) reforça que promover uma educação étnico-racial na educação física implica em investir em práticas pedagógicas que respeitem, valorizem e efetivem os saberes e fazeres dos corpos negros. Neste mesmo sentido, Mauro Vago (2022) nos convoca a pensar e praticar a educação física acolhendo os saberes ancestrais do povo brasileiro como os povos originários, afro-ameríndios, latino-americanos e aqueles que vivem no quilombo, no campo ou nas periferias urbanas.

Diante do exposto, se olharmos para a Educação Escolar Quilombola, vemos uma Educação Física que pode contribuir com a valorização dos saberes e identidades quilombolas em suas práticas pedagógicas, combatendo a homogeneização e a imposição de padrões eurocêntricos na escola.

Ao retornarmos as DCNEEQ em seu Art, 1º, nota-se que o ensino ministrado nas escolas quilombolas deve fundamentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (Brasil, 2012, p. 3).

A partir dessas orientações, a Educação Física pode se tornar um campo de resistência e valorização da identidade quilombola, possibilitando em suas aulas, práticas corporais que dialoguem com os territórios e os saberes dessas comunidades. Oliveira (2017), destaca que a Educação Física encontra, nas manifestações religiosas, corporais e culturais – como o festejar, o brincar e o dançar -, infinitas possibilidades de construir uma Educação Escolar Quilombola contextualizada e conectada com as realidades locais.

Nesse sentido, Bezerra (2021) argumenta que uma Educação Física escolar que reconheça os saberes e práticas corporais dos quilombolas é uma atitude política, um movimento (re)existências que assegura a ancestralidade, a história e a memória desse povo. Segundo o autor, para alcançar esse objetivo, à Educação Física necessita criar ambientes solidários, de cuidado coletivo, cooperação e de respeito às diferenças.

Assim, Bezerra (2021) nos convoca a um aquilombamento na Educação Física, o que implica incorporar nas aulas de Educação Física princípios de liberdade, democracia, coletividade e respeito. Essa proposta fortalece a resistência e afirmação das corporeidades e ancestralidades negras e quilombolas.

Complementando essa perspectiva, Maroun (2019) sugere que a Educação Física escolar deva integrar o “saber fazer”, ou seja, a vivência das manifestações corporais, e o “saber sobre o fazer”, que

contempla o conhecimento contextual e histórico relacionados às práticas corporais como os cantos, os instrumentos, as indumentárias e as coreografias, evidenciando os sentidos e significados sociais, culturais e políticos dessa manifestação para o grupo. Para a autora, até a simples discussão sobre o conceito de quilombo contribuiu para enriquecer as aulas, desmistificar estereótipos e fomentar uma reflexão crítica sobre racismo e as desigualdades que ele provoca.

Além disso, é fundamental reconhecermos que, nas escolas quilombolas, encontramos estudantes majoritariamente negros, que frequentemente enfrentam o esfacelamento de suas identidades devido ao racismo. Portanto, valorizar os saberes e fazeres do povo quilombola torna-se essencial para que crianças e jovens quilombolas possam reconhecer sua história, sua ancestralidade, sua cor e seu cabelo. Esse processo que viabiliza a (re)construção da sua identidade negra e do seu pertencimento étnico.

Até aqui, tecemos reflexões que posicionam a Educação Física como um campo privilegiado para o trato pedagógico das culturas negras e quilombolas. No entanto, é imprescindível reconhecer os desafios ainda postos tanto para essa área quanto para educação escolar quilombola.

Neste contexto, destaca-se a necessidade de rompermos com uma educação física que supervaloriza as práticas corporais e as corporeidades brancas e europeias, assim como a de investir na formação de professores(as) em educação para relações étnico-raciais e, sobretudo, nas especificidades da Educação Escolar Quilombola. Esse movimento exige um esforço político e coletivo, que inclua a reelaboração de pedagogias e currículos que respeitem as diversidades culturais das comunidades quilombolas.

Pedroza *et al* (2018) destacam que a formação continuada é um importante suporte para que as escolas repensem suas propostas pedagógicas. Os autores acrescentam que a tematização dos saberes culturais – quilombolas, indígenas e do campo – demanda a produção e disponibilização de materiais didático-pedagógicos

específicos, que auxiliem nas transformações curriculares e didáticas necessárias.

Diante disso, é evidente que ainda há uma longa trajetória a ser percorrida. No entanto, é fundamental que as políticas públicas educacionais continuem sendo criadas e implementadas para promover a reparação histórica das desigualdades educacionais e sociais do legado racista.

Considerações finais

Este capítulo teve a intenção de estabelecer um diálogo entre as políticas públicas para Educação Escolar Quilombola e Educação Física escolar, suscitando reflexões de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e valorização das culturas quilombolas.

Evidenciou-se que as políticas públicas educacionais para os povos quilombolas, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representam um marco importante na promoção de uma educação antirracista e diferenciada, em resposta aos esquecimentos históricos do Estado em relação aos direitos básicos para os povos negros e quilombolas.

No entanto, a implementação das DCNEEQ ainda carece esforços políticos contínuos e ações práticas na esfera federal, estadual e municipal, visto que nas escolas quilombolas ainda padecem com a falta de infraestrutura física e pedagógica adequada.

Vimos que a educação física emerge como um campo em potencial para tratar pedagogicamente as manifestações corporais, culturais e ancestrais das comunidades quilombolas. No entanto, é fundamental que essa área de conhecimento supere suas raízes históricas marcadas pela hegemonia de uma cultura corporal eurocêntrica e branca.

Portanto, a Educação Física deve reconhecer a vastidão de possibilidades pedagógicas das corporeidades negras e quilombolas. E, possibilitar práticas pedagógicas que valorizem

seus modos de vida e contribuam para o (re)construção e (re)afirmação identitária de estudantes negros e quilombolas, que enfrentam continuamente, as violências racistas que permeiam os espaços sociais, inclusive a escola.

Reforçamos a necessidade urgente de ampliar os investimentos e compromissos políticos com a formação docente específica e com a elaboração de materiais didáticos contextualizados capazes de valorizar histórias, memórias, saberes e fazeres secularmente inviabilizados.

Por fim, consideramos ser salutar alargar o debate sobre a relação entre a Educação Física e a Educação Escolar Quilombola ensejando não apenas a implementação dessa modalidade de ensino nas escolas quilombolas, mas o rompimento com uma Educação Física que privilegia culturas hegemônicas e eurocentradas.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos / In: PARANÁ. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. – Curitiba: SEED – 2010.

BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira. **Corpo, Cultura e Educação (Física) nos Quilombos da Serra**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2021.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. **Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012**. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

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

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)** –Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024**: institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de maio de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL. **Orientações e Ações**

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Izaú Veras. Educação Física e Educação para as Relações Étnico-Raciais: Narrativas Estudantis Negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 13, n. 36, p. 573–600, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1000>. Acesso em: 17 dez. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: quilombolas: alfabetização e características dos domicílios, segundos recortes territoriais específicos: resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

MAROUN, Kalyla. Jongo e educação física escolar: tecendo caminhos para o (re) conhecimento de comunidades quilombolas no ensino básico. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 94-105, mar. 2019. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/2360>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MAURO VAGO, Tarcísio. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754>. Acesso em: 30 dez. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiá: Paco, 2019.

OLIVEIRA, Bruna Maria de. **Práticas corporais e os fazeres pedagógicos**: perspectivas da educação escolar quilombola. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

PEDROZA, Reigler Siqueira; SANTOS, Marcelo Carneiro dos; GUEDES, Diogo Geraldo da Silva; SANTOS, Rívia Maria Alves dos. Comunidades quilombolas e educação fundamental: o ensino das brincadeiras de folia (curradeira) nas aulas de educação física escolar. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/53664>. Acesso em: 30 dez 2024.

PEREIRA, Luciano da Silva; OLIVEIRA, Bruna Maria de. A história da educação nos quilombos de Nossa Senhora Aparecida do Chumbo e Campina de Pedra em Poconé/MT: lutas e resistências. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, v. 8, n. 22, p. 35–55, 9 Jun 2023 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21536>. Acesso em: 30 dez 2024.

SILVA, Givânia Maria da. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e os desafios da efetivação. In: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (orgs.). **Educação e práticas comunitárias**: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. [livro eletrônico]. 1. ed. -- Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

Educação antirracista e emancipação escolar: a relevância da lei 10.639/03 nos processos educativos

Carla Aparecida da Silva¹

A educação é capacitante... ela aumenta nossa
capacidade de ser livre.
bell hooks

A trajetória da população negra na educação brasileira é marcada por exclusões históricas que remontam ao período colonial. Durante séculos, o sistema escravista negou à população negra qualquer acesso formal ao aprendizado, restringindo-a a condições de subalternidade. Após a abolição da escravatura, em 1888, a falta de políticas públicas efetivas de inclusão social e educacional perpetuou essa exclusão, consolidando desigualdades que reverberam até os dias de hoje.

As escolas brasileiras, historicamente, foram moldadas para atender às elites econômicas e sociais, ignorando as especificidades culturais e históricas da população negra. Mesmo com o avanço na universalização do acesso à educação básica ao longo do século XX, as marcas do racismo estrutural continuam evidentes, tanto no apagamento da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares quanto na sub-representação de negros nos espaços de decisão e docência.

A Lei n.º 10.639/03, sancionada em 2003, emerge nesse contexto como uma resposta política e pedagógica ao racismo estrutural presente no sistema educacional brasileiro. Ao tornar

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO), na linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD/UNIRIO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007).

obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a lei não apenas reconhece a importância das contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, mas também propõe uma reconfiguração curricular voltada para a promoção da igualdade racial.

Essa legislação rompe com as narrativas eurocêntricas predominantes e convoca a escola a desempenhar um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Trata-se de uma oportunidade para ressignificar o papel da educação como instrumento de emancipação social, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e histórica do Brasil.

A Lei n.º 10.639/03 não apenas representa um marco legal, mas também um chamado para a mobilização de professores, gestores e instituições na implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Ela exige a revisão de currículos, a formação de educadores e a produção de materiais didáticos que valorizem as contribuições africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, a educação torna-se um espaço de resistência e transformação, capaz de resgatar memórias silenciadas e combater as desigualdades que persistem na sociedade brasileira.

Ao compreender o papel histórico da exclusão educacional da população negra, torna-se evidente a relevância da Lei n.º 10.639/03 como uma ferramenta poderosa para enfrentar o racismo estrutural. Mais do que um ajuste curricular, trata-se de um compromisso ético com a construção de um futuro no qual a equidade racial seja uma realidade concreta e acessível a todos. Essa transformação, entretanto, só será possível por meio de um esforço coletivo e contínuo, que envolva toda a sociedade na luta por uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

A Lei 10.639/03 como caminho para a transformação: Educação, Liberdade e Justiça Social

Será... Que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão
Será... Que a Lei Áurea tão sonhada, há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão
Hoje dentro da realidade,
Onde está a liberdade
Onde está que ninguém viu²

O Brasil, enquanto projeto de nação, foi moldado por processos históricos profundamente marcados pela violência, exploração e exclusão. O surgimento do país está intrinsecamente ligado ao tráfico forçado de milhões de africanos escravizados, cujas vidas, culturas e histórias foram brutalmente apagadas em nome de interesses coloniais e econômicos. Mais do que um sistema econômico, a escravização de pessoas negras estruturou as bases da sociedade brasileira, perpetuando desigualdades e o racismo como elemento central da vida social e política.

A assinatura da Lei Áurea, em 1888, frequentemente celebrada como marco de liberdade, revelou-se, na prática, uma ruptura superficial. A ausência de políticas de inclusão, reparação ou acesso igualitário à terra, educação e trabalho deixou a população negra relegada às margens da cidadania. A liberdade conquistada formalmente transformou-se em novas formas de exclusão, cujos impactos ainda moldam a realidade dos descendentes dos escravizados.

A população negra no Brasil tem enfrentado, historicamente, barreiras significativas no acesso à educação. Desde o período colonial até a abolição da escravatura, pessoas negras foram sistematicamente excluídas de oportunidades educacionais, perpetuando ciclos de desigualdade. A promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, representou um marco importante ao tornar

² Samba-Enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira de 1988.100 Anos de Liberdade - Realidade Ou Ilusão?

obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, visando promover a valorização da identidade negra e combater o racismo estrutural.

Apesar dos avanços proporcionados por políticas afirmativas, dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) evidenciam que as desigualdades raciais ainda impactam profundamente o acesso à educação e o desempenho escolar no país. Em 2023, a taxa de analfabetismo entre brasileiros pretos ou pardos era de 7,4%, mais que o dobro da registrada entre brancos, que foi de 3,4%.

Dados da PNAD Contínua de 2023 revelam disparidades significativas na educação entre negros e brancos no Brasil. No ensino médio, 48,3% dos negros com mais de 25 anos haviam concluído essa etapa, enquanto o percentual entre brancos era de 61,8%. No ensino superior, apenas 19,3% dos negros de 18 a 24 anos cursavam ou haviam concluído a faculdade, em contraste com 36% dos brancos. Além disso, a taxa de analfabetismo entre negros era de 7,1%, mais do que o dobro da registrada entre brancos, de 3,2%. Essa discrepância reflete obstáculos contínuos que a população negra enfrenta para alcançar níveis mais elevados de educação (IBGE, 2023).

Esses dados ressaltam a necessidade de fortalecer e ampliar políticas públicas que promovam a equidade racial na educação brasileira, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e possam desenvolver plenamente seu potencial.

Nesse contexto de desigualdades históricas e estruturais, a educação emergiu como uma ferramenta essencial na luta por justiça social e reparação. A Lei 10.639/03 desempenha um papel fundamental ao chamar atenção para a necessidade de incluir a diversidade étnico-racial nas práticas escolares. A legislação propõe não apenas a revisão do currículo escolar, mas também o reconhecimento e a valorização das contribuições culturais e históricas afro-brasileiras e africanas, rompendo com as narrativas eurocêntricas predominantes.

Para fortalecer sua implementação, foram elaborados documentos normativos e orientadores que oferecem diretrizes indispensáveis às instituições de ensino. Entre eles, destacam-se o Parecer CNE/CP 03/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Resolução CNE/CP 01/2004, que estabelece direitos e obrigações dos entes federados; e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lançado em 2009. Esses documentos, disponíveis no site do MEC, juntamente com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reforçam a aplicabilidade da lei e ampliam as possibilidades de trabalho pedagógico.

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades (Brasil, 2004, p. 12).

Esses instrumentos normativos não apenas sustentam a implementação da Lei 10.639/03, mas também oferecem subsídios para que as escolas desenvolvam “arcabouços didáticos” capazes de sustentar uma pedagogia antirracista. Essa abordagem consolida uma pedagogia da diversidade, valorizando as manifestações culturais negras como patrimônios históricos, econômicos, políticos e culturais. Além disso, ela reconhece que a valorização da diversidade beneficia toda a sociedade, abrangendo estudantes de diferentes origens étnicas, como os pertencentes aos povos indígenas, e promovendo uma convivência mais democrática e inclusiva.

O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, lançado em 2008, marca um avanço significativo ao regulamentar e subsidiar ações que promovem a equidade racial. Este documento, fruto das lutas do Movimento Negro no Brasil, reafirma que uma educação antirracista deve ser uma prioridade para toda a sociedade brasileira, e não apenas para negros, negras e indígenas.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária, (Brasil, 2004, p. 23).

Ele destaca a importância de combater a discriminação e o preconceito racial, ao mesmo tempo em que promove a inclusão, permanência e valorização da população negra no sistema educacional.

Assim, a Lei 10.639/03 e seus documentos complementares oferecem uma base sólida para a transformação das relações raciais no Brasil. Eles fortalecem o papel da educação como motor de justiça social, promovendo um currículo que reconhece e valoriza as diversidades étnico-raciais. Mais do que uma obrigação legal, a implementação dessa legislação é um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Esses instrumentos possibilitam às escolas desempenharem um papel central na desconstrução das desigualdades históricas e no fortalecimento de uma pedagogia verdadeiramente antirracista.

Conforme argumentado por Santos (2022), “a escravidão no Brasil gerou cicatrizes profundas na sociedade brasileira”, que continuam a moldar a sociedade de maneiras complexas e problemáticas. Estas consequências do passado colonial não são resquícios distantes, mas sim realidades vivas que se entrelaçam

nas estruturas sociais contemporâneas, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização.

O legado da escravidão é evidente não apenas nas estatísticas socioeconômicas, que mostram disparidades significativas entre brancos e negros em termos de educação, saúde e oportunidades econômicas, mas também na representação cultural e política. A discriminação racial, tanto explícita quanto velada, continua a ser uma barreira para a plena participação de afro-brasileiros em todos os aspectos da vida nacional, sublinhando a urgência de políticas reparatórias e de inclusão. Como aponta Paulo Freire (1985),

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter ido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessa-lhes a exploração comercial da terra. [...] marchou a nossa colonização no sentido da grande propriedade. (Freire, 1985, p 67-68).

Além disso, a perpetuação dessas desigualdades é frequentemente minimizada ou ignorada por narrativas que promovem a ideia de uma democracia racial — um conceito que sugere uma harmonia racial utópica que nunca existiu de fato. Este mito serve para ocultar as realidades do racismo estrutural e impedir o progresso necessário em direção à igualdade racial. A falha em reconhecer e confrontar estas questões perpetua as desigualdades, impedindo o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e justa.

O racismo institucional e estrutural contribui significativamente para essas desigualdades. Apesar da abolição formal da escravidão em 1888, as consequências socioeconômicas e culturais dessa prática ainda são visíveis na sociedade brasileira atual. Ideologias como o branqueamento, o mito da democracia racial e a política de assimilação têm contribuído para a perpetuação de um imaginário social que nega o preconceito racial.

Essas teses colaboraram ativamente para uma visão distorcida das relações raciais, apresentando-as como inexistentes ou resolvidas, enquanto a realidade mostra o contrário e como o

racismo opera em todas as sociedades, como aponta, Lélia Gonzales (2018).

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer. (Gonzales, 2018, p. 326)

Essas práticas fortaleceram uma estrutura social que ainda hoje relega a população negra a uma posição de desvantagem em diversos aspectos da vida. Entender essa dinâmica conceitual é fundamental para compreendermos o impacto do colonialismo na construção do projeto de nação brasileira.

Dizer que "Somos todos iguais, somos todos seres humanos", por exemplo, pode ser uma maneira de reconhecer o ideal de que todos deveriam ter os mesmos direitos e oportunidades. Contudo, é fundamental reconhecer e abordar as desigualdades existentes para que esse ideal possa ser alcançado na prática. A educação sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03, é um passo para promover uma compreensão mais profunda dessas questões, fomentar e viabilizar caminhos possíveis e necessários para organizar a sociedade de um modo em que todas as vidas sejam experimentadas em suas diversidades.

bell hooks (2017) nos lembra que o conhecimento liberta, mas não qualquer conhecimento. É necessário que ele seja significativo, contextualizado e capaz de transformar a realidade. A Lei 10.639/03 tem o potencial de se tornar um alicerce para uma pedagogia crítica, que desafie estereótipos, promova o respeito à diversidade e contribua para o fortalecimento de uma cidadania plena.

A implementação da lei exige esforços contínuos. É necessário investir na formação de professores, na produção de materiais didáticos adequados e em uma educação que vá além da sala de aula, dialogando com os territórios e as vivências dos estudantes. Dessa forma, cria-se um espaço onde o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente, em uma perspectiva decolonial e emancipatória.

Por fim, pensar a educação sob a ótica da Lei 10.639/03 é reafirmar a possibilidade de um futuro diferente, no qual a liberdade seja uma experiência concreta para todos. É acreditar que uma educação inclusiva, antirracista e democrática pode libertar, não apenas indivíduos, mas a sociedade como um todo. E essa liberdade, como bem afirmou bell hooks (2017), começa pelo reconhecimento do outro em sua plena humanidade.

Como ressalta Paulo Freire (1983),

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”, (Freire, 1983, p. 9).

Essa pedagogia da liberdade exige uma prática que seja simultaneamente educativa e política, enraizada na realidade vivida pelos sujeitos. Nesse sentido, a educação sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas não é apenas um conteúdo curricular, mas parte de uma luta maior por emancipação e justiça social. Ao promover essa conscientização, criamos condições para que o ideal de igualdade transcenda o discurso e se concretize em ações transformadoras.

Ao abordar a educação sob uma perspectiva de projeção positiva, como um processo de “libertar-se”, Paulo Freire (1983) convoca uma dimensão de complexidade que promove nos sujeitos uma consciência ampliada de si e do mundo. Esse processo confere sentido e poder às palavras, articula teoria e prática, e possibilita uma transformação profunda, destacando-se pela centralidade na construção de “insurgências criativas”.

As insurgências mencionadas por Walsh (2016, p. 67), como um “fazer de muitas outras maneiras” nos âmbitos social, político, epistêmico e existencial, abrem espaço para formas alternativas de ser e pensar em e com o mundo. Essa ideia conecta-se diretamente à importância da educação para as relações étnico-raciais como instrumento essencial para fomentar a participação e a integração das pessoas. Sustentada por uma base política comprometida com a conscientização, essa abordagem educacional promove a luta contínua por justiça, emancipação e igualdade de condições de vida, garantindo acesso aos bens comuns para todos.

No contexto brasileiro, essa perspectiva educacional é particularmente relevante devido à forma como as relações raciais foram historicamente construídas, ensinadas e reproduzidas. Essas dinâmicas perpetuaram a visão do negro como estereótipo, em uma posição de subalternidade e negatividade. Esse processo, como aponta Eliane Cavalleiro (2005), alimenta discriminações e exclusões que afetam a integração social e a autoimagem de pessoas negras.

De acordo com Cavalleiro (2005), tais práticas levam à,

auto-rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima, ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, rejeição ao outro igual racialmente, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldades no processo de aprendizagem, recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (Cavalleiro, 2005, p.12).

Em contrapartida, para os alunos brancos, essa estrutura reforça um sentimento irreal de superioridade, gerando um círculo vicioso que perpetua a discriminação racial tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços da esfera pública.

Diante disso, torna-se evidente que discutir a diversidade étnica e cultural é uma tarefa complexa, mas absolutamente necessária. Reconhecer o racismo como um problema estrutural, e não apenas como uma questão individual ou limitada a determinados grupos, é essencial para avançar na promoção de

uma educação verdadeiramente antirracista. Essa educação precisa valorizar as contribuições históricas e culturais de todos os cidadãos, especialmente daqueles que foram historicamente marginalizados.

Por fim, entender a lógica construída pelo sistema colonial é fundamental para compreender como ela continua a moldar as políticas educacionais, orientar os currículos prescritos e praticados e estabelecer as relações sociais no cotidiano escolar. Ao desconstruir essas dinâmicas coloniais, abrimos caminho para uma pedagogia que não apenas reconhece a diversidade, mas que a utiliza como base para transformar as estruturas de opressão e promover a emancipação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Por isso, entendemos que a discussão sobre a diversidade étnica e cultural ainda é uma questão complexa, porém necessária. E o mais importante, na medida que admitimos o racismo como um problema estrutural de toda sociedade e não apenas como uma questão individual ou de um determinado grupo, avançamos na promoção de uma educação antirracista, que valoriza as contribuições históricas e culturais de todos os seus cidadãos.

Esses objetivos são essenciais para combater a invisibilização histórica da população negra e de suas culturas nos espaços educacionais, promovendo uma educação que reconheça a diversidade e busque a equidade. A relevância desse compromisso é destacada por Nilma Lino Gomes (2003), que enfatiza a importância de práticas pedagógicas que reflitam esses valores:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um 'nós', de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse 'nós' possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade" (Gomes, 2003, p. 79).

Entretanto, é necessário refletir até que ponto a obrigatoriedade, por si só, é suficiente para transformar um sistema

educacional que, por séculos, reforçou a exclusão e o silenciamento das narrativas negras. A valorização da presença africana e o enfrentamento ao racismo requerem um comprometimento profundo de todas as esferas educacionais, indo além da mera inclusão curricular. A transformação efetiva exige que a legislação seja acompanhada por práticas concretas e sustentáveis.

Apesar de sua relevância histórica, a implementação da Lei 10.639/03 enfrenta barreiras significativas. Um dos principais entraves é o baixo grau de institucionalização, que reflete a resistência de setores da sociedade e do sistema educacional em revisar estruturas profundamente enraizadas. Muitos educadores ainda não receberam a formação adequada para trabalhar a temática de maneira consistente, e os materiais didáticos que respeitam uma perspectiva afrocentrada permanecem insuficientes ou ausentes em grande parte das escolas.

Além disso, a lei carece de mecanismos punitivos para as escolas que não a aplicam, o que reduz sua força normativa e a torna uma política frequentemente negligenciada. Esse cenário evidencia que o racismo estrutural não será desmantelado apenas por meio de legislações, por mais significativas que sejam. O combate ao racismo exige ações amplas e articuladas, incluindo a formação contínua de professores, a revisão crítica dos currículos e a produção de conteúdos pedagógicos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira.

Transformar o sistema educacional exige um compromisso que vá além da implementação legal. É indispensável fomentar práticas pedagógicas intencionais e robustas que reconheçam a centralidade da presença africana na construção da sociedade brasileira e desconstruam as bases das exclusões históricas. Isso só será possível por meio de uma articulação entre políticas públicas, formação docente de qualidade e engajamento coletivo em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

O trecho do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, ao questionar poeticamente: “Será que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão?”, nos convida a refletir sobre a persistência das

desigualdades raciais e a necessidade de enfrentar o passado para compreender os desafios do presente. A escravidão, enquanto processo histórico e social, não terminou com a abolição. Suas marcas permanecem nas disparidades de acesso a direitos, na distribuição desigual de riquezas, na segregação urbana e nas oportunidades limitadas oferecidas à população negra.

A educação tem um papel fundamental nesse processo. É por meio dela que podemos resgatar memórias silenciadas, revisitar narrativas históricas e confrontar as bases estruturais do racismo. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 surge como uma das mais importantes iniciativas para enfrentar a invisibilização das histórias afro-brasileiras. Ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a lei reconhece a importância de desconstruir as narrativas hegemônicas que perpetuam estereótipos e exclusões.

Mais do que um ajuste curricular, trata-se de um movimento político e pedagógico para formar cidadãos críticos, capazes de enxergar o impacto do passado no presente e de lutar por um futuro mais justo. Como propõe Abdias do Nascimento (1991),

A visão afrocentrada nos permite, sobretudo, trabalhar para o resgate, a reconstrução e a valorização da identidade coletiva recusada pela sociedade eurocentrista àqueles que ela classifica de negros. Essa identidade africana é uma das matrizes básicas da identidade e da cultura nacional brasileiras. Sua reconstrução e reapropriação pela consciência coletiva do país constituem uma primeira medida para a construção de uma sociedade democrática, pluralista e afirmativa de sua própria natureza (Nascimento, 1991, p. 18).

Entender o Brasil contemporâneo, portanto, exige um mergulho profundo em sua história. Não basta apenas reconhecer o sofrimento imposto aos povos escravizados; é necessário compreender como esse processo estruturou desigualdades que atravessam gerações. As populações negras que descenderam dos escravizados ainda hoje colhem os frutos amargos de um sistema que os condenou a condições desiguais. A pobreza, o desemprego, a violência e a exclusão são expressões

contemporâneas de um racismo que tem raízes profundas na formação do Estado brasileiro.

