



## DOSSIÊ

# *Educação para as Relações Étnico-Raciais: construções teóricas, currículo e práticas pedagógicas*



Revista África e Africanidades, Ano XIII – n. 36, nov. 2020 – ISSN: 1983-2354

<http://www.africaeaficanidades.com.br>

Dossiê Educação para as Relações Étnico-Raciais: construções teóricas, currículo e práticas pedagógicas

---

**Revista África e Africanidades ed. n. 36, ano XIII**

*Dossiê Temático*

*Educação para as Relações Étnico-Raciais:  
construções teóricas, currículo e práticas  
pedagógicas*

Quissamã  
2020

Revista África e Africanidades, Ano XIII – n. 36, nov. 2020 – ISSN: 1983-2354

<http://www.africaeaficanidades.com.br>

### **DIRETORA GERAL E EDITORA CHEFE**

Nágila Oliveira dos Santos

### **DIREÇÃO EXECUTIVA**

André Luiz dos Santos Silva

### **COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Cleide Aparecida Vitorino – Casa das Áfricas

Débora Barbosa da Silva – UERJ

Gutiele Gonçalves dos Santos – FIOCRUZ

Jean Gustavo de Oliveira Moraes – USP

Joaklébio Aves da Silva – UFRPE

José Valdir de Jesus de Santana – UESB

Márcia Neide dos Santos Costa – UEFS

Ricardo Luiz da Silva Fernandes – SME RJ

Tayronne de Almeida Rodrigues – UFCA e SME Araripe

Vanessa Cristina dos Santos Saraiva – UERJ

### **EQUIPE DE REVISÃO DE NORMAS E REFERÊNCIAS**

André Luiz dos Santos Silva – IFFluminense

Luane Neves de S. Porto – UNIRIO

Vanessa Batista da Silva – UNIRIO

### **COMISSÃO CIENTÍFICA DO DOSSIÊ**

Brenda Iolanda Silva do Nascimento – UFRJ

Cintia Santos Diallo – UEMS e Catedra UNESCO

Cristina Aparecida Silva – EEICB

Débora Barbosa da Silva – UERJ

Edwilson da Silva Andrade – SME Quissamã

Fabíola de Lourdes Moreira Rabelo

Felipe Vieira Brito – UFF

Fernando Rocha da Costa – UFG

Gustavo Augusto Assis Faustino – UFG

Iago Vilaça de Carvalho – UFRJ

Ivan Felipe Fernandes Gomes – FIOCRUZ / CP II

João Leandro Neto – UFCA

Kelly dos Santos Araújo

Marcos Borges Santos Júnior – UERJ

Rafael Valladão – UERJ

Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini – UFT

Rubem Viana de Carvalho – UFPE

Tadeu Lucas de Lavor Filho – UFC

Thomas Dreux Miranda Fernandes – Università degli Studi di Cagliari

Vanessa Pita Sousa – UFRB e CEAS-BA

Vania Cristina da Silva Rodrigues – UFTM

### **Indexadores:**



## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL .....</b>	<b>05</b>
<i>Nágila Oliveira dos Santos</i>	
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO GRIÔ: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ANTIRRACISMO .....</b>	<b>07</b>
<i>Sinara Rubia Ferreira e Talita de Oliveira</i>	
<b>REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PROVA ORAL DO EXAME CELPE-BRAS .....</b>	<b>21</b>
<i>Robson Batista Moraes e Erivelton Nonato de Santana</i>	
<b>LEI 10.639/03: BREVES REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E O COMBATE AO RACISMO .....</b>	<b>38</b>
<i>Paulo Cesar Alves Garcia</i>	
<b>O USO DAS PLANTAS NO RITUAL DE JUREMA SAGRADA: IDENTIDADE, ANCESTRALIDADE E PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>45</b>
<i>Márcio de Oliveira</i>	
<b>EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA DENTRO E FORA DA ESCOLA .....</b>	<b>70</b>
<i>Jovania Arlene de Jesus Santos, Leir Ribeiro Viana de Almeida e Rodrigo Guedes de Araújo</i>	
<b>MESTIÇAGEM E AGÊNCIA HÍBRIDA ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>80</b>
<i>Jessika Rezende Souza da Silva, João Raphael Ramos e Sara C. de Castilho Dâmaso dos Santos</i>	
<b>O ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM A LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>102</b>
<i>Ismael Júnior Santos Borges, Patrícia Santana Duarte Alves, João Paulo Almeida da Silva, Ana Karoline Sousa Ramos, Nara Vitória Santiago da Silva, Izidorio Paz Fernandes Neto, Zilma Cardoso Barros Soares, João Leandro Neto, Tayronne de Almeida Rodrigues e Aluísio Vasconcelos de Carvalho.</i>	
<b>DÍALOGOS E DIVERGÊNCIAS ENTRE A LEI 10.639 e a BNCC .....</b>	<b>116</b>
<i>Lillian Ferreira Rodrigues e Monalisa Aparecida do Carmo</i>	
<b>EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A LEI 10.639/03 E AS SUAS POTENCIALIDADES NO COMBATE AO RACISMO .....</b>	<b>132</b>
<i>Paulo Cesar Alves Garcia</i>	

**FORMAÇÃO AFROCENTRADA E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ..... 139**

*Tiago Morais de Freitas e Evaldo Ribeiro de Oliveira*

**A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: ALGUMAS  
REFLEXÕES..... 164**

*Nolita da Silva Marciano, Eduardo Chagas Oliveira e Wilson Camerino do Santos Júnior*

**POPULAÇÃO NEGRA PERIFÉRICA: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS  
PARA DIMINUIR AS DESIGUALDADES SÓCIO-RACIAIS ..... 176**

*Jeremias Santos Macedo, Liziane Silva Rodrigues e Mônica Clementino de Menezes*



## EDITORIAL

Um dossiê que reúne os esforços de estudantes, docentes da Educação Básica e Superior e pesquisadores (as) brasileiros (as) e estrangeiros (as) em torno de reflexões críticas em busca de novas epistemologias e metodologias sobre educação para as relações étnico-raciais no Brasil se apresenta como um movimento de resistência. Resistência e reexistência frente a um Estado que apresenta discurso e prática que negam de forma explícita e oficial a existência do racismo estrutural em nosso país e conseqüentemente vem promovendo retrocessos do ponto de vista ético, moral e da garantia de direitos da população negra e indígena. Tenta distorcer as narrativas de lutas destes grupos ao excluir da historiografia oficial nossos (as) heróis e heroínas e todos (as) aqueles (as) que nos trazem orgulho por suas importantes contribuições na cultura, história, política e os demais campos da nossa coletividade. Tenta negar a ciência e os fatos históricos e retomar ao mito da democracia racial, das teorias

Cabe ressaltar que colocar a educação para as relações étnico-raciais no centro do debate político e ético é um ponto fundamental dentro deste contexto de pandemia e conseqüentemente de “ensino remoto”, no qual se explicitou as desigualdades de acesso ao direito à educação em todos os níveis de ensino para além das questões de classe. As desigualdades e lacunas no acesso de negros e indígenas ao ensino remoto estão relacionadas, por exemplo, à estrutura das instituições de ensino, a garantia do direito à segurança alimentar (a partir da merenda escolar), acesso às tecnologias da informação e educação tanto por discentes como docentes das instituições desde a creche até aos programas e pós-graduação, existência de condições de moradia que proporcionam às condições necessárias ao estudo e condições de sobrevivência em razão da maior vulnerabilidade de renda e acesso à saúde. É inegável que as dificuldades de acesso ao ensino remoto trarão o acirramento das desigualdades para os próximos anos.

Frente a todos estes desafios e suas conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem para negros e indígenas num cenário pós-pandemia para os anos vindouros escolas, universidades e movimentos sociais deverão criar estratégias de fortalecimento da luta antirracista dentro e fora dos seus espaços de atuação por excelência.

Neste sentido, movimentos e perspectivas como os que norteiam este dossiê se colocam como importantes pontos de partida para reflexões, críticas, criação de novas epistemologias e olhares sobre processos de ensino e aprendizagem que devem buscar cada vez mais se alinharem com as perspectivas e práticas decoloniais. É ainda um desafio pois colonialidade/decolonialidade são perspectivas/ epistemologias que precisam de mais esforço de pesquisa e análise dentro dos espaços de produção de conhecimento no Brasil. Mas temos algumas pistas.

Trazemos neste dossiê o debate em torno do conceito e práticas de letramento *griot*, os saberes e fazeres negros e indígenas destacando o caráter pedagógico presente nos coletivos, nas religiões de matriz africana e indígena, nos territórios quilombolas. A crítica à colonialidade que continua a impulsionar a construção de identidades, as políticas públicas, as epistemologias, os currículos e as práticas pedagógicas desde a educação infantil até os programas de pós-graduação estão presentes ao longo de todo o dossiê. Este para além das denúncias da permanência e das consequências do racismo estrutural, institucional e epistêmico traz análises e possibilidades de experiências diversas de pedagogias, processos de formação de professores e visibilidade de intelectuais negros (as), cujas importâncias para a formação dos mais variados aspectos da sociedade brasileira não acompanham o reconhecimento do mesmo pelos territórios formais de educação.

Que este dossiê contribua para a construção de novos olhares, novas pedagogias, fomenta novas pesquisas (mesmo dentro de um cenário de negação da ciência) e principalmente ofereça a você um novo vigor na luta antirracista.

Boa Leitura!

Nágila Oliveira dos Santos

Editora

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO GRIÔ: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ANTIRRACISMO

Sinara Rubia Ferreira<sup>1</sup>

Talita de Oliveira<sup>2</sup>

7

**RESUMO:** O objetivo do presente trabalho é apresentar e discutir o conceito de letramento griô, tomando como ponto de partida as práticas empreendidas pelo grupo Ujima, que atua na cidade do Rio de Janeiro e reúne contadores formados pelo Curso de Contação de Histórias de Inspiração Griô e Literatura Infantojuvenil Negra. O artigo parte da definição de griô, guardiões de saberes ancestrais preservados e transmitidos pela oralidade. Em seguida, tecemos aproximações entre a literatura infantojuvenil negra e a noção de letramento racial crítico. Por fim, passamos à análise de um evento de letramento no qual o grupo Ujima transformou a canção “O Perfume dela”, de Martinha do Coco, em uma prática de contação de histórias. A discussão aponta o letramento proposto na contação de histórias é atravessado por valores ligados à circularidade dos saberes, à oralidade, à musicalidade, à dança, à ancestralidade e à memória africanas. O trabalho é um esforço inicial em estudar, cunhar e aprofundar o conceito de letramento griô. Almeja-se que o estudo contribua na luta antirracista, lançando um olhar atento sobre práticas e conhecimentos historicamente minimizados em sua importância e silenciados por força do racismo na sociedade brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento, letramento racial crítico, griô, contação de histórias

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2020v13n36.dossieeduc8-20

---

<sup>1</sup> Educadora e Contadora de Histórias; Mestranda em Relações Étnico-Raciais - CEFET/RJ)

<sup>2</sup> Mestranda em Relações Étnico-Raciais - CEFET/RJ)



## INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo é discutir a noção de práticas de letramento griô a partir de um evento de letramento (BRICE HEATH, 1994; BARTON, 1994) promovido por um grupo de contação de histórias negras. Inicialmente, trataremos da compreensão da função e origem do griot africano e do griô brasileiro, pessoas que têm enorme importância na conservação e circulação da palavra, sendo grandes intérpretes e contadores de história, mediadores, entre outras funções. Abordaremos brevemente os estudos sobre a origem da palavra griot, a importância da atuação social de guardador da memória e das tradições e a atividade de condutor da palavra encantada.

Um segundo movimento deste texto é esboçar um olhar sobre a história da literatura infantil no Brasil e o papel que esta cumpriu fundamentando negligências e preconceitos referente à pessoa negra e os prejuízos sociais que precisam ser urgentemente reparados. Apresentaremos também uma breve discussão sobre o início da produção literária infantil negra, que coloca o sujeito negro no centro da história com representações positivas e a potência que essa produção literária tem para reparações necessárias e urgentes. Nesse momento, faremos aproximações com a noção de letramento racial crítico (FERREIRA, 2014, 2015a, 2015b), fornecendo-nos instrumentos para compreender como a raça atravessa as experiências sociais, políticas, educacionais, literárias e as subjetividades.