O debate sobre o passado escravista não deve ser encarado como um peso que nos prende, mas como uma oportunidade de reconstruir as bases da nossa convivência social. A liberdade, como sugere o samba da Mangueira, não é apenas uma promessa, mas um processo que demanda esforço contínuo, engajamento político e transformação das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e o racismo. Somente ao reconhecer o outro em sua plena humanidade poderemos construir um Brasil verdadeiramente livre e inclusivo, que que viabiliza uma educação comprometida com a justiça social.

Referenciais Étnico-Raciais para a Organização da Prática Pedagógica

O Brasil é um país marcado por uma rica diversidade cultural, mas no cotidiano essa pluralidade é frequentemente representada de maneira estereotipada, carregada de preconceitos, discriminações e intolerâncias. Essas práticas refletem heranças históricas do processo de colonização que, ao longo do tempo, foram reproduzidas e estruturam as relações sociais até os dias de hoje, comprometendo principalmente a vida das populações historicamente marginalizadas.

Reconhecer a riqueza da cultura indígena e afro-brasileira, suas crenças, religiões, conhecimentos e habilidades é fundamental para romper com esses padrões discriminatórios. Respeitar essas culturas é respeitar a humanidade, nosso passado e nosso futuro. Para isso, é necessária uma mudança de comportamento, que só pode ser alcançada por meio de uma educação antirracista. A luta contra o racismo e qualquer tipo de discriminação requer que reconheçamos, como sociedade, que o racismo é uma realidade estrutural.

Conforme argumenta Silvio de Almeida, o racismo é uma estrutura que fornece a lógica e os mecanismos para perpetuar as

desigualdades e violências que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 15). Essa perspectiva nos conduz a entender o racismo não como um problema isolado ou restrito a atitudes individuais, mas como uma estrutura intrínseca que permeia todos os aspectos da sociedade.

Nesse sentido, o racismo vai além de preconceitos ou discriminações pessoais: ele opera como um dos pilares que sustentam a sociedade brasileira, moldando suas relações econômicas, sociais e políticas. Essa estrutura, ao se normalizar no cotidiano, influencia diretamente a forma como as pessoas vivem, se percebem e interagem. Assim, o enfrentamento ao racismo não pode se limitar a mudanças comportamentais individuais, mas precisa incluir a transformação das bases sociais que sustentam as desigualdades.

Dentro desse contexto, a família e a escola emergem como espaços centrais para a reprodução ou transformação dessas dinâmicas. A família, enquanto primeiro espaço de socialização, desempenha um papel importante ao apresentar às crianças as regras básicas de convivência. Já a escola, com sua função de ensinar saberes formais e promover a convivência social, assume uma responsabilidade única na formação da identidade e do sentimento de pertencimento ao mundo. É nesse ambiente que crianças e jovens constroem, em parte, suas percepções sobre si mesmos, sobre os outros e sobre as desigualdades que os cercam.

A conexão entre esses dois espaços é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos críticos e capazes de desafiar as estruturas racistas da sociedade. Como espaço de aprendizado coletivo, a escola possui um papel determinante na formação de uma sociedade democrática e inclusiva. Para isso, é essencial que ela promova reflexões constantes sobre seu currículo, buscando valorizar a interação social e incluindo de forma explícita a dimensão étnico-racial na seleção e organização de seus conteúdos.

Portanto, o enfrentamento ao racismo exige mais do que intenções; requer uma ação intencional e coletiva que transforme as práticas familiares e escolares, ressignificando os papéis que ambos

desempenham na construção de um futuro mais justo. A educação, quando alinhada a uma pedagogia antirracista, pode se tornar uma ferramenta poderosa para romper com as estruturas de opressão e promover uma sociedade mais igualitária.

Para transformar o cotidiano escolar e implementar uma educação antirracista, é necessário repensar e ressignificar práticas pedagógicas, alinhando-as a uma fundamentação teórico-metodológica sólida sobre a questão racial. Isso implica a construção de novos referenciais teóricos e práticos que desafiem o eurocentrismo presente nos currículos e promovam a valorização das identidades e histórias afro-brasileiras e indígenas.

O livro *Educação das Relações Étnico-Raciais*³, de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2011), é uma obra importante para compreender os desafios e possibilidades da construção de uma educação antirracista no Brasil. A autora aborda de forma didática e reflexiva os fundamentos, as práticas e os objetivos da educação das relações étnico-raciais, destacando a importância de combater o racismo estrutural por meio da escola e do currículo.

Rocha (2011) parte do pressuposto de que o racismo, enquanto estrutura histórica e social, precisa ser enfrentado através da transformação das práticas pedagógicas e curriculares. Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais vai além de uma mera inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena; trata-se de um movimento para ressignificar as relações sociais e promover a valorização da diversidade como um elemento central na formação cidadã.

A obra destaca a necessidade de um compromisso pedagógico voltado para a superação do eurocentrismo nos currículos escolares. Para isso, propõe estratégias que integram a perspectiva

³ Para o aprofundamento das abordagens práticas e teóricas sobre a educação das relações étnico-raciais, ver as obras *Que História é Essa?! (2018)*, *Educação para as Relações Étnico-Raciais (2007)*, *Almanaque Pedagógico (2008)* e *Pedagogia da Diferença (2009)* apresentam orientações pedagógicas, atividades práticas e reflexões sobre como integrar o tema étnico-racial aos currículos escolares, contribuindo para uma educação inclusiva e transformadora.

étnico-racial como parte fundamental do processo educativo, contribuindo para uma educação mais inclusiva e antirracista. Entre essas estratégias, algumas se sobressaem pela relevância prática e teórica.

Uma dessas estratégias é o *reconhecimento das histórias silenciadas*. O livro enfatiza que a história e a cultura afro-brasileira e indígena devem ser incorporadas de maneira transversal nos currículos, garantindo que esses saberes sejam valorizados em todas as disciplinas e etapas da educação básica. Isso busca romper com o apagamento histórico que permeia a educação formal no Brasil. Outra estratégia que a autora sinaliza é a *formação continuada de educadores*. Rocha argumenta que é indispensável capacitar professores para que estejam preparados para abordar questões étnico-raciais com sensibilidade e criticidade, promovendo práticas pedagógicas que contribuam para o combate ao racismo no ambiente escolar.

O *planejamento curricular coletivo e reflexivo* também é central na proposta. A organização curricular deve ser fruto de um esforço coletivo envolvendo toda a comunidade escolar. Os projetos político-pedagógicos devem incluir explicitamente a dimensão étnico-racial, assegurando que este não seja um tema periférico, mas sim uma dimensão estruturante do currículo. A *promoção da identidade e representatividade* é outro ponto-chave. O ambiente escolar deve representar positivamente as identidades negras e indígenas, utilizando materiais didáticos, literaturas, imagens e conteúdo que estimulem o reconhecimento e a valorização dessas culturas. Essa representatividade é essencial para fortalecer a autoestima e o pertencimento dos estudantes.

Por fim, a obra sinaliza a importância do *diálogo com a comunidade*. As escolas devem estabelecer parcerias efetivas com a comunidade local, incorporando saberes tradicionais e promovendo a participação ativa de famílias, organizações e lideranças negras e indígenas no processo educativo.

A obra *Orientações e Ações para a Implementação da Lei 10.639/03*⁴, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2006, é um marco na promoção de uma educação comprometida com a equidade racial no Brasil. O livro foi concebido como um guia teórico e prático para subsidiar educadores, gestores escolares e demais agentes educacionais na incorporação dos preceitos da Lei 10.639/03 nos currículos e nas práticas pedagógicas.

O contexto de criação dessa publicação reflete a necessidade de enfrentar as desigualdades raciais históricas que permeiam o sistema educacional brasileiro. A Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino, aponta para a urgência de resgatar memórias silenciadas, desconstruir narrativas eurocêntricas e valorizar as contribuições dos povos negros na formação da identidade nacional. Nesse sentido, o livro busca não apenas oferecer diretrizes técnicas, mas também estimular reflexões profundas sobre o papel da escola na transformação social.

Dividido em capítulos temáticos, o material aborda desde fundamentos históricos e legais da Lei 10.639/03 até estratégias práticas para sua implementação. Ao explorar as bases legais da legislação, a obra contextualiza os avanços alcançados pelo movimento negro e pelos setores progressistas da sociedade na luta por uma educação antirracista. Além disso, são apresentados os desafios enfrentados na institucionalização dessas diretrizes, como a resistência de algumas instituições e a carência de formação adequada para os professores.

Uma das principais contribuições do livro está na proposição de estratégias pedagógicas que integram o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana de maneira transversal. Ele enfatiza a importância de que essas temáticas sejam incorporadas a todas as disciplinas, promovendo um currículo verdadeiramente

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf

inclusivo. A interdisciplinaridade é destacada como ferramenta essencial para integrar a diversidade cultural ao cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que se fomenta o pensamento crítico entre estudantes.

Outro ponto central da publicação é a ênfase na formação continuada dos educadores. Reconhecendo a complexidade do tema, o livro propõe ações para capacitar os profissionais da educação, incluindo programas de formação específicos, a utilização de materiais didáticos adequados e a promoção de espaços para discussões sobre racismo, cultura e identidade. Tais iniciativas são apresentadas como indispensáveis para que os educadores desenvolvam as habilidades necessárias para abordar essas questões de maneira contextualizada, sensível e crítica.

O texto também sublinha a relevância da articulação entre escola, comunidade e movimentos sociais. Essa conexão é vista como fundamental para potencializar a implementação da Lei 10.639/03 e para promover um diálogo enriquecedor entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais das comunidades negras. Nesse aspecto, o livro sugere práticas pedagógicas que envolvam visitas a territórios quilombolas, a participação de lideranças negras em atividades escolares e a incorporação de manifestações culturais afro-brasileiras no planejamento pedagógico.

Por fim, a obra reafirma que a implementação da Lei 10.639/03 não deve ser encarada apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e plural. O livro destaca que a efetividade das ações depende de esforços coletivos e contínuos, envolvendo desde a sensibilização da comunidade escolar até o desenvolvimento de políticas públicas que garantam recursos e condições para a execução das propostas.

Ao oferecer uma abordagem ampla e articulada sobre a implementação da Lei 10.639/03, o livro *Orientações e Ações* se consolida como uma referência essencial para a construção de uma educação antirracista. Ele não apenas apresenta diretrizes práticas,

mas também provoca reflexões profundas sobre a necessidade de transformar a escola em um espaço de resistência, emancipação e valorização das diversidades étnico-raciais. Trata-se de uma contribuição valiosa para educadores comprometidos com a justiça social e a promoção de uma convivência mais democrática.

Essas orientações contribuem para a construção de uma organização pedagógica e curricular antirracista, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem ser aplicados no cotidiano escolar. Essa proposta reforça que a transformação curricular exige intencionalidade, ou seja, a inclusão da perspectiva étnico-racial deve ser planejada, contextualizada e integrada aos objetivos educativos. Além disso, destaca-se a transversalidade, que propõe que a educação antirracista permeie todas as áreas do conhecimento, conectando os conteúdos aos contextos socioculturais dos estudantes.

A reflexividade é outro ponto muito significativo, com a escola avaliando e repensando continuamente suas práticas para identificar e combater elementos que reproduzem o racismo e a exclusão. Ao implementar essas orientações, torna-se possível construir uma pedagogia que valorize a diversidade, combata as desigualdades raciais e contribua para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Considerações finais

A Lei 10.639/03 emerge como um marco na luta contra o racismo estrutural e na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional brasileiro. Sua implementação transcende a dimensão curricular, representando um movimento pedagógico e político voltado para a construção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e democrática. A educação, nesse sentido, torna-se não apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um instrumento de

emancipação capaz de romper com as estruturas opressoras e dar voz às histórias e culturas historicamente silenciadas.

Ao longo deste capítulo, exploramos como a trajetória da educação brasileira é marcada por exclusões que reforçaram o racismo estrutural e a invisibilidade das histórias afro-brasileiras. A Lei 10.639/03 surge como uma oportunidade de romper com essas estruturas, propondo uma educação que valorize a diversidade e promova o reconhecimento das contribuições africanas para a formação do Brasil. Essa legislação nos convida a repensar currículos, formar educadores e produzir materiais didáticos que reflitam a riqueza cultural e histórica de nosso país.

Contudo, a transformação educacional que a lei propõe vai além da inclusão de conteúdos específicos. Trata-se de um compromisso ético e político com a construção de uma pedagogia antirracista que enfrente as desigualdades e promova a emancipação social. Para que esse compromisso seja efetivado, é necessário superar barreiras estruturais e investir na formação continuada de professores, no diálogo com comunidades e na criação de políticas públicas que garantam condições adequadas para a implementação dessa legislação.

A educação antirracista é um processo que demanda intencionalidade, reflexividade e articulação com os contextos socioculturais dos estudantes. Trata-se de uma prática que não apenas valoriza a diversidade, mas que utiliza esse reconhecimento como base para transformar as relações sociais e políticas no Brasil.

Ao incorporar a perspectiva étnico-racial nas práticas pedagógicas, a educação torna-se uma ferramenta para a criação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na luta por justiça social. Mais do que uma obrigação legal, a Lei 10.639/03 é um chamado ético e político para a construção de um futuro em que a liberdade e a igualdade sejam experiências concretas para todos. Nesse caminho, a escola desempenha um papel central como espaço de resistência, transformação e emancipação.

Portanto, reafirmar a importância da Lei 10.639/03 é reafirmar a crença de que uma educação inclusiva, antirracista e democrática

pode transformar não apenas indivíduos, mas a sociedade como um todo. É um compromisso com a justiça histórica e com a criação de um Brasil verdadeiramente plural, onde todas as vozes e histórias sejam reconhecidas e valorizadas.

A luta por uma pedagogia antirracista, não apenas valoriza as histórias e culturas afro-brasileiras, mas também fortalece a democracia e promove uma convivência mais solidária e inclusiva. O desafio está posto, e cabe a nós, como sociedade, responder a essa convocação com ações concretas, engajamento contínuo e um compromisso inabalável com a justiça social. Afinal, como nos lembra bell hooks, “a educação é capacitante... ela aumenta nossa capacidade de ser livre.”

Referências

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

ABDALA, Vitor. Brancos estudam em média 10,8 anos; negros, 9,2 anos: dados do IBGE apontam que desigualdade racial persiste na educação. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 23 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: Acesso em 18 jun. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. 2004. <http://www.seppir.gov.br>

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>.

hook, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MEC. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2010.

MUNANGA, Kabengele. "Superando o Racismo na Escola." Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **A África na Escola brasileira.** Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das

Civilizações Africanas na Escola Pública. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

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

Marimbagens curriculares e corazonamentos na construção de uma educação antirracista

Célia Regina Cristo de Oliveira¹

A gente não pode conceber a escola como uma ilha.
Os profissionais da educação,
nós somos guerreiros, mas a gente não vai conseguir
resolver
sozinhos a causa da educação, o debate da negritude,
a defesa da implementação da educação antirracista
(Senhora do Tempo de Existir²).

O presente texto tem o propósito de contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas provocando reflexões e ações a partir dos conceitos *marimbagens* e *corazonamentos* tratados na tese: “*Marimbas Curriculares em Periferias Urbanas: Sentipensar com Professoras Negras no Município de Duque de Caxias/RJ*” (Oliveira, 2022). As perspectivas teóricas e metodológicas promovidas por mulheres negras que atuam e atuaram em diferentes áreas do conhecimento ganham destaque, quando trazemos suas contribuições para o campo educacional.

A centralidade das ações de mulheres que atuam em redes colaborativas, como a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negra é um diferencial para responder as indagações do tipo: por onde começo a desenvolver uma educação antirracista? Esta e muitas outras

¹ Doutora em Educação/Unirio. Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras/Unirio. Professora das Educ. Básica/SME/DC/RJ.

² Especialista em Políticas Públicas de Enfrentamento à Violência Contra Mulher (PUC/RJ). Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Bolsista de Treinamento e Capacitação Técnica, FAPERJ. Mestranda do LabPENSo/CNPq, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FEBF). Coordenadora do Fórum Municipal dos Direitos da Mulher de Duque de Caxias (FMDM). Militante do movimento de mulheres negras de Duque de Caxias.

perguntas continuam sendo feitas revelando lacunas nas formações docentes, tanto nos cursos que formam profissionais para atuarem no magistério das séries iniciais, quanto nas graduações e pós-graduações, apesar dos inúmeros avanços e materiais disponíveis nas redes sociais. As redes protagonizadas por mulheres negras apresentam outros movimentos pedagógicos advindos de diferentes agendas (auto)formativas, tais como: associações de moradores, escolas de samba, movimentos de mulheres negras, sindicatos, terreiros de matriz africana e afrobrasileira.

De um modo geral, tem se tornado comum, que profissionais da educação, que por sua vez, militam no Movimento Negro ou que estejam em consonância com seu histórico de lutas, respondam por onde começar a desenvolver, em sala de aula, um trabalho antirracista. Na tese defendida, outras formas de conceber o currículo escolar forma lançadas. Ao acolher diferentes narrativas das “intelectuais da escola”, fomos respondendo as indagações surgidas durante o percurso formativo:

O que significa ser antirracista, na educação pública, no Município de Duque de Caxias? Como atuam professoras racializadas, frente ao problema da invisibilidade da exclusão, da precariedade e do racismo sistêmico? Como vislumbram alternativas para interrogar processos subalternizantes e (ou) escapar da colonialidade do poder, do ser e do saber, no cotidiano escolar? O que promovem professoras-ativistas, pesquisadoras que *corazonam* o currículo em espaços e tempos tão desafiadores? Como podemos interpretar os modos de sentir e de pensar os currículos praticados, no trabalho artesanal que professoras racializadas desenvolvem? Essas e muitas outras questões foram levantadas e mesmo sabendo a resposta para a maioria delas, era necessário aprofundar os seus sentidos. A seguir, possíveis respostas a essas indagações, ao começar pela ideia de marimbagens.

As marimbagens curriculares e à luta por outros currículos

Afinal, o que é a marimba? Foi durante a minha pesquisa de mestrado “Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação” (Oliveira, 2016), que a palavra ganhou força. E era sempre proferida por uma mulher negra, professora e vice-diretora da escola, que era meu campo de pesquisa:

Marimba é coisa enrolada... É coisa com nó, coisa difícil de desfazer. Ontem saí de casa pensando no que aplicava isso, então, assim, tudo que eu considerava uma coisa enrolada, uma coisa difícil todo dia quando eu chegava tinha rolo diferente, então eu usava essa expressão pra dizer que era coisa enrolada coisa com nó. Pra mim a maior marimba de uma gestão é a questão de gestão de pessoal. É você conseguir lidar com pessoas diferentes, com necessidades, conhecimentos e origens diferentes. Você tentando compreender a todos dentro da sua limitação. Tentando fazer com que o grupo se torne realmente um grupo. E, um grupo coeso. Que consiga se dar bem, que consiga compreender um ao outro vendo o outro como pessoa e saber respeitá-lo por isso, pela sua história de vida e ao mesmo tempo trazendo todos a responsabilidade e todo mundo colaborando com todo mundo... meu pai costumava dizer que quando a marimba é muito grossa era melhor não tentar desfazer o nó. Era passar logo a tesoura que a gente resolvia. Geralmente, a gente não passava a tesoura não, a gente procurava desfazer o nó mesmo e aproveitar a linha. Agora quando a marimba é de linha chilena corta, né? É uma linha forte! Então às vezes tem coisa que corta, que fere. A gente vai agir, mas você vai se machucar, vai se ferir, mas mesmo assim a gente procurava desenrolar -Kiara, vice-diretora (Oliveira, 2016, p. 73).

Diante desta metáfora tentamos dar conta de responder que “*nós*” são estes que precisam ser desfeitos e/ou tecidos a outros nós, e que na maioria das vezes, são cortados, ou escondidos sob outras “costuras”, outros alinhavos para maquiagem uma determinada situação, como por exemplo, a dificuldade de implementação da Lei 10.639/2003, onde as “roupas estão velhas e rasgadas” (o currículo), e nelas tenta-se costurar, remendar um pedaço de tecido novo. Assim nos parece que a história e cultura de afrobrasileiros e africanos, bem como os demais povos colocados à margem, tenham

dificuldades de serem conhecidos e respeitados, são como remendos novos à costura velha e encardida do currículo escolar.

A marimba é uma brincadeira tradicional de muitas infâncias. E que consiste numa linha amarrada num objeto com peso, normalmente uma pedra ou pedaço de madeira. Quanto mais participantes entrelaçando suas linhas no centro da roda, mais difícil será desfazer os nós. E isso é a marimba: o embolado das linhas.



Marimba. Série “Brincadeiras de Criança”.
Autor: Ivan Cruz, 1990.

Há outros significados para marimba, tais como um instrumento musical de origem africana. Para criar o conceito *marimba*, no sentido epistemológico, é preciso levar em consideração alguns fatores, tais como: os tipos de linha que os “brincantes” estão usando, o tamanho e o peso dos objetos amarrados nas linhas (pedrinhas, madeiras etc.), além de levar em conta o tamanho e a força dos participantes, pois além de embolar as linhas, terão que desembolar, ou seja desfazer a marimba, mesmo sabendo que nem sempre isso é possível. Logo, surge um “vencedor” para a brincadeira, o que significa, que sua linha, sua força é maior que as demais, ou que a forma como estava envolvido na trama marimbada lhe favoreceu cortar as demais. Podemos

³ Conferir em: Ivan Cruz | Bouquet de Cravos & Conchavos

traduzir como: os enfrentamentos diante da ausência de vontade política em investir nas formações de professores, à imposição de uma “Nova BNCC⁴” que retira tempos de áreas prioritárias como ensino de artes, literatura, história, sociologia – nos quais as relações étnico-raciais poderiam se fazer mais presentes.

Neste sentido, as *marimbagens curriculares* compõem o embolado que disputa espaço na arena curricular, cujas linhas - as “relações raciais” -, são a base da educação antirracista, que já deveria compor esse cenário com maior força, se não fosse a resistência dos próprios sistemas de ensino (em todos os níveis), e para além, o próprio racismo em sua estrutura. E para além de tudo, o querer de cada indivíduo.

Corazonar e pesquisar em redes colaborativas/dialógicas

As práticas de insurgência são potentes no campo da educação e, com essa interação, vimos pontos de contato com o sentido que Guerreiro Arias adota para *corazonar*. Suas perguntas são também as nossas: “¿Empezar a Corazonar las epistemologías hegemónicas [...] no sería un acto de de-colonización? ¿No sería una forma de empezar a sentipensar con el corazón, o con todo nuestro cuerpo, como expresión de otra forma de corpolítica?” (Guerrero Arias, 2010, p.14). Ao interrogar o *ethos* educacional vigente, é possível que nos orientemos por uma perspectiva de intervenção, também, pedagógica tendo em vista que:

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia (2010, p.5).

Em tradução livre: Corazonar constitui uma resposta política insurgente à colonialidade do poder, do saber e do ser, pois desloca

⁴ Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2017.

a hegemonia da razão, e mostra que a nossa humanidade se constrói a partir da inter-relação entre afetividade e razão, e que tem como horizonte a existência.

Para o movimento epistemológico que tem a insurgência como base, nos itinerários de pesquisa, foi decisivo o alinhamento com estudos que nos direcionaram a pensar as contribuições do Brasil, para as pesquisas sobre práticas descolonizadoras. Edgar Patrício Guerrero Arias (2010) é autor de um pressuposto agregador sobre *corazonar*, que atravessa e esbarra nos achados de Conceição Evaristo (2020) sobre “escrevivências”, bem como, e mais apropriado aos “Valores Civilizatórios Afrobrasileiros” elaborado por Azoilda Loretto da Trindade⁵ (2004). O autor aponta alguns traços do caminhar coletivo:

Una de las formas más perversas de la colonialidad del poder y del ser ha sido la negación de la afectividad en el conocimiento, al fragmentar la dimensión de lo humano en nombre de la razón cartesiana occidental hegemónica, mientras que las sabidurías chamánicas consideran que los seres humanos no somos sino “estrellas con corazón y con consciencia (Arias, 2010, p. 05).

Passamos a definir “corazonar” como estratégia de luta para atuar e coexistir resistindo. Reúne, novamente, razão e emoção – algo que na atualidade, encontra-se cada vez mais distante da humanidade. Nas lutas por se fazerem presentes no cenário político, as mulheres negras, agregadas em coletivos, têm tido papel primordial na formulação e proposição de políticas curriculares, tanto no cenário nacional, como é o caso de Conceição Evaristo ao aprofundar o conceito de escrevivência, como a *escrita de nós* e para além:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas,

⁵ Conferir em: A Cor da Cultura | FRM - Fundação Roberto Marinho

homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (EVARISTO, 2020 p 30).

A experiência como coordenadora pedagógica do Projeto a Cor da Cultura⁶, trouxe a potência criativa e comunitária da professora Azoilda Loretto da Trindade (tornada ancestral desde 2015) dentre outros atravessamentos epistemológicos reflete na prática a concepção de Arias, quando traz da experiência docente o discurso de afetividade, que na proposição do quadro imagético Valores Civilizatório Afrobrasileiros e africanos, ganha destaque. Em homenagem feita pelo portal Geledés⁷ extraímos o trecho:

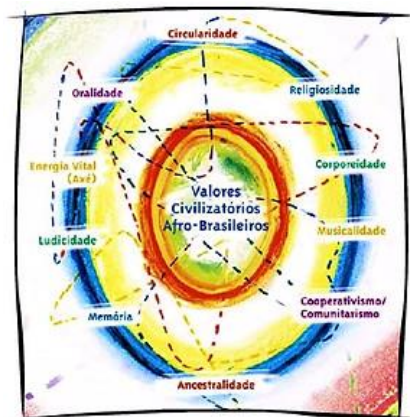
“Através do projeto A Cor da Cultura, Azo apresentou os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros – circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade – princípios que possibilitam o tocar e ser tocado; permitem a realização de práticas docentes comprometidas com uma educação sem discriminações e racismos, e que também proporcionam a expressão da emoção, amizade, sentimento, a circularidade, a corporalidade, o afeto, a espiritualidade, ou seja, componentes que integram a educação mas vistos como irrelevantes e são menosprezados, mas que na realidade são imprescindíveis para a descoberta do novo e para a construção de uma nova sociedade” (2015).

Inspirada na formulação imagética concebida por Azoilda Loretto, trago em perspectiva comparada o mapa dos valores civilizatório afrobrasileiros e o texto imagético, de minha autoria, onde os atravessamentos teórico-metodológicos de Marimbagens e corazonamentos refletem as formulações epistemológicas dos autores supracitados.

⁶ Conferir em: A Cor da Cultura | FRM - Fundação Roberto Marinho

⁷ Conferir em: Azoilda presente!

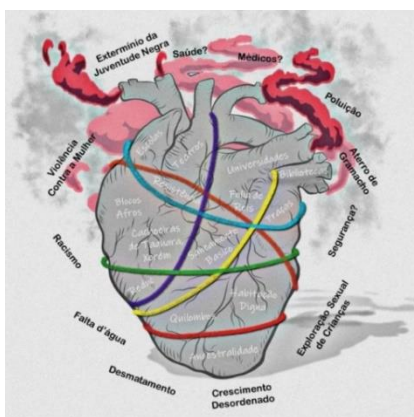
Mapa 01: Valores Civilizatórios



01 - Mapa dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

Autora: Azoilda Loretto da Trindade

Mapa 02: Marimbagens Afro-Brasileiros



02 - Marimbagens: Caxias – uma cidade marimbada

Autora: Célia Cristo

Prefaciando o livro “*Saberes das lutas do Movimento Negro Educador*”, Winnie Bueno (2022) destaca a dimensão do afeto na obra organizada por Nilma Lino Gomes, que agregou diferentes contribuições teórico-metodológicas a partir da leitura analítica do livro “*O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*”. Bueno é imperativa ao declarar:

É preciso amor e afeto para, mediante tantas violências, seguir insistindo em mobilizar estratégias para a construção de uma sociedade equânime, livre de violências raciais e justa. O afeto educa e potencializa resistências (BUENO, 2022, p. 09). Concordando literalmente com a autora quando assevera que o Movimento Social Negro possibilitou tanto para ela quanto para muitas mulheres de sua geração aprendizados que não nos foram fornecidos nas instituições de ensino. [...] **O afeto também impulsiona a criatividade.** (*grifos nossos*)

⁸ Ilustração: Junior Skullesco (@jrskullesco), a partir de concepção da autora

E na bagagem da construção de saberes que são em coletividades, a própria Nilma Lino Gomes quem define e reconhece o movimento negro como educador:

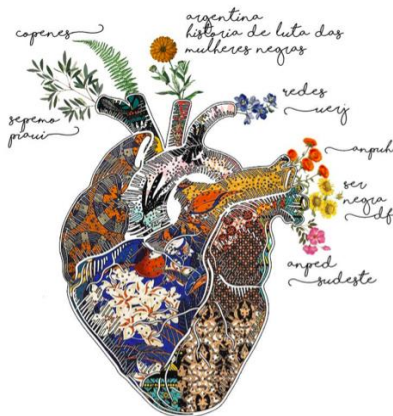
Também enfatizo a compreensão do Movimento Negro como um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira, assim como produz saberes emancipatórios educando e reeducando a sociedade e suas instituições. É nesse aspecto que reconheço o Movimento Negro como um educador. Reitero a força e a potência desse movimento social. “*O Movimento Negro é um educador. Minha trajetória como professora, minhas pesquisas, produções teóricas e ações políticas se pautam nesse reconhecimento*” (Gomes, [2017, p. 13], 2022, p. 27)

Nesta esteira de pensamentos, compreendi que para corazonar e marimbar os currículos praticados em Duque de Caxias, é preciso refazer e reescrever a história da cidade, a história da Baixada Fluminense. O histórico de abandono e descaso político, com a população local, nos leva a pensar ser urgente *Corazonar à docência, naquela cidade*. Corazonar à docência é provocar reflexões para os sentidos da prática pedagógica que possam alterar a razão de uma educação ainda de base colonial. Acreditamos que nossas influências epistemológicas, a partir de nossos diferentes deslocamentos poéticos, linguísticos, políticos e teóricos, visa impulsionar uma educação antirracista.

Estar em uma prefeitura que a cada ano retira direitos de seus cidadãos, dos servidores e não investe em políticas públicas estruturantes, também me mobilizou a construir deslocamentos epistêmicos capazes de promover outros modos de estar sendo docente negra, em uma rede de ensino que promove muitos apagamentos. Ao longo dos vinte e três anos na rede municipal, a fim de qualificar o trabalho em sala de aula e buscar melhor posicionamento na progressão da carreira docente, busquei olhar para a história do Movimento Negro Educador e me lançar rumo ao conhecimento para combater o racismo e todas as formas de opressão, sendo mulher e negra. Abaixo, no mapa que reflete alguns dos deslocamentos realizados, no sentido de marimbar e

corazonar com outras epistemologias em diálogo com minhas pesquisas durante o período do mestrado e doutorado.

Mapa 03: Texto corazonado: descolamentos epistêmicos⁹



Ao deslocar o debate sobre o processo da Educação para as Relações Étnico-Raciais¹⁰ (ERER), para o centro, provocamos outras abordagens curriculares e outras orientações para a formação docente. Os caminhos percorridos, as descobertas e escolhas revelam a tessitura que escolhemos realizar em nossas jornadas. A elaboração do texto imagético, que retrata o percurso realizado, é inspirada em nossa atuação em rede, no Município de Duque de Caxias e em diferentes outras cidades, aproveitando as diferentes etapas vividas e incluindo a formação autogestionada.

A coordenação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (ReCEN), que nasce em 2015, nos levou a outros caminhos e encontros com outras redes colaborativas. Essa travessia é coletiva, pedagógica e gerada pela proposta de Claudia Miranda (2014), que inclui pesquisas expedicionárias e escavações epistemológicas.

⁹ Arte produzida pela designer gráfica Larissa Chagas (@Almaretinta), encomendada pela autora da tese (OLIVEIRA, 2022, p. 86).

¹⁰ Demandadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

Ao pensarmos com Miranda (2013, p.102) sobre outras opções para o currículo vimos que:

Ao sugerirmos a descolonização do currículo e, outras cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais, vinculamos as questões sobre um *Alien* inventado socialmente, e reproduzido no sistema educacional e, as práticas discursivas sobre o estranho – as populações negras representadas como à margem dos padrões sociais - que circulam na esfera pública. A nosso ver, as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo constructo de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais.

Decerto, sua proposta é por uma recomposição epistêmica, visando afetações descolonizadoras para “curriculistas”. Por reconhecer a tessitura das comunidades insurgentes de mulheres negras, no âmbito da América Latina, fomos ao encontro de novas inspirações. No caminho percorrido, outras *práxis* e outros conceitos ganharam relevância e reagendaram percepções sobre as identidades docentes. Indagamos a formação e reconhecemos outros sentidos para a intervenção pedagógica e política.

Supomos que, assim como explica Edgar Patricio Guerreiro Aires (2010), *corazonamos* de um modo outro, quando fazemos apostas comunitárias e em linhas mais gerais, a pesquisa em educação pode provocar deslocamentos que afetem a elaboração das propostas. Concordamos com Arias¹¹ (p.105) na análise que faz sobre um estado de coisas desconsideradas e isso se dá, a nosso ver, justamente por conta das mazelas da aventura colonial dos países da Europa que por aqui desembarcaram.

Na compreensão de um artista, um pensador, ou, como ele mesmo define, um “cantautor”, poeta e antropólogo corazonamos quando participamos de uma maneira outra nos diferentes cenários em que atuamos. Abaixo pode-se observar algumas de

¹¹ Arias situa-se, também, na pesquisa e é docente de Antropología Aplicada e de Comunicación Social, da Universidade Politécnica Salesiana.

suas preocupações sobre quais saberes são (podem ser) legitimados socialmente, politicamente e eticamente:

Mientras que, por otro lado, el racismo naturaliza y biologiza la inferioridad de los dominados, la raza y el racismo se vuelven los ejes de las configuraciones geopolíticas que determinan la producción y reproducción de la diferenciación colonial, que imponen la clasificación, jerarquización y subalternización de seres humanos, sociedades, conocimientos y culturas (Arias, 2010, p.105)

A pegada decolonial pode ser entendida como um desenho, um grande quadro propositivo que aceita novas entradas. Com a atuação em rede, estamos recriando as nossas pegadas e deslocando conceitos e práticas definidas aqui como práxis descolonizadoras. Tudo isso tem sido alcançado em coautoria. As ações epistemológicas da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras – um fórum que agrega livre pensadoras, professoras, psicólogas, assistentes sociais, jornalistas ganha destaque e fomenta outros constructos teórico-epistemológicos, exigindo reflexão e retomada das nossas propostas educacionais, tal qual proposta pelo movimento negro educador.

Cartografias corazonadas: corpos sentipensantes – coautoras da pesquisa

A apresentação das intelectuais da escola, coautoras e partícipes da pesquisa ganham destaque neste momento em que se faz necessário encaminhar para o término deste trabalho. O diálogo com quadros imagéticos, é uma forma de romper com padronizações impostas pelo cânone academicista, mas sem perder o rigor que uma tese precisa ter. Das dez mulheres convidadas para dialogar sobre suas práxis, oito efetivamente interagiram dentro do prazo estabelecido. Das duas restantes, uma entregou após a defesa, entendendo que esse material me pertencia e que poderia usar como eu quisesse e outra, devido a questões pessoais, ainda pretende me responder. Respeitosamente procurei

compreender e aceitar o tempo de cada uma, tendo em vista que o período era pandêmico e pós-pandêmico tentando retomar a vida, de onde cada uma parou.

A escolha por nomes que remetem a fenômenos da natureza foi para assumirmos mais de suas potencialidades. Mesmo de forma fictícia, nossas coautoras recebem nome e sobrenome - o que entendemos como reconhecimento da sua intervenção. O tempo de trabalho na rede pública de ensino, não é um parâmetro para se pensar a forma como a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) começa a fazer parte das suas vidas, mas sim, as experiências em outro espaço-tempo, como graduadas, pós-graduadas, mestras e doutoras, além de outros atravessamentos político-pedagógicos preconizados pelo Movimento Negro Educador.

Mapa 04: Cartografias Corazonadas¹²

CARTOGRAFIAS CORAZONADAS: Corpos sentipensantes - Coautoras da pesquisa

1. SENHORA DO TEMPO
DE EXISTIR
(STE)



4 SENHORA DOS
VENTOS FORTES
(SVF)

2. SENHORA DAS RAÍZES
PROFUNDAS (SRP)



5. GRANDE MÃE
NATUREZA (GMN)

3. JOVEM
SEMENTE (JS)



6. SENHORA DA FORÇA
DA ÁGUA E DO FOGO
(SFAF)

¹² Ilustração: Junior Skullesco (@jrskullesco), a partir de concepção da autora. (Oliveira, 2022, p. 110)



7. SENHORA DO TEMPO DE
NUTRIR E CUIDAR (STNC)

8. SENHORA DA BOA
SEMEADURA (SBS)

As professoras entrevistadas mergulharam em seus baús de memória e trouxeram o mais profundo de sua natureza humana, narrando sua trajetória de vida e seu percurso (auto)formativo que a meu ver, são verdadeiras construções didáticas que passam ao largo das esferas oficiais da educação. As professoras negras buscam construir outras formas de refletir a dinâmica curricular ao falar de si, trazendo sua narrativa para o campo educacional. Apresento dois relatos. O primeiro da professora denominada Grande Mãe Natureza (GMN), cuja imersão no cotidiano escolar é visceral. Do caderno de entrevistas trago uma parte de suas reflexões que não foram incluídos na tese, onde fala de si e também da coletividade, da dor advinda do racismo:

O espaço de reflexão diante desse tema sempre foi muito curto. A branquitude e as maneiras de se narrar o povo etnicamente sempre foi escondendo total as características e heranças afros e indígenas também. Então eu acho que essa é uma dor coletiva na questão da sua autoidentificação, porque nos impõem desde criança, dentro da escola muito também, a necessidade de se responder a um padrão que já está posto, sabe? Então são cabelos crespos alisados, são esconderijos, subterfúgios e a apresentação de uma identidade morena a qual não consta nem mesmo na lista de estatística do censo demográfico do nosso país (p.3, 2021 Caderno de entrevista).

Miguel Arroyo, 2013, afirma que o currículo é um território em disputa...

O foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária, uma configuração política do poder (2013, p.13)

Mais adiante, sobre a avaliação curricular, o autor sinaliza o que vimos acontecer, como um prenúncio do novo ensino médio e tantas outras reformas na educação brasileira, principalmente no controle do ensino público e por conseguinte, o controle dos conteúdos, tentando impor um padrão hegemônico, sobrepondo conteúdos em detrimento de outros:

Outro indicador de centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos. Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todo país? (idem)

Para a valorização das metodologias empreendidas por essas intelectuais da escola, priorizou-se a interpretação dos percursos aqui apresentados pelo grupo de coautoras. Suas afirmações acerca das desafiadoras etapas de trabalho, indicam importantes pistas que deslocam nosso olhar sobre os saberes docentes nesse ir e vir em Duque de Caxias:

Eu cheguei a Caxias em 95. Eu tomei posse em Caxias em janeiro, meu segundo filho nasceu em agosto, né? Em 95 eu já tinha 10 anos de magistério aqui no Rio, que eu entrei em 85 aqui no Rio e em Caxias eu entrei em 95. E lá em Caxias eu entrei para trabalhar com fundamental 2, já tinha terminado a faculdade, tal, e aí eu fiquei acumulando a minha matrícula de professora primária aqui no Rio e a matrícula de Fundamental 2 lá em Caxias. E aí quanto à minha performance, eu já tava muito satisfeita com que eu fazia, eu estava sempre procurando estudar, porque sempre muito insegura em relação à não me tornar uma pessoa sem fundamentação, uma pessoa superficial, porque eu ouvia alguns discursos de pessoas formadas há 20 anos que não liam nada e eu falei: “não quero esse discurso sem fundamentação teórica. Eu não quero virar uma fulana de achismo (SRP).

Conhecer mais de perto, os itinerários de SRP, nos orienta a rever a história de práticas pedagógicas pouco consideradas. O deslocamento de sua família e a forma como se organizaram para proporcionar condições mínimas de conforto para os filhos, sobrinhos e netos, têm características importantes para quem deseja compreender as tecnologias empreendidas.

Já das memórias extraídas do baú da STE uma análise profunda das questões atuais que nos atravessam:

[...]

O Brasil Voltou ao mapa da fome. Então por que que essa briga, inclusive como argumento deles, do Poder, de manter a escola aberta. “Ah, porque tem que dar o alimento às crianças”, né? Então, a questão da alimentação, da saúde, do trabalho da segurança, entendeu? Tudo que é mais básico para segurar a vida, sabe? Impacta na vida e Duque de Caxias não apresenta um projeto, um projeto de cidade que acolha essas demandas. A gente tá vendo aí um exemplo da aplicação das vacinas, né? E, paralelo a isso, os impactos também sobre a questão cultural, né? Cada vez mais os espaços vão ficando restrito, uma imposição de uma cultura religiosa, que também é preconceituosa, que persegue, que criminaliza principalmente os espaços das religiões de matriz africana e esse governo ele coaduna com tudo isso né? E isso interfere na formação desse estudante, porque quando ele chega na nossa sala de aula, ele traz também o que a mãe expressa, o que o pai expressa, o que a família, que acaba se organizando em outros espaços sociais, vão agregando também como cultura. Isso interfere também na nossa sala de aula quando a gente apresenta um determinado conteúdo, mas dentro de um contexto. Um contexto de resgate histórico sobre a vida dos negros, o contexto sobre as questões culturais que a nossa ancestralidade traz. E a gente vê inclusive nossos alunos tendo resistência também a esse trato, a essa abordagem, entendeu? Então pra mim, a maneira como a cidade ela é constituída

nas suas estruturas mais básicas de organização, ela interfere e impacta diretamente na vida desse estudante, porque é isso, a nossa escola não é uma ilha.” (p. 30, 2021. Caderno de entrevista da autora do texto)

A narrativa da professora cujo atravessamento político partidário, a luta sindical as experiências no mundo do trabalho, antes de se tornar servidora pública, contribuíram sobremaneira para que sua fala fosse profundamente crítica e reflexiva sobre o contexto social durante a pandemia de COVID-19, que legitimou a precarização da pobreza, a vulnerabilidade da população mais empobrecida e o desmantelamento de políticas públicas essenciais para a manutenção da vida e da dignidade humana.

À guisa de conclusão...

Se quer saber o final, preste atenção no começo.
(Provérbio africano)

Com quais argumentos pretendemos trazer a importância da educação antirracista para a reformulação dos currículos escolares, bem como sua inserção nos PPPs (Projetos Político-Pedagógicos). Quais são as marimbas que vamos cruzar nesse currículo escolar? Se não estou em sala de aula, qual será minha contribuição para que essa agenda /lei seja de fato implementada? Onde entram os limites éticos da formação que me mobilizam a enfrentar o racismo em sua estrutura?

“A gente não pode conceber a escola como uma ilha. Os profissionais da educação, nós somos guerreiros, mas a gente não vai conseguir resolver sozinhos a causa da educação, o debate da negritude, a defesa da implementação da educação antirracista”, nos disse Senhora do Tempo de Existir, na epígrafe do texto. Será preciso rever os percursos formativos e se organizar coletivamente. Buscar os pares, denunciar as diferentes formas de violências sofridas na escola, dentre as quais, as imposições autoritárias que impedem, dificultam o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Como este texto não objetiva ser uma receita, compreendo que apresentar o contexto histórico que deu origem à importantes ações coletivas, incluindo este livro, seja um indício para que, nas diferentes salas de aula, cada profissional da educação busque seu próprio modo de fazer e constituir-se docente, sobretudo antirracista.

Se for pessoa pertencente aos grupos historicamente colocados à margem: população negra, indígena, quilombola, conte sua história a partir de seus antepassados, resgate a história de vida de sua família, até onde ela for possível chegar. Se você é uma pessoa que descende de grupos constituídos como privilegiados, comece por sua história, dos seus antepassados, faça reflexões que busquem corrigir, de agora em diante, as distorções históricas apontadas, escritas, pesquisadas, contextualizadas e tornadas leis e levadas a cabo pelo Movimento Negro.

Axé!

Referências

ARIAS, Edgar Patricio Guerrero. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte)**. In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 80-94.

ARROYO, Miguel. **Currículo, territorio em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: vozes, 2013.

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

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e os seus subtextos**. In: DUARTE, Lima Constância; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

GOMES, N.L. **O Movimento Negro Educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: vozes, 2017.

GOMES, N.L. (org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis: vozes, 2022.

MIRANDA, Claudia. **Intelectuais afro-brasileiras e suas contribuições para um crítica pós-colonial feminista**. In: CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES, II.; JORNADA DE FEMINISMO POSCOLONIAL, II. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales, 2014. v. 1, p. 1-20.

MIRANDA, Claudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003**. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, jul./ out. p. 100-118, 2013.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação**. Dissertação. PPGEB/CAP-UERJ, 2016.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **“Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no Município de Duque de Caxias/RJ”**. Tese. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2022.

**Peles negras além da fronteira:
história, memória e identidade em *Um defeito de cor*,
de Ana Maria Gonçalves**

Junior César Ferreira de Castro¹

Introdução

A literatura negra é um campo literário rico e multifacetado que desempenha um papel vital na preservação da história, da memória, da luta de resistência e da identidade africana no Brasil para representar as experiências e as vivências de nossa ancestralidade. As vozes que emergem da poesia, da prosa ou do teatro estão carregadas de uma subjetividade de combate a fim de contestar qualquer forma de branqueamento cultural. Preservar a formação identitária e desafiar as narrativas tradicionais que colocam a população negra às margens da sociedade se tornaram um grande desafio para os autores negros.

Há uma valorização maior pelo cânone literário pertencente ao eixo Rio-São Paulo por estigmatizar a escrita literária de autoria negra apenas a temática de uma denúncia social. Pensando-se nesta condição, a da construção da identidade negra e a sua representação pela literariedade, o estudo proposto tem a

¹ Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UNB). Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás. Professor Permanente do PPGLetras, Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT/Sinop. Docente colaborador do POSLLI, Estudos Literários, do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da UEG de Goiás. Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. (UFMT-ICHS-CUA). Líder do Diretório CNPq/UFMT/GEPOCON, Grupo de Estudo e Pesquisa em Poesia Lírica Contemporânea. E-mail: junior.castro@ufmt.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1747-8425>.

relevância premente de compreender e valorizar essas vozes, principalmente a de autoria feminina, que foram silenciadas, subalternizadas e negligenciadas ao longo da história. *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, é convocado aqui com a finalidade de explorar as complexidades da diáspora africana e o modo como ela reinterpreta a história e a memória para a construção da identidade de Kehinde/Luísa Gama.

A diáspora é o deslocamento forçado de pessoas de determinadas nações que sofreram e continuam passando por certa violência territorial, política e religiosa em direção a outros territórios de acolhimentos distintos. Quanto ao Brasil, o movimento afrodiaspórico tornou-se testemunho ou registro documental da dispersão do povo negro no período colonial. Todavia, esse processo de migração permitiu a transformação cultural ao contribuir, significativamente, com a formação da sociedade brasileira pela identidade híbrida (Hall, 2006).

É neste contexto da desterritorialização e do corpo escravizado que o trabalho se justifica. Na medida em que o sujeito negro se transfigura no símbolo da resistência, há ainda uma necessidade maior de se discutir como a história/eventos históricos e a memória/lembranças transcendem os limites das fronteiras para se consubstanciarem na escrita literária. Logo, o objetivo é demonstrar, através de uma análise crítico-literária, o modo como a subjetividade é materializada para chegar na constituição da identidade negra presente nesse romance histórico metaficcional.

A cultura afrodescendente é marcada por essa rica herança de práticas vivenciais ou de expressões artísticas e religiosas que se fundiram com as tradições africanas e, ainda, com as influências locais dos povos originários e europeus. Este hibridismo cultural não é um estado fixo e está em constante processo de devir, pois os costumes continuam adaptando às diversas situações. A fusão de uma civilização a outra permite a construção da cultura enquanto que a tradição, na visão de Bhabha (1998, p. 126), se transmuta na invenção e esta, ao se interagir com aquela, passa a criar formas desterritorializadas nesse novo local de cultura. Daí indagar até

que ponto esse eu enunciador assume uma voz coletiva para simbolizar a cultura africana, e também questionar o modo como a subjetividade negra é expressada na narrativa para tornar Kehinde sujeito e não objeto da massificação patriarcalista do século XIX. Isso significa que a formação da identidade deve se interligar social e, culturalmente, por meio do passado comum a fim de instituir a cultura e suas manifestações artísticas.

O fenômeno da desterritorialização ocorre concomitante com o da reterritorialização. Os indivíduos em diáspora não abandonam, completamente, a cultura e a nação. Ao contrário, estão em busca da construção desse território que, mesmos distantes, lutam pelo sentimento de unificação dos povos negros e diaspóricos pelo pan-africanismo (Du Bois, 2021). Logo, para compreender como esses dogmas decoloniais se consubstanciam pela história e no tempo da narrativa, adotou-se os princípios metodológicos em literatura decorrente dos movimentos da força centrífuga (pela leitura dos textos) e da centrípeta (ao identificar o papel da realidade social sobre a dinâmica de pesquisa) discutida por Durão (2020, p. 70). Convoca-se, ainda, a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e o método indutivo baconiano a partir de Triviños (1987), visto que a análise parte da observação dos fenômenos afrodiaspóricos em *Um defeito de cor* (premissa menor) para entender a identidade negra no Brasil (premissa maior).

Sob esta perspectiva, estabelece-se uma fundamentação teórica centrada na definição de literatura negra discutida por Bernd (1988a; 1988b) e Cuti (2010); bem como é viesada nos estudos culturais de Memmi (2007), Fanon (2008), Bhabha (1998) Hall (2003; 2006); e na questão da história e da memória na configuração da narrativa com Bosi (1992; 2002), Le Goff (1990), Halbwachs (1990) e Ricoeur (1997, 2007). Portanto, veremos que esse sujeito da escrita e a voz que emerge do romance advêm das percepções e da condição do ser negro, permitindo-nos identificar não uma identidade unívoca cultuada pelo colonizador, mas de um hibridismo cultural constituído por uma pluralidade de sentidos.

Do porão a resistência: a identidade negra na narrativa gonçálviana

Ao longo da história literária brasileira, a representação do homem negro é constituída pela visão distanciada da realidade ao mimetizá-lo como objeto e não sujeito da comunidade. O que se percebe sobre a sua configuração e dos afrodescendentes seja na poesia, na narrativa e no drama são suas imagens associadas ao do corpo servil e escravizado ligado ao contexto histórico do Brasil Colonial. Ao colocá-lo na posição de objeto, a literatura passa a falar mais sobre ele e não na sua condição do ser negro. Para Proença filho (2004, p. 161), é necessário que o próprio autor negro tenha essa atitude compromissada ao retratar os ancestrais como indivíduos carregados de cultura, de identidade e não se submeter a qualquer estereótipo da estética branca dominante. A visão estereotipada do negro e mestiço infantilizado, demoníaco ou mesmo de objeto sexualizado e exilado da cultura brasileira perdurou até os anos finais do século XX. A partir daí, a voz negra passou a ser carregada de uma subjetividade ou negritude que visava tanto a sua afirmação cultural quanto a identitária dentro dessa sociedade brasileira patriarcalista.

O processo de branqueamento do escravo nobre e do negro vítima (como, por exemplo em *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães e, ainda, *O mulato*, de Aluísio Azevedo) está condicionado ao princípio histórico-científico do determinismo e naturalismo da submissão. Apesar de serem escritos durante e após o período abolicionista, estes romances continuaram a falar sobre o negro e não dele em si, deixando-se de manifestar o comprometimento com a etnia e a afirmação racial. A atitude compromissada com o negro como sujeito pode ser vista em *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, onde autora e narradora-personagem, além de negras, apresentam a subjetividade que reforça o sentimento nostálgico da terra de origem e da ancestralidade africana. Esse orgulho valorizador da identidade se associa à consciência de sua situação social, ora pela valorização

dos espaços dos povos da África ora daqueles inseridos nos domínios da afrodiáspora, levando-nos a caracterizar essa escrita de literatura negra.

Segundo Bernd (1988a, p. 78), tal especificação é empregada quando o eu enunciador é negro e se assume enquanto um ser negro pelos seus posicionamentos políticos e ideológicos capazes de reverter os valores da dominação branca e instaurar uma nova ordem simbólica. O romance se enquadra nesse movimento literário por trazer a representatividade e a afirmação do grupo étnico simbolizado pelo espaço mítico e sócio-histórico da cultura negra.

A literatura negra tem se destacado no cenário literário brasileiro como um movimento vanguardista por trazer uma forma de escrita em que o eu enunciador/protagonista resgata as questões de identidade e de resistência. Há, assim, um empoderamento de vozes onde o negro quer ser aquele que fala e não ocupar a posição daquele de quem se fala. Logo, essa definição vai ao encontro das estratégias narrativas de Ana Maria Gonçalves ao dar esse lugar de fala aos personagens, ao eu-que-se-quer-negro (Bernd, 1988a, p. 77), frutos da diáspora africana para reivindicar o espaço negado por muito tempo.

Desse modo, a existência e a valorização das vivências do homem africano ou a experiência de um afrodescendente já nos possibilitam atentar para a formação da subjetividade negra. Nesta mesma perspectiva, Cuti (2010, p. 12) assevera que a presença do eu enunciador e a incorporação dos elementos culturais de origem africana enquanto tema e forma também nos permitem identificar, seja na poesia ou na prosa, a representação coletiva desse indivíduo étnico. Os modos de ver e os de escrever sobre a constituição do ser negro determina a questão subjetiva do eu enunciador/protagonista quanto da sua posição de sujeito e não de objeto na narrativa.