Por fim, apresentaremos a análise de um dos eventos de contação de histórias do promovido no lançamento do Circuito de Contação de Histórias Martinha do Coco, realizado pelo Grupo Ujima: Contadores de História Negra – Literatura Infantojuvenil, em novembro de 2019, na CUFA (Central Única das Favelas), no Viaduto Negrão de Lima, situado no bairro de Madureira, no Rio de Janeiro. Analisaremos o modo como o Grupo Ujima transformou a canção "O perfume dela", de Martinha do Coco, em uma prática de letramento de inspiração griô voltada para crianças de escolas públicas de periferias e favelas do Rio de Janeiro.

## GRIÔS: MEMÓRIA, TRADIÇÃO E PALAVRA ENCANTADA

Os griôs da diáspora africana<sup>3</sup> são pessoas que guardam em si ensinamentos, cosmovisões<sup>4</sup> de mundo africanas, saberes ancestrais preservados através da tradição oral ao longo de suas vidas. A palavra aportuguesada griô origina-se da palavra griot, que é usada para designar a função social de pessoas que preservam memórias e fazem circular as palavras na África ocidental, atualmente formada por 16 países: Mauritânia, Mali, Níger, Senegal, Gâmbia, Guiné Bissau, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Burkina Faso, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, São Tomé e Príncipe.

Existem algumas possibilidades para a origem da palavra griot, que pode ser um termo de origem europeia, mas também há estudos que afirmam a origem africana dessa palavra, como nos apresenta Noguera (2019), com base nos trabalhos de Santos (2015) e Hale (2007),

Antes de prosseguirmos é muito pertinente perguntar, esses termos estão corretos? Toumani Kouyaté ensina língua que as palavras são respectivamente djeli e djelibba e guerouali. Conforme o Djeli do clã Kouyaté, as palavras griot e griotte não são nativas. “Esta palavra parece ter diversas origens, alguns dizem que vem do Termo guirilô, do francês, outros dizem que vem do termo ‘criado’, do português”(SANTOS, 2015, p.163). Thomas Hale elenca diversas hipóteses de origem; mas, conjectura que as palavras “griot” e “griotte” podem ter vindo do Império de Gana onde a palavra “guiriot” funcionaria como denominação de pessoas com muitas habilidades verbais e musicais (HALE, 2007, p. 360). (apud NOGUERA, 2019, p. 264)

Noguera (2019) opta pelo uso do termo com o entendimento de ser griot uma palavra politicamente estratégica, que abarca uma série de funções sociais, uma “complexa e viva tradição”, como ele afirma. Ele continua explicando que usar a palavra griot não significa abandonar seus termos originários, mas sim adotar um termo que contempla essas funções tanto em África quanto em países da diáspora africana. Além disso, compartilha do pensamento de Thomas Hale, que aponta a possibilidade de griot e griotte, feminino de griot, serem palavras advindas do Império Gana do século XI.

Noguera (2019) também nos apresenta os nomes específicos “djeli” na língua maninca, “diele” na língua bambara, ou “jeli” no idioma fula”. Queremos nos ater aqui ao significado literal da palavra “djeli” – sangue. Sangue é o tecido

<sup>3</sup> Segundo o portal Geledés, diáspora africana é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África. Fonte <https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>

<sup>4</sup> Para o filósofo congolês **Jean Bosco Kakozi**, a cosmovisão africana é algo mais abrangente que a filosofia. Trata-se também de elementos da antropologia, sociologia, política e economia, uma forma de enxergar o mundo pautados em saberes e conhecimentos africanos. Nós vemos o mundo hoje a partir de uma cosmovisão ocidental. Se mudarmos essa cosmovisão, essa maneira de pensar, sentir e conhecer o mundo, a maneira de trabalhar, de pesquisar e de conhecer também mudará.

líquido e vital que percorre por veias e artérias levando componentes necessários ao funcionamento do corpo. Sem o sangue, não há vida. Essa é a função social do griô: a palavra, carregada dos componentes vitais, percorre e transmite a toda sociedade os saberes necessários a sua existência.

Uma sociedade só se mantém viva porque as histórias circulam por ela. Um mundo sem narrativa deixa de existir. Nosso ponto de partida é simples, a vida é um fenômeno narrativo. O que define os seres humanos não é a razão, tampouco o trabalho; mas, a nossa capacidade de contar histórias. (NOGUERA, 2020, p. 5)

O griô exerce a função de guardião da palavra. Ele informa e forma a sociedade nas filosofias, valores e conhecimentos que uma comunidade precisa ter para produzir a vida de maneira plena. Essas pessoas conhecem as histórias de seu povo e, principalmente, possuem habilidades artísticas para transmitir essas histórias com encantamento. Mas a função do griô não é só a de contar histórias. Hassane Kouyaté, em uma palestra que ministrou em setembro de 2013, na SP Escola de Teatro, afirma o seguinte sobre o griô:

Antes de mais nada ele é um mediador da sociedade, entre duas pessoas, duas famílias, duas pequenas cidades, duas cidades, dois continentes, vários continentes. Ele deve fazer sempre a ponte entre os seres humanos (...) Ele ensina para as crianças através dos contos, provérbios, e os jogos de adivinhação e assim por diante. Ele organiza todas as cerimônias segundo o triângulo da existência: o primeiro ponto é o nascimento, segundo ponto a iniciação, o terceiro ponto a morte. E os três pontos são religados de maneira circular, que é o círculo da vida, nascimento, iniciação, morte, renascimento, iniciação, morte e assim por diante. (Disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=8z1QegOa4eM>)

No Brasil, quem são os griôs? Pessoas que preservam e transmitem de geração em geração saberes e conhecimentos oriundos da tradição oral, apesar de todo processo violento de colonização que escravizou primeiramente os povos originários<sup>5</sup> e, em seguida, homens e mulheres sequestrados do continente africano no período da colonização portuguesa. Este sistema de dominação que ainda teima em se manter despreza e desqualifica conhecimentos não reconhecidos pela mentalidade social vigente. Através da tradição oral, grupos complexos e diversos preservaram saberes que forjaram culturas e artes sofisticadas, tal qual uma fênix renasce das cinzas.

O Ponto de Cultura<sup>6</sup> Grão de luz e Griô, da Bahia, mobilizou o surgimento de redes de valorização dos saberes tradicionais e pessoas que possuem esses

<sup>5</sup> Povos originários é uma outra maneira de dizer povos indígenas. No Brasil, eles são grupos étnicos que habitam o país muito antes do início da colonização portuguesa.

<sup>6</sup> Ponto de Cultura é toda Entidade cultural ou coletivo cultural certificado como tal pelo Ministério da Cultura, que tem os objetivos de potencializar iniciativas culturais já desenvolvidas por comunidades, grupos e redes de colaboração; promover, ampliar e garantir a criação e a produção artística e cultural; incentivar a preservação da cultura brasileira; estimular a exploração de espaços públicos e privados que possam ser disponibilizados para a ação cultural; aumentar a visibilidade das diversas iniciativas culturais; promover a diversidade cultural brasileira, garantindo diálogos interculturais; proteger o patrimônio cultural material e imaterial entre outros.

Fonte: <http://culturaviva.gov.br/tutoriais/>

saberes. Desse movimento, criou-se a Ação Griô Nacional em 2006 e a Lei nº 1.786, de 2011, a Lei Griô, que ainda está em tramitação. Na lei, no capítulo I, artigo 2º, parágrafo único, são consideradas griôs as seguintes categorias:

- I - mestre(a) das artes, da cura e dos ofícios tradicionais;
- II - pajê, zelador, mãe e pai de santo e demais líderes religioso(a)(s) de tradição oral;
- III - brincante;
- IV - contador(a) de histórias;
- V - poeta/poetisa popular;
- VI - congadeiro(a);
- VII - quituteira(o);
- VIII - baiana(o) de acarajé;
- IX - pescador(a) artesanal;
- X - marisqueira(o);
- XI - quebradeiro(a) de coco;
- XII - jogueiro(a);
- XIII - folião(ã) de reis;
- XIV - capoeirista;
- XV - parteira(o);
- XVI - erveira(o);
- XVII - rezador(a);
- XVIII - benzedor(a);
- XIX - caixeiro(a);
- XX - carimbozeiro(a);
- XXI - reiseiro(a);
- XXII - cantador(a);
- XXIII - tocador(a);
- XXIV - cirandeiro(a);
- XXV - maracatuzeiro(a);
- XXVI - coquista;
- XXVII - marujo(a);
- XXVIII - sambista;
- XXIX - artista de circo;
- XXX - artista de rua;
- XXXI - bonequeiro(a);
- XXXII - mamulengueiro(a);
- XXXIII - catireiro(a);
- XXXIV - repentista;
- XXXV - cordelista;
- XXXVI - artesão(a);
- XXXVII - fandangueiro(a);
- XXXVIII - arcador(a)/gritador(a) de quadrilha e leilão;
- XXXIX - guardiã(o) de cordão de pássaro
- XL - Outros(as) transmissores(as) de todas as demais expressões culturais populares de tradição oral do Brasil.

Pelo menos 40 categorias de griôs são listadas nesta lei, porém não se fecha para a possibilidade da existência de outras categorias de transmissores dos saberes tradicionais. Como o griot africano, os griôs brasileiros são pessoas dotadas de saberes e habilidades eficazes de transmissão de conhecimentos, manutenção e criação cultural e artística, que compõem o patrimônio imaterial<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Segundo o IPAC (Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia), patrimônio cultural imaterial é uma concepção que abrange as expressões culturais e as tradições que um grupo de

Revista África e Africanidades, Ano XIII – n. 36, nov. 2020 – ISSN: 1983-2354  
<http://www.africaeaficanidades.com.br>

brasileiro, construído através do encantamento da palavra, gestualidades, corporeidades, vivências e valores ancestrais.

Passaremos agora à discussão do papel que a chamada literatura infantojuvenil negra vem ocupando no sentido de promover experiências literárias que não aprisionem as identidades negras a estereótipos. Nesse ínterim, buscaremos aproximações com o conceito de letramento racial crítico, noção que vem ganhando força no campo dos estudos da linguagem ao trazer as questões raciais para o centro do debate acerca do modo como lemos e interagimos com o mundo.

## LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

O que denominamos Literatura Infantojuvenil Negra é um conjunto de narrativas construídas a partir dos elementos da ancestralidade, identidade e representatividade negra para crianças e adolescentes. Trata-se de uma literatura que insere a pessoa negra de maneira positiva nas histórias. Uma produção literária que busca romper com estereótipos, representações depreciativas e as ausências na história da literatura infantojuvenil brasileira. Os princípios de ancestralidade aparecem nos textos que transmitem valores e saberes tradicionais da cosmovisão de mundo africanas. As histórias que tratam da identidade negra são aquelas que apresentam as características e a história de negros e negras, valorizando sua presença na sociedade. Os elementos da representatividade ocorrem quando estereótipos e estigmas dão lugar a identidades positivas e legítimas.

Zilberman (1987) afirma que os primeiros livros para crianças foram escritos no final do século XVIII. Antes não se escrevia livros infantis porque não existia a concepção moderna de infância que temos hoje. A noção de família passou a não ser mais centrada nas amplas relações de parentesco. A figura da mãe, a ideia de um núcleo unicelular, preocupa-se em impedir a intervenção externa e estimular o afeto entre os membros da família. A Literatura Infantil cumpre o papel formador de apresentar certos valores à criança, proporcionando a adoção de hábitos socialmente preferidos (ZILBERMAN, 1987). Nesse caso, temos uma literatura que cumpre um controle social onde são reproduzidas as ideias da classe dominante. Não estava em curso, na ocasião, uma literatura que dialogasse com temáticas atinentes à infância de crianças negras. A partir do exposto, a autora afirma que a criança, ao entrar em contato com a obra literária, assimila a visão de mundo e os hábitos sociais que lhe são transmitidos - nesse caso, um mundo burguês, branco, tecido aos moldes europeus. Zilberman (1987, p.12)

(...) A literatura infantil, por sua vez é outro dos Instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra,

---

indivíduos preserva em homenagem à sua ancestralidade, para as gerações futuras. São exemplos de patrimônio imaterial: os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações, as festas e danças populares, lendas, músicas, costumes e outras tradições.

Fonte: <http://www.ipac.ba.gov.br/patrimonio-imaterial/conceitos-gerais>



um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com os padrões que estão de acordo com os interesses jovens. Porém, pode substituir o adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento às ordens dos mais velhos. Ocupa, pois, a lacuna surgida nas ocasiões em que os maiores não estão autorizados a interferir, o que acontece no momento em que os meninos apelam à fantasia e ao lazer.