Com o movimento da negritude e a implantação da ideia da consciência étnico-racial e da memória africana, a literatura negra passou a ser reconhecida e vem desempenhando um papel crucial na representação das vozes e das experiências afrodescendentes

apagadas pela narrativa hegemônica. *Um defeito de cor* é um símbolo significativo da resistência ao oferecer uma trama densa e envolvente centrada na história de Kehinde, uma ex-escravizada que lutou pela liberdade/identidade no Brasil do século XIX. Essa arte de resistir, segundo Bosi (2002, p. 120), não é direcionada apenas à relação da literatura com a história e sociedade, mas sobre a reflexão do destino humano pelo fato de a obra literária não ser contaminada pela ideologia dominante de uma época. Em Ana Maria Gonçalves, a resistência é perceptível ao distanciar o discurso do eu enunciativo da filosofia brancocêntrica para destacar os sentimentos profundos e vividos pelos indivíduos negros daquele período com os de agora. Logo, é uma estética de expressão político-cultural que desafia os estereótipos, dando o devido reconhecimento aos personagens, historicamente, marginalizados através da narrativa dos fatos históricos:

O sinhô José Carlos perguntou se eu achava que ia conseguir escapar e nada respondi, nem mesmo olhei para ele, porque eu achava que sim, que depois do acontecido ele não ia mais insistir. Mas, além disso, da insistência, ele conseguiu ser muito mais vingativo do que eu poderia imaginar, ao entrar no quarto e dizer que a virgindade das pretas que ele comprava pertencia a ele, e que não seria um preto sujo qualquer metido a valentão que iria privá-lo desse direito, que este tipo de preto ele bem sabia o tratamento de que era merecedor. Dizendo isso, me buscou na sala e me levou para o quarto, segurou o meu queixo e fez com que eu olhasse para o canto onde estava a pessoa a quem ele se referia quando falava de um preto sujo qualquer. Ou o que restava do Lourenço (Gonçalves, 2010, p. 170).

A ideia de resistência conjugada à forma narrativa está presente no tema e no processo inerente à escrita. No primeiro caso, o ato de resistir diz respeito à dominação uniformizada e vulgarizada imposta pelo branco ao inferiorizar ou animalizar o de pele negra, afirmando “*que este tipo de preto ele bem sabia o tratamento de que era merecedor*”. Logo, observa-se uma tentativa de consolidar a relação de poder sobre a personagem. Com isso, o “colonizador luso estabeleceu, no Brasil, um mecanismo neutralizador da consciência étnica do negro através de uma verbalização

democrática” (Moura, 1983, p. 126) ao se referir a persona de Lourenço “que não seria um preto sujo qualquer metido a valentão que iria privá-lo desse direito”.

No segundo caso, o romance leva em consideração a sua composição cuja forma está centrada no pensamento e na linguagem em si mesma como modo de pensar. O escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo se estabelecem pelas expressões pejorativas “sinhô”, “preto” e “sujo”, mas o discurso do eu enunciativo, isto é, o de Kehinde, se sobrepõe ao do colonizador quando essa resistência enquanto temática surge articulada junto com a história e esta com os recursos estruturais da narrativa.

A história colonial é retratada em *Um defeito de cor*. Todavia, ela não é representada como uma lembrança inscrita no passado pelo tempo cronológico, mas por uma configuração histórica que segue o próprio tempo da narrativa. A obra narra a saga incansável de Kehinde ou Luísa Mahin/Gama em busca do filho vendido como escravo pelo pai Alberto para pagar a dívida de jogo de azar. É nesse contexto que os eventos históricos coloniais vão se articulando com os da prosa, pois na concepção de Le Goff (1990, p. 149-245), a história é arquitetada por sua dualidade entre o passado e o presente, o antigo e o moderno, o progresso e a reação. Isto significa que o fio temático da escravização tecido, junto com o da narrativa, se afasta da complexidade histórica e se põe como imaginação criadora para dar voz à protagonista. A título de exemplificação, a passagem é vista no prefácio ao convidar o leitor para ficar “com a história que, conforme prometi, foi contada em primeira mão para dona Clara e sua família” (Gonçalves, 2010, p. 12).

Os acontecimentos históricos estão no tempo presente da narrativa. Ricoeur (1997, p. 332) realça esta afirmativa ao promover o entrecruzamento da história com a ficção. O tempo exterior se entrelaça com a temporalidade interior da intriga para que a narrativa histórica seja a reflexão do vivido sobre si mesmo. Esta asseveração é visível quando a autora relata que a obra “não só contém uma história, como também é consequência de uma outra

história que, depois de pensar bastante, percebi que não posso deixar de contar” (Gonçalves, 2010, p. 10).

A diáspora é um outro componente da história que atua como elemento configurador da narrativa. A migração dos povos africanos durante o tráfico transatlântico de escravizados é simbolizada por Kehinde quando foi raptada ainda criança de Benin e trazida para o Brasil. Com a retirada forçada do país, os colonizadores ocasionaram, segundo Hall (2006, p. 49), a perda da identidade cultural ao levá-la a outro país para condicioná-la à nova cultura nacional. Logo, a cultura nacional contribuiu na criação de certos padrões da personagem pelo fato de ela não estar impressa nos genes, mas sim formada e transformada pela descentralização do sujeito na produção de sentidos a partir de seu sistema de representação cultural.

O processo diaspórico de Kehinde gerou e levou ao fenômeno da desterritorialização tanto no sentido simbólico (com a destruição identitária e do marco histórico) quanto material (através da tentativa de apagamento dos antigos laços). A subjetividade marginalizada do ser negro para além da fronteira é marcada já no início do livro com a retirada do povo africano de seu continente sob a força brutal do colonizador:

A minha avó morreu poucas horas depois de terminar de dizer o que podia ser dito, virando comida de peixe junto com a Taiwo. Não sei dizer o que senti, se tristeza, se felicidade por continuar viva ou se medo. Mas a pior de todas as sensações, mesmo não sabendo direito o que significava, era a de ser um navio perdido no mar, e não a de estar dentro de um. Não estava mais na minha terra, não tinha mais a minha família, estava indo para um lugar que não conhecia, sem saber se ainda era para presente ou, já que não tinha mais a Taiwo, para virar carneiro de branco. A Tanisha disse que eu sempre poderia contar com ela, que poderia ver nela a mãe, a avó e a irmã perdidas. Poucos dias depois que jogaram a minha avó ao mar, avisaram que estávamos chegando, que da parte de cima do tumbeiro já era possível enxergar terra de um lugar chamado Brasil (Gonçalves, 2010, p. 36-37).

A noção de território é entendida neste estudo como aquela que está além do espaço vivido. De acordo com Guattari e Rolnik

(2010, p. 388), ele é sinônimo de apropriação e de subjetivação fechada sobre si mesma que, em algum instante de sua história, pode sair de seu curso e se desfazer. Como, por exemplo, o de Kehinde ao se sentir, culturalmente, perdida por não conhecer o destino, o qual estava sendo remetida, e a sua identidade passou a *“ser um navio perdido no mar”*. Já na *“terra de um lugar chamado Brasil”* e na condição de ter a pele negra, a subjetivação passou a ser de tom de revolta. O condicionamento a esse novo território ocorreu pela conjectura determinismo-naturalista da animalização. O colonizador sinhô José Carlos ordenou ao Cipriano que a *“levasse até ele, quando me fez abrir a boca e olhou meus dentes”*; e ainda por ser considerada objeto sexualizado que, *“com a ponta da vara que usava para cutucar o cavalo, levantou a barra da minha saia e olhou minhas personas”* (Gonçalves, 2010, p. 151). Portanto, se houve processo de desterritorialização, logo, há o movimento de reterritorialização:

A viagem durou vinte e seis dias. Saí de São Salvador a vinte e sete de outubro de um mil oitocentos e quarenta e sete e desembarquei em Uidá a vinte e dois de novembro, no mesmo local de onde tinha partido trinta anos antes. As situações eram distintas, mas o medo era quase igual, medo do que ia acontecer comigo dali em diante. É claro que os motivos também eram diferentes, porque naquela volta eu seria a única responsável pelo meu destino, e na partida tudo dependia daqueles que tinham me capturado. Eu não me lembrava muito bem da África que tinha deixado, portanto, não tinha muitas expectativas em relação ao que encontraria. Ou talvez, na época, tenha pensado isso apenas para me conformar, porque não gostei nada do que vi (Gonçalves, 2010, p. 467).

A reterritorialização de Kehinde imbrica-se em uma dimensão política e cultural. Ao desembarcar em Uidá, uma série de lembranças são resgatadas pela memória que passaram a interferir no seu comportamento e na identidade. Este processo se torna em um conjunto de projetos e de representações sociais para reconstruir o território. Apesar de resistir ao modelo fechado de pertencimento cultural do Brasil Colonial e de retornar às origens, as culturas se recusarem *“ser perfeitamente encurraladas dentro*

das fronteiras nacionais”, pois “transgridem os limites políticos” (Hall, 2003, p. 35) e a protagonista entrou em conflito identitário. Assim, o confronto é próprio do fenômeno da desterritorialização/reterritorialização por comportar, dentro de si, os vetores que determinam o hibridismo cultural. O resultado do deslocamento entre territórios coloca em evidência as faces entrecortadas dos sujeitos pelas culturas (como a de Kehinde) por questionar quem é, de onde vem e se é visto por ambas as sociedades.

O hibridismo cultural é resultado da transgressão dos limites político-culturais voltado à subversão das representações naturais de um espaço para re(criar) os costumes em um novo lugar. Ao voltar ao continente africano, a subjetividade negra é retomada pela personagem ao se sentir estranha ou uma estrangeira na sua própria terra. Ao se colocar diante dessa crise de identidade, rememora o nome de Kehinde herdado da África e de Luísa batizado² pelo branco para ser vendida no mercado de escravos. Nota-se, a partir daí, que a fragmentação identitária desse sujeito se caracteriza pelo hibridismo cultural centralizado ora pelo discurso homogêneo e eurocêntrico do colonizador ora por meio de suas representações africanas. A identidade da heroína é produto da diáspora, da história e da cultura. Isto significa que a sua identidade está interligada a desintegração e declínio da identidade nacional sofrida com a homogeneização cultural do colonialismo para dar origem a nova identidade, agora híbrida (Hall, 2006, p. 69).

A identidade entre lugares consiste na dupla-consciência da personagem. Ao mesmo tempo em que se identifica (com o povo africano) é diferente diante dos olhos de outrem por carregar o ser duplo. Distante do local, Kehinde (negra e agora afroamericana) foi considerada como objeto nas mãos do colonizador e, ao se tornar independente com a compra da carta de alforria, tornou no sujeito

² Cf. “Nós não víamos a hora de desembarcar também, mas, disseram que antes teríamos que esperar um padre que viria nos batizar, para que não pisássemos em terras do Brasil com a alma pagã” (Gonçalves, 2010, p. 63).

de pele negra pelo olhar do outro/branco, até porque “era diferente dos demais; ou semelhante, talvez, em termos de coração e de força vital e de aspirações, mas apartado do mundo deles por um enorme véu” (Du Bois, 2021, p. 21).

Esta metáfora do véu e do ser duplo representa o estado da subjetividade negra e do hibridismo cultural, onde brancos e negros se encontram no mesmo território pelo fenômeno da diáspora e distantes entre si em consequência de suas individualidades. Seja no Brasil ou na África, essa dupla-consciência identitária de Kehinde/Luísa e do filho Omotunde³/Luís Gama sempre terá um olhar do outro por meio do comportamento ou pelo defeito de cor assim lhe atribuído para a liberação racial e na sua condição de ex-escrava africana:

Todos os retornados se achavam melhores e mais inteligentes que os africanos. Quando os africanos chamavam os brasileiros de escravos ou traidores, dizendo que tinham se vendido para os brancos e se tornado um deles, os brasileiros chamavam os africanos de selvagens, de brutos, de atrasados e pagãos. Eu também pensava assim, estava do lado dos brasileiros, (...) achava que o certo não era a inimizade, não era desprezarmos os africanos por eles serem mais atrasados, mas sim ajudá-los a ficar como nós. (...) gente que no Brasil, provavelmente tinha orgulho de não se submeter à religião católica e fazia questão de conversar em línguas da África, como forma de dizer que não tinha se submetido aos brancos, mas que, de volta à terra, negava seus costumes (Gonçalves, 2010, p. 757).

É interessante destacar essa metáfora do véu de Du Bois no romance pela tentativa de apagamento que a personagem sofreu na formação de sua identidade pelo hibridismo cultural. Kehinde simboliza a separação entre os dois mundos (Branco x Negro) que, para sobreviver, passou a agir e pensar em razão dessa dupla-

³ Cf. Omotunde, na língua iorubá ou nagôs, grupo étnico e linguístico da África Ocidental também falado em Benin, significa “uma criança voltou”, correspondendo, etimologicamente, com o nome de seu filho de Kehinde, a qual sai a sua procura já na velhice e ao dizer que “optei por deixar algumas palavras ou expressões em iorubá, língua que acabou sendo falada por muitos escravos, mesmo não sendo a língua nativa deles” (Gonçalves, 2009, p. 12).

consciência. Ela não estava presa, totalmente, ao poder hegemônico em que *“todos os retornados se achavam melhores e mais inteligentes que os africanos”* e nem a sua terra porque desejava o processo híbrido ao seu povo, já que *“achava que o certo não era a inimizade, não era desprezarmos os africanos por eles serem mais atrasados, mas sim ajudá-los a ficar como nós”*. O contexto da escravidão/escravização, da exploração do trabalho do negro africano e do aniquilamento do imaginário coletivo foram violentos para impor a nova cultura. O trauma é marcado na memória pela reterritorialização, pois *“fazia questão de conversar em línguas da África, como forma de dizer que não tinha se submetido aos brancos, mas que, de volta à terra, negava seus costumes”*. Para Memmi (2007, p. 162), o colonizado deve ser “diferente ou reconquistar todas as suas dimensões, das quais a colonização o amputou”. Mesmo estando nesse conflito identitário, a protagonista não habituou a condição do colonial e afastou daquela submissão sofrida pelos seus compatriotas.

Ao recordar do que foi negligenciado ao longo desse tempo de escravidão e já de volta a Uidá, Kehinde reencontra o seu mundo e resgata as suas raízes culturais. No entanto, os sentimentos confusos ainda a perturbam por não ter encontrado o filho e pela condição de sua territorialidade, uma vez que *“só pensava na casa, na minha casa, do jeito que sempre sonhei. Era pena não ser no Brasil, mas eu ainda não tinha perdido a esperança...”* (Gonçalves, 2010, p. 567). A lembrança do estrangeiro diaspórico de pertencer a lugar nenhum está imbricada na narrativa sob um forte jogo temporal da memória.

O passado e o futuro são marcados pela sua travessia dos mares, onde as marcas das reminiscências da escravização e desterritorialização estão dentro de outra temporalidade. O que percebemos é o fato da narradora-personagem configurar o tempo histórico no tempo presente da intriga. Na visão de Ricoeur (2007, p. 65), esse tempo foi dado pela memória por ser uma condição própria do sujeito e, ao se tornar coletiva ou dada de novo, ela se atualizará no indivíduo e não externa a ele, impondo *“a lembrança como uma modificação sui generis aplicada à percepção”*.

A tessitura narrativa de *Um defeito de cor* é a representação da memória de Kehinde arquitetada pelos eventos históricos e dada ao leitor pela escrita. Por se tratar de uma escritura metaficcional, a narradora recorre a sua própria história pela memória como plano formal para registrar o relato do desaparecimento do filho. O desejo era tornar a escrita no testemunho ou documento histórico para que este chegasse até Omotunde. Ao materializar esse passado pelo tempo presente envolveu toda a trama dentro do gênero romance, pois ao convocar as ações históricas pela escravidão e desterritorialização/reterritorialização através da diáspora, há uma explicação/compreensão da formação de sua identidade cultural. O modo como é configurada a intriga é dado “em termos de representação que pode ser formulado o alvo da memória enquanto é dita do passado” (Ricoeur, 2007, p. 248).

A conexão entre história e memória consubstanciada pela linguagem de símbolos e da subjetividade legitima a forma de escrita dessa literatura negra. Esta, por sua vez, é destinada a desmontar a visão de mundo imposta pelo colonizador (José Carlos, o sinhô) que transmuta a pele negra para uma máscara branca (Fanon, 2008, p. 177), visando a produção/identidade do outro que, enquanto sujeito negro, foi banido de reconhecer o próprio eu:

Naquela noite também pensei muito na minha avó, na minha mãe, no Cokumo, e principalmente na Taiwo, pois tinha a sensação de que ela estava comigo durante o nascimento, unindo sua parte da alma à minha, como antes de morrer. Pensei também no nome que daria ao bebê. Havia um nome no ar que eu ainda não tinha conseguido entender, e se o Alberto insistisse em dar o nome de branco de Luiz, eu concordaria, mas também daria outro nome, um nome africano, um nome de abiku (Gonçalves, 2010, p. 254).

Quando comentei isso com o John, ele disse que eu era muito mais brasileira que africana, pois o africano não se preocupa muito com casa, não se apega a ela e está constantemente de mudança, a não ser que tenha laços muito fortes com a aldeia onde nasceu. Mas comigo também tinha sido assim no Brasil, onde morei em várias casas e vários lugares, embora muitas mudanças tenham sido contra a vontade ou ao sabor das circunstâncias (Gonçalves, 2010, p. 567).

A memória está ligada a identidade de seus sujeitos, e é formada a partir de suas ações históricas ou daquelas que foram imputadas como a migração da narradora por vários estados do Brasil (“*onde morei em várias casas e vários lugares*”) e na nomeação do filho (“*Alberto insistisse em dar o nome de branco de Luiz*”). O sentimento vivido pela personagem não se enquadra apenas como lembrança que recai no esquecimento, mas atua na condição de uma reminiscência do passado no presente pela verossimilhança para reforçar a memória coletiva do povo negro africano. Se a memória coletiva é gestada pela memória individual a partir das imagens representativas dos eventos históricos e das crenças pelas necessidades do presente, logo, segundo Halbwachs (1990, p. 51), ela dará vitalidade à identidade e, conseqüentemente, aos objetos culturais.

Os relatos de Kehinde estão sob o signo da memória e esta se encontra narrada pela escrita do romance que tece sua vida. Um dos exemplos, seria a expectativa pelo encontro de Omotunde, posto que “era bem possível que você não se lembrasse de mim, por ter me visto mais de dez anos antes, e eu tinha medo de também não te reconhecer, um rapaz já tão diferente da criança de que eu me lembrava” (Gonçalves, 2010, p. 719). Cuti (2010, p. 87) assevera que essa expressão da memória pela subjetividade não nos oferece só os eventos históricos de épocas anteriores, mas também o discurso do eu enunciador étnico negro que está enraizado no arsenal da memória do escritor negro. Isso significa que a memória coletiva não oculta a lembrança ou o esquecimento da escravidão, de um passado que reflete o “cheiro do possível cadáver, provavelmente seria apenas mais um cheiro misturado aos outros⁴”. Ao contrário, ela evoca as questões inter-raciais por vieses diferentes para sustentar e dar lugar ao homem negro na sociedade dominada, ideologicamente, pelo pensamento do colonizador.

O romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, tem como finalidade propor, para os estudos literários, o

⁴ Cf. Gonçalves, 2010, p. 36.

reconhecimento do homem negro enquanto sujeito e não objeto a partir da história cultural e identitária. As recordações e a escrita de Kehinde configuram-se no símbolo da resistência e da persistência que, após o seu processo de reterritorialização e, conseqüentemente o retorno ao Brasil na sua velhice, certificam o discurso do outro por não se reconhecer nas terras de origem. A memória e a história são responsáveis pelo resgate da dupla-consciência e do véu que, *a posteriori*, são rompidos na medida em que esse passado é substituído por um presente através da escrita do próprio romance.

A construção da identidade é arquitetada através do hibridismo cultural e este, por sua vez, é a metáfora do povo negro afrodiaspórico. O processo híbrido das tradições não ocorreu só nos espaços de fronteiras em conflitos por onde passou Kehinde, pois para Bhabha (1998, p. 19), está em todos os locais de cultura. Portanto, o fato de se sentir estrangeira não a impediu de instaurar um sujeito coletivo para contrapor a homogeneidade e a fala/poder brancocêntrico do colonizador. Ao contrário, ela inscreveu o imaginário social africano na metrópole (Itaparica) e na pós-modernidade por voltar ao passado (de Uidá) e continuar na eterna saga do presente em busca do filho perdido.

Considerações finais

Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves, é um romance metaficcional da literatura negra brasileira contemporânea que representa a herança cultural, as vozes e as experiências do povo africano e afrodescendentes marginalizados durante e após a escravidão no Brasil. A narrativa retrata o movimento afrodiaspórico e a resistência do homem negro com a tentativa de apagamento de sua identidade e cultura pelo processo do branqueamento do colonizador. A recorrência a expressão literatura negra, ao longo do estudo, foi empregado como forma de resistir a qualquer escrita hegemônica que coloca a imagem do negro na condição de objeto e não de sujeito da enunciação.

Isso se deve a forte presença da subjetivação do eu enunciator de Kehinde e por estar carregado do sentimento de negritude, pois para Bernd (1988b), há aí a conscientização da opressão sofrida pelos povos negros e uma busca da valorização da cultura no território estrangeiro. É uma literatura cujos princípios essenciais da estética e do conteúdo repousa na quebra dos padrões editoriais e do domínio cultural para instaurar novos modos de manifestações de escrita no contexto literário brasileiro.

O afastamento e o retorno às raízes africanas ocorrem através da história e da memória. No processo criativo do romance gonçalviano, o ato de recordar da narradora-personagem não é somente uma lembrança e sim uma ação que se deve realizar sobre ela, pois a decisão do pai Alberto de vender o filho porque, “de qualquer modo, ser negro livre era sempre sinônimo de dependência” (Bosi, 1992, p. 24), se tornou no conflito e desfecho de toda a narrativa. Assim, a decisão de relatar o passado durante a viagem de regresso ao Brasil, e a intenção da autora, já de posse dos escritos, foram de transformar a história em uma metaficção historiográfica.

O modo de narrar essa história pela rememoração ou através da memória individual configurou todo esse passado escravocrata no tempo presente da intriga. A descrição dos acontecimentos históricos pela memória coletiva da reterritorialização e o fato de se colocar como estrangeira na terra natal deu origem ao hibridismo cultural. Este, por sua vez, é moldado e ressignificado ao combinar a linguagem e os produtos culturais de Uidá nesse novo local de cultura para produzir efeitos diferentes no território atual como a construção da própria identidade.

O romance demonstra essa importância de se reconhecer a história e a memória como recursos configuradores da identidade dos sujeitos afrodiáspóricos. Kehinde reflete a imagem e a luta dos africanos e de seus descendentes além das fronteiras, principalmente, na formação da sociedade brasileira. A cada página da narrativa, é possível notar a tentativa do colonizador em revestir a protagonista com as características identitárias do branco

pelo batismo cristão ao denominá-la Luísa Gama/Mahim. Além de tudo, em posse da nova cultura, aprendeu a língua e colocou nomes brasileiros aos seus outros filhos (João e Maria Clara).

O conflito identitário é fruto dessa dupla-consciência do sujeito diaspórico por se sentir um indivíduo deslocado. O corpo é o único capital cultural. Fato este que levou a fragilidade da identidade de Kehinde devido a relação e o confronto temporal com o discurso do outro. Apesar de carregar consigo o hibridismo conforme o local que se encontra, a memória coletiva e a negritude prevalecem na construção identitária ao participar da Revolta dos Malês ao lutar pela liberdade do povo africano e dos descendentes escravizados.

Diante do que foi exposto, é possível observar que a identidade de Kehinde é formada pelo deslocamento cultural, das suas errâncias e de seu fluxo de travessia por vários lugares. Esses movimentos territoriais constituem na sua pluralidade, sobretudo, a de estar no mundo como sujeito com base na sua relação com o outro e não mais como objeto/corpo sexualizado e escravizado. Portanto, o livro não é uma simples narrativa que resgata a voz e a história dos afrodescendentes no Brasil. O romance é um veículo literário de conscientização libertária, de engajamento social e reconhecimento do negro enquanto indivíduo pertencente a sociedade. Além disso, permite-nos refletir sobre as questões étnico-raciais e a necessidade de enfrentar o racismo estrutural para promover a igualdade e a equidade além das fronteiras.

Referências

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988a.

BERND, Zilá. **O que é Negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

DU BOIS, W. E. B. Sobre nossos conflitos espirituais. In: DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Veneta, 2021, p. 19-33.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em literatura**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Bahia: Editora Edufba, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GUATTARI Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i14.20824>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, n. 18 (50), abr. 2004, p. 161-193. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100017>. Acesso em: 22 nov. 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et. al.* Campinas, SP: Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

Educação antirracista: diálogos teóricos para profissionais da educação e a experiência do GEPDSE

Leandro José do Nascimento¹

Resumo: A educação antirracista representa desafios fundamentais para a educação, demandando uma educação apta a desmontar padrões hierarquizados que perpetuam o racismo. Este artigo discute a importância do diálogo teórico-conceitual para a formação de educadores na pauta antirracista. A pesquisa adota como metodologia uma abordagem qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica, com destaque para o conceito de 'raça' como construção social, a partir de autores como Aníbal Quijano, bem como os instrumentos legais como as Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A discussão apresenta as experiências, discussões, pesquisas e vivências do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais - GEPDSE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e sua prática formativa. O entendimento teórico pode capacitar educadores à compreensão e mesmo questionamento da lógica de hierarquização e necessária para o fortalecimento de uma educação antirracista. A conclusão é que a visão teórica não só expande o entendimento crítico dos educadores acerca do racismo estrutural, como também os capacita para uma atuação consciente e inovadora.

Palavras-chave: raça; educação antirracista; diálogos teóricos; formação de professores; GEPDSE.

¹ Jornalista, Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Professor no Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Tecnologia de Sinop (Faculdade FASTECH), em Sinop (MT), vinculado ao curso de Cinema e Mídias Digitais. É membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais - GEPDSE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: leandro.nascimentomt@gmail.com.

Em defesa de uma perspectiva teórica

Discutir a temática educação e as relações raciais compreende um esforço atemporal e atual para a compreensão, crítica e mesmo a transformação das estruturas que sustentam o racismo em nossa sociedade. E, quando o assunto é a escola, ou, em geral, os ambientes educacionais em suas diferentes possibilidades (do ensino básico ao ensino superior), tal perspectiva não foge à regra com o diálogo sobre a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) ganhando força em torno da construção e estabelecimento um modelo educacional antirracista, que perpassa a formação inicial à continuada dos professores.

A implementação de forma contínua das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, bem como, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, homologada em 18 de maio de 2004, por meio do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, entre outros documentos normativos e pedagógicos, possibilitou não apenas o conhecimento sobre a educação antirracista, mas o desenvolvimento de práticas pedagógicas no dia a dia escolar.

Na definição dicionarizada, o termo racismo compreende o “preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que outra”. Trata-se de um “sistema que defende a existência de uma raça considerada superior e que, em razão disso, deve dominar outras, falando especialmente das pessoas brancas em relação a outras não-brancas². Logo, está-se diante de um sistema de poder que busca legitimar as relações de dominação impostas àqueles que se encontram ‘diferentes’ dos grupos dominantes.

² Dicionário Aurélio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/racismo/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Na perspectiva de Almeida (2019, p. 31), o elemento constitutivo das relações humanas é o poder, isto é, não apenas aquele manifestado de um indivíduo sobre o outro, “mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional”. Antirracista, portanto, pressupõe um movimento em relação ao conceito de classificação de pessoas em torno da invenção da noção (eurocentrada) de raça, o que levaria a não hierarquizar determinados grupos sociais como mais desenvolvidos, menos desenvolvidos, selvagens, civilizados, nos quais os padrões classificatórios em termos de raça, cultura e episteme ocorrem. Em outras palavras, enxergar as dissimetrias do mundo e da vida social e as matrizes binárias e excludentes (Zolin-vesz *et al.*, 2019), procurando opor-se a tais separações entre o ‘eu’ e o ‘tu’, o lado de ‘lá’ e o ‘lado de cá’ e comuns à lógica colonial.