No Brasil, o precursor da Literatura infantil é Monteiro Lobato, que reproduziu fielmente a mentalidade da época em relação aos negros e negras na sociedade, criando personagens estigmatizados e estereotipados e colocando na fala dos protagonistas brancos o repertório preconceituoso de sua época, como nos afirma Castilho (2004, p. 107)

Monteiro Lobato é, sem dúvida, um dos maiores escritores brasileiros, mas é necessário renovar os olhares com que se vêem as delicadas relações que o escritor estabelece entre a literatura e sua percepção do social e do histórico em relação à presença e ao valor do negro na sociedade brasileira. Tia Nastácia, a principal personagem negra de Monteiro Lobato, é analfabeta e chamada “a negra de estimação”, “negra que é tratada como parte da família”. No entanto, é na cozinha, à beira do fogão – seu espaço natural –, que reforça sua inferioridade e sua desqualificação social. Na obra *História de Tia Nastácia*, publicada em 1937, o autor deixa evidente seu racismo e desprezo pela cultura popular, matriz de onde vem tia Nastácia. Na obra, as histórias contadas por ela são consideradas pelos outros personagens do Sítio como de mau gosto. A tia Nastácia sofre xingamentos e desprezos. Ninguém lhe poupa críticas. Na história, Monteiro Lobato mostra que, para ele, existe tensão sem solução, entre o mundo da cultura de uma negra, analfabeta, e o da cultura branca, burguesa. Tio Barnabé, por sua vez, ao longo das obras infantis de Lobato, é relegado a papéis secundários. Sua marginalidade é evidente no isolamento a que é submetido: mora fora da casa, “numa cabana nos confins do Sítio”. Quanto ao Sacy, é coadjuvante de Pedrinho, e encarna todos os vícios que as crianças não podem ter: mexer nas coisas alheias, fazer trapalhadas, assustar as pessoas, entre outros.

Somente a partir dos anos 1980 surgiram os primeiros livros com uma proposta diferente, dos quais podemos destacar como autores Júlio Emílio Braz, com *Saguairu*, Sonia Rosa, com *O menino Nito*, Aroldo Campos e Oswaldo Faustino, com *Luana, a Menina que Viu o Brasil Neném* (primeira heroína negra na literatura infantil) e Heloisa Pires Lima, com *Histórias da Preta*. De lá para cá, cada vez mais vêm surgindo autores dedicados a esse tipo de publicação e a lei 10.639/03<sup>8</sup> torna-se um grande marco, não só pelas mudanças curriculares importantes, mas por inserir o debate referente às questões raciais em toda sociedade. A Literatura infantojuvenil Negra tem sido uma grande aliada para

<sup>8</sup> A lei 10.639/03 torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)



apresentar a importância das culturas africanas, afro-brasileiras, a história da população negra e as questões das relações étnico-raciais. Nesse sentido, esse segmento literário pode cumprir o papel de letramento racial crítico, ao passo que apresenta um modelo narrativo contra-hegemônico, no qual a pessoa negra deixa de ser objeto e passa a ser sujeito protagonista de sua história. Segundo Ferreira (2015b, p. 138),

(...) refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...] como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.

Notamos convergências entre o que propõe a Literatura infantojuvenil negra e a noção de letramento racial crítico, conceito difundido no Brasil especialmente pelas pesquisas e cursos de formação de professores realizados por Aparecida de Jesus Ferreira (2014, 2015a, 2015b). O conceito parte dos princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica, a saber: 1- a intercentricidade de raça e racismo; 2- o desafio à ideologia dominante; 3- o compromisso com a justiça social; 4- a perspectiva interdisciplinar; 5- a centralidade do conhecimento experiencial. Ferreira (2014, 2015a, 2015b) atribui à Teoria Racial Crítica um importante papel na discussão acerca de raça e racismo, na emergência de contranarrativas e na emergência de pesquisas que colocam a raça como construto teórico-analítico central. Segundo a autora, "uma das premissas da Teoria Racial Crítica é a utilização de narrativas, de autobiografias, de contar histórias e de contar histórias não hegemônicas (counterstories)". (FERREIRA, 2015b, p. 131).

A noção de letramento racial crítico é um desdobramento contemporâneo dos estudos sobre letramentos que, no contexto brasileiro, têm Magda Soares (2000) e Angela Kleiman (1995) como importantes expoentes. Ambas as autoras se afastam de uma concepção mais individual acerca dos processos de leitura e escrita – comumente associados à ideia de alfabetização – e encaram o letramento a partir de uma perspectiva social, ideológica e plural. Segundo Soares (2000, p. 72), "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais". Assim, letramento é uma ação, são práticas "social e culturalmente determinadas" (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Ferreira (2014, 2015a, 2015b) dialoga com o crescente número de pesquisas sobre relações étnico-raciais e os estudos raciais críticos em áreas como a educação, a sociologia e a antropologia, trazendo para o campo dos estudos da linguagem uma perspectiva racializada para a formação de professores de línguas e para a compreensão sobre como a raça e o racismo moldam nossas identidades e narrativas. Ferreira vislumbra, por meio do letramento racial crítico, contribuir para a luta antirracista e para a construção de

uma sociedade mais igualitária. Ainda que o enfoque da autora seja o campo da linguagem, a noção de letramento racial crítico nos é bastante operacional para forjar modos de superação do racismo e dos seus efeitos nas identidades de pessoas negras.

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer essas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (FERREIRA, 2014, p. 36)

As histórias da Literatura infantojuvenil Negra que são passadas através das leituras individuais dos livros e/ou contação de histórias, práticas das famílias, educadores e contadores de histórias são possibilidades potentes de transmissão de conhecimentos e mensagens afirmativas. Apesar dos desafios do mercado editorial, cada vez mais autores e autoras têm produzido obras relevantes para compor esse acervo literário que se faz urgente e necessário. Lembramos que a demanda por acervos literários centrados na história e cultura dos negros ganha força a partir da Lei 10.639/03, porém é papel dos sujeitos engajados na luta antirracista manterem-se vigilantes para que a literatura infantojuvenil negra seja cada vez mais inserida nas escolas e em outros contextos de ensino, aprendizagem e troca de saberes. Nesse sentido, a oralidade assume um lugar ainda mais central. Além da importância de que livros de literatura infantojuvenil negra sejam publicados pelo mercado editorial, é necessário que esses textos circulem, sejam performados e debatidos em rodas de conversa. De acordo com Maybin e Moss (1993), a conversa sobre o texto possibilita que diferentes vozes contribuam para a construção do significado, o que implica dizer que o texto em si somente se torna dotado de significado quando exposto às relações entre leitores/ouvintes.

No presente trabalho, propomos o conceito de práticas de letramentos griô (ou de inspiração griô) com base no trabalho realizado por contadores de história que colocam a ancestralidade, a identidade e a representatividade negras como fios condutores de sua ação. Interessa-nos observar como as histórias e saberes dos griôs brasileiros são ressignificadas e transformadas em práticas de contação de histórias para crianças – em sua maioria negras e moradoras da periferia –, simultaneamente reverenciando nossos mestres dessa tradição oral e subvertendo práticas hegemônicas de se contar histórias e de se fazer literatura.

## LETRAMENTO DE INSPIRAÇÃO GRIÔ: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Para a discussão da noção de letramento de inspiração griô, partiremos da experiência promovida pelo Grupo Ujima, na cidade do Rio de Janeiro. O grupo reúne contadores que passaram pelo Curso de Contação de Histórias de Inspiração Griô e Literatura Infantojuvenil Negra, idealizado e coordenado pela educadora e contadora de histórias Sinara Rúbia, uma das autoras deste artigo, no ano de 2017. Essa iniciativa já formou, até janeiro de 2020, mais de 350 pessoas entre professores, universitários, artistas, contadores de histórias, ativistas e pessoas interessadas no tema. O grupo funciona com o intuito de formação continuada e ação prática na cidade de contação de história de inspiração griô, que culminam, ao final do processo semestral, em Circuitos de Contação de Histórias, realizados desde 2018, em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, tendo atingido mais de 5 mil estudantes e aproximadamente 80 profissionais da educação pública e privada. As escolas atingidas estão majoritariamente localizadas nos bairros das zonas norte e oeste e nas cidades da Baixada Fluminense. Desde sua criação, o grupo imergiu nas obras de autores negros como Sonia Rosa, Júlio Emílio Braz e Kiusam de Oliveira, referências na Literatura Infantojuvenil Negra, e na vida e obra da mestra de Coco – e, portanto, griô – Martinha do Coco.

Em 10 de novembro de 2019, aconteceu o Lançamento do Circuito de Contação de Histórias Mestra Martinha do Coco na CUFA (Central Única das Favelas), no Viaduto Negrão de Lima, no bairro de Madureira. Durante de 3 meses, o grupo Ujima mergulhou na obra e vida da griô, construindo contações de histórias que carregam a memória, tradição e saberes do nordeste e cerrado brasileiros. Uma das atividades nessa construção foi um encontro com a mestra durante um final de semana do mês de agosto de 2019, ocasião na qual se reuniu com o grupo para contar as histórias de cada uma de suas canções, que se entrelaçam com sua história de vida.

A griô começou seu trabalho cantando samba de coco no grupo artístico-cultural Organização Tambores do Paranoá. Veio de Pernambuco para morar no Paranoá (DF) há mais de 30 anos. Desde cedo, trabalhou como empregada doméstica para ajudar no sustento da casa. Aos 17 anos, foi trabalhar na casa de uma musicista, retomando a paixão pela música, adormecida pelos anos duros de trabalho na nova capital do país. Atualmente, Martinha do Coco é a artista popular de maior expressão do Paranoá e traduz, em seu trabalho autoral, a cultura musical do nordeste com o coco, o maracatu e a ciranda. Em 2013, recebeu do então Ministério da Cultura o título de Mestra Popular, que representa os saberes e tradição da cultura nordestina preservados através de suas canções, contação de histórias contada e cantada no ritmo do coco.

Começaremos com a apresentação da canção intitulada "O perfume dela", extraída da performance<sup>9</sup> realizada no Sofar Latin America, em Brasília,

---

<sup>9</sup> Disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=tQ2gi71V-Uo> Acesso em 30 de agosto de 2020.

em 29 de novembro de 2018. Para os propósitos deste artigo, transcrevemos a letra da canção e não aprofundaremos a análise do contexto de produção e da performance da griô propriamente. Interessa-nos verificar como a canção de Martinha do Coco foi transformada em uma prática de contação de história pelo grupo Ujima e em que medida isso se configura como prática de letramento de inspiração griô.

Não posso nem pensar em saudade  
Que o tempo dá vira voltas  
Sinto o cheiro do perfume da menina  
Quando ia pra janela à tardinha espiar  
Sinto o cheiro do perfume da menina  
Quando ia pra janela à tardinha espiar

Eu sinto o cheiro do perfume dela  
Quando ia pra janela à tardinha espiar  
E quando o tempo não é noite nem dia  
E a galinha com os pintinhos já foi se deitar

No início de sua performance, antes de Martinha do Coco cantar a canção "O perfume dela", a griô inicia a apresentação compartilhando sua cosmovisão de mundo, saudando a vida, a natureza e as histórias vividas pelas pessoas até aquele momento. No final da apresentação, ela fala da composição da canção, fruto de uma vivência traumática, quando perdeu sua neta de 5 meses em um acidente de carro. Martinha do Coco, como meio de superar a dor e a saudade, cria uma bela e forte canção mostrando que "da dor você pode sorrir também", como ela afirma. Uma canção que guarda a memória da neta, evocando o tempo, os sentidos, lembranças e saudade, uma fala embasada nas vivências e saberes ancestrais da griô. A ideia de juntar escrita e vivência tem sido defendida pela escritora Conceição Evaristo que nos diz:

Assenhoreando-se "da pena", objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra (EVARISTO, 2005, p. 204)

Escrevendo Literatura, contos, romances, crônicas e/ou canções, a escrita de mulheres negras como Conceição Evaristo, Martinha do Coco e tantas outras, ou seja, as escrevivências dessas mulheres negras, apesar de serem diversas e singulares, têm em comum a experiência de viverem num país da diáspora africana. No caso de Martinha do Coco, além da escrevivência canção, base de todas as suas canções, ela a executa no embalo do coco, ritmo negro da diáspora africana no Brasil, que surgiu nos engenhos de açúcar. Assim, ela canta e conta sua história, fruto de sua experiência negra feminina e de seus saberes ancestrais.

A transcrição a seguir é um recorte da contação de história de inspiração griô extraída do lançamento do Circuito de Contação de Histórias Martinha do Coco. O evento aconteceu no dia 10 de novembro de 2019, no Viaduto Negrão de Lima, no bairro de Madureira, Rio de Janeiro. Na ocasião, foi feita a

transmissão ao vivo pela página do Grupo Ujima na rede social Facebook e o vídeo<sup>10</sup> ficou gravado. O texto é de Camila Zarite, Gabriela Sousa e Paulo Gomes, contadores de histórias do Grupo Ujima. Abaixo, segue a íntegra do texto, tal qual foi concebido por seus autores. No evento de contação de histórias propriamente dito, uma ou outra modificação foi feita no texto pelos contadores de histórias (por exemplo, por meio de inserção ou supressão de palavras, dramatização de falas, etc.), porém sem alterar o conteúdo central da narrativa. O registro completo em vídeo do evento tem duração de 1 hora, 22 minutos e 37 segundos. A contação de histórias inspirada na canção "O Perfume dela" tem duração de cerca de 6 minutos (no intervalo entre 57 minutos e 1 hora, três minutos e 3 segundos).

*Cantando e dançando*

Girando com a ciranda, girando, girando  
 cirandar de cura (girando girando)  
 Ciranda de amor (girando girando)  
 Ciranda de luta  
 Circularidade essa é a nossa missão  
 Artes, cuidados, ativismo, marchamos em ação  
 o mundo roda (êaêaêê)  
 mulheres giram (êaêaêê)  
 com força e amor, mudamos nossas vidas  
 girando girando (4x)

*Contado*

A história que vamos contar é sobre superação!

*Cantando*

"não posso nem pensar em saudade..."

*Contado*

Era uma vez uma menina chamada Evelyn. Ela era filha da Mestra Martinha do Coco, uma menina muito alegre que, aos 17 anos, era apaixonada pelo Luiz Antônio. Eles sonhavam em casar e ter filhos.

Luiz Antônio, um rapaz de 19 anos, bonito, que trabalhava em uma padaria de sua família. Um belo dia, Luiz Antônio criou coragem e pediu a mão da moça em casamento.

Logo que casaram, uma sementinha nasceu na barriga da Evelyn e eles ficaram felizes de montão. Tempos depois, a sementinha cresceu tanto que brotou. Nasceu uma linda neném chamada Maria Luiza que era a alegria da família.

Do alto da janela, nos braços da mãe, Maria Luísa ouvia a voz da avó que passava pela rua, pois, naquela época, Martinha trabalhava como gari comunitária, e sempre perguntava sobre a neta.

<sup>10</sup> O registro do vídeo pode ser localizado na página do Facebook do Grupo Ujima. Disponível online em [https://www.facebook.com/watch/live/?v=960064357697718&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=960064357697718&ref=watch_permalink)  
 Acesso em 30 de agosto de 2020

Evelyn lá de cima gritava:

#### *Dramatização das falas*

- Suba aqui, mãe, venha dar um beijo em sua neta.
- Mas como, Evelyn, eu tô toda suja, não vou abraçar a menina assim. Olhe, mais tarde passo aqui. Um beijo em minha neta, respondia a avó.

#### *Contado*

Era sempre assim. Só de passar pela rua, a Mestra Martinha já sentia o perfume da menina.

Um dia a menina foi viajar com os pais para conhecer o seu bisavô que morava em outra cidade. Mas naquele dia, algo muito ruim aconteceu na história dessa família. Um acidente transformou a menina Maria Luiza em uma estrelinha.

Todos ficaram arrasados com o acontecido. Todos amavam muito a menina.

Demorou um tempo para que todos entendessem que, agora, Maria Luiza estava no Orúm, ao lado de Oxalá, nosso pai.

Que a passagem da menina por aqui já havia acabado.

A mãe e o pai de Maria Luiza foram seguir cada um o seu caminho. Cada um foi buscar possibilidades para viver sem a menina. Maria Luiza está conosco, ela é uma força ancestral e ancestralidade não morre.

Hoje em dia, a Evelyn tem a sua própria família e todo mundo sabe quando a Evelyn tá no Paranoá, porque ela chega com aquela criança... é um agito só, uma história só, como diria a Mestra Martinha.

E o Luiz Antônio também teve filhos, um casal de gêmeos e mais um menininho.

Dona Martinha do Coco, que era o ponto de equilíbrio daquele jovem casal, também sentia muitas saudades da neta. Toda vez que passava embaixo daquela janela, não tinha como não lembrar da menina. Aí ela teve uma ideia maravilhosa, fez uma música incrível para homenagear a neta e segue cantando feliz e sendo abraçada por todo o Brasil.

#### *Cantando e dançando*

"Não posso nem pensar em saudade  
Que o tempo dá vira voltas  
Sinto o cheiro do perfume da menina  
Quando ia pra janela à tardinha espiar

Eu sinto o cheiro do perfume dela  
Quando ia pra janela à tardinha espiar  
E quando o tempo não é noite nem dia  
E a galinha com os pintinhos já foi se deitar"

Considerando que partimos de uma visão de letramento racial crítico enquanto prática social, trataremos da contação de histórias de inspiração griô em questão enquanto um evento de letramento (BARTON, 1994; BRICE HEATH,



1994). O evento de letramento corresponde à unidade básica de análise dos estudos sobre a leitura, uma vez que se relaciona às várias situações em que a palavra é utilizada com determinada finalidade. Segundo Brice Heath (1994, p. 74), eventos de letramento são "ocasiões em que a linguagem escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos de estratégias de interpretação". Assim, antes de procedermos a qualquer discussão sobre o conteúdo do texto da contação de histórias promovida pelo grupo Ujima, é fundamental descrevermos o contexto e ambientação do evento para que possamos dizer o que conta como letramento para essa prática em questão. A noção de eventos de letramento nos leva a crer que há diferentes modos de se fazer uso de textos. Assim, há diferentes formas de se ser um leitor: somos leitores diferentes nas várias atividades e instituições em que atuamos no cotidiano. Ao lermos um texto em um determinado evento de letramento, estamos, na verdade, inseridos em práticas sociais associadas à palavra escrita. Ler, portanto, é ir além do texto em si: é entendê-lo situado nas práticas que o envolvem.

O texto é, então, apenas uma parte do que se constitui o letramento (...). Existe mais que a estrutura do texto, existem as práticas. Textos não podem estar isolados das práticas. Compreender o letramento envolve analisar práticas assim como analisar textos. (BARTON, 1994, p. 63)

Para início de discussão, ao contrário do que diz Barton (1994) e Brice Heath (1994) sobre a centralidade da escrita nos eventos de letramento, estamos diante de uma ocasião em que a oralidade, a musicalidade e o corpo possuem lugares estelares. Isso não implica dizer que a prática de contação de histórias realizada pelo grupo Ujima abandone o texto escrito. Não à toa, um dos elementos identificáveis no cenário do evento de letramento é um espaço reservado para que livros de literatura infantojuvenil negra fiquem dispostos no chão, sobre um tecido ali estendido, de fácil visualização e acesso pelos participantes da atividade. Ocorre que o livro impresso é um entre outros elementos que compõem a prática. Além disso, a história contada parte de um texto escrito por três dos contadores de história integrantes do grupo após o contato com a griô Martinha do Coco e suas escrevivências. Temos assim, uma relação de circularidade entre o oral e o escrito, com a incorporação de saberes e vivências de mestres griôs, num círculo contínuo de ressignificações do texto.

Sobre a questão da circularidade, podemos considerá-la um componente gerador de significados que atravessa o evento de letramento em vários aspectos, a começar pelo cenário físico. No espaço do Viaduto Negrão de Lima, puffs e esteiras foram dispostas em círculo para que os participantes se acomodassem à vontade para a contação de histórias. Ainda que a maior parte dos participantes se mantivessem sentados nesse formato de roda durante o evento, era comum que crianças circulassem livremente pelo espaço para caminhar ou brincar. Todo o evento aconteceu nesse formato de roda. A atividade começa com os contadores de história entrando em cortejo, dançando, tocando pandeiros e chocalhos, batendo palmas, carregando objetos que serão utilizados na contação das histórias; os contadores integram o interior do círculo onde estão sentados os participantes do evento e ali se sentam.

Afastando-se da disposição espacial típica das escolas tradicionais, onde a transmissão de conhecimento é feita a partir de uma orientação assimétrica, com carteiras fixas dispostas em fileiras, a contação de histórias de inspiração griô propõe um modo de apreensão de significados pela circularidade dos saberes. O círculo, a roda, o sentar-se no chão, todos esses elementos remetem à ancestralidade e herança africanas e à transmissão de saberes pela oralidade. Essa literatura infantojuvenil negra chega às crianças e aos demais participantes do evento como uma gira embalada por sonoridades ancestrais e por corpos em movimento. A contação de histórias a partir da canção "O Perfume dela" inicia-se com três contadores de histórias (um homem e duas mulheres) invocando essa circularidade contínua dos saberes: "girando com a ciranda", "girando, girando", estamos diante de um letramento movido pela circularidade como missão. Uma ciranda de amor, que cura e impulsiona a luta, o "ativismo". Música, dança e ritmo (marcado pelas palmas dos contadores de histórias e da plateia) abrem caminho para a narrativa tecida a partir das memórias e da história de vida de Martinha do Coco.

"A história que vamos contar é sobre superação!". No mundo contemporâneo, a palavra "superação" costuma remeter a valores associados a um individualismo neoliberal, representado em histórias de "vencedores" que, por "méritos próprios", alcançam seus objetivos. Entretanto, estamos diante de um outro significado para a noção de superação. No caso da história de vida de Martinha do Coco, trata-se da superação pela escrevivência, como nos diria Conceição Evaristo (2005). Martinha do Coco cria uma canção como homenagem à neta, morta em um trágico acidente automobilístico. Assim, é por meio da arte, da música e da literatura que a griô supera a dor de perder sua neta, atribuindo a essa escrevivência um valor de memória e herança familiar.

A família é um elemento muito forte para se falar das noções de ancestralidade e memória. Na narrativa contada e cantada, conhecemos não apenas Maria Luiza, a netinha cujo perfume ainda faz sentir saudade, mas também seus pais, Luiz Antônio e Evelyn. Os participantes do evento de letramento têm acesso a um núcleo familiar importante da vida da griô e aos desdobramentos afetivos da trágica perda da menina. Na narrativa, a família é associada a elementos da natureza: Maria Luiza é uma semente que brota e, quando morre, vira estrela, vai para o Orum ficar ao lado de Oxalá. Na religiosidade de matriz africana, a morte não é propriamente o fim, mas um reconectar-se com os ancestrais. A curta passagem de Maria Luiza pelo mundo é compreendida dentro de uma lógica da circularidade: "Maria Luiza está conosco, ela é uma força ancestral e ancestralidade não morre".

Por fim, a contação de história traz a própria canção-escrevivência de Martinha do Coco como desfecho. Novamente, o fio condutor da circularidade é recuperado, pois a história começa sendo cantada e termina também em forma de canção. Oralidade, musicalidade, memória, família, herança, ancestralidade, religiosidade, integração à natureza, todos esses elementos constroem uma narrativa em formato circular, em que saberes e outras perspectivas de ler o mundo são produzidas. O que pleiteamos aqui é que estamos diante de uma prática de letramento própria, diferente da contação de histórias infantojuvenil

mais tradicional, já que ancorada em práticas de transmissão de saberes de herança africana e ressignificadas na diáspora. Daí emerge a proposta de conceituarmos essa prática de contação de histórias como letramento griô. O presente artigo é um exercício de análise inicial no desenvolvimento do conceito aqui propomos. De todo modo, é possível já estabelecermos aproximações com a prática de letramento proposta pelo grupo Ujima: uma prática que concebe a transmissão de saberes a partir do prisma da circularidade afrodiaspórica e que contribui, de modo significativo, na luta antirracista, uma vez que possibilita um letramento racial crítico desde a infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendemos que essas linhas finais sejam, de fato, conclusivas. Como já antecipamos, o presente artigo é um investimento inicial acerca de um conceito que ainda está sendo forjado: práticas de letramento de griô. Trata-se de pretensão com certa ousadia, uma vez que busca aproximações entre teorias consolidadas no ambiente acadêmico (como os estudos das relações étnico-raciais, o campo da literatura e a área dos letramentos) e saberes ancestrais em constante ressignificação na diáspora. Nesse empreendimento investigativo, alguns encaminhamentos podem lançar luz sobre formas de trabalho com a literatura infantojuvenil negra que contribuam na luta antirracista e valorize práticas de contação de histórias que remetem a uma memória ancestral africana.