A pergunta a ser respondida nessa reflexão versa sobre: como o estudo teórico sobre a educação e as relações étnico-raciais, assim como a educação antirracista, pode ser um grande aliado para a que educadores compreendam, critiquem e mesmo transformem as estruturas que sustentam o racismo em nossa sociedade? Para tal, utiliza-se como ponto de partida as experiências, discussões, pesquisas e vivências do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais - GEPDSE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cuja agenda tem sido dedicada a estabelecer estudos dirigidos sobre essa natureza com os participantes, entre os quais educadores(as), envolvendo a questão étnico-racial, proporcionando uma compreensão ampla e necessária para a sua formação.

As interações não apenas ampliam o entendimento sobre o conceito de ‘raça’, mas oferecem subsídios para que, a partir da compreensão teórica, busque-se adotar práticas questionadoras e transformadoras em suas atuações. Neste sentido, o que se coloca como objetivo geral é analisar a importância da discussão teórica na compreensão das relações étnico-raciais e na construção de uma educação antirracista, visando destacar como essa abordagem pode

formar educadores a desconstruir preconceitos. O ponto de partida é compreender o conceito de 'raça' como construção social. Essa preocupação para com as práticas adotadas no Grupo de Pesquisa e aqui apresentadas justifica-se pela importância não apenas de ampliar o entendimento sobre a temática, mas de oferecer subsídios aos educadores para que, a partir da compreensão do assunto, atuem de modo crítico e criativo.

Por tal razão, apresenta-se ao leitor um estudo de natureza bibliográfica, pautado na apresentação de discussões de conceitos como 'raça', políticas educacionais para uma educação antirracista. Sua organização está separada em partes, sendo, a inicial, voltada ao debate sobre a invenção do conceito de raça, a educação antirracista e os instrumentos legais de questionamento ao currículo eurocêntrico. Posteriormente, explica-se o modo de atuação e o papel do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais - GEPDSE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O conceito de raça como construção social

A ideia de raça compreende um conceito criado para estabelecer um processo de distribuição de pessoas em posições, lugares e papéis, capaz de moldar tanto a vida quanto categorias como classe, gênero e religião (Quijano, 2005; 2009). Trata-se de uma noção criada à luz do movimento de colonização das Américas como forma de dar legitimidade ao processo colonial e às relações de dominação. Em outras palavras, a invenção da categoria raça originada ainda nos primórdios da colonização europeia permitiu, entre outras coisas, que se instituíssem sistemas hierarquizantes nos quais fomos socializados e dos quais somos privilegiados ou subjugados. Logo, está-se diante de raça como um critério para classificação.

Quijano (2005), ao discutir as hierarquias instituídas pela colonialidade, indica a compreensão de que a raça ocupa a base dessa 'pirâmide' e se constitui como um critério fundamental para a distribuição da população nas chamadas estruturas de poder da

nova sociedade mundial. Na perspectiva teórica de Quijano (2005), colonialidade pressupõe hierarquização. Isto é, há sempre uma hierarquia vigente entre os grupos urbanos para se classificar superiores e inferiores (Quijano 2005; 2009). Segundo o autor, a colonialidade estrutura-se nas/pelas interfaces de poder (colonialidade do poder, da raça, do trabalho), do saber (colonialidade do saber, da política do conhecimento, da epistemologia e de quem detém a verdade e a ciência - a Europa) e do ser (colonialidade do ser, com a própria negativa da condição de humanidade dos não europeus). Segundo o autor, por raça compreende-se “uma categoria mental da modernidade” (Quijano, 2005, p. 107) que produz “identidades sociais historicamente novas” (Quijano, 2005, p. 107), a exemplo daquelas como a dos índios, dos negros, dos mestiços e demais.

Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 107).

Isso quer dizer, conforme o autor, que a raça instituiu uma hierarquização entre os grupos e, na América, as identidades sociais novas, a exemplo dos índios, negros e mestiços. O trabalho de Quijano é fundamental aos estudos como os realizados em âmbito do Grupo de Pesquisa porque possibilita compreender as relações de poder contemporâneas e que, segundo o autor, são originadas a partir da própria constituição da América. Isto é, Anibal Quijano destaca como o interesse sobre a ideia de raça corroborou para a manutenção e o perpetuamento de padrões coloniais nas nações colonizadas, a partir da instauração dos processos colonizatórios. Conforme o Quijano (2009, p. 73), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do

padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América [Latina]”.

Se, tal qual aponta Quijano (2005), a ideia de raça produziu identidades sócio-historicamente novas, tais como a do índio, negros, mestiços, impondo padrões de dominação, não nos parece distante observar que, embora se tenha uma clareza sobre o assunto, a própria noção de raça continua moldando as relações sociais, políticas e mesmo culturais contemporâneas. Entre elas, as relações dentro da própria escola, da sala de aula, formada por um conjunto cada vez mais heterogêneo de estudantes de diferentes idades, níveis e mesmo formações culturais, inseridos em um sistema que ainda reproduz a lógica epistêmica do conhecimento eurocentrado, classificativo e de divisão.

A educação antirracista: o ensino a pesquisa

Discutir as relações étnico-raciais e mesmo a figura do racismo na sociedade é uma premissa fundamental aos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o contexto escolar, tendo em vista as reproduções hegemônicas que se manifestam na sociedade como “[...] uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial” (Cavalleiro, 2005, p. 65).

Isto porque, por estar inserida à sociedade, a escola reflete também os problemas de natureza cultural, histórica e social, inclusive, o próprio racismo, porque a instituição escolar também consolida a lógica eurocêntrica e tende a reproduzir tais práticas de forma implícita e explícita, caracterizando-se aí o racismo silencioso no espaço escolar, haja vista que “o silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual.

Silêncio público e silêncio privado. Silêncio que habituamos, convencidos, por vezes da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito da democracia racial (Henriques, 2003, p. 13).

Neste interim, possuir agentes educacionais em constante formação e engajados em prol de uma educação antirracista compreende um gesto de ruptura de um padrão classificatório, hegemônico e hierarquizante que separa grupos sociais distintos. Mais que discutir a escravidão em termos conceituais, frise-se o caráter polissêmico desta noção e que, de acordo com a tradição em que é observada, faz com que lhe sejam atribuídos um ou mais sentidos, isto, inclusive, de acordo com o movimento das ideias das sociedades e países ao longo dos séculos.

Na tradição europeia, a exemplo daquela experienciada por países como a Inglaterra e a França, o que determinava a condição de escravidão era o critério racial, isto é, a cor da pele. O escravo deportado para as colônias era exclusivamente negro (Dorigny, 2019). De acordo com Dorigny (2019, p. 27), “essa racialização é um fenômeno único na longa história da escravidão” e constituída a partir de uma justificativa de “‘escravidão por natureza’, ainda utilizada no século XVIII, que se baseava no pressuposto da desigualdade entre os diferentes ramos da espécie humana, ou na maldição de Cam” (Dorigny, 2019, p. 35).

Contudo, diferentemente da perspectiva da Europa Ocidental e que se espalhou por países da América do Norte e do Sul, nas sociedades orientais, como as muçulmanas, não se tinham “exatamente as mesmas associações. [...] A escravidão era um *status* reconhecido na lei islâmica” (Hourani, 2019, p. 162).

Segundo essa lei, o muçulmano que nascia livre não podia ser escravizado: os escravos eram não muçulmanos, capturados em guerra ou adquiridos de outro modo, ou filhos de pais escravos e nascidos na escravidão. Eles não possuíam todos os direitos legais dos livres, mas a charia determinava que fossem tratados com justiça e bondade; era um ato meritório libertá-los. O relacionamento de senhor e escravo podia ser estreito, e continuar a existir depois de liberto o escravo: ele podia casar-se com a filha do senhor ou tomar

conta dos negócios dele. A categoria legal de escravidão incluía muitos grupos sociais diferentes (Hourani, 2019, p. 162).

Conforme o postulado do autor, pela tradição oriental, a divisão da população urbana em grupos de escravos e não escravos e o princípio da escravidão baseava-se não em uma separação vertical a partir de critérios de natureza, raça e cor, mas se configurava pela existência de grupos sociais distintos. E é nesta perspectiva que se pressupõe a própria definição de raça como um também conceito polissêmico que se altera a partir da lógica biológica, sociológica, econômica, entre outras.

No presente estudo, destaca-se raça como um conceito criado para estabelecer um processo de distribuição de pessoas em posições, lugares e papéis, capaz de moldar tanto a vida quanto categorias como classe, gênero e religião (Quijano, 2005; 2009). Em outras palavras, a invenção da categoria raça originada ainda nos primórdios da colonização europeia permitiu, entre outras coisas, que se instituíssem sistemas hierarquizantes. Neste sentido, a experiência racista se edifica não apenas nas/pelas diferenças fenotípicas entre esses sujeitos e aqueles outros, mas a partir de um construto maior e mais profundo: o identitário.

Portanto, discutir a própria educação antirracista compreende o esforço de colocar sob os holofotes o próprio processo histórico que moldou as bases do colonialismo, buscando romper com tais tradições, identificar as práticas que perpetuam tais lógicas no ambiente educacional e mesmo o silenciamento sobre tal questão. Estabelecer conexão também com os sujeitos da história que foram colocados à margem, a partir de um sistema de divisão e hierarquizante, buscando trazer representatividade, vozes e espaços.

Dispositivos em prol de uma educação antirracista

A escola, na condição de um espaço de socialização e aprendizagem, por vezes também tem operado como um

dispositivo de reprodução de uma cultura da hierarquização e sendo palco da disseminação do racismo direto e indireto. Nesse sentido, o compromisso por uma educação antirracista é de todos, não podendo ser fracionada em algumas áreas de conhecimento ou discutidas e implementadas práticas apenas nos meses em que a discussão racial se torna evidente, por exemplo, como os meses de maio e novembro. Assim:

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2005, p. 32-33).

Como um agente de transformação social, ela (a escola) tem o papel e responsabilidade de promover uma educação que inclua e respeite as diferenças culturais e mesmo raciais de seus estudantes, de modo que a todos seja assegurado o direito à igualdade identitária. O papel do agente educador, neste sentido, é contribuir para a valorização da pauta racial, promovendo práticas coerentes com tais e.

Na história do processo educativo, a operacionalização de instrumentos que incorporem a obrigatoriedade do debate sobre a temática racial também representou um importante marco e avanço à questão porque possibilitou a inserção de temáticas não eurocêntricas na matriz curricular. Como citadas anteriormente, as leis que tornaram obrigatórias o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, a exemplo da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, têm orientado a formação de um ambiente educacional no qual se combata a discriminação e se promova a igualdade racial.

A partir de tais mecanismos, favoreceu-se um novo olhar sobre os componentes curriculares, abrindo margem para a emergência de um currículo afro-referenciado em meio a um currículo de lógica eurocêntrica. Pelas diretrizes, o ensino deve ter

três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Pelo que rege a Lei 10. 639/03, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, conforme instituí o artigo 26-A. Segundo a legislação, a inserção da temática voltada a tratar sobre a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, busca resgatar “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”

Conforme a matéria, “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”. O grande avanço para a pauta antirracista consiste na inclusão do povo preto e indígena na educação brasileira, uma vez que se reconhece a importância cultural e identidade de ambos na formação do território nacional.

Contudo, apesar de a legislação corroborar para o avanço da questão antirracista, ainda se tornam inegáveis os desafios para a promoção dessa pauta no contexto escolar, uma vez que tais abordagens ainda aparecem quase que restritas a datas comemorativas. Em um cenário atual e vigente como esse, a criação de projetos voltados ao diálogo e conscientização de uma educação antirracista ganha espaço. Assim, surge o GEPDSE e sua premissa de também formar teoricamente educadores(as) e participantes, capacitando-os neste assunto a partir de estudos dirigidos.

Situando o papel e contribuição do GEPSSED na pauta antirracista

O processo educacional apresenta um mapa da diversidade da sociedade brasileira, reforçando a necessidade de propor uma educação inclusiva e que respeite as diferenças, sobretudo, quando tratamos da temática das Relações Étnico-raciais, uma vez que as

diferentes formas de discriminação racial e o racismo têm permeado o espaço escolar não apenas na educação básica, mas no ensino superior. Discutir tal pauta racial se torna uma responsabilidade de ambos os níveis da educação, oportunizando que docentes em formação ou já atuantes na educação possam conhecer, (re)pensar em práticas que contribuam, na prática, com uma educação antirracista na sociedade e no espaço escolar.

Nesse ínterim, a partir das vivências durante a formação inicial e pós-graduação, no ano de 2023, o Prof. Dr. Luciano da Silva Pereira, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Araguaia, solicitou a criação e homologação junto às instâncias superiores na UFMT e no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil (DGP), do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPDSE), constituído por pesquisadores de formações diferenciadas com pesquisas que trabalham na construção do conhecimento em pontos de intersecção na Formação de Professores e diversidade Étnico-Raciais. Assim, constitui-se como um lócus de discussão, colaboração e ampliação do sentido da educação para incorporarmos saberes das práticas docentes e lutas dos grupos sociais frente às políticas públicas no campo educacional.

Nesse sentido, desde sua criação, o grupo tem buscado desenvolver pesquisas e projetos que visem reflexões e ações na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, a partir de alguns eixos: políticas educacionais, práticas pedagógicas, identidades e formação de professores. Em 2023 e 2024, o grupo de pesquisa ofertou o curso de “Formação de professores: teoria e prática para a educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso”, com objetivo fomentar a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão por meio de formação de professores atuantes nas escolas públicas de Mato Grosso. O curso teve a participação de mais de 150 professores da educação básica, não apenas do Estado de Mato Grosso, mas de Goiás, Rio de Janeiro, Bahia e Mato Grosso do Sul, na condição de ouvintes. Os encontros

aconteciam a cada quinze dias no formato virtual, por meio da plataforma do Google Meet, tendo professores convidados como mediadores da temática, com discussões assentadas nos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) por meio de leituras, abordagens teóricas, pesquisas e ensino.

No campo da pesquisa, o grupo tem o projeto em andamento de 2023 a 2026 intitulado “Formação Continuada de Professores: Identidades, políticas e práticas pedagógicas na Educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso” com objetivo de analisar as políticas e demais documentos sobre a formação continuada no Estado, propondo um novo olhar para essa prática e como a temática racial tem se apresentado nos momentos formativos.

Importante destacar que o Grupo tem buscado ampliar a rede em suas discussões, fortalecendo as relações interinstitucionais por meio de projetos, debates entre outras ações na pesquisa e na extensão, com as universidades públicas e faculdades privadas do Estado, como é o caso do projeto de extensão desenvolvido em 2024 em parceria com professores da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e Faculdade de Tecnologia de Sinop (Faculdade FASTECH) intitulado “A escrita acadêmica: discutindo a teoria, aplicando na prática”, com objetivo oportunizar aos cursistas, um conhecimento sobre as normas gerais de como estruturar artigos científicos, projetos de pesquisa e Trabalhos de Conclusão de Curso, além de orientar a publicação em revistas ou apresentação em eventos. Entendemos que esse processo de compreender os processos da escrita acadêmica tende a fortalecer o debate, o desenvolvimento de pesquisas e publicações no âmbito escolar e que visem o debate racial e sua socialização de práticas exitosas que tem contribuído na luta antirracista.

Ou seja, no instante em que os participantes cursistas, especialmente os agentes da educação, são provocados a refletir e mesmo inserir a questão étnico-racial dentre suas possibilidades de pesquisa, está-se caminhando para uma formação de um agente mais crítico e consciente de seu papel social no ambiente ao qual está inserido. Mais ainda: operando de forma sinérgica e alinhada

ao tripé do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, e que deve direcionar os esforços das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

No aspecto do Ensino, as relações étnico-raciais e a formação antirracista estão inserida ao à questões da sala de aula do projeto, traduzidas aos encontros realizados. No eixo da Pesquisa, está-se fomentando o desenvolvimento de investigações científicas que vão produzir conhecimento científico acerca da pauta. E, no que diz respeito à Extensão, ela é traduzida pelo próprio encontro com a comunidade e sua formação. O que faz a mediação toda dessas etapas é a formação teórica dos educadores para que tenham subsídio teórico e mesmo conhecimento necessário para realizarem seus estudos e contribuir sua formação.

Nesse contexto, o GEPDSE tem se dedicado ao debate racial, fortalecendo a rede e a interlocução entre universidade e espaço escolar, possibilitando que ambos os espaços institucionais desenvolvam ações que vise ofertar formação, fortalecer o debate e lutar contra a discriminação e preconceito racial que perpassa a educação.

Considerações finais

Analisar a educação e as relações étnico-raciais, bem como a educação antirracista, sob uma perspectiva teórica, é crucial para habilitar educadores a entender, criticar e modificar as estruturas que alimentam o racismo em nossa sociedade. A teoria possibilita um estudo aprofundado das origens históricas, sociais e culturais que formam os conceitos de raça e racismo, proporcionando aos educadores uma fundamentação robusta para atuar de maneira consciente e crítica em suas práticas de ensino. A teoria fornece instrumentos para que os educadores analisem sua própria contribuição para a manutenção ou eliminação do racismo. Ela possibilita uma análise crítica de currículos, métodos de ensino e a própria atitude do docente em sala de aula.

Somado a tais pontos, há de se acrescentar que a teoria direciona a ação e ao entender as origens do racismo e as oportunidades para a educação antirracista, os professores têm a capacidade de elaborar atividades, discussões e projetos que tratem do assunto de maneira crítica e transformadora. Essa é a premissa orientativa do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais - GEPDSE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e que procuramos expor no presente trabalho, objetivando enfatizar a importância do debate teórico-conceitual também para a formação antirracista de educadores.

Isso significa transcender os horizontes da formação não apenas a questões práticas realizadas em sala de aula, mas dotar o participante da compreensão necessária para que seja capaz de questionar e compreender os fenômenos raciais e elaborar intervenções pedagógicas que gerem um impacto concreto. Ela não se restringe à análise passiva, mas serve como um estímulo à ação, oferecendo alicerces para que os educadores se tornem participantes ativos na batalha contra o racismo e na edificação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luis de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639**. Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

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

BRASIL. **Lei 11.645/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

DORIGNY, Marcel. **As abolições da escravatura: no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2019.

HENRRIQUES, Ricardo. Silêncio - O canto da desigualdade racial, *In* RUFINO, Alzira et al. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 13 a 17.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2009. p. 73-117.

ZOLIN-VESZ, Fernando; DE ARAÚJO, Everaldo Lima; RABÊLO, Keyla Silva; FIGUEIREDO, Priscilla da Silva. O conceito de "descolonialidade" e outras reflexões no campo da Linguística Aplicada: entrevista com Fernando Zolin-Vesz. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S. l.], v. 18, n. 31, p. 2-25, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/50560>. Acesso em: 30 dez. 2024.

Educação e identidade: formação docente para a diversidade étnica no município DE Barra do Garças - MT

Danilaura Gama dos Santos¹

Luciano da Silva Pereira²

Introdução

A formação de professores em contextos de diversidade étnica tem se tornado um assunto cada vez mais relevante na educação atual, especialmente em uma sociedade em que a multiculturalidade está em ascensão. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com essa diversidade nas salas de aula, criando um ambiente que respeite e valorize as diferentes identidades culturais. Conforme enfatiza Freire (1996), a educação deve ser um ato de amor e coragem, que desafie preconceitos e busque a inclusão. Desse modo, a educação deve ser fraterna, que enfrente preconceitos e promova a inclusão de todos.

A falta de formação dos educadores para enfrentar a diversidade étnica, pode levar à perpetuação de estigmas e discriminações, afetando a autoestima e o aprendizado de alunos de várias origens. Gatis e Oliveira (2018 p.45) afirmam que é “crucial que a formação inicial e continuada dos docentes aborde questões de raça e etnicidade, permitindo que a prática pedagógica contribua para a luta contra o racismo e para a promoção da equidade”. Assim, é fundamental que a formação dos professores

¹ Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na UNIVAR. Professora na Secretária Municipal de Barra do Garças- MT. E-mail: danilauragama27@gmail.com

² Doutor em educação. Professor Adjunto II na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em contextos socioculturais e educacionais – GEPDSE. E-mail: luciano.educmt@gmail.com

inclua tópicos sobre questões étnicas culturais, para que as práticas de ensino ajudem a combater o racismo e promovam a equidade no espaço escolar.

No entanto, persistem lacunas significativas nos currículos de formação de professores. Lima (2020 p.67) observa que, embora existam políticas educacionais que visam à diversidade, muitos programas de formação não tratam de maneira adequada as questões étnicas, resultando em um descompasso entre teoria e prática. Aponta-se, que existem programa de formação de professores, porém não estão sendo vistas de maneiras significativas e com relevância, gerando uma discrepância entre a teoria e a prática.

Para discutir essa problemática, a metodologia sugerida inclui uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas, por meio de questionário on-line, para diferentes níveis de ensino no município de Barra do Garças- MT. Essa abordagem permitirá conhecer as percepções e experiências dos professores em relação à diversidade étnica, além de identificar práticas que se mostraram eficazes ou desafiadoras em suas atividades diárias.

Os resultados envolvem uma compreensão mais profunda dos desafios que os educadores enfrentam ao implementar práticas inclusivas e a identificação de estratégias formativas que promovam uma educação mais justa e equitativa. Assim, este estudo busca contribuir para o debate e fortalecimento da formação docente, essencial para criar um ambiente escolar que valorize a multiculturalidade.

Relações étnico-Raciais na Educação

As relações étnico-raciais referem-se ao respeito às interações, dinâmicas e estruturas que envolvem diversos grupos étnicos e raciais, suas identidades, representações e a maneira como são tratados na sociedade. Essas relações estão intimamente conectadas a questões de poder, privilégio, marginalização e desigualdade social, abrangendo tanto as experiências individuais quanto

coletivas dos grupos, assim como as construções históricas e sociais relacionadas à raça e à etnia.

É de suma importância compreender os processos educativos históricos, pois, poderá contribuir para elucidar especificidades socioculturais camponesas, quilombolas e indígenas e suas relações com a terra. Em suma podendo resultar num processo formativo de educadores. (Lobato, 2021 p. 68).

É essencial analisar a organização e o desenvolvimento da educação ao longo da história, pois esse estudo possibilita a compreensão de como as sociedades se estruturaram e de que maneira diferentes grupos sociais foram educados. Ao entender os processos educativos históricos, podemos aprofundar o conhecimento sobre as características culturais, sociais e históricas dos quilombolas, que são descendentes de comunidades formadas por africanos escravizados. Esse entendimento também facilita a compreensão da relação desse grupo com a terra, elemento central para sua identidade e formas de organização social.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. (Brasil, 2005 p. 34)

Desse modo, os movimentos sociais negros e intelectuais comprometidos com a luta contra o racismo levaram mais de cinquenta anos para conquistar a obrigatoriedade do ensino da história da África, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e da contribuição dos negros na formação da sociedade nacional. No entanto, tornar esses conteúdos obrigatórios é apenas uma etapa essencial, não sendo suficiente para garantir que, de fato, sejam ensinados de forma eficaz. A verdadeira implementação depende de fatores como a preparação adequada dos professores, a criação de recursos didáticos apropriados e a superação de

resistências nas escolas, mostrando que a legislação precisa ser acompanhada de ações práticas para efetivar o ensino desses temas.

Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizá-la, é um procedimento a ser evitado. (Brasil, 2006 p.72)

É de suma importância estudar a cultura afro-brasileira de forma profunda e respeitosa, reconhecendo suas diversas contribuições nas áreas social, econômica, cultural, política e intelectual. Alertando como tratar a cultura negra de maneira superficial, limitando-se a aspectos como alimentação, vestuário e festas, sem entender o contexto e as complexidades dessa cultura. É preciso evitar estereótipos e reduzir a cultura negra a elementos triviais, e sim abordá-la de maneira ampla e com a devida dignidade e valorização.

O enfrentamento do racismo e de seus desdobramentos não se faz, somente, com a reformulação das matrizes curriculares. A discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem sobre abordagens didático-pedagógicas voltadas para abordagem de temas sensíveis – como o racismo – e sobre o modo como ele afeta crianças e adolescentes e sua relação com o mundo (e a Escola, especialmente) são fundamentais para que as demandas da sociedade civil sejam efetivadas. (Coelho, 2021 p.08)

O combate ao racismo e suas consequências não se resume apenas à alteração dos currículos escolares. A reflexão sobre as práticas de ensino e as abordagens pedagógicas voltadas para temas delicados, como o racismo, é crucial. Além disso, é importante compreender como o racismo afeta crianças e adolescentes, particularmente no contexto escolar, e como essas questões podem ser abordadas de forma eficaz para atender às necessidades da sociedade e garantir uma educação mais justa e equitativa.

Na contemporaneidade prevalece uma diversidade de identidades, etnias, grupos, crenças e expressões culturais, que se manifestam sob distintas concepções de vida e de mundo nos mais variados espaços socioculturais, incluindo o cotidiano escolar, por meio de uma multiplicidade de sentidos, significados, princípios e valores. (Brito e Eugênio, 2024 p.03).

Na sociedade atual, existe uma ampla diversidade de identidades, etnias, crenças e expressões culturais, que se manifestam de formas variadas nos diferentes contextos sociais, incluindo o ambiente escolar, por meio de diferentes sentidos, valores e princípios. É fundamental que as práticas educacionais partam do reconhecimento dessas diferenças dentro da escola e da sala de aula, superando processos de uniformização que invisibilizam as diversidades e mantêm a visão monocultural predominante nas culturas escolares.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004 p. 15)

É muito importante que as práticas pedagógicas levem em consideração essas diferenças, superando a tendência de tratar todos de forma igual, o que pode acabar ocultando as características culturais específicas de cada grupo. Portanto, é fundamental construir um ambiente educacional mais inclusivo, que valorize e reconheça a diversidade cultural, em vez de reforçar uma perspectiva cultural única.

...cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018 p.19)

Os sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, devem, dentro de suas responsabilidades e competências, incluir em seus

currículos e práticas pedagógicas questões atuais que afetam a vida humana em diferentes escalas, como local, regional e global. Essas questões devem ser tratadas de forma integrada e transversal, ou seja, de maneira que permeiem diversas áreas do conhecimento de forma conectada e abrangente.

Formação de Professores e Práticas de Ensino para diversidade étnica racial

A capacitação dos professores e as metodologias de ensino voltadas para a diversidade étnico-racial são questões essenciais para a criação de uma educação inclusiva e antirracista. Atualmente, é de suma importância que os educadores estejam preparados para compreender as diferentes realidades socioculturais dos alunos, respeitar suas identidades e criar um ambiente de aprendizagem que celebre a diversidade.

A Educação, no contexto do Multiculturalismo, torna-se a principal estratégia para a construção da sociedade multicultural. Por conseguinte, devemos considerar que uma Educação comprometida multiculturalmente é aquela capaz de proporcionar o repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito e de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na sociedade, inclusive na escola. (Caprini e Becalli, 2018 p.06)

A educação, no contexto do multiculturalismo, é uma ferramenta essencial para construir uma sociedade que reconheça e valorize as diferentes culturas. Assim, uma educação que seja verdadeiramente multicultural deve incentivar a reflexão sobre comportamentos diários de discriminação e preconceito, além de desafiar o pensamento monocultural e etnocêntrico, que ainda estão presentes na sociedade e na escola. O objetivo é promover uma educação que ajude a superar essas barreiras e a fomentar a aceitação e o respeito pelas diversas culturas.