Iniciamos a discussão por meio de uma revisão teórica acerca do papel do griô na África e na diáspora, reconhecendo nos mestres de coco, nos sambistas, nos poetas populares, nos brincantes, nos contadores de histórias e em tantos outros os nossos griôs brasileiros. Em seguida, passamos a um painel sobre o lugar ocupado pela literatura infantojuvenil negra, tecendo aproximações com a noção de letramento racial crítico. Como coração do trabalho, analisamos um evento de letramento promovido pelo grupo Ujima durante no lançamento do Circuito de Contação de Histórias Martinha do Coco em 2019. A partir das escrituras da griô Martinha do Coco, o grupo Ujima realizou uma contação de histórias atravessa por valores como a circularidade de saberes, a memória, a ancestralidade negra e a religiosidade. Nesse sentido, propusemos o conceito de letramento griô para discutir essa prática na qual a oralidade, a musicalidade e o corpo assumem centralidade na transmissão circular da literatura.

Pretendemos continuar nossos estudos buscando o aprimoramento do conceito a partir da observação de outros eventos de letramento promovidos pelo grupo Ujima e outras práticas que envolvam contação de histórias de inspiração griô. Almejamos que nossas pesquisas lancem um olhar atento sobre práticas e conhecimentos tão enraizados na cultura popular, porém historicamente minimizados em sua importância e silenciados por força do racismo na sociedade brasileira. Que as escrituras de Martinha do Coco e outros tantos griôs e ações como as práticas de letramento realizadas pelo grupo Ujima nos ensinem a ler o mundo a partir de uma ótica antirracista. E que, girando nessa roda da vida, circundemos nossas lutas e ativismos.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

BRICE HEATH, S. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In.: MAYBIN, J. (Ed.) **Language and Literacy in Social Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

CASTILHO, Suely Dulce. A Representação do Negro na literatura Brasileira. **Novas Perspectivas**, v. 7, 2004 b.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) da dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Diane (Ed.) **Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa, 2005.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 14. Jul-out, 2014.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a.

FERREIRA, A. J. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os Significados do Letramento**: uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MAYBIN, J. & MOSS, G. Talk about Texts: Reading as a Social Event. **Journal of Research in Reading** 16 (2), 1993, pp.138-147

NOGUERA, Renato. Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é: tecnologia griot, filosofia e educação. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, p. 258-277, 2019.

NOGUERA, Renato. **A lição de Kwaku Ananse**: a perspectiva griot sobre ensinar Filosofia. No prelo. 2020.

SILVA, L.C.L.; SILVA, K. G. O Negro na Literatura Infanto-Juvenil. **Revista Thema**, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

## REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PROVA ORAL DO EXAME CELPE-BRAS

Robson Batista Moraes<sup>11</sup>

Erivelton Nonato de Santana<sup>12</sup>

**RESUMO:** O objetivo dessa investigação, que possui um caráter documental, é apresentar uma análise crítica sobre o modo como a questão étnico-racial e representações da cultura afro-brasileira são abordadas na prova oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras. Esta amostra é constituída por 40 Elementos Provocadores (EPs), de duas edições: 2003.1 a 2003.2, utilizados na parte oral do exame. Para a coleta dos dados, foram realizadas a seleção dos EPs e a análise, objetivando verificar se eles trazem ou não questões sobre as relações étnico-raciais e, em caso afirmativo, se as perguntas contidas nos roteiros de entrevista relativos aos EPs selecionados espelham a realidade cultural do país ou, ao contrário, se as trazem de forma minimizada, estigmatizada ou se tais aspectos são ignorados. Ademais da análise de como a representação da cultura afro-brasileira é descrita, buscou-se também problematizá-las. Isso posto, são evocados, na investigação, os conceitos de raça, racismo estrutural e institucional. Desse modo, a partir do que preconizam a Lei 10.639/2003 e o Parecer de 2004 do MEC/CNE, essa pesquisa pretende contribuir para estudos de português/língua estrangeira com vista a enfatizar a pertinência da diversidade étnico-racial brasileira como parte constituinte no cenário do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Por fim, nos resultados constatou-se que, do total de 40, somente em 5 EPs aparecem a questão étnico-racial negra, o que evidencia a maior prevalência da representação de sujeitos do grupo racial branco em detrimento dos negros na prova oral do exame.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aspectos étnico-raciais; Celpe-Bras; Cultura afro-brasileira; Ensino de português para estrangeiros; Prova oral.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc21-37

<sup>11</sup>Mestrando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: [robsonbmoraes5@gmail.com](mailto:robsonbmoraes5@gmail.com)

<sup>12</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pesquisador nas áreas de Linguística Aplicada, Análise do Discurso e Português como Língua Estrangeira (PLE). E-mail: [esantana3@hotmail.com](mailto:esantana3@hotmail.com)



## INTRODUÇÃO

Na concepção de Alomba Ribeiro (2013, p. 251), “ensinar uma língua estrangeira é ensinar aos alunos vários caminhos, entendendo que um desses caminhos é emergir na língua-alvo”. Nesse aspecto, é pertinente que o professor mediatório não ensine apontando apenas um horizonte sociocultural, mas sim apresentar diversidades de possibilidades pelas quais os aprendizes tenham acesso a diversas perspectivas de representações da língua que se pretende adquirir, e não se limitar a uma exposição unilateral ou branco-cêntrica da língua e da cultura alvo.

Segundo Moraes e Souza (2017), o ensino de português para estrangeiros tem crescido de forma expressiva nas últimas décadas no país e no cenário internacional. Esse avanço do ensino e aprendizagem de Português, além da demanda pela realização do Exame de proficiência da língua para diferentes fins, tem ocorrido graças às parcerias e os acordos internacionais de comércio que o Brasil firmou com outros países nos últimos governos. Dessa forma, muitos estrangeiros criaram expectativas de estabelecimento de diálogo mais próximo com a cultura brasileira e, conseqüentemente, adquirirem aprendizado da língua.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), criado em 1994, foi instituído para ser aplicado em instituições públicas ou privadas, no Brasil e no exterior, credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC. O Celpe-Bras, aplicado há mais de 20 anos, é o único exame brasileiro oficial para certificar proficiência em Português como língua estrangeira, e o exame conta com cerca de 126 postos aplicadores credenciados, sendo em torno de 48 no Brasil e 78 fora do país (BRASIL, 2018).

No Brasil, o Celpe-Bras é pré-requisito para ingresso em cursos de graduação, por meio do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), e pelo Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), para estudantes estrangeiros que tenham os pré-requisitos necessários e que pretendem cursar mestrado e/ou doutorado no Brasil. O certificado é exigido para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país, além de ser exigido por algumas entidades de classe, como o Conselho Federal de Medicina – CFM (BRASIL, 2019).

O aluno estrangeiro candidato ao programa PEC-G, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, quando selecionado mediante aprovação no exame, cursa gratuitamente a graduação na instituição de sua escolha. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa. (BRASIL, 2016).

O presente escrito intenta contribuir para os estudos no campo do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, além de aspirar também preencher lacunas concernentes ao pouco material disponível, e as tímidas produções de trabalhos científicos com foco central na questão étnico-racial, no



campo epistemológico da Linguística Aplicada e, em especial, no cenário do ensino e aprendizagem de Português para falantes estrangeiros no Brasil (MORAES, 2020).

Este artigo pretende apresentar reflexões iniciais sobre a temática em foco, e tem como principal objetivo tecer uma análise crítica acerca da maneira como a questão étnico-racial e representações da cultura afro-brasileira têm sido expostas, especificamente, na modalidade oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Assim, o presente trabalho visa problematizar, em especial, a atenção conferida ao componente racial negro e a apresentação da cultura afro-brasileira na parte oral do exame, ou seja, pretende-se analisar como tais questões são abordadas/expressas nos Elementos Provocadores (EPs), também nomeados de “lâminas”, isto é, um material ilustrativo composto pela conjugação de textos escritos (verbais) e/ou verbo-visuais utilizados durante a prova oral (interação face a face), no processo de aplicação do Exame Celpe-Bras.

A principal justificativa para escolha dessa pertinente temática foi a grande repercussão gerada por um Elemento Provocador escolhido durante a aplicação de uma das edições do exame. A referida lâmina, que tinha como título “Representatividade Importa, sim!”, trazia como conteúdo central o tema da representatividade negra. Esse material mostrava nitidamente a imagem de uma criança socialmente reconhecida como negra, portando uma boneca que apresentava traços fenotípicos semelhantes à de uma pessoa negra.

Desse modo, seguindo ainda essa mesma direção, durante o processo de realização da entrevista a um candidato negro africano, ficou demonstrado, de certo modo, um sentimento de reconhecimento de identidade cultural pelo fato de o candidato se ver representado no material utilizado durante a interação. E, por outro lado, tomando-se por base o mesmo Elemento Provocador, o candidato verbalizou explicitamente durante o exame, casos de discriminação racial velada que ele sofreu durante um processo de seleção, quando concorreu a uma vaga de professor de língua inglesa, numa escola bilíngue da cidade de Salvador.

Cabe sublinhar que, o principal nexos motivador que corroborou diretamente para a materialização desse artigo sobre questões referente a discriminação social, racismo e o exame Celpe-Bras, foram os relatos de discriminação sofridos e proferidos pelo candidato a partir da questão presente no material, ou seja, o componente racial como temática central presente no Elemento Provocador da prova.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta investigação possui um caráter indisciplinar, estando inserida no campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA), na subárea de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, no crescente cenário de ensino e aprendizagem de Português para Falantes de Outras Língua (PFOL) no Brasil.

Segundo Celani (1998), a LA tem uma preocupação com o social, com o humano e parece ter uma vocação para uma atitude transdisciplinar. Nesse viés,

esta discussão tem como foco fazer ponderações sobre a questão racial referente à presença de elementos próprios e constitutivos das culturas negras nos Elementos Provocadores. Assim, pretende-se compreender como o fator racial está inserido no Celpe-Bras, ou seja, se ele é ou não utilizado como um agente de exclusão das identidades negras no referido Exame de Proficiência.

Nessa perspectiva, essa averiguação visa tecer problematizações sobre questões étnico-raciais e representações da cultura afro-brasileira especificamente na prova oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que é o exame brasileiro oficial para comprovação de proficiência em português como língua não materna, aceito em universidades e empresas brasileiras, bem como nos processos de revalidação de diplomas médicos e de naturalização (BRASIL, 2018).

No que tange a conceituação de pesquisa, para Marcos Bagno (2010, p. 17), pesquisa é um termo proveniente do espanhol, que herdou do latim *perquirio*, que significava “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se, inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Nessa linha de pensamento, a pesquisa trata-se de uma busca insistente e cuidadosa, pela qual se permite descobrir atualidades, novas questões, dados inovadores e, sobretudo, novos olhares sobre um ou mais campos epistemológicos.

Esta pesquisa, portanto, está apoiada em um procedimento de análise documental e bibliográfica que abona o objetivo que ora se pretende averiguar. Desse modo, conforme Figueiredo (2007), tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica tem o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos verbais - escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito, ou não escrito.

Por isso, os documentos oficiais do exame Celpe-Bras, em especial, da parte oral da prova, que é o principal objeto dessa investigação são: o acervo dos Elementos Provocadores, o caderno de roteiro de aplicação face a face, ambos disponíveis nos sites do INEP/MEC e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa perspectiva, tanto o manual do examinando quanto o manual do aplicador e avaliador são essenciais para a constituição da análise qualitativa e quantitativa das questões de pesquisas aqui propostas.

Quanto à sua natureza, esta investigação possui um cunho qualitativo porque, nessa modalidade, o pesquisador pode ser ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Ademais, o objetivo da amostra é apresentar informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o importante é ser efetivamente capaz de produzir novas informações e contribuições para o campo pesquisado (DESLAURIERS, 1991).

Posto isso, toda investigação, indiscutivelmente, contribui para um dado campo específico do saber, além de corroborar para a construção de novos saberes, ou tentar apresentar outras direções, nas quais antes não foram pensadas para tentar sanar possíveis problemas ou empecilhos que estavam postos. Desse modo, pesquisar é, em certa medida, desconstruir paradigmas

sacralizados que, de alguma forma, não respondem mais a algumas demandas vitais da dinâmica atual da sociedade.

Esta investigação partiu, primeiramente, da etapa de leituras específicas para constituição de referencial teórico, seguidamente de averiguação em sítios virtuais do INEP/MEC, do Acervo do Celpe-Bras presente no site da UFRGS, bem como do sítio virtual do Itamaraty e do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Nesse sentido, as supracitadas etapas foram realizadas para buscar identificar, selecionar, observar e coletar dados relevantes sobre representações da cultura afro-brasileira e fazer análises concernente as questões étnico-raciais presentes ou ausentes em 40 Elementos Provocadores, das edições de 2003.1 e 2003.2, da Prova oral (Interação face a face) do exame brasileiro Celpe-Bras. Dito isso, é importante ratificar que cada edição do exame é constituída por 20 Elementos Provocadores que são devidamente escolhidos pela Comissão Científica responsável pela produção e organização do material.

Por conseguinte, após verificações nos supracitados sítios para ter-se uma noção mais ampla sobre o perfil do exame, seu funcionamento, suas partes e diretrizes, foram elaborados para fins de ilustração, 2 quadros contendo o ano de edição, o tema, o título, a fonte e as características/traços de elementos raciais relacionados a representação da cultura afro-brasileira presentes nos Elementos Provocadores.

Nesse sentido, cabe explicitar que não se pretende aqui analisar/descrever exaustivamente e discorrer sobre todos os 40 Elementos Provocadores, mas almeja-se, sobretudo, selecionar dentre esses, os materiais que retratem de forma mais acentuada, a presença de aspectos centrais referentes à cultura afro-brasileira e, a partir dessas evidências, analisar e desenvolver ponderações sobre os referidos materiais.

Convém expor que o ponto de partida dessa investigação é o marco temporal da edição do Celpe-Bras do ano de 2003.1 porque neste ano foi promulgada a Lei 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei 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". Assim, busca-se compreender em que medida essa lei interfere ou não para a inclusão de questões étnico-racial da prova oral do exame (BRASIL, 2003).

Desse modo, devido a inúmeras pressões feitas aos Governos Brasileiros nas últimas décadas pelos movimentos sociais negros, foram incluídos no sistema escolar, que contempla a educação básica e superior, estudos da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a relevância dos negros na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição dos povos negros nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

No que tange aos instrumentos usados para examinar representações da cultura afro-brasileira e a questão racial nos Elementos Provocadores, foram

estabelecidos parâmetros de análise como: verificar, primeiro, se o tema discorre sobre a questão étnico-racial, em seguida, fez-se a observação para constatação da presença do componente racial negro nesses elementos nos textos escritos (verbais) e nas imagens (não-verbais e/ou verbo-visuais) e, por conseguinte, tendo-se os EPs indícios de tais questões ou demonstrando sujeitos com características fenotípicas dos negros, averiguou-se, portanto, de que forma essas questões raciais são tratadas no Exame.

Nessa perspectiva, essa análise tem como foco evidenciar se as representações culturais concernentes a negritude brasileira têm sido expostas de forma minimizada, folclorizada ou estigmatizada, se são apresentadas de forma negativa ou positiva, e como elas contribuem diretamente para a manutenção ou desconstrução do ignóbil racismo antinegros, o qual ainda está muito impregnado no imaginário coletivo de uma grande parcela dos brasileiros.

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O Celpe-Bras é um exame aplicado, semestralmente, no Brasil e no Exterior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. Vale lembrar que esse Exame de Proficiência é composto por duas partes distintas, aplicadas em momentos diferentes com todos os candidatos a cada edição (BRASIL, 2018).

Assim, no que tange à sua estrutura, o exame possui uma parte escrita, destinada a avaliar a compreensão oral e escrita e a produção redigida em Língua Portuguesa, e a parte oral (Interação face a face), que avalia o desempenho na compreensão e produções orais da língua. Desse modo, a etapa escrita é composta de quatro tarefas, sendo duas tarefas que integram compreensão oral e produção escrita, e duas tarefas que integram leitura e produção escrita com duração total de quatro horas (BRASIL, 2018).

A segunda parte do exame denominada como Prova Oral, constitui-se como uma conversa entre o examinando e o entrevistador interlocutor, que é devidamente gravada em áudio para fins de avaliação, tendo duração de aproximadamente 20 minutos. O diálogo é “sobre questões do interesse do examinando, a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição (família, hobbies, profissão etc) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes etc)”, com base em três Elementos Provocadores diferentes. (BRASIL, 2018).

Diante do exposto sobre o exame, a parte que interessa nessa pesquisa inicial é a modalidade oral, tendo como objetivo analisar de que forma a questão étnico-racial é abordada nos textos, ou lâminas dos Elementos Provocadores de duas edições do Celpe-Bras, a saber: a de 2003.1 e 2003.2, sendo que, em cada edição são utilizados 20 elementos. Nesse interim, convém expor que, nessa investigação, fora observado um total de 40 lâminas. Portanto, essas questões podem ser melhor elucidadas do quadro de nº 1 a seguir:

### 1 - Quadro de elementos provocadores (eps) de 2003.1

Edição do Celpe-Bras	Título do Elemento Provocador	Tema do Elemento Provocador	Fonte do Elemento Provocador	Questões/Representações da cultura afro-brasileira
2003-1-01	Pirâmides Alimentares	Alimentação	Scientific American Brazil	Não há presença de negros
2003-1-02	Você se orienta pela ética na hora de votar?	Postura	FSP	<b>Imagem de um homem negro manobrista entre duas pessoas brancas</b>
2003-1-03	Perdão foi feito pra gente pedir	Postura	FSP	Não há presença de negros
2003-1-04	Adiar Compromissos	Postura	FSP	Não há presença de negros Contém somente texto escrito
2003-1-05	Vale a pena embarcar na carreira da moda?	Trabalho	FSP	Não há presença de negros. Discussão sobre profissões
2003-1-06	Pit Bull na arena	Postura	FSP	Não há presença do recorte racial negro
2003-1-07	O brasileiro e o trabalho	Trabalho	FSP	Não há o recorte racial negro
2003-1-08	Economizando água e dinheiro	Meio Ambiente	Águas de Niterói	Não há o componente racial negro
2003-1-09	A casa ideal	Habitação	Estado de Minas	Não há presença de negros/as
2003-1-10	Existem lugares mágicos	Lazer e Turismo	Época	Não há questões raciais referente a negros/as
2003-1-11	Os brasileiros gostam de ler	Educação/Hábito	Época	Não há questões raciais dos negros
2003-1-12	O que é felicidade?	Postura	Zero Hora	<b>Há presença de pessoas brancas e negras de várias idades</b>
2003-1-13	Um onde muito furada	Corpo e saúde	Veja	Não há presença de negros/as
2003-1-14	A roda gigante do zodíaco	Postura	Época	Não há presença de negros/as
2003-1-15	Vai Faltar	Meio Ambiente	FSP	<b>Há três homens negros disputando água</b>
2003-1-16	Não deixe a natureza ir embora	Meio ambiente	Sem fonte	Não há o elemento racial negro
2003-1-17	A paquera no mundo	Postura	FSP	Há Somente pessoas socialmente brancas.
2003-1-18	Tecla comigo, vai...	Postura/Tecnologia	Veja	Há somente pessoas brancas
2003-1-19	Participação do pai	Família	Sem fonte	Somente pai e filho brancos
2003-1-20	Ajude a mudar este cardápio	Meio ambiente	Câmara Mun. De Porto Alegre	Não há elementos sobre questões raciais



**Fonte:** Dados retomados de Ronaldo Lima (2008), e adicionado o componente étnico-racial pelos autores.

Assim, o quadro de nº 1 apresentado acima, demonstra que, dentro de um universo de 20 Elementos Provocadores, a questão étnico-racial é apresentada em apenas 3 materiais, sendo que, na lâmina de nº 2 da edição de 2003.1, a imagem do sujeito negro aparece entre um homem branco Economista e uma mulher também branca, e Farmacêutica. E juntamente o homem negro surge ocupando a função de Manobrista, ou seja, nesse contexto é atribuído ao negro um papel considerado socialmente inferior em relação ao dos demais personagens representados no referido Elemento Provocador.

Essa representação descrita pode ser vista como uma tentativa de inferiorização do papel social do homem negro, cuja prática ainda é muito reforçada em produções e representações artísticas e em diversas formas de expressão, como séries televisivas, filmes, desenhos, novelas, propagandas, livros didáticos etc. Essas práticas de representações negativas dos corpos negros são historicamente recorrente no Brasil no parecer da professora Ana Célia Silva:

[...] apresentar o segmento negro como minoritário [...] para ocultar a sua presença majoritária nos estratos sociais mais baixos, bem como acentuar sua presença apenas nos papéis e funções estigmatizadas na sociedade, seria também uma forma de justificar a sua ausência na participação do poder político e econômico do país (Silva, 1995).

Em sua pesquisa, Silva (1995) discorre sobre “A discriminação do negro nos livros didáticos”, nos quais há uma prevalência em subjugar os negros aos estratos sociais mais baixos, e isso é muito nítido na forma como a imagem do negro é expressa em relação aos sujeitos brancos. Nessa lâmina utilizada no Exame, o negro ocupa uma função estigmatizada pela sociedade; por outro lado, a mulher e o homem, ambos socialmente brancos, são demonstrados em ocupações que lhes conferem melhores retornos econômicos e, portanto, de maior prestígio social.

No Elemento Provocador de nº 12, ainda do quadro 1, também utilizado na edição de 2003-1 do Celpe-Bras, aparecem imagens de pessoas negras e pessoas brancas com aspectos sorridentes, de diversificadas faixas etárias e de uma forma totalmente harmoniosa. O elemento traz uma temática que aborda a seguinte questão: “O que é Felicidade”? Assim, não há evidências de qualquer tipo de tensão ou conflito social entre negros e brancos, como normalmente está presente nas práticas sociais, devido à grande assimetria econômica nas relações raciais e sociais no Brasil.

Outro fato semelhante a essa representação estigmatizada de negros na Prova Oral do Exame, fica evidenciado no EP de nº 15 da mesma edição de 2003.1, dentre três imagens no mesmo EP, há uma com a presença de três homens negros com traços bem acentuados e semelhantes aos negros africanos, em um contexto totalmente precário, e com escassez de água potável, pois na imagem, eles aparecem disputando um único balde com água.

No material supracitado, curiosamente, não há a presença do homem branco, pois, mediante as características do contexto apresentado, a região de



escassez parece algum país do continente africano, o que torna mais evidente a associação do negro a contextos e situações negativas, pois, de certo modo, a exposição da imagem é a reprodução de uma concepção cultural limitada sobre o continente africano, pois sabendo-se da existência dos problemas sociais desse países, é mais recorrente dar maior ênfase aos aspectos depreciativos sobre as culturas dos povos negros africanos, apesar de existirem inúmeras questões culturais positivas lá, bem como ocorrem diversos problemas em outras culturas.

Essas análises sobre a questão racial nos Elementos Provocadores supracitados são muito reveladoras e dialogam com o conceito de racismo que é elucidado por Silvio Almeida:

O racismo é uma forma de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Apesar de o racismo ser, por vezes, manifestado por sujeitos de forma inconsciente, ele não deixa de se apropriar do fundamento da raça como forma de discriminar, segregar e estigmatizar sempre negros e outros grupos sociais historicamente descriminalizados como indígenas, judeus, asiáticos etc. Desse modo, é evidente que os brancos também são racializados, mas nessa dinâmica de relação racial, sobretudo, os negros continuam sendo tratados como seres inferiorizados, enquanto que os corpos brancos são supervalorizados. Isso contribui para comprovar o quanto o racismo ainda está enraizado na cultura brasileira, porém é naturalizado por alguns. Contudo, ele deve ser sempre questionado em todas as esferas da sociedade.

No quadro nº 2, serão analisados os Elementos Provocadores seguindo os critérios semelhantes aos utilizados no quadro anterior de nº 1.