O professor, para desenvolver uma Educação Multicultural, precisa de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente de

forma que possibilite sua atuação na sociedade e no contexto onde está inserido, visando a formação de sujeitos emancipados e críticos quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais. (Caprini e Becalli, 2018 p.10)

Para o professor promover uma Educação Multicultural, ele precisa de uma formação que o capacite a integrar os conhecimentos pedagógicos com a compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos. Isso permitirá que ele atue de forma eficaz na sociedade e no ambiente escolar, buscando formar alunos críticos e conscientes, que possam analisar e questionar as questões políticas, econômicas e culturais ao seu redor, tornando-se cidadãos autônomos e emancipados.

No contexto das relações étnico-raciais, é fundamental o preparo do professor para lidar com situações que ocorrem em sala de aula, em razão da diversidade que existe nela, uma vez que é notório situações de conflitos raciais que têm influenciado de forma negativa no desempenho escolar de crianças negras na escola. (Junior, 2023 p. 36).

É preciso o preparo dos professores para lidar com as situações relacionadas às questões étnico-raciais que surgem na sala de aula, devido à diversidade de origens e identidades dos alunos. Os conflitos raciais são frequentes e impactam negativamente o desempenho escolar de crianças negras, tornando essencial que os educadores saibam como abordar essas questões de maneira adequada. Dessa forma, os professores podem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais justo e inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de sua raça, tenham as mesmas condições de aprender e se desenvolver.

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (Freire, 1987 p. 40).

A necessidade de uma abordagem pedagógica que coloque o educador ao lado dos alunos, reconhecendo e valorizando seu potencial, em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento. Esse tipo de prática é fundamental para promover uma educação que respeite e celebre as diferentes origens étnicas, criando um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Em vez de simplesmente repassar o saber, o educador deve confiar na capacidade criativa dos alunos, incentivando um aprendizado genuíno e reflexivo. Isso implica em adotar métodos de ensino que, além de integrar conteúdos sobre diversidade, promovam uma convivência harmoniosa e respeitosa, tornando a escola um local de igualdade onde todos os alunos se sintam reconhecidos e valorizados.

O papel educativo do movimento negro brasileiro perpassa o campo educacional, suas reivindicações e conquistas passam pelo crescimento da presença da população negra em várias etapas e níveis da educação nacional, além das inflexões sobre os currículos e as práticas pedagógicas. (Ribeiro e Gaia, 2021 p.08)

O movimento negro tem sido fundamental para questionar e modificar o sistema educacional historicamente excludente, que negligenciava a história e a cultura negras, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. Ao exigir a inclusão de conteúdos relacionados à trajetória do povo negro e à implementação de abordagens pedagógicas antirracistas, o movimento negro contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos os estudantes, independentemente de sua origem, possam se ver refletidos no saber e sentir-se valorizados em seu aprendizado.

A formação docente, assim como o ato de viver o mundo, abrange essas duas dimensões, pois o docente é ao mesmo tempo o “recurso humano” que desempenha a função de “ensinar algo”, mas acima de tudo é humano que trabalha com vidas, aprende, se emociona, se comove, se envolve, se engaja e que deve buscar transformar os caminhos por onde passa. (Soeira e Oliveira, 2019 p. 190)

A formação de professores vai além do simples ato de ensinar; ela envolve o reconhecimento de que o educador é um ser humano que, ao interagir com os alunos, se envolve emocionalmente, aprende e se transforma ao longo do processo. O papel do professor não se resume a transmitir conhecimentos, mas também a impactar positivamente a vida dos estudantes, ajudando-os a crescer e a se desenvolver. Nesse sentido, a formação docente precisa incluir a capacitação para lidar com a diversidade étnico-racial, pois os educadores devem ser capazes de compreender e valorizar as diferentes identidades culturais e raciais de seus alunos. Isso exige que os professores se tornem mais do que simples transmissores de conteúdo, mas profissionais reflexivos, conscientes de seus próprios preconceitos e preparados para criar um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados em sua individualidade.

Desafios e possibilidades na implementação da diversidade étnico-racial no ensino: Uma abordagem qualitativa com professores de Barra do Garças - MT

A diversidade étnico-racial no Brasil é um tema central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da formação de professores e na construção de ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos. No entanto, a realidade de muitas escolas ainda reflete as dificuldades enfrentadas pela comunidade educacional em lidar com as questões raciais de forma eficaz e sensível.

Este estudo teve como objetivo investigar como os professores da educação básica de Barra do Garças lidam com a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas. Por meio de entrevistas com 25 educadores, foram elaboradas 08 perguntas, buscando compreender a formação docente, as estratégias que utilizam em sala de aula e os principais desafios que enfrentam ao abordar temas relacionados à diversidade étnico-racial. Além disso, foram analisadas as percepções dos docentes sobre a eficácia das políticas

públicas voltadas para a inclusão racial e as formas de promover o respeito à diversidade dentro da escola. A escolha pela metodologia qualitativa, possibilita uma análise mais detalhada das experiências dos educadores, oferecendo uma visão aprofundada do contexto educacional local e das possíveis estratégias para construir uma educação mais inclusiva e antirracista.

As respostas indicam que existem diversas abordagens pedagógicas para criar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso com a diversidade étnico-racial. A valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena é vista como essencial, com foco na superação do modelo curricular eurocêntrico por meio de recursos como filmes, livros e outros materiais culturais que refletem essas culturas. Também é destacada a importância de se criar um ambiente escolar seguro e receptivo, onde o diálogo constante seja encorajado, como em rodas de conversa, palestras e outras atividades.

Além disso, os entrevistados sugerem que a colaboração com as famílias é um aspecto importante para reforçar o processo de inclusão. O uso de diferentes recursos pedagógicos, como vídeos educativos, atividades lúdicas e visitas a espaços culturais, também é recomendado para promover a compreensão e o respeito pelas diferenças. Quando essas práticas são integradas de maneira coerente, elas contribuem para o fortalecimento de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todos.

A falta de capacitação sobre diversidade étnico-racial nas escolas tem gerado diversos impactos negativos, tanto nas relações dentro da sala de aula quanto no tratamento dos alunos. Os entrevistados ressaltaram que a ausência de formação adequada pode levar à reprodução de estereótipos e atitudes preconceituosas, muitas vezes de forma inconsciente, criando um ambiente de exclusão, o que pode resultar em bullying. Sem uma formação adequada, os educadores têm dificuldade em criar um espaço de respeito às diferenças e em lidar com questões raciais de maneira adequada, o que pode prejudicar a autoestima de alunos,

especialmente os negros e indígenas, que se sentem invisibilizados ou desvalorizados.

Essa falta de preparo também pode comprometer o desempenho escolar e o bem-estar emocional dos alunos, uma vez que as relações de poder e o racismo estrutural continuam a afetar negativamente a educação. Assim, a ausência de uma abordagem sensível e consciente sobre a diversidade étnico-racial perpetua atitudes discriminatórias e prejudica o desenvolvimento de um ambiente escolar mais justo e inclusivo. A escola e os professores têm um papel crucial no combate ao racismo e na promoção do respeito à diversidade étnico-racial, conforme sugerido pelos entrevistados. Algumas das ações indicadas incluem a inclusão de conteúdos que abordem a história, a cultura e as contribuições dos povos afro-brasileiros, indígenas e de outros grupos étnicos no currículo escolar.

Além disso, a formação contínua dos educadores é vista como essencial para garantir que eles abordem as questões raciais de forma crítica e inclusiva, evitando a reprodução de preconceitos. Outro ponto importante é a criação de um ambiente escolar acolhedor, onde todos os alunos possam se expressar sem medo de discriminação. A realização de atividades culturais, palestras e rodas de conversa é indicada como uma forma de promover o diálogo e a conscientização sobre o respeito às diferenças. Também é destacada a importância do envolvimento das famílias nesse processo, criando uma rede de apoio e conscientização que fortalece as práticas inclusivas tanto dentro quanto fora da escola. Por meio dessas ações, a escola contribui para formar cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar as desigualdades raciais em nossa sociedade.

A análise das respostas revela que muitos professores reconhecem a importância de uma formação contínua e de um currículo que valorize as culturas afro-brasileira, mas também destacam que a falta de formação sobre o tema, dificulta a implementação de práticas inclusivas. A pesquisa ainda apontou que, apesar dos desafios, existem diversas estratégias pedagógicas

que podem ser eficazes para promover uma educação mais inclusiva, como o uso de recursos culturais, rodas de conversa e a colaboração com as famílias.

Algumas reflexões

O estudo teve como objetivo analisar os desafios e as oportunidades que os professores do Município de Barra do Garças-MT, enfrentam ao trabalhar com a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas, com foco na formação docente e nas estratégias para construir uma educação mais inclusiva e antirracista. A pesquisa revelou que, embora o tema da diversidade racial esteja ganhando cada vez mais destaque no cenário educacional, ainda existem muitos obstáculos a serem superados, a fim de garantir uma formação docente que prepare e fortaleça o professor para trabalhar com as questões raciais de forma contínua, participativa e inclusiva.

Os resultados indicam que, tanto na formação inicial quanto na continuada, os professores possuem dificuldades teóricas e práticas para lidar com as questões étnico-raciais, o que dificulta a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Muitos professores relataram dificuldades em combater o preconceito e a discriminação nas escolas, o que acaba por perpetuar estereótipos e atitudes discriminatórias, tornando mais difícil promover a equidade no ambiente escolar.

Por outro lado, a pesquisa também destaca práticas pedagógicas exitosas que podem contribuir para um ambiente mais inclusivo, como a utilização de materiais que valorizem as culturas afro-brasileira, a promoção de atividades interativas, como rodas de conversa, e o envolvimento das famílias no processo educacional. Tais estratégias têm mostrado potencial para promover um ambiente escolar acolhedor, no qual a diversidade é reconhecida e celebrada.

Além disso, a pesquisa enfatizou a importância das políticas públicas voltadas para a inclusão racial nas escolas, mas destaca

que essas políticas precisam ser acompanhadas de ações práticas para que realmente surtam efeito. A elaboração de políticas educacionais que abordem a diversidade étnico-racial é importante, somado a intervenção na formação contínua dos educadores e no desenvolvimento de abordagens pedagógicas que considerem as realidades culturais e raciais dos alunos.

Em síntese, o estudo aponta para a necessidade urgente de uma formação docente que priorize a temática racial como eixo central e não estejam permeados em outras discussões, com a integração desses temas de forma transversal nas diversas etapas da educação básica. É fundamental que as escolas, em colaboração com as famílias e comunidade, promovam um ambiente de reflexão constante sobre a valorização da diversidade.

Por fim, para a construção de uma educação inclusiva, antirracista e multicultural, é necessário um esforço coletivo que envolva a formação continuada dos professores, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a criação de ambientes escolares acolhedores. Assim, ao desenvolvermos de fato uma educação antirracista, a educação cumprirá sua missão de ser um instrumento de transformação social, promovendo uma sociedade mais justa, participativa e inclusiva.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal, n. 10.639/03**. 2019.

BRITO, Rafael Casaes de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O ensino de ciências e a formação de professores dos anos iniciais para educar para as relações étnico-raciais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 124-144, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.72090>.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti. **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. Vitória, ES: Edifes, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de história nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996.

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

GATI, Ana; OLIVEIRA, Felipe. **Educação e diversidade: formação de professores para o século XXI**. 2018.

LIMA, Renata. **Desafios da formação docente em tempos de diversidade**. 2020.

LOBATO, Glauber de Araujo Barroco. **Educação e as relações étnico-raciais - Volume 2**. Organizado por Glauber de Araujo Barroco Lobato. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021.

JUNIOR, Manuel Alves de Sousa; RANGEL, Tauã Lima Verdan. **Educação e abordagens étnico-raciais: interdisciplinaridades em diálogo**. Itapiranga: Schreiber, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE.

Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.

Brasília: SECAD, 2006.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Revista de Educação e Cultura**, v. 27, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35968.

SOEIRA, Elaine dos Reis; OLIVEIRA, Regina Maria de. **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões**. Organizadoras: Brasileiro. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019.

Formação de professores à luz da literatura afro-brasileira: um novo cenário para uma prática antirracista

Josilene A. Ribeiro¹

Silvana Alves dos Santos²

Introdução

De acordo com Nóvoa (1992), a transformação social, amplamente almejada, depende, em larga medida da educação, dos professores e conseqüentemente de sua formação, uma vez que a profissionalização docente é um processo que promove melhorias no estatuto dos profissionais, aumenta seus rendimentos, poder e autonomia. Nessa conjuntura, o autor destaca que, para que este processo seja eficaz torna-se urgente realizar “[...] um esforço de troca e partilha de experiência de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (p. 30).

Nessa perspectiva, importa destacar que os estudos de Moreira e Candau (2005), sintonizam-se às discussões aqui tecidas, ao enfatizarem que

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. (Moreira; Candau, 2005, p. 23).

Aprofundando nessa discussão, é relevante recorrer às contribuições de Canen e Xavier (2005), na medida em que, em seus

¹ Mestrado em Estudos Linguísticos (UFMT, 2013). Professora da Educação Básica, da rede estadual de Mato Grosso.

² Doutorado em Estudos Literários (UFMT, 2024). Professora da Educação Básica, da rede estadual de Mato Grosso.

estudos, reiteram que articular ensino e pesquisa na formação docente representa um caminho possível para se pensar o modelo de educação atual que oferecemos aos nossos estudantes; é um caminho possível para transformar essa realidade no sentido de valorizar a pluralidade cultural e a formação de identidades docentes e discentes multiculturalmente comprometidas. Do ponto de vista de Moreira (2001), esse contexto configura também, um meio para se pensar a formação de professores, levando em conta que vivemos em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltram-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea.

Sob essa ótica, vale afiançar que a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento e apropriação dos saberes necessários à atividade profissional. Tem por intento, além de assegurar e oferecer um ensino de melhor qualidade aos estudantes, fazer com que o professor reflita constantemente sobre sua atuação e perceba a necessidade de uma prática pedagógica alicerçada na inclusão e no respeito à diversidade cultural que nos contorna.

Por esse viés de análise, concordamos com Candau (2016) quando destaca que a formação docente, voltada para o trato com a diversidade, aduz uma preocupação com os processos de exclusão-inclusão que marcaram e, ainda marcam, a nossa história em um país colonizado, onde mulheres, negros e homossexuais são excluídos dos processos de aquisição dos bens culturais, sociais e materiais. Nesse contexto, acreditamos que investir na formação continuada dos professores é um dos principais elementos potencializadores da superação das desigualdades e, certamente, contribuirá para a democratização de oportunidades que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais alijados pelas diversas formas de exclusão, entre elas o racismo.

Diversidade cultural e a luta contra o racismo

A diversidade cultural e a luta contra o racismo são temas centrais para a formação docente. A esse respeito, Lopes (2005, p. 187) ressalta que os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Em vista disso, essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir. Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pista pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem.

No entendimento de Lopes (2005, p. 187), o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais.

O estudioso acrescenta que a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (Lopes, 2005, p.189).

Neste cenário, de modo singular, a Lei 10.639/03 — que altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e o Parecer Nº. 1/04 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico Raciais, exige que o ensino ministrado em todas as escolas, públicas e

particulares, do ensino fundamental até o ensino médio contemple conteúdos e ações que discorram e produzam conhecimento sobre a importância histórica de pessoas negras como contribuintes com a economia, cultura e religião no Brasil. Considerando-os como sujeito e protagonistas da própria história e conquistas.

A Lei 10.639/03 é resultado de lutas travadas pelos dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro – a legislação em tela não tem apenas como foco principal a inclusão de conteúdo. Não que tal inclusão não seja importante, como parte de uma política de ação afirmativa, enformada por uma postura crítica em relação à memória histórica e comprometida com a luta pela erradicação do racismo. Por esta lógica, a Lei nº 10.639/03 assume os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira “como meios a partir dos quais se pretende proceder à crítica da memória. Considerar, então, a implementação da lei significa verificar em que medida os sistemas educacionais concorrem para aquela crítica – na qual a luta contra a discriminação e o preconceito sejam a tônica” (Coelho; Coelho, 2018, p. 2).

Entretanto, mesmo tendo decorrido vinte e um anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, continuamos às voltas com os desafios que sua implementação impõe. Os fóruns de discussão, reunindo pesquisadores e militantes de movimentos sociais, reclamam da leniência do poder público, especialmente das secretarias de educação, em garantir a inclusão das temáticas referidas naquele instrumento jurídico na Educação ofertada pelos sistemas educacionais. Para ministrar conteúdos referentes à Lei, os professores devem conhecê-la, assim Estados e municípios necessitam qualificar e capacitar os educadores, disponibilizar materiais didáticos e informações sobre a cultura afro-brasileira e africana e acima de tudo, construir um projeto político pedagógico com ações inclusivas e que promova a convivência amistosa com a diversidade (Coelho; Coelho, 2018).

Sabemos que não basta apenas o desejo para que os casos de discriminação e injúria racial diminuam, que a população negra ser realmente valorizada e respeitada, que as oportunidades no

mercado de trabalho, as distribuições de renda sejam distribuídas de forma justas, que o percentual da população carcerária e as condições desiguais de moradia se atenuem. É preciso criar estratégias, ações. Ou melhor, fomentar a mudança. Essa prática deve começar na tenra idade e perdurar por toda vida adulta, “o trabalho de educação antirracista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver como negra” (Becini, 2004, p.3).

Neste universo de possibilidades, a escola ocupa um lugar privilegiado, sua principal função é oferecer a toda sociedade por uma educação justa e consciente. A educação se firma no propósito de transformar consciência por intermédio do conhecimento, da análise e a capacitação de pensar sobre a cultura do outro, podendo, assim, formar o entendimento da diversidade e do caminho para a desconstrução do preconceito. Entretanto, para que a educação das nossas crianças e adolescentes sejam eficientes no combate ao preconceito racial e qualquer outra forma de discriminação, é necessário que o educador elimine de suas práticas certos vícios, hábitos e expressões que podem atrapalhar todo o processo de desconstrução da cultura racista.

Dentre os equívocos mais recorrentes, evidencia-se o fato de desconhecer que racismo é um problema estrutural, que envolve não apenas a população negra, mas principalmente a população branca. A luta contra o racismo precisa ser incorporada como um problema de brancos, sobretudo porque como grupo social é onde o racismo é naturalizado pela negação de sua existência e pela validação do privilégio branco. Podemos entender o privilégio branco como a vantagem que pessoas brancas têm em relação a outros grupos étnicos-raciais.

É um problema que decorre da história de escravidão e da ausência de políticas públicas comprometidas em incluir pessoas negras na sociedade como sujeitos de direitos. Essas questões precisam ser bem compreendidas pelos professores, não somente provocar discussões para mobilizar ações em prol diversidade. Mas, também, para fomentar ações para que comportamento

preconceituosos sejam repensados e debatidos com o intuito de acabar com a desigualdade presente na sociedade.

Outros enganos igualmente perigosos são: acreditar que somente professores negros deveriam falar sobre questões raciais; trazer a figura do negro de modo estereotipado ou hiperssexualizado, vinculado à criminalidade, à prostituição ou a imbecilidade; abordar a história negra somente sob a ótica da escravidão, colocando o negro como sujeito passivo e não como um ser que muito lutou contra a dominação e exploração; apresentar a África como um continente estereotipado como um lugar exótico só com animais selvagens e doenças, generalizar os países africanos (ignorando sua enorme diversidade étnica em todo o continente). Por fim, é preciso formar professores para que compreendam o contexto marcadamente desigual nas esferas sociais, políticos, econômicos e que existe uma urgência premente em modificar uma estrutura social que coloca negros e negras constantemente sob a prova de obstáculos, hostilidades e precariedades.

Ainda sobre o trabalho com as questões raciais, Roberta Becini (2004, p.3), orienta que o professor deve “Aprofundar-se nas causas e consequências da dispersão dos africanos pelo mundo e abordar a história da África antes da escravidão. Enfocar as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade”, assim como dar relvo “as figuras ilustres que se destacaram nas lutas em favor do povo negro”. Para a estudiosa, a questão racial é assunto de todos e deve ser conduzida para a reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos e ainda acrescenta que a prática pedagógica precisa “reconhecer a existência do racismo no Brasil e a necessidade de valorização e respeito aos negros e à cultura africana” (Becini, 2004, p.3).

As considerações de Roberta Becini (2004) são importantes para entendermos de vez que, historicamente os povos negros nunca tiveram seus costumes, culturas e histórias valorizadas. Sua identificação sempre foi atrelada a limitação intelectual, a indolência e ao crime, situação que acaba por reforçar a ideia de inferioridade sobre esses povos e, por consequência favorece o grupo dominante.

Na literatura e a teledramaturgia sempre ocuparam os papéis fincados na subalternidade, quase sempre representados como empregadas/os domésticas/os, porteiro do prédio, gari, objeto sexual, motorista, jardineiro, copeiro, ambulante ou vinculados a criminalidade. E assim, que a dificuldade de sobrevivência e inserção social que assola o negro se perpetua. Vemos então, que não será possível combater e eliminar o racismo, enquanto a sociedade alimentar essa mentalidade escravocrata.

É a partir dessa perspectiva que caucionamos que a formação de professores deve contemplar o trabalho com a literatura afro-brasileira, visto que constitui uma ferramenta que oferece subsídios para o esfacelamento da crença eurocêntrica constituídas sobre a população negra. A Literatura Afro-brasileira escrita nesse sistema é simultaneamente Literatura Brasileira que expressa uma visão de mundo específica dos afro-brasileiros. A dinâmica de tensões e contradições presentes nesse quadro literário nos ajuda a compreender as atitudes dos autores que recusam ou que valorizam suas origens étnicas; nos esclarece também sobre a necessidade de denunciar a opressão social e de evidenciar uma nova sensibilidade que apreenda esteticamente o universo da cultura afro-brasileira. Assim, torna-se um instrumento poderoso de instrução e educação, ao entrar nos currículos e ser proposta aos estudantes como equipamento intelectual e afetivo (Pereira, 2022).

Por meio da literatura afro-brasileira, personagens e autores negros e negras retomam sua integridade enquanto seres humanos, rompendo o círculo vicioso do racismo, enraizado, também, na prática literária. Por esse viés ideológico que as produções abrigam, torna-se uma escolha pedagógica assertiva, com potencial para despertar o interesse e a curiosidade de crianças e adolescentes, e promover o respeito da diversidade cultural do nosso povo. Notadamente, proporciona aos estudantes a possibilidade de questionar e desmistificar os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos sociais e os estereótipos que foram difundidos e socializados durante séculos. E favorecer a construção

de uma imagem mais plural da sociedade e potencializar o respeito as diferenças (Duarte, 2013).

O estudioso Eduardo de Assis Duarte apresenta um profícuo e consistente debate sobre o que vem a ser a literatura afro-brasileira. Ele afirma que a constituição do campo da literatura afro-brasileira é marcada por uma produção literária de escritores que assumem sua etnicidade afrodescendente, favorecendo temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, que se identificam com a linguagem e as formas de expressão desse grupo, bem como posicionam os negros/afrodescendentes como sujeitos de suas próprias histórias, buscando subverter “imagens e sentidos cristalizados pelo imaginário social oriundo dos valores brancos dominantes” (Duarte, 2013, p. 149).

O fato é que cada escritor, a seu modo, está ligado e solidamente comprometido com um movimento de contracultura, trabalha e reúne esforços no sentido de demonstrar que existem fatos, dados e saberes que secularmente vêm sendo mantidos intencionalmente em segredo, escondidos da sociedade, desqualificados e considerados menores e sem importância. E a literatura dita canônica tem contribuído eficazmente para isso, pois sempre foi deliberadamente marcada por equívocos e falsidades resultantes da idealização de uma identidade única, que nunca vimos em solo brasileiro, e temos a convicção de que certamente nunca vamos chegar a ver, pontua Duarte (2013).

Nas palavras de Dalcastagnè (2014), as literaturas afro-brasileira atuam como recortes de uma experiência social complexa, cruel e traumática ao realçar que os mecanismos da repressão escravista sobreviveram ao tempo e vêm emoldurando a fome, a miséria e a indignação perdurável do segmento negro e que este continua sentenciado a viver nas senzalas, agora dissimuladas como favelas ou espaços longínquos ou periféricos e marginalizados por excelência, cobertos apenas pela omissão do Estado. Os teores contestatórios dessas escrituras refletem discussões que escancaram a desproporcionalidade existente entre brancos e negros e fazem ecoar a ausência de políticas públicas para

integração desses segmentos excluídos da educação, da saúde e dos bens culturais desde a afamada abolição da escravatura. Tais considerações dão um caráter muito particular aos enredos, como observa Dalcastagnè (2014, p. 297):

Quando Carolina Maria de Jesus dizia que não entrou no mundo pela sala de visitas, mas pelo quintal (Jesus, 1986, p. 198), ela expunha sua diferença em relação a outras experiências de vida, incluindo aí a dos escritores brancos e de elite, responsáveis quase exclusivos pela perspectiva literária sobre aquilo que nos cerca. Olhar o mundo pela porta de trás pode ser extremamente enriquecedor para nossa literatura, uma vez que o simples deslocamento já pressupõe novas informações, o que exigiria, por sua vez, novos formatos de apresentação.

Esse novo formato, recomendado por Dalcastagnè (2014), é a mola mestra que estrutura o corpo literário dos escritos afro-brasileiros. A linha de argumentação é corrosiva, pautada no reconhecimento das diferenças, na medida em que busca coadjuvar para a total destruição de ideologias racistas que atuam como eixo estrutural e estruturante da sociedade; evoca, assim, uma persistente preocupação com a condição negra.

Tem o teor semântico experiencial de autoras e autores que se percebem como sujeitos negros, como é o caso de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Eliana Alves Cruz, Giovana Xavier, Maria Beatriz Nascimento, Ruth Guimarães, Stela do Patrocínio, Itamar Vieira Júnior, entre tantos outros, cujo movimento da escrita revela-se como artefatos de luta, engajamento e resistência a todas as formas de subjugação e opressão motivadas pela raça e gênero, demonstrando total discordância com a “concepção racial que enxerga o branco e a branquitude como categorias neutras, objetivas e universais” (Maringolo, 2020, p. 109).

Os enredos são fortes, não se veem imagens romantizadas do espaço, dos personagens e muito menos dos acontecimentos encadeados. Destoando dos contos de fada, nestas obras não há finais felizes, porque, assim como na realidade, nem sempre as

coisas terminam bem para todos. O seu propósito de existir está intrinsecamente amarrado a uma causa: contar “A história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar”³, para tanto, os escritores e escritoras escolhem cuidadosamente o que dizer e como dizer, revelando todas suas subjetividades. É certo que, à luz da teoria bakhtiniana (2019), nenhuma escolha é inocente, mas equipada de sentido, e refrata a visão que o autor ou a autora tem sobre o que está sendo representado. Assim, no gênero romance ou no conto, essas escolhas são dotadas de uma atenção maior, porque as palavras são designadas não apenas para dar volume ao texto, mas, principalmente, para dizer o que se quer dizer.

É válido acrescentar que os temas quase sempre elegidos versam sobre a violência em suas múltiplas faces, desmascarando o racismo encoberto, o machismo travestido de cuidado e todas as múltiplas formas de desigualdades que atravessam a vida dos grupos considerados de menor valor social. Todas essas chagas emergem e se materializam nas obras sob a perspectiva de quem sofreu/sofre as consequências de tais violências, incorporando, numa abordagem crítica, uma mescla de clamor por reparos, indignação e sensibilização. É justo reconhecermos que nenhum desses pontos abordados estreia ou detém ineditismos na literatura brasileira. Por outro lado, é bom realçarmos que pouco se viu da junção, da ligação e da relação de causa e consequência, tal qual esse modo de produzir literatura consegue alçar e impactar o leitor.