## 2 – Quadro dos elementos provocadores (eps) da edição 2013.2

Edição do Celpe-Bras	Título do Elemento Provocador	Tema do Elemento Provocador	Fonte do Elemento Provocador	Questões/Representações da cultura afro-brasileira
2003-2-01	Aline e Dietas	Corpo e saúde	FSP/Dietas	Não há presença de negros
2003-2-02	Clonagem	Ciência e Tecnologia	Sem fonte	Não há a presença de negros
2003-2-03	Médicos Solidários	Posturas	Época	Não há presença de negros
2003-2-04	Filho único	Família	Estado de Minas Gerais	Não há presença de negros Contém somente texto escrito
2003-2-05	Vaidade Masculina	Posturas	Veja	Não há presença de negros.
2003-2-06	Saiba dizer Não	Posturas	Jornal da Pampulha	Não há presença do recorte negro

2003-2-07	Mapa do tesouro	Economia e Negócios	Veja	Não há o recorte racial, existe somente texto escrito
2003-2-08	Adulto tem o dever de liberar brincadeiras	Educação	FSP	<b>Há a ilustração racial do negro em uma das três figuras do EP</b>
2003-2-09	Obesidade infantil	Corpo e saúde	Veja	Não há presença de negros/as
2003-2-10	Reciclagem	Ambiente	FSP	Não há questões raciais
2003-2-11	Cara, cadê meu emprego?	Trabalho	FSP	Não há questões raciais
2003-2-12	Amazonas	Lazer e turismo	FSP	Não Há presença de pessoas negras
2003-2-13	Amiguinhos da Onça	Posturas	FSP	Não há a presença de negros/as
2003-2-14	Deficientes	Educação	FSP	Não há presença de negros/as
2003-2-15	O poder feminino na PM	Trabalho	FSP	Não há elementos raciais de pessoas negras
2003-2-16	Informações Demais	Posturas/ Tecnologia	FSP	Não há o elemento racial negro
2003-2-17	12 regras para frear o relógio biológico	Corpo de saúde	Veja	Não há o elemento racial negro
2003-2-18	Aldeia de todas as tribos	Posturas	FSP	<b>Na ilustração há somente o desenho de uma pessoa negra</b>
2003-2-19	Cerveja só à noite	Posturas	Veja	Não há nenhuma referência aos negros
2003-2-20	Trabalho infantil	Posturas/ Trabalho	Sem fonte	Não há nenhuma referência aos negros

**Fonte:** Dados retomados de Ronaldo Lima (2008), e adicionado o componente étnico-racial pelos autores.

No que tange a observação de aspectos referentes à questão étnico-racial, no quadro nº 2 da edição 2003.2, constatou-se que a questão étnico-racial sobre os negros e suas culturas é também muito restrita nessas publicações. Elas aparecem vagamente, em apenas dois Elementos Provocadores, os de nº 08 e 18.

No primeiro Elemento de nº 08, aparece a ilustração de um grupo de crianças negras caracterizadas com indumentárias brancas, com chapéus de palha na cabeça, e portando instrumentos musicais de madeiras nas mãos. Além da existência de uma criança montada em um cavalinho, confeccionado

artesanalmente, muito semelhante ao bumba meu boi, dança folclórica tradicional brasileira típica das regiões norte e nordeste do Brasil.

Essa persistência ou a supervalorização de representações da cultura afro-brasileira e da identidade de negros de forma exótica e folclorizada, lamentavelmente, ainda é muito recorrente em alguns materiais didáticos e não didáticos. Essas abordagens restringem a figura dos negros a apenas aspectos meramente recreativos e tidos como objeto de atração turística, conforme Leite (1999) discorre a seguir:

Ao invés de uma identidade política, a folclorização dá lugar ao surgimento de uma demanda turística e de consumo – já bastante vivenciada pelos índios, quando são, ainda e frequentemente, expostos à visita pública, como animais no zoológico, a curiosos e exploradores de vários tipos (LEITE, 1999)

As manifestações culturais constituem-se de elementos importantes pertencentes a cultura brasileira e sempre devem ser valorizadas, porém o que está em questão são as formas restringidas de expressões dessas culturas, sem a feitura de nenhuma contextualização, como se os negros estivessem limitados apenas a esses setores da sociedade, e não em outras posições também relevantes nos diversos seguimentos da sociedade.

Na análise apresentada aqui, ao observa-se o Elemento Provocador nº 18, da edição de 2003.2, percebe-se que, na ilustração, há apenas a figura de um personagem com traços fenotípicos de um sujeito negro. Além de constatar-se que a temática do material é sobre: “Aldeia de todas as tribos”. Desse modo, infere-se que há uma marca acentuada da diversidade racial e cultural. Entretanto, nota-se que em um universo de 16 figuras de pessoas, existe apenas uma figura representativa associada ao grupo racial negro.

Ainda nessa esteira, fica evidente que há um grande esvaziamento na representação imagética de corpos negros ilustrados nos materiais utilizados para interação face a face na parte oral do exame Celpe-Bras. E, nesse caso, quando aparece, ele é demonstrado totalmente desconectado de um contexto social significativo, e de forma totalmente minimizada em relação aos sujeitos pertencentes ao grupo racial branco.

Essa apreciação de questões referente à presença do grupo racial negro e a sua respectiva cultura, elucidou, mesmo que de uma forma recortada, o quanto os negros ainda são preteridos de muitas temáticas, no que tange a materiais que podem ser utilizados em s educacionais. Isso, em certa medida, é consequência da naturalização do privilégio branco, ao passo que, há um evidente desprivilégio proporcional de representatividade negra expostos nesses materiais.

Portanto, essa averiguação é relevante para se refletir sobre as sutilezas do racismo, e o quanto ele é responsável por estruturar todas as práticas sociais. Cabe ressaltar também que, ausências, invisibilidade, silenciamentos e exclusões de negros em determinados setores da sociedade são marcas autênticas do processo histórico e social do racismo antinegros que tem origem na escravização oficial brasileira, e continua operando, ora de forma velada, ora

de forma desvelada, conferindo desvantagens históricas aos negros em detrimento dos brancos.

## DISCUSSÃO

Na afirmativa da professora e estudiosa de Português como Língua Estrangeira da Universidade de Brasília (UNB), Lúcia Maria de Assunção Barbosa, conforme expresso em seu relato a seguir, infelizmente a presença e as discussões das questões étnico-raciais referente a negros e indígenas ainda são muito tímidas no campo específico do ensino e aprendizagem de Português para Estrangeiros no Brasil e, sobretudo, no cenário das pesquisas. Segundo ela,

[...] Nos últimos dez anos, pesquisadores brasileiros de diferentes áreas têm empreendido estudos dedicados às imagens e representações de negros e de indígenas em livros didáticos, na publicidade e na mídia, por exemplo. Entretanto, no que se refere especificamente ao contexto de ensino-aprendizagem do português língua-estrangeira ou segunda língua, na sua modalidade brasileira, a diversidade étnico-sócio-cultural tem sido tema pouco discutido. (BARBOSA, 2015, p. 225).

Corroborando o pensamento de Barbosa (2015), faz necessário sublinhar que o ato de ensinar uma língua estrangeira perpassa também em empreender um esforço e a tentativa de se fazer um hercúleo exercício de reflexão sobre os estágios sócio-históricos pelos quais passaram essa língua, como a história cultural é narrada, representada e ensinada, por quem o é, e por qual perspectiva ela é predominantemente escrita e protagonizada.

Diante do exposto, entende-se que, no Brasil, é quase impossível tecer qualquer tipo de reflexão sobre o sistema escolar, a saber, educação básica ou superior, sem levar em consideração os conceitos de racismo e raça. Assim, é importante lembrar que a sociedade brasileira foi estruturada pelo racismo e, portanto, as suas nefastas marcas infelizmente ainda perduram nos diversos seguimentos da sociedade, entre eles, no sistema educacional.

Na concepção do professor Silvio Almeida (2018, p. 24), “[...] a noção de raça ainda é um fator essencialmente político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos considerados minoritários”. Isso posto, o fator raça continua sendo utilizado para atribuir um tratamento privilegiado a indivíduos pertencentes ao grupo racialmente identificado como brancos em relação aos negros.

Dessa maneira, o racismo na sua face institucional ainda é muito persistente na sociedade brasileira, apesar de todas as reivindicações realizadas pelos movimentos sociais negros da década de 70, entre eles, o Movimento Negro Unificado (MNU), que lutavam pela revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar, objetivando assim, a construção e afirmação das culturas negras, além de buscarem o reconhecimento dos negros e negras pela sociedade e pelo dito estado democrático de direito brasileiro, e conseqüentemente, a sua efetiva inclusão no sistema educacional.

Para o filósofo Silvio Almeida (2018, ), o conceito de racismo institucional é apenas uma das expressões do racismo que é sempre estrutural e estruturante de todas as relações sociais, que pode também ser manifestado de forma estrutural e individual. Sendo assim, sob essa perspectiva, “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que atuam em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”. (ALMEIDA, 2018, p. 29).

Ainda no que tange ao conceito de raça, no pensamento do filósofo Camaronês Achille Mbembe (2014, p.11), “[...] a raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incalculáveis crimes e carnificinas”. Sendo assim, desde os tempos pretéritos até os atuais, a raça, e, em especial, a negra, foi criada pelos brancos colonizadores como forma de dominação cultural e, sobretudo, econômica e política, com o pretexto de uma suposta superioridade racial branca.

Os pensamentos de Silvio Almeida e Lúcia Maria de Assunção Barbosa são de suma importância para se pensar os efeitos do racismo, tendo com um dos seus reflexos, a exclusão dos negros no âmbito das universidades públicas brasileiras, que são instituições historicamente dominadas por grupos de pessoas majoritariamente brancas e de classe média. Essa realidade é confirmada, sobretudo, no âmbito do corpo docente e nos cargos de maiores recompensas pecuniárias. (INEP, 2016).

A tímida discussão de questões concernentes aos negros e indígenas no campo das pesquisas e do ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas no contexto da academia, como afirmado por Barbosa (2015), é facilmente entendido como um dos resultados negativos desse processo sistêmico de racismo estrutural, como bem elucidou Almeida (2018).

Desse modo, a luta dos movimentos negros pela inclusão de políticas públicas de ações afirmativas, a saber, a Lei das cotas de nº 12.711/12 que garante a reserva de parte de vagas para o ingresso de negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências nas universidades, bem como a inclusão da Lei de nº 10.639/2003 no sistema educacional, é o mínimo que o Estado Brasileiro concedeu para tentar reparar parcialmente os povos negros e indígenas, os quais foram historicamente prejudicados e excluídos desses espaços institucionalizados de produção de saber-poder.

Conforme citado anteriormente, a lei 10.639/2003 foi aprovada em 1999 e promulgada em 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em cumprimento a uma das promessas feitas no período de sua campanha eleitoral. No decorrer dela, o presidente Lula da Silva havia se comprometido publicamente a apoiar à luta histórica da população negra no Brasil. (PEREIRA e SILVA, 2013).

Nesse sentido, convém expor que a Lei 10.639/2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que passou a vigorar com modificações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, em harmonia com o próprio texto da referida lei, a partir da qual se alterou a normativa legal da Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996, que rege as diretrizes e bases da educação brasileira (BRASIL, 2003).

Por fim, toda ação realizada pelas lutas intensas dos movimentos sociais e negros foi substancial para que as questões referentes à história e cultura africana e afro-brasileira fossem, mediante a força da lei, pautadas de forma efetiva no âmbito da educação escolar e, sobretudo, nas universidades públicas, que ainda é muito resistente, e têm seus estudos muito pautado por uma perspectiva euro-americana. Contudo, e apesar da persistência do racismo, mediante a luta dos movimentos de mulheres e homens negros, esse cenário acadêmico vem sendo continuamente alterado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentou-se, nesse trabalho, construir reflexões acerca da maneira como a questão étnico-racial e a cultura afro-brasileira são abordadas nos Elementos Provocadores do Celpe-Bras. Posto isso, os dados levantados da investigação das edições do Exame de 2003.1 e 2003.2 apontaram que a presença de questões referentes a identidade negra e as suas culturas ainda é pouco recorrente, ou esses aspectos são tratados de forma minimizada no referido Exame.

Além disso, constatou-se que dentro de um universo de 40 lâminas das duas edições mencionadas na pesquisa, a ocorrência de ilustrações com referência aos negros brasileiros e sua cultura foi constatada em apenas 5 Elementos Provocadores, ou seja, em 12.5 % do total desses materiais. Desse modo, a averiguação comprovou que há uma supervalorização de ilustrações de sujeitos pertencentes ao grupo socialmente branco em detrimento de sujeitos negros.

A preferência por representações de pessoas brancas em relação às negras configura-se como uma grande discrepância no que tange a concreta realidade social demográfica e cultural brasileira, pois, segundo dados do IBGE (2016), os negros (pretos e pardos), representam um contingente de cerca de 56% da população brasileira. Contudo, em certa medida, esses dados culturais parecem não ser levados em consideração na produção desses materiais.

Deve-se considerar que, apesar da incompletude e do recorte ser relativamente limitado nessa pesquisa, foi possível constatar que, de certo modo, há uma ínfima representatividade negra nos materiais, bem como uma desproporcionalidade desses sujeitos em detrimento dos brancos. Essa investigação é importante para se refletir o quanto a figura dos corpos negros ainda é excluída, enquanto a dos brancos são privilegiadas, o que reflete, de certa forma, a persistência da ideologia racista, assim como da pseudo ideologia da superioridade racial branca, a qual ainda é muito presente em diversos setores da sociedade brasileira.