Temos observado que parte das críticas literárias, percebe-se que a reprodução acrítica das concepções e valores inerentes ao convívio social, tentam mascarar a realidade e mostrar um mundo pacífico, cordial e que se orgulha e convive com a diversidade de forma harmoniosa. Nesta lógica, racismo, sexismo e classismo costumam ser negados. A alegação que paira é que todos são iguais

³ Passagem do samba-enredo “História Pra Ninar Gente Grande”, composto em 2019, por Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda para a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira-RJ. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/> Acesso em: 10 out. 2023.

e, que, portanto, desfrutam das mesmas condições e oportunidades. A literatura afro-brasileira combate esses discursos e sinalizam que essas ideias são propositalmente consubstanciadas para escamotear a realidade, camuflar o racismo, o sexismo, a luta de classes, controlar o corpo feminino e responsabilizar pessoas negras pelos espaços sociais precários que ocupam na sociedade e pelas múltiplas agressões sofridas.

Conclusão

Portanto, as reflexões aqui apresentadas mostram que a formação de professores à luz da literatura afro-brasileira apresenta um caminho promissor para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. A articulação entre ensino e pesquisa, a valorização da pluralidade cultural e a implementação de leis como a 10.639/2003 representam avanços importantes, mas também desafios que demandam compromisso e investimentos.

Nesse sentido, fica evidente, então, que a literatura afro-brasileira não se ocupa do comum, nem o costumeiro. Autores, enredos, temáticas e personagens se mostram verdadeiramente alforriados do modo de ser e existir hegemônico. Oportunizando a nós leitores uma proposta literária que nos permite vivenciar o mundo dos excluídos, enxergar com mais criticidade a nossa própria realidade, compreender que “toda obra literária é interna, imanentemente sociológica. Nela se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais penetram cada elemento da sua forma” (Bakhtin, 2011, p. 195). E que, para abstrairmos sentidos do que lemos, é preciso considerar “cada elemento da estrutura artística como ponto de vista de forças sociais vivas, como um cristal artificial cujas facetas foram construídas e lapidadas a fim de refratar determinados raios de avaliações sociais, e refratá-las sob um determinado ângulo” (Bakhtin, 2015, p. 195).

É também, por essas razões que os professores necessitam ser capacitados para manejar o texto literário afro-brasileiro, para refletir teoricamente acerca da condição hostis, degradantes e

desumanas que emparedam o povo negro. O manejo crítico dos romances, contos e poemas pode contribuir para mudança de postura em relação a população negra, porque é capaz de operar mudanças na mentalidade dos estudantes auxiliando-os perceber-se como seres únicos e parte integrante de um grupo social heterogêneo e ainda valorizar as diferenças e reconhecer que todas as pessoas precisam ter seus direitos sociais garantidos e respeitados. É fazer com que todos os alunos, independentemente da cor da pele reflita sobre a importância da diversidade humana e cultural brasileira.

O professor, ao levar a o texto literário afro-brasileiro para sala de aula, colocará diante de seus estudantes a “A história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar⁴”, desmentindo relatos históricos distorcidos e mostrar que esses discursos são nefastos e precarizam o debate antirracista. Ações humanizadoras como essa, operam como sementes da mudança, que vão aos poucos construindo espaços mais fraternos e livres de opressão, estigmas e preconceitos. Isso porque, instigam os estudantes a romperem estereótipos e questionarem estruturas que estimulam o preconceito racial; contribui para a formação de uma identidade positiva do negro, assim como sua valorização na sociedade, promove a consciência cultural e a reflexão crítica sobre questões da sociedade e prepara indivíduos que possam se opor e combater as dinâmicas e arranjos sociais que causam desigualdades.

Entretanto, é justo considerar que há ainda muito o que dizer sobre as possibilidades de abordagem que a literatura afro-brasileira abriga, entretanto é salutar entendermos que ela se configura como ferramenta para a implementação da Lei 10.639/03, em razão de suas particularidades, isto é, as características da linguagem utilizada, a capacidade de produzir múltiplos sentidos,

⁴ Passagem do samba-enredo “História Pra Ninar Gente Grande”, composto em 2019, por Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda para a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira-RJ. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/> Acesso em: 24 nov. 2024.

de transformar a realidade e de intervir de forma positiva na infância e a juventude, auxiliará nossos estudantes, de diferentes idades, não somente a desenvolver habilidades de leitura literária individuais e coletivas, mas também detém poder de educar para as relações étnico-raciais.

Por estas razões, defendemos que a literatura é uma pauta que não deve ficar à margem do planejamento pedagógico, e a capacitação profissional é requisito para uma ação crítica, eficaz e transformadora. Neste universo, é válido destacar que a educação para as relações étnico raciais não é responsabilidade única dos profissionais da área de linguagem, há a imposição desta temática para todos aqueles que desenvolvem seus trabalhos no campo da educação, tendo em vista que o docente é também um formador de opinião e, por isso, deve abraçar e incorporar em seu trabalho diário assuntos e discussões que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e que possibilitem a reformulação de ideias e condutas de base racista que excluem e impedem parte da população de exercer sua cidadania na plenitude.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária.** In: BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014a. p 13 -70.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética.** In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de P. Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p.03 – 90.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I:** A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da

edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance III: O romance como gênero literário**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BECINI, Roberta. **Educação não tem cor**. Nova escola, São Paulo, p.3-9, Nov. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**– Brasília, 2005.

CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/.php?script=sci_arttext>. Acesso em: 19 nov. 2024.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de Formação para o trato com a diferença?** *Educação em Revista*. Belo Horizonte | v.34 | e192224 | 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea.

Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 44, p. 289-302, jul./dez. 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira**. *Navegações*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. de 2013.

LOPES, Véra Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos**. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARINGOLO, Cátia Cristina Bocaiuva. **(Re)imaginando passados emancipados: contranarrativas de liberdade em Um defeito de cor e Beloved**. 2020, 242 f, Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras/ Estudos literários da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. _____. *Os professores e suas histórias de vida*. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. *Notas sobre um regresso adiado*. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 10, p. 155- 174, 1998. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10--dialogos.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Panorama Da Literatura Afro-Brasileira**. (2022) Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro Acesso: 24 de nov. 2024.

Práticas para uma educação antirracista na educação básica

Suelen Gonçalves dos Anjos¹

O Amor como Ato de Resistência

Um dia, um amigo comentou que a militância nasce de um amor e fé na humanidade. Sem dúvida esse amor também guia à docência das professoras e professores que, por meio de suas práticas, lutam por uma educação antirracista. E aqui, como nos ensina bell hooks, falamos de amor como verbo, verbo de ação e não um sentimento e quando usamos amar como verbo automaticamente ela remete a responsabilidade e comprometimento (hooks, 2021, p 55)

Amar é resistência, “Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras.” (hooks, 2019, p.25). Por isso o amor norteará as práticas escolhidas para partilhar e dialogar ao longo do capítulo, pois falamos de educar para descolonizar, para enfrentar práticas sociais que desumanizaram os povos negros e resistem desde o passado escravocrata, práticas históricas que marcam o ser-negro no Brasil e no mundo.

Duas cenas me marcaram profundamente como professora, são cenas mais recentes na minha carreira docente, e que talvez me marquem exatamente pela maturidade com que as vi. A primeira aconteceu no ano de 2018 em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental em que fui professora. Durante a Semana do 7 de setembro, na apresentação sobre o Grito do Ipiranga,

¹ Doutoranda em Educação pela UNB. Professora na Educação básica, educadora popular atuando as linguagens da Cultura Hip Hop. Mestre em Educação pelo UNB (2019). Graduação em História pelo Centro Universitário de Brasília (2006)

uma professora veste de cavalo seu aluno negro retinto, ele se arrasta em quatro apoios em frente aos demais estudantes da escola com uma criança branca fantasiada de Dom Pedro. Fiz a denúncia e a escola ofertou atividades de letramento racial à professora. Ao longo do processo coletivo de avaliação do episódio racista na escola, a professora alegava que o estudante havia gostado de participar da apresentação.

A segunda cena ocorreu em 2021, no retorno das aulas pós pandemia da covid-19. No pátio estavam sentadas as professoras, em sua maioria brancas, somavam-se eu e mais uma professora parda, e ao serem chamados os trabalhadores terceirizados da limpeza uma paleta negra passava a compor o grupo. Passei a me questionar como cenas similares a do 7 de setembro atravessam as crianças negras e como construir experiências de amor à negritude, logo de autoamor, poderia impactar na vida acadêmica dessas crianças e no seu futuro.

E antes de continuar, cabe me apresentar. Aqui escreve uma professora, periférica, parda, com uma trajetória de 18 anos na educação básica e na educação popular atuando com diversos movimentos sociais, filha de doméstica, doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília e integrante do Coletivo Família Hip Hop no Distrito Federal. Meu percurso me leva a lidar com os desafios que ultrapassam os muros da escola e impactam não apenas a vida acadêmica, mas toda a complexidade de estar no mundo desses sujeitos negros e periféricos com que convivo.

Entre os atravessamentos o racismo, o racismo estrutural que marca a estrutura social brasileira se afirmar como violência desumanizadora. Lélia Gonzalez narra as consequências na naturalização do racismo e como isso afeta na qualidade da educação ofertada a essas populações ao concluir dizendo “eles merecem ser favelados”.

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, ciancice, etc e tal. Daí, é

natural que seja perseguido pela polícia, pois não gostam de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro, tem que ser preso, Naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzalez, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, p. 226).

Assim retomo que apenas com uma pedagogia baseada no amor, essa ação de construção de justiça social pela educação, de valorização da negritude, de educar para a ação de intervenção e transformação do mundo. Educar para enegrecer a História e ensinar sobre nossa ancestralidade em toda sua opulência, nossa criatividade, nossa resistência, nossa realeza, nossa ciência. Nossas escolas precisam ser espaços que oferte conhecimentos positivos sobre ser negro.

bell hooks na sua obra Tudo sobre o amor afirma que amar é um ato de vontade, envolvendo tanto intenção quanto ação, o que também remete a uma escolha. Quando o amor surge como vontade de nutrir o nosso crescimento e o de outra pessoa, ele não pode ser coerente com o racismo, pois este se opõe ao cuidado” (hooks, 2021, p. 37). A intenção precisa estar na ruptura com a questões históricas e estruturais de nossa sociedade, que violentam crianças e jovens negros e é da ação que iremos tratar nesse capítulo, de ações que envolvam a intencionalidade antirracista na prática docente. Educar com intencionalidade antirracista em cada parte do processo pedagógico, porque o racismo permeia todo o cenário escolar, pois é espelho da sociedade em que estamos inseridos.

A luta antirracista na educação não é uma luta de professoras e professores negros, e precisa ser uma ação que compõe a prática docente de todos, as orientações da gestão, a condução que a coordenação pedagógica faz em relação as ações escolares e nos processos avaliativos do que é realizado na escola. De volta às cenas, a primeira deu início a um processo mais intencional de formação de professoras nos espaços em que trabalho, para que possamos estabelecer juntos um entendimento do que é degradante

e que nenhuma criança deveria passar, desnaturalizar as representações e práticas racistas.

Já a segunda cena é do lugar de inquietação de compreender como o racismo estrutural tira nossos meninos e meninas negras cedo da escola, que atravessa de forma ainda mais violenta meninos e meninas trans e outro corpos desviantes. São escrevivências que irão nortear esse capítulo, como conceito da autora mineira Conceição Evaristo que nos explica a origem do termo como sendo um jogo de palavras que ela fazia entre a palavra 'escrever' e 'viver', 'se ver' e culminou com a palavra 'escrevivências'.

A autora considera um termo histórico, na perspectiva de fundar-se em falas de mulheres negras que no passado escravocrata tiveram que contar suas histórias para a casa-grande. E na prática da escrevivências, fazem um caminho inverso, um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente." (Evaristo, 2020). É nessa perspectiva de registro de vivências, não apenas minhas, mas de mulheres e homens insurgentes com quem trilhei e trilho à docência que irei escrever sobre a construção de práticas antirracistas na educação.

Como construir uma docência capaz de contribuir para que essas crianças e esses jovens atravessem de forma mais segura e libertadora o processo escolar? Como construir uma pedagogia antirracista que fortaleça professores e professoras que vivenciam o racismo estrutural no seu cotidiano? É sobre essas práticas que falaremos nas próximas páginas, tendo algumas premissas, primeiro a do registro, é preciso que tenhamos formas de construir uma pedagogia antirracista que tenha a força de uma resistência coletiva e o registro e memória é parte essencial dessa estratégia. Segundo a intencionalidade, temos que ter clareza do porquê do que queremos alcançar com as práticas para que a avaliação e refinamento seja possível e pôr fim a participação dos estudantes, ter espaço para seus interesses, suas referências para que tenhamos práticas vivas.

Quem ilustra nossa aula?

Eu poderia começar este tópico com muitas histórias. São tantas que prefiro não as contar, deixando que ecoem por aí as suas próprias histórias sobre materiais didáticos, redes sociais das escolas, apresentações festivas e materiais publicitários com quem se deparou ao longo da sua história como estudante e docente. Aqui, vamos pensar em ilustração no sentido mais amplo possível, incluindo, claro, o mais óbvio: as atividades produzidas e o livro didático. É preciso adotar um olhar criterioso para esse material, e algumas perguntas podem colaborar para a construção dessa análise, que tem origem em duas perspectivas decoloniais.

Na colonialidade do poder, termo cunhado por Aníbal Quijano, em 1989, o termo aborda as continuidades do sistema relações entre a exploração no sistema mundo do trabalho que define lugares e seres periféricos na divisão internacional do trabalho. Para o autor os países e população periféricas e não-europeus vivem um processo de exploração capitalista de exploração colonial. Para entender como esse conceito reverbera na educação precisamos observar: em que situações pessoas negras são apresentadas? Quais atributos as imagens lhes conferem? Em quais cenas não há pessoas negras? O que a imagem que apaga a população negra quer construir? Que perspectivas racistas essa imagem ou texto reforça? A partir dessas perguntas, é possível planejar uma aula que enfrente ou expanda o tema.

Vamos a dois exemplos: Um livro de história que, ao tratar do movimento abolicionista brasileiro, ilustra seu capítulo apenas com imagens de pessoas negras escravizadas. Essa escolha apresenta uma passividade negra perante a escravidão e silencia as lutas, estratégias e nomes de negros que participaram ativamente do movimento abolicionista, tais como André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco e Castro Alves. Ao abordar a escravidão, é fundamental ter cuidado para que não sejam reforçados estereótipos de submissão ou apagadas as lutas negras.

Outro exemplo pode vir das ilustrações de livros de disciplinas exatas, como matemática no ensino médio. Ao abrir materiais para esta pesquisa, me deparei com um livro bem ilustrado, repleto de fotografias. Nelas, encontrei: jovens negros jogando basquete; pessoas brancas nadando, mergulhando, atirando com arco e flecha, pilotando motos. Um senhor negro atirando uma rede de pesca; pessoas brancas como engenheiros, químicos, estudantes, cantores. Gente preta na favela e na inundação; gente branca no congresso ou em carros, viajando em família. É evidente a representação de subalternidade negra nas imagens do livro. Por isso, é necessário construir materiais de apoio que façam um contraponto. Levar para as aulas e atividades produzidas representações da população negra em outras posições é essencial.

É importante entender que o que eu vejo também molda o que eu sonho. A ilustração desempenha um papel essencial na construção dos sonhos e na percepção de si da população negra. Ainda sobre ilustrações, há dois pontos que merecem destaque:

1. Nomear e dar imagem às negras e negros que já estão presentes no currículo. Não podemos estudar Machado de Assis sem trazer sua biografia e imagem. Isso não é algo novo, mas precisa ser feito de forma intencional. É comum termos imagens de diversos pensadores e cientistas, mas, por vezes, deixamos de evidenciar a negritude. Sempre que possível, a biografia e genealogia negras devem ser trazidas à tona para aproximar os estudantes dessas histórias.

2. Ampliar as pesquisas para enegrecer os conteúdos, o que muitas vezes exige historicizar processos. A internet, por exemplo, é tema de diversas disciplinas, desde a linguagem binária em matemática até questões relacionadas às redes sociais em sociologia e à escrita e estrangeirismos em língua portuguesa. Nesses momentos, incluir as contribuições de mulheres negras e trazer suas histórias pode ser uma estratégia para enriquecer e ampliar o conteúdo.

Nos anos iniciais, a escolha dos personagens que ilustram as atividades deve ser um ponto de atenção docente. Lembro-me de um grupo de projetos que utilizou personagens de um desenho

européu — uma menina ruiva e sardenta — ao longo de todo o ano. Essa menina explorava o quintal, ouvia histórias e inspirava belíssimas atividades, mas sempre representava crianças brancas. Esse incômodo me levou a ilustrar minhas próprias atividades com uma personagem negra: uma Dorothy negra que, assim como a outra personagem, explora o mundo.

As presenças

A cena com que abro este capítulo me fez redimensionar uma prática: a de convidar pessoas negras e sua diversidade — migrantes, trans, drags, intelectuais, artistas, profissionais de diversas áreas, como saúde, política, educação e ciências. A professora e pesquisadora Bárbara Carine, em sua obra *Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores*, conta sobre sua escolha pela licenciatura:

Decidi me tornar educadora formal ao estudar, no ensino médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, o antigo Cefet-BA, onde me apaixonei por química e matemática e, por algum motivo que desconheço, não entendi que a minha trajetória deveria acontecer dentro da engenharia química. Sofri até o último instante da inscrição no vestibular, decidindo se seria professora de química ou de matemática. Sim, as minhas referências, enquanto mulher negra favelada que nunca tinha conhecido uma pessoa preta engenheira, mas já tinha tido professoras e professores negros na minha quebrada, me fizeram pensar que meu caminho era a docência e que eu precisava escolher entre a química e a matemática (algo completamente desnecessário: qualquer pessoa apaixonada por química e matemática faz engenharia química e não escolhe entre uma das duas disciplinas, a menos que sonhe em ser professora)"(Carine, 2023, p. 13).

Ter em nossas escolas *outras* presenças é proporcionar momentos de encantamento com novas possibilidades, de construção de horizontes. Evidentemente, o mundo do trabalho não deve ser o único tema, e falaremos disso mais adiante. Muitos anos atrás, por volta de 2009, em uma série de exercícios de observação da realidade e análise das desigualdades, pedi aos

estudantes do 2º ano do ensino médio que assistissem 30 minutos de TV aberta, em horário nobre, e anotassem quantas pessoas negras apareciam e o que faziam. Como esperado, eles encontraram principalmente duas representações: a primeira, nos jornais, associada a crimes; e a segunda, nas telenovelas, em empregos subalternos.

Hoje, teríamos um cenário um pouco diferente temos apresentadoras negras e outras representações nas telenovelas. Contudo, isso ainda é insuficiente se analisarmos os dados censitários brasileiros. Faz-se necessário que, ao longo do processo formativo, crianças e adolescentes tenham convívio com a diversidade em situação de prestígio. Além disso, é interessante promover momentos de formação para as comunidades do entorno da escola. Convidar jovens que estão nos diferentes cursos universitários, em início de carreira, pode fazer da escola também um palco de afirmação da intelectualidade negra.

Aqui, surgem alguns pontos de maior tensão: é preciso enegrecer e africanizar espaços e momentos que historicamente reproduzem racismo, levando conhecimento para combater preconceitos. Um exemplo são as atividades ecumênicas que ocorrem em formaturas — devemos reivindicar que sejam, de fato, inter-religiosas, contemplando também as religiosidades afro-diaspóricas.

Lembro-me de um episódio significativo. Certa vez, fiz um comentário sobre Cosme e Damião em sala de aula porque tinha dois alunos gêmeos que nasceram no dia dessa celebração e, por isso, organizaríamos uma festa na turma. De maneira despretensiosa, disse: "*As melhores festas são as dos Erês*". A frase passou despercebida por quase todas as crianças era uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Mas, ao final da aula, enquanto organizava meu material e a turma esperava do lado de fora, uma estudante veio falar comigo. Disse que também era da Umbanda, mas que não podia contar para ninguém, e então me abraçou.

Uma menina de apenas sete anos vive o medo por conta da religiosidade de sua família. Esse é o ponto: uma escola segura é aquela em que podemos ser íntegros, levar nossa história e

identidade sem medo. Ver-se representado fortalece e diminui o temor. Outro aspecto fundamental é garantir a presença de pessoas negras que também estejam ligadas a outras diversidades. Vários amigos e pesquisadoras, como as professoras Luma Andrade e Megg Rayara Gomes de Oliveira, relatam em seus estudos as diversas violências às quais estudantes gays, lésbicas e trans estão expostos no ambiente escolar. Violências que têm o poder de expulsar esses sujeitos da escola e minar sua capacidade de independência financeira no futuro.

As práticas antirracistas devem ter clareza de que enfrentamos estruturas violentas que atingem de formas diferentes pessoas negras. Precisamos estar atentos e atentas para que essas práticas sejam, de fato, libertadoras e inclusiva.

Estratégias para o Registro e a Memória

A ancestralidade, a memória local, os personagens cotidianos e suas histórias são essenciais para uma educação antirracista. Falamos anteriormente de heróis, cientistas, artistas etc. Mas, quando pensamos em descolonizar o poder, precisamos também elevar a outro patamar as batalhas cotidianas travadas por mulheres e homens da periferia: jovens, coletivos, ações, organizações e tentativas devem estar presentes. É fundamental construir narrativas e memórias que valorizem a história e a resistência negra, utilizando-as como ferramentas de transformação social.

A memória transforma porque humaniza as histórias silenciadas, faz emergir o passado e pode reivindicar equiparação e reparações. Catherine Walsh afirma que uma ação decolonial, enquanto pedagogia, implica:

"Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos." (Walsh, 2009, p. 24)

Ao retomarmos a ideia de "menos humanos", nos conectamos às questões do racismo estrutural e às narrativas sobre a negritude no Brasil, analisadas por Lélia Gonzalez. A reconstrução da memória se mostra, então, essencial para a prática antirracista. Proponho essa reconstrução em um duplo movimento: o das historiadoras, que pesquisam e resgatam, e o das jornalistas e arquivistas, que registram o tempo presente. Essa prática faz da escola um espaço central de produção de conhecimento, mas também o transborda.

Ainda nas palavras de Catherine Walsh escolas e universidades precisam construir um projeto político que deixe de operar em uma pedagogia que convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber. Formulando diálogos entre as experiências críticas e políticas para criar ações transformadoras que juntem movimentos sociais à educação, enraizando as lutas e práxis de povos colonizados estabelecendo assim a pedagogia decolonial. Essa se constitui enquanto projeto político a ser construído nas comunidades educacionais, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc." (Walsh, 2009, p. 5)

As letras de rap podem ser fontes valiosas para a pesquisa de personagens do cotidiano periférico, de episódios e de memórias sociais. No entanto, para construir de fato a memória local, precisamos de processos coordenados que unam a capacidade de pesquisa e sistematização da juventude escolar, o acompanhamento de professores de Letras e História para coordenar as ações e estratégias eficazes de organização e preservação desse material.

O uso de novas tecnologias pode contribuir para a construção gráfica do material. Não irei citar plataformas ou sites aqui, mas o corpo docente pode facilmente encontrar ferramentas de diagramação intuitivas e cursos ou tutoriais na internet. Aprender a aprender é parte essencial da prática docente contemporânea.

Algumas reflexões são relevantes neste ponto. Precisamos construir processos de registro da memória do cotidiano escolar:

dos cadernos, das práticas e das avaliações, como meio de aperfeiçoamento contínuo. Além disso, é necessário incorporar essas práticas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e à tradição das unidades escolares, para que não sejam ações isoladas, mas sim projetos institucionais e parte da gestão escolar. Afinal, a unidade escolar é, muitas vezes, um ponto central para a comunidade em que está inserida.

Contra o Racismo Sexista

No livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks escreve um capítulo intitulado "*Eros, erotismo e processo pedagógico*". Quero finalizar este capítulo dialogando com ela. Hooks trata da docência no Ensino Superior, e acredito que, na Educação Básica, o tema seja um tabu ainda maior e abordado de maneira distinta.

A leitura desse capítulo foi, para mim, como professora, absolutamente libertadora. Meu corpo negro feminino ia à sala de aula escondido, fechado, mesmo no calor seco de setembro no Cerrado. Isso porque a sexualização das minhas formas era algo que eu precisava controlar e esconder. Ao longo da minha trajetória como professora e como mulher no mundo, percebi que a leitura sobre vestimenta é atravessada pelo racismo. No mito do pecado original, somos mais pecadoras. Foram os corpos negros os violentados e, ainda assim, somos nós as responsabilizadas pela violência resultante da interseção entre machismo, sexismo e racismo. Quando bell hooks apresenta esse tema, ela fala sobre a importância de estar íntegra em sala de aula:

"Um dos pilares centrais da Pedagogia Crítica Feminista é a insistência em não ativar a cisão entre mente e corpo. Essa é uma das crenças subjacentes que fizeram dos Estudos das Mulheres um lugar de subversão na academia. Embora os Estudos das Mulheres tenham tido de lutar no decorrer dos anos para serem levados a sério pelos acadêmicos de disciplinas tradicionais, aquelas entre nós que, como estudantes ou professoras, estiveram intimamente envolvidas com o pensamento feminista sempre reconheceram a legitimidade de uma pedagogia que ouse subverter a cisão entre mente e

corpo e nos permita estar presentes por inteiro e, conseqüentemente, com todo o coração em sala de aula." (hooks, 2007, p. 256)

A autora nos convida a estarmos inteiras em sala de aula. Na Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais, há um controle enorme sobre o corpo da professora: sobre como se vestir, sobre a exigência de cobrir a maior quantidade possível de pele. A professora e o professor devem ser um outro tipo de corpo um que não diga nada sobre si.

Certa vez, ao ser questionada sobre a vestimenta de uma colega que usava um short, perguntei à coordenadora qual era o problema da roupa. A resposta foi de que era "inadequada para o trabalho". Respondi que não impedia em nada o desempenho da professora. O argumento seguinte beirava o absurdo: a roupa "desviaria a atenção dos estudantes". Estávamos falando de uma turma de crianças de sete anos.

O controle do corpo de uma professora negra tem relação direta com as possibilidades sociais que nos são permitidas dentro da estrutura racista brasileira. Ao me tornar professora, esses lugares eram fantasmas que me assombravam. Lélia Gonzalez estudou o duplo fenômeno ao qual estamos submetidas: o da união entre o racismo e o sexismo. A autora explica que no Brasil o racismo se constitui como algo sintomático que caracteriza a neurose cultural do país. E nesse lugar de articulação em que são produzidos efeitos violentos sobre a mulher negra em particular." (Gonzalez, 1984, p. 224) Foi na leitura de Lélia e bell hooks que consegui compreender e nomear a relação entre esse controle moral e o racismo estrutural.

Lélia Gonzalez analisa os lugares sociais atribuídos às mulheres negras no Brasil o de mulata, o de doméstica e o de mãe preta. Quando uma mulher negra ocupa outros espaços de trabalho diferentes do emprego doméstico e seus equivalentes, o lugar de mulata ainda a persegue. Mas o que isso significa? Isso diz da hipersexualização dos nossos corpos e a ridicularização da nossa estética.

Quando assumi uma turma como pedagoga, já havia decidido encarar o racismo que criminaliza meu corpo. Minhas roupas, meu cabelo enfim, a forma como me apresento como professora passaram a ser dotadas de intencionalidade política. Ainda hoje, sou questionada, e algumas vezes pude comparar minha experiência com a de mulheres brancas. Ouvi que "o problema" eram minhas curvas. Professoras negras são sexualizadas por sua negritude. Esse discurso nos obriga a dar aula sem a integridade de quem somos, com menos de nossos corações envolvidos. Pude observar diversas vezes o impacto que uma professora negra usando penteado black causa nas estudantes. Ter esse exemplo tão próximo contribui positivamente para a autoimagem de meninas e meninos.

Deixo, por fim, um convite: **descolonizar o olhar e as práticas pedagógicas**. É necessário questionar os estereótipos racistas e machistas que associam corpos negros à hipersexualização e valorizar a presença integral que inclui o corpo, suas formas e sua beleza como parte do autoamor.

Para me despedir

Para uma pedagogia decolonial, é fundamental ter intenção e ação, compreender os objetivos das escolhas e identificar quais faces do racismo buscamos combater. Precisamos ser críticas e ativas nos espaços escolares, sem agir isoladamente. Nossas redes são essenciais para que possamos caminhar coletivamente. Registrar, partilhar e trocar experiências são partes fundamentais dessa trajetória conjunta, pois somos uma comunidade em luta, mesmo quando distantes umas das outras. Encontramo-nos, então, nas formações, nos eventos, nas escolas, nas universidades e nas lutas.

Referências

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

EVARISTO, Conceição. **A escrituragem serve também para as pessoas pensarem**. Entrevista concedida à Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. São Paulo: Itaú Social, 2020. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrituragem-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>>, Acesso em: 15/01/2024

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. **Lugar do negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982 (Coleção 2 pontos)

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir – A educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante. 2021

_____. **Vivendo de Amor**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>. 2010

WALSH, Catherine., Oliveira, Luiz Fernandes de & Candau, Vera Maria. (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83).

Anatomia epistemológica do racismo científico do século XIX e do racismo religioso

Leydiane Vitória Sales¹

Traçando considerações iniciais

Nesta escrita, apresento um recorte de minha dissertação de mestrado intitulada “Nem a traça vai corroer o estudo”: as trajetórias e as identidades de professoras negras e brancas da UFMT no contexto das relações raciais brasileiras, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Nesse sentido, para compreender os mecanismos e a complexidade das relações raciais entre negros e brancos, especialmente no que diz respeito às dissimetrias raciais que perduram até os dias atuais no pensamento social brasileiro e na estrutura política, econômica e sociorracial, é necessário recorrer aos estudos sociológicos, antropológicos e filosóficos sobre o racismo científico do século XIX e o racismo religioso.

No trajeto do aprofundamento teórico referente ao racismo científico e religioso, trazemos à tona algumas perspectivas para perceber as facetas das relações raciais. Assim, será abordado algumas premissas sobre o conceito de raça antes do século XIX e depois do século XIX. No entanto, na pesquisa de dissertação e neste texto entendemos **raça** sob uma perspectiva sociológica, que é fundamental para analisar as desigualdades raciais, recorremos a

¹ Licenciatura em Educação Física (UFMT), Mestra em Educação pela UFMT e professora interina da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Membro do grupo de pesquisa Estado da Arte das Pesquisas sobre a Categoria Branquitude no Brasil no Contexto das Produções Científicas Sobre Relações Raciais (UFMT).

diversos autores que nos ajudam a embasar essa discussão (Munanga, 1998; Guimarães, 2003, 2012; Gomes, 2005; Hasenbalg, 2005).

O conceito de raça tem sido amplamente debatido nas ciências sociais, especialmente para elucidar as nuances e dinâmicas do racismo e das relações entre brancos e negros no Brasil. É importante ressaltar que a intenção ao abordar o tema da raça é se afastar da noção de superioridade ou inferioridade que pode ser atribuída biologicamente, além de evitar qualquer ideia de determinismo racial. Vários pesquisadores, tanto negros quanto brancos, assim como ativistas dos movimentos negros, têm buscado se distanciar dessa perspectiva que reduz as relações raciais a questões biológicas (Siss, 2003; Andrews, 1998).

Desse modo, traça-se, neste ensaio, um percurso sociológico com o intuito de abarcar as discussões que permeiam as relações raciais. Assim, inicialmente faremos alguns apontamentos sobre o racismo religioso e científico do século XIX; em seguida, abordaremos a eugenia, ideologia racial.

Breve contextualização sobre o racismo científico, religioso e suas implicações nas relações raciais brasileiras

Para compreender as teorias raciais a partir de outro viés, não se restringindo ao ponto de vista eurocêntrico e aos determinismos biológicos do século XIX, Carlos Moore (2007) tece apontamentos sobre as práticas racistas a partir dos escritos bíblicos, remetendo à era pré-cristã. Dialogando com outros autores, ele mostra um contraponto sobre o surgimento do racismo. Segundo o autor, em alguns livros sagrados de certas regiões da antiguidade já havia o predomínio do ariano, como aponta os escritos da Índia,

[...] c) O hino a Indra 1.9.3 o descreve como “o Senhor de todos os homens de face branca”; d) o hino a Indra 1.103.3 é bem explícito: “ Com um raio na mão da arma, e cheio de poder, arremeteu contra os *dasyu*, destruindo seus fortes. Envia teu dardo de sabedoria, Amo da Trovoada, para atingir os *dasyu*. Aumenta, Indra, o poder e a glória dos arianos [...]” (Moore, 2007, p. 51-52).

As diferenças humanas usadas como instrumento de desigualdades não começaram no século XIX. O racismo em relação à população negra é colocado em “xeque”² nesta obra.

Segundo Moore (2007), a tese da diversidade racial é questionada pelo pesquisador Gervásio Fournier-Gonzalez. Em sua pesquisa, ele afirma que o povo negro há muito tempo habita a terra e que a gênese do racismo está pautada na religião e no clima-geográfico, tendo o racismo começado antes de Cristo. A explicação é que o povo greco-romano do Oriente Médio tem a pele mais escura; assim, populações que vivem em regiões mais quentes têm a pele mais escura: são os chamados de melandérmicos. Os hindus caracterizaram os humanos de pele negra nos livros sagrados como maléficos ou amaldiçoados, fundamentos como estes justificariam a escravidão negra.

Já a autora Gislene Aparecida dos Santos (2002), em a “invenção do “ser negro”, trata das ideias racializadas que naturaliza a inferiorização dos negros/as, principalmente os estereótipos construídos sobre o que é ser negro na sociedade brasileira, através de termos como “morena-jambo”, “mulato”, “moreno-claro”, “mestiço”. Contudo, para traçar um percurso histórico referente à produção social de um imaginário do negro/a, a autora inicia sua investigação a partir do Iluminismo no século XVIII na Europa, a filósofa investigou

As influências que as teorias desenvolvidas, a partir das pesquisas nas áreas da biologia e da antropologia, durante o século XVIII, exerceram sobre o estabelecimento das teorias raciais do século seguinte, quando quase ninguém mais duvida do absurdo do sistema escravista, mas, também,

² Este termo originou-se a partir das leituras realizadas no texto desta mesma obra. Xeque é um termo metafórico, usado no jogo de xadrez. O xeque é um aviso de que a peça do adversário será tomada. Na questão racial, é um modo de dizer que há um desmonte ou uma outra visão diferente dos geneticistas europeus. Moore (2007), muito magistral, destrincha essas questões, explicando a origem do ser humano a partir do negro com dados empíricos a partir de estudiosos da área. Dessa forma, o autor analisa e aponta que foram fundadas teorias sobre estereótipos negativos em relação à população negra.

quando se considera como uma verdade absoluta a superioridade da raça branca e, conseqüentemente, a inferioridade das demais (Santos, 2002, p. 16).

Tais ideias são uma forma de colocar o “negro em seu lugar” na sociedade, dando margem a uma aprovação política. Com isso, Santos (2002) discorre sobre a contradição dos pensadores iluministas como Buffon, Voltaire e Diderot sobre a diversidade humana ou o gênero humano como é constituído. A questão da unidade humana é a essência em que o ser é criado por algo divino, a humanidade era entendida a partir de uma partícula, então, “o homem, razão e sociedade formam, portanto, uma tríade indissociável, acentuando e demarcando o território humano dos outros elementos” (Santos, 2002, p. 29). Estes iluministas, ao investigar e observar a origem da espécie humana, apontam para as diferenças humanas como naturais ao ambiente em que vivem. Dessa forma, o entendimento sobre a unidade humana na era do Iluminismo, segundo Santos, é que:

A espécie humana é um corpo fragmentado. Do encontro entre a ciência iluminista e os fatos, o homem sai fortalecido devido à potência de sua razão, que se sobrepõe a toda hierarquia, e enfraquecido pela fragilidade de seu corpo que se submete à mesma hierarquia condenada pela razão. Esta é uma das contradições do iluminismo (Santos, 2002, p. 34).

A investigação de Santos (2002) parte do Iluminismo, na qual a compreensão sobre a invenção de ser negro foi uma construção com respaldo religioso, sendo uma forma dos iluministas compreenderem que o ser humano, a constituição e a natureza também são caracterizados pela criação divina para entender a sociedade e os atributos humanos.

Os estudos sobre as relações raciais e as teorias raciais do século XIX na Europa e nos Estados Unidos foram marcadas por uma vasta produção científica nas ciências biológicas e nas ciências sociais sobre o formato e o modelo ideal da sociedade, outrossim, estudos sobre o corpo humano se constituíram como forma de ditar regras em relação ao modelo de inteligência, da moral, dos aspectos

físicos dos povos europeus. Dessa maneira, neste primeiro momento, como forma de reflexão sobre a racialização de pessoas, sobretudo do negro, autores como Todorov (1993) e Banton (1977) ajudam a compreender esta construção social, histórica e política, bem como suas bases da biologização de “raças superiores e inferiores”.

A inferioridade e superioridade de uma raça foram explicada por algumas preposições, como o fator biológico, físico e o moral, sendo a aparência de um indivíduo e o comportamento deste um dos fatores determinantes para elencar as qualidades genéticas; a ação do grupo sobre o indivíduo, o comportamento de um indivíduo do mesmo grupo como o representa como um todo. Os valores positivos, como a raça branca, são mais bonitos, e a outra parte, mais escura e feia lhe faz oposição, a branca tem características inteligentes e a outra não, considerando como forma de padronização e hierarquização os seres humanos de grupos diferentes, tais como, chineses, normandos, africanos, dentre outros. A dominação de uma raça sobre a outra a partir dessas questões elencadas são um dos fatores explicativos para a ideologia racialista. O ideal de humano para Buffon e Gobineau, por exemplo, é o branco europeu dos olhos azuis, dotado geneticamente de inteligência, seu comportamento condiz com os valores morais numa sociedade, chegando-se ao grau perfeito de civilização (Todorov, 1993).

Nesta perspectiva, os racialistas estudados no texto de Todorov (1993) foram Buffon, Gobineau, Le Bon, Renan, Tocqueville, dentre outros. Para estes, havia uma superioridade entre raças distintas, assim, uma das proposições para justificar a hierarquia e a ideologia racial deu-se por meio das características físicas e da moral/comportamento, bem como pela classificação das “raças” diferentes, pela língua e cultura. O entendimento da unidade humana baseava-se na monogenia. Numa tentativa de remontar à origem da humanidade ou do homem, alguns estudiosos do século XIX entraram em debate para refletir sobre “a visão monogenista, dominante até meados do século XIX,

congregou a maior parte dos pensadores que, conforme às escrituras bíblicas, acreditavam que a humanidade era uma” (Schwarcz, 1993, p. 64). Esta visão monogenista da origem humana estava impregnada da crença de que o homem perfeito era visto com graça e virtuosidade, no entanto, o homem que não se aproximava à perfeição divina, nessa situação, era visto como um degenerado, ou seja, um imperfeito (Schwarcz, 1993).

A teoria poligenista, ao contrário da versão monogenista, era divergente aos pensamentos da igreja e da bíblia, pois esta vertente respondia aos questionamentos científicos da época sobre a origem da espécie humana através de práticas científicas de classificação e hierarquização das raças. Dessa maneira, vários mecanismos para justificar o comportamento físico e moral de povos ou “raças” diferentes foram criados e aperfeiçoados como forma de repercutir uma doutrina racial. Em outras palavras, “a versão poligenista permitiria, por outro lado, o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos que passam a ser encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais” (Schwarcz, 1993, p. 65).

Alguns métodos como a antropometria, a medida do corpo, a craniometria, a medida do crânio e a frenologia foram usados como forma de medição corporal de povos diferentes para saber se eram inteligentes, se tinham propensões genéticas para a loucura, quem seriam os criminosos, assim, sob o argumento de que “espécies humanas” diferentes, quando misturadas, levavam a uma degeneração, ou seja, a perda das qualidades genéticas da raça tida como pura (Schwarcz, 1993). Portanto,

Esse debate que opõe monogenistas e poligenistas pode ser acompanhado, por outro lado, na delimitação de disciplinas afins. Ou seja, enquanto *estudos antropológicos* nascem diretamente vinculados às ciências físicas e biológicas, em sua interpretação poligenista, as *análises etnológicas* mantêm-se ligadas a uma orientação humanista e de tradição monogenista. A antropologia como disciplina se detinha, portanto, nesse momento, na análise biológica do comportamento humano, enquanto a etnologia se mantinha fiel a uma

perspectiva mais filosófica e vinculada à tradição humanista de Rousseau (Schwarcz, 1993 p. 66).

A vertente poligenista assumiu uma dimensão grandiosa nos estudos, como apontado anteriormente. Com ela, criou-se uma base epistemológica para uma ciência social advinda das ciências naturais e antropológicas, em que as ideologias raciais foram sustentadas por dados que atestassem cientificamente a superioridade e a inferioridade de uma raça segundo os aspectos físicos e morais. A produção do racismo científico nas ciências ensejou o debate sobre uma sociedade mais coesa e afastada da imperfeição. Dessa forma, políticas sociais de intervenção foram criadas como um agente regularizador, dando margem para o darwinismo social e para eugenia. Estas duas questões serão abordadas mais adiante.

Em suas análises Todorov (1993) explica sobre as duas terminologias, o racismo e o racialismo. O racialismo é uma produção de ideias da Europa Ocidental cujas teorias científicas se estruturaram do século XVIII ao século XX. O racismo na história está estruturado entre o branco e o negro, no século XVIII e XIX, no entanto, as práticas e as ideias racistas são dualistas e anteriores a estas épocas, não somente pensadas para além da racialização por raça, mas também por casta, religião, papel social, etc., segundo Hofbauer (2006). Entretanto, essa diferença e desigualdade explicam as representações dualistas numa sociedade dita civilizada, assim, o branco representa o dia, o negro a noite, e o macho é configurado pelo branco e a fêmea refere-se ao negro. Para que se tenha um equilíbrio, é necessário que uma raça seja subordinada a outra. Neste sentido,

Não se trata de refazer aqui, mesmo esquematicamente, a história das relações entre raças humanas. Basta dizer que a classificação mais popular opera com três raças: branca, amarela e negra; mas racista comum simplifica ainda mais esse esquema, já tão pobre: para ele não há mais que duas raças verdadeiras ou melhor, dois pólos, entre os quais se distribuem todas as raças: a branca e a negra (sendo os amarelos uma raça intermediária). Pode ser que a atenção tenha se fixado sobre essa oposição

por razões referentes ao simbolismo universal: o par branco-preto, claro-escuro, dia-noite parece presente e ativo em todas as culturas, preferindo-se em geral o primeiro termo. A história da humanidade sendo o que é, o racismo exemplar, o racismo por excelência, é por tanto o dos brancos com respeito ao negro (Todorov, 1993, p. 111).

A citação de Todorov (1993) é uma reflexão de como as relações raciais de foram estruturadas de forma assimétrica, fundamentadas numa ciência racialista sobre o gênero humano. Dessa forma, os argumentos científicos de diferenciação se expandiram pelo mundo, refletindo-se também e, sobretudo, no Brasil ao fim do século XIX.

Nesta perspectiva, “a tipologia racial”, segundo Banton (1977), foi usada para diferenciar e reproduzir desigualdades a partir de uma verdade sobre a unidade humana pelo viés genético. Assim, a ideia de raça está pautada num ideal de humanidade, e no qual uma nação civilizada e/ou evoluída cultural, social e racialmente deve ser erigida. A visão de dominação de um grupo racial sobre o outro, com o devido respaldo científico, era uma forma de justificar a escravidão e a inferiorização de outros povos, bem como a exploração e a colonização de outros países não europeus.

Essa disparidade entre dois opostos explica as representações dualistas numa sociedade civilizada, assim, o branco representa o dia, o negro a noite, o macho é configurado pelo branco e a fêmea refere-se ao negro. Para que haja um equilíbrio, é necessário que uma raça seja subordinada a outra. Assim,

[...] As concepções ocidentais contemporâneas sobre a raça emergiram dos contatos entre brancos e negros que acompanharam as viagens de exploração dos europeus à América, África e Ásia, nos séculos XV e XVI. Esta perspectiva é social na Europa. A raça como a classe e a nação, foi um conceito desenvolvido primeiramente na Europa para ajudar a interpretação de novas relações sociais. Todas três devem ser olhadas como modos de categorização que foram sendo cada vez mais utilizados à medida que um maior número de europeus se apercebeu da existência de um crescente número de pessoas ultramarinas que pareciam ser diferentes deles. E porque o seu continente atravessou em primeiro lugar o processo de industrialização e era muito mais poderoso que os outros, os europeus

impuseram inconscientemente as suas categorias sociais aos povos que em muitos casos agora as adoptaram como suas (Banton, 1977, p. 25).

Portanto, podemos compreender que Banton (1977) traz à tona uma discussão complexa sobre a origem das concepções contemporâneas de raça, que estão intrinsecamente ligadas ao período de exploração e colonização promovido pelos europeus. Além dos racialistas proporem em um ideal de sociedade com a classificação e categorização entre as nações. Isso nos leva a refletir sobre como essas construções sociais ainda reverberam nos dias de hoje, moldando identidades, relações de poder e dinâmicas sociorraciais.

Eugenia, Ideologia Racial e racismo religioso

No que se refere às políticas reguladoras das ideologias raciais, a eugenia serviu como forma de hierarquizar socialmente as “raças” diferentes ou degeneradas. Ela foi criada com o intuito de constituir um padrão ideal de raça humana por meio das características fenotípicas de belo e de feio, buscando analisar a sociedade, na qual, e teve no matemático inglês Francis Galton seu maior expoente, o pai da eugenia. O termo provém do grego e significa: eu: boa; genus: geração [...]” (Schwarcz, 1993, p. 54). Em 1880³, a eugenia tornou-se um movimento científico em prol da hereditariedade e dos bons nascimentos, com intuito de criar políticas de contenção para aplicação social (Schwarcz, 1993). Este método de grosso modo, permitiria uma classificação genética através da hereditariedade altamente aceitável, conservando a

³ Segundo as pesquisadoras brasileiras Lilian Denise Mai e Emília Luigia Saporiti Angeram (2006), as práticas eugênicas são anteriores ao século XIX. As práticas eugênicas eram usadas na Grécia antiga e Esparta, as duas sociedades utilizavam-se de mecanismos para controlar nascimento de crianças perfeitas e fortes. As crianças que nasciam com algum tipo de deformação eram mortas, sendo jogadas do alto da cordilheira “taygeto”. Para aprofundamento do tema, ver as referências de Skidmore (1976), Stepan (2005) e o documentário *Homo Sapiens 1900*.

pureza da raça branca. Assim, para que não houvesse a degeneração das raças em seus aspectos físicos e morais, foram criadas práticas eugênicas, como a segregação racial, o impedimento de casamentos inter-raciais, a esterilização, a castração e o extermínio.

A eugenia foi usada pelo Estado, na América Latina e principalmente no Brasil, como uma forma de limpeza social, travestida pela suposta busca de um ideal de nação. As instituições médicas e educacionais no século XIX no Brasil foram espaços onde concretizaram as práticas eugênicas e de higienização da população foram colocadas em prática. As produções científicas e sociais do Brasil após a abolição, em 1888, ficaram marcadas pelas influências das teorias raciais e da ciência positivista (Skidmore, 1976; Stepan, 2005).

Vimos que Moore (2007) retrata a epistemologia do racismo a partir da religião antes de Cristo, perpassando pelo século XIX e sua ciência. Santos (2002) fala da ciência e da construção da sociedade pensada pelos iluministas, pautada no determinismo biológico, climático, geográfico, cultural e a retomada do religioso para justificar a inferioridade de alguns grupos humanos não-europeus.

Hannah Arendt (1989) traz uma visão sobre a produção da ideologia racial, segundo a autora, ela não foi criada na Alemanha após a ascensão do nazismo no século XIX. O pensamento racial é anterior ao século XIX, como vimos em Moore (2007) sobre a construção do racismo religioso. O racismo do século XIX tem uma roupagem política dos racialistas europeus que pensaram a civilização mundial. Assim, a produção científica sobre as ideologias raciais ou doutrinas raciais toma fôlego como forma de justificar a escravidão, as guerras imperialistas, a colonização geográfica em outros países, bem como fundamentar a subordinação, a classificação e hierarquização de uma raça superior e inferior, biologicamente e culturalmente.

Desse modo, Arendt (1989) analisa que duas questões foram pontuais durante o imperialismo predominante na Europa, ou seja, a raça como uma arquitetura política e a burocracia como

soberania. “Raça” e “burocracia” operavam em conjunto ideologicamente para conseguir seus propósitos de enriquecer, promover as guerras, a exploração e a subalternização de povos ditos diferentes.

Arendt (1989), aponta para uma superioridade racial numa construção histórica politicamente formulada sobre o termo raça, num contexto em que os estudiosos das ciências sociais se utilizaram da ciência como instrumento teórico para difundir uma “verdade” e fundar a desigualdade racial, social e, conseqüentemente, o racismo.

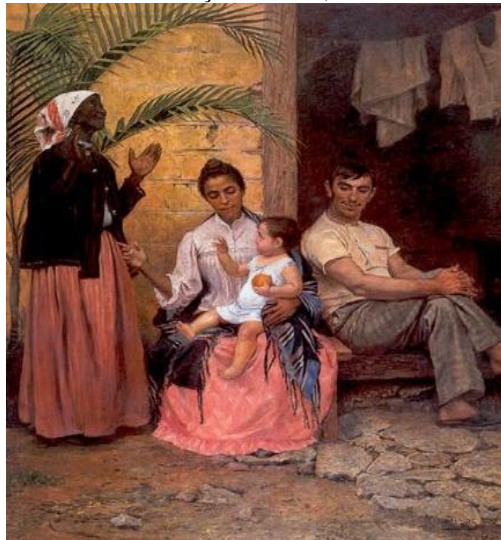
Os/as autores Arendt (1989), Schwarcz (1993), Santos (2002), Moore (2007), nos levam a refletir sobre configuração social no modelo do racismo religioso que se intensificou na Europa tendo outra roupagem a partir das transformações sociais e políticas na história da humanidade. Mas como essa ideia racializada chega ao Brasil e interfere no pensamento social brasileiro e nos projetos de Estado e nação?

Com intuito de compreender a gênese e o modo operante do projeto de branqueamento, democracia racial e a visão de ser negro no Brasil contemporâneo, partimos de um pressuposto da teoria social que foi meticulosamente arquitetado, oriundo de um pensamento religioso com fundamentações posteriormente configuradas em racismo científico. Esse conjunto explica a redenção de Cam (figura 1), uma teoria do branqueamento formulada como solução da nação brasileira.

De acordo com Hofbauer (2006), o projeto de branqueamento no Brasil representou uma transição política, histórica e social do período imperial para a república, sendo visto como uma estratégia para “melhorar” a população. Esse projeto de Estado-Nação gerou debates intensos, sendo considerado por alguns como uma forma de “salvação” ao buscar clarear a composição étnica do país. Tendo em vista, conforme discorre Paixão (2014), a intenção desse projeto de branqueamento social e psicológica era eliminar a identidade negra e indígena no Brasil com o objetivo de criar por meio da miscigenação uma nova identidade nacional. No entanto, havia também uma

resistência significativa entre intelectuais⁴ da época (XIX e XX) que se opunham à ideia de mistura entre as raças.

Figura1: Pintura - Redenção de Cam, Modesto Brocos, 1895.



Fonte: Schwarcz (2011). Modesto Brocos. Redenção de Cam (1895). Óleo sobre tela, 199 × 166 cm, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Segundo os estudos de Schwarcz (1993), Paixão (2014), Santos (2016) a tela “ Redenção de Cam” representa a miscigenação racial entre negros, indígenas e europeus, promovida pela política de branqueamento no final do século XIX no pós-abolição, a ideia é que haveria um futuro embranquecedor da população brasileira no molde social e psicológica e essa representação estava escrachada na pintura de Modesto Brocos (figura 1). Observa-se na imagem as mudanças das características fenotípicas de forma decrescente, ou seja, desde a senhora negra a esquerda até o seu neto (bebê) no centro da imagem no colo da mãe. Percebe-se que a intenção da pintura é passar uma mensagem ao qual as marcas diacríticas pertencentes aos negros e indígenas, vão sumindo conforme as

⁴ O racista Raimundo Nina Rodrigues era contrário à tese de branqueamento, ele acreditava na degeneração da raça pura Paixão (2014).

próximas gerações como resultado da mescla racial e da política de branqueamento.

Podemos dizer que esta ideologia racial, dentro da construção do estado-nação brasileiro, e em diferentes proporções, interferiu na identidade racial do negro/a e do branco, outrossim, é um dos moldes explicativos para a efetivação do racismo, da discriminação racial e das desigualdades raciais ainda presentes no Brasil. As relações raciais brasileiras não foram uma produção unilateral, e sim entre dois grupos de marcas raciais distintas.

Referências

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. São Paulo: Edusc, 1998.

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 9ª ed. São Paulo: Companhia de letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.p.39-62. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Alfredo Sérgio. Como trabalhar “raça” em sociologia. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p.93-107. Jan/Jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Alfredo Sérgio. **Classes, raça e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 24, 2012.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MAI, Lilian Denise.; ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Revista Latino-americana de enfermagem** 14(2), março/abril,2006,p.251-258. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a15>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, KANBEGELE. Teorias sobre o racismo. In: HASENBALG, Carlos A.; MUNANGA, Kanbengele.; SCHWARCZ, Lília Motriz. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: CRV, 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um recurso das idéias que naturalizavam a inferioridade dos negros. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Fapesp/Pallas, 2002.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os 'intrusos' e os 'outros' no ensino superior**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.


SCHWARCZ, Lília K. Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e a nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Trad. Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.



Esta obra apresenta um diálogo entre diversos profissionais que atuam na educação, e buscam de forma contínua debater as questões étnico-racial na educação. Os autores são membros/palestrantes e cursistas do projeto de extensão realizado junto a Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia, cujo o olhar de suas pesquisas e práticas pedagógicas estão alinhadas às leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08, promovendo uma educação que valorize a diversidade e as origens dos diversos grupos étnicos que compõem nossa sociedade.

Realização



PROCEV
Pró-reitoria de Cultura,
Extensão e Vivência



PROPLAN
Pró-reitoria de Planejamento



PROAD
Pró-reitoria de Administração



Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1832-8