As observações tecidas nesse trabalho devem ser tomadas como base para a ampliação do *corpus* para o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a questão étnico-racial no campo do ensino de Português para Estrangeiros, pois,



infelizmente, ainda há poucos trabalhos realizados que se pretendem filiados a uma perspectiva de ensino de línguas estrangeiras antirracista.

Portanto, cabe sublinhar que o exame Celpe-Bras é realizado no Brasil e em mais de 35 países, portanto a diversidade cultural afro-brasileira, que é uma realidade pertencente a nação, deve ser refletida nos conteúdos desses Elementos Provocadores. Além disso, a concreta realidade cultural e social brasileira deve ser apresentada de maneira proporcionalmente justa, para que ela não seja compreendida no imaginário dos candidatos estrangeiros como algo inferior, ou totalmente distorcida e pautada no paradigma europeu.

Por fim, convém expressar que o estudo em análise trata sobre questões culturais de um exame brasileiro, e de materiais produzidos sobre as culturas do Brasil, e não da Europa. Desse modo, tais materiais devem representar minimamente elementos pertencentes a língua e as culturas vigentes no Brasil, pois os povos indígenas, negros e seus descendentes são sujeitos preponderantes tanto para o processo de constituição da Língua Portuguesa quanto do processo de formação cultural brasileira.

## REFERÊNCIAS

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

ALOMBA RIBEIRO, Maria D'Ajuda. **(Re) significações no ensino de Português Língua Estrangeira: Teoria e Aplicação.** In: Kléber Aparecido da Silva e Danúzia Torres dos Santos. (Org.). Português como Língua (inter) nacional: faces e interfaces I. xed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 05-10. BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é como se faz.** 21. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. **Procedimentos Interculturais e Diversidade Étnico-Racial do Brasil em dois Livros Didáticos de Português para Estrangeiros.** Revista Entrelínguas, v. 1, p. 223-236, 2015.

BRASIL. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras.** Versão eletrônica simplificada. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2019.

BRASIL. **Manual do Aplicador.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2018.

BRASIL. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras.** Versão eletrônica simplificada. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2013.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CELANI, M. A. A. **A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira.** In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio, 1998.

DESLAURIERS J. P. **Recherche qualitative: guide pratique.** Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2 ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis, 2007. Apostila. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016.

LEITE, Ilka Boaventura. **Quilombos e Quilombolas: Cidadania ou Folclorização?** Horizontes Antropológicos, v. 10, p. 123-150, 1999.

LIMA, Ronaldo Amorim. **Representações do Brasil em textos do exame CELPE-BRAS.** Niterói, 2008. 166 p. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MORAES, Robson Batista. **A questão étnico-racial no ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) nas Universidades Públicas da Bahia.** REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES, v. Ano XIII, p. 1-18, 2020.

Moraes, Robson Batista; SOUZA, Iracema Luiza. **O Português para Falantes de Outras Línguas na Bahia: Avanços e Desafios.** In: XX SEMOC/UCSAL – Semana de Mobilização Científica: Saúde, Tecnologias e Desenvolvimento Humano, 2007, Salvador. Anais da XX SEMOC – Semana de Mobilização Científica: Saúde,

Tecnologias e Desenvolvimento Humano. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2017. V. Anais.p. 1029-1037

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício Pedro da. **Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos.** EM TEMPO DE HISTÓRIAS, v. 01, p. 125-135, 2013.

SILVA. Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador. Edufba/Ceao, 1995.

## LEI 10.639/03: BREVES REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E O COMBATE AO RACISMO

Paulo Cesar Alves Garcia<sup>13</sup>

**RESUMO:** A partir da conceituação basilar de direitos humanos como os direitos e as liberdades que são inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, etnia, cor, gênero, nacionalidade etc., este trabalho tem objetiva analisar os possíveis diálogos estabelecidos entre os referidos direitos e o combate ao racismo com base na Lei 10.639/03. Para atingir o objetivo proposto, recorre-se, metodologicamente, à revisão bibliográfica, mobilizando os pressupostos de autores que tratam de questões concernentes ao campo das relações étnico-raciais e aos direitos humanos. Conclui-se que os debates acerca dos direitos humanos devem abarcar, necessariamente, as discussões sobre o racismo e as ferramentas disponíveis para combatê-lo, a exemplo da lei 10.639/03, pois, ainda na atualidade, diversos grupos são alijados de seus direitos – incluindo o direito à vida – devido a problemáticas imersas no campo das relações étnico-raciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos humanos. Racismo. Relações étnico-raciais.

---

<sup>13</sup> Mestre em Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: pcgarc@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Discussões envolvendo ordenamentos jurídicos que objetivavam assegurar direitos essenciais a determinados grupos sociais não estão restritas aos tempos modernos. No entanto, é a partir dos horrores causados na/pela Segunda Guerra Mundial, a exemplo do Holocausto nazista, que esforços foram mundialmente articulados no sentido de se pensar a criação de direitos não restritos apenas a alguns. Desses esforços resulta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento primordial que elenca os direitos estendidos a todos os seres humanos.

Os direitos humanos trazem em seu cerne a garantia de que todos devem ter acesso aos meios necessários para se viver com dignidade. Porém, apesar do empenho de inúmeros atores sociais, tais direitos são sistematicamente violados, comprometendo e colocando em risco a vida de milhares de pessoas em todo o mundo. As dificuldades para a efetivação dos direitos humanos podem estar alicerçadas em construções sócio-históricas capazes de relegar a certos sujeitos espaços permanentes de desigualdades.

No Brasil, séculos de regime escravocrata associados a estratégias de subalternização e eliminação do negro são ainda responsáveis por dificultar e/ou impedir o acesso da população negra aos recursos disponíveis na sociedade. Nessa esteira, o fenômeno do racismo traz como uma de suas consequências a inferiorização daqueles que se encontram fora dos variados padrões socioculturais impostos pela branquitude<sup>14</sup> (DIANGELO, 2011).

As lutas sociais por emancipação têm demonstrado como o fenômeno do racismo representa um dos principais obstáculos na conquista - e efetivação - de direitos relacionados aos grupos sociais historicamente marginalizados, mais proeminentemente os negros. Na realidade brasileira, a busca por estratégias de combate ao fenômeno em questão tem contribuído para o desvelamento de suas múltiplas e complexas camadas, permitindo a compreensão em maior profundidade da forma como as estruturas sociais são erigidas e mantidas e como as diversas práticas cotidianas, individuais ou coletivas, são (re)formuladas a partir do racismo.

No contexto supracitado, a promulgação da Lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório o “ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) em instituições de ensino públicas e particulares, configura-se como uma ferramenta de combate ao racismo e, conseqüentemente, de efetivação dos direitos humanos, especialmente quando pensados em articulação com as condições vivenciadas pela população negra.

A Lei 10.639/03 deve ser compreendida como resultado das inúmeras lutas dos movimentos negros que denunciaram um modelo educacional excludente e majoritariamente eurocêntrico. Dessa forma, para além dos muros das instituições de ensino, a referida lei favorece o desvelamento das camadas

---

<sup>14</sup> “A branquidade é uma localização de vantagem estrutural, de privilégio racial. Em segundo lugar, é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual os brancos olham para nós mesmos, para os outros e para a sociedade. Terceiro, ‘Brancura’ se refere a um conjunto de práticas culturais que geralmente não têm marcas e nomes” (tradução minha).

constituintes do fenômeno do racismo, o que torna relevante não perder de vista o seu caráter abrangente, pois o envolvimento de sujeitos em projetos educacionais antirracistas causa reverberações em instâncias variadas da sociedade.

Assim, a partir do exposto, o presente artigo mobiliza produções de autores como Almeida e Sanchez (2017), Munanga (2003), Nogueira (2006), dentre outros, com o objetivo de analisar como o racismo gera impedimentos na efetivação dos direitos humanos. Espera-se que as reflexões aqui levantadas contribuam para a propagação de diálogos possíveis entre a Lei 10.639/03 e os direitos humanos, bem como o desenvolvimento de um olhar crítico em relação às complexidades inerentes ao fenômeno do racismo.

### **RACISMO, DIREITOS HUMANOS E A LEI 10.639/03**

Ao se empreender estudos acerca do racismo, torna-se relevante considerar a plasticidade do fenômeno e a sua capacidade de mutabilidade em decorrência de fatores histórico-sociais específicos. Em outras palavras, apesar de o fenômeno possuir elementos em comum, quando pensado na sua abrangência a nível global, admite-se que o olhar voltado para o fenômeno aqui, no Brasil, não deve ser norma fixa replicada sem a devida atenção às particularidades das dinâmicas raciais de outros locais.

Nogueira (2006) se refere ao preconceito racial no Brasil como *preconceito de marca*, isso porque, conforme apregoa o autor, diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil, o racismo é manifesto, principalmente, com base em marcadores fenotípicos. Nessa esteira, de acordo com Munanga (2003, p. 07):

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

A partir dessa citação, a compreensão de raça se dá em seu sentido sociológico e não pelo modo como as teorias biologizantes a difundiam nos séculos XIX e XX (SCHWARCZ, 1993). A raça, enquanto suporte para manifestações do racismo, estabelece vínculos não apenas com características fenotípicas dos indivíduos, indo além, pois confere juízo negativo de valor e fomenta a estereotipia de símbolos culturais atrelados ao negro.

Devido ao caráter estrutural do racismo, que perpassa todas as instituições sociais e influi na (re)elaboração de subjetividades, os negros estão constantemente imersos em situações que os colocam em posições de desvantagem, em termos pessoais, interpessoais e/ou institucionais. Isso se deve ao fato de o racismo ser também considerado um “complexo sistema social de dominação” (VAN DIJK, 2010, p. 134), evidenciando relações assimétricas de poder e acentuando injustiças.

Não raramente, a população negra precisa lidar com a violação dos direitos humanos, pois a própria concepção de *humano* se torna questionável por forças hegemônicas que coadunam com a manutenção do *status quo* de



grupos dominantes. Neste sentido, o reconhecimento das maneiras como o racismo está enraizado na história brasileira aguça a percepção sobre acontecimentos nos quais a raça age como guia de comportamentos assentados em preconceitos e discriminações. Os direitos humanos são aqui discutidos com base em Doise (2010, p. 11), para quem:

Os direitos humanos são princípios normativos que devem organizar múltiplas interações, independentemente da origem social da outra pessoa que encontramos. Devemos, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, respeitar a sua integridade corporal, seu acesso a recursos suficientes para viver com dignidade, e sua integração em uma ordem social protegendo-a de injustiças.

Na esfera institucional, o racismo impede o negro de ter acesso aos bens materiais e a políticas de qualidade, corroborando as disparidades entre os diferentes grupos sociais. O sistema de cotas, instituído no Brasil em 2000, tema polêmico que ainda é motivo de ataques por quem se ancora em correntes negadoras do racismo, representa o reconhecimento oficial do Estado dos problemas enfrentados pelos negros no acesso ao ensino superior. O conceito de racismo institucional é abordado em consonância com Stokely Carmichael e Charles Hamilton, que o definiram como a “falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967, p. 04).

Apesar de as políticas de cotas serem uma conquista significativa, não se pode perder de mente que, por meio de outras ações do Estado, como é o caso de uma polícia mal preparada e racista, há um genocídio da população negra em curso, assim como expresso na obra de Abdias Nascimento (2016), com o sugestivo título de *O genocídio do negro brasileiro*. No posfácio da referida obra, Elisa Larkin Nascimento, esposa do autor, registra que:

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Ministério do Planejamento, foi fundamental ao mostrar em suas publicações a melhora consistente, no decorrer do século XX, de indicadores sociais como os de renda, analfabetismo e escolaridade para a população geral, mantendo, entretanto, de forma rígida e constante os diferenciais entre negros e brancos. Nitidamente, as políticas sociais de impacto universal, responsáveis pela melhoria no quadro geral, não funcionaram para diminuir as desigualdades (NASCIMENTO, 2016, p. 213).

Madeira e Gomes (2018, p. 470) também evidenciam que:

De maneira geral, os dados das pesquisas recentes comprovam a evolução da letalidade violenta contra jovens, população negra e mulheres. Segundo dados do *Atlas da violência* (Ipea; FBSP, 2016), entre 2004 e 2014 houve alta na taxa de homicídio de afrodescendentes (18,2%) e diminuição no número de homicídios de outros indivíduos que não de cor preta ou parda (14,6%). Em 2014, para cada não negro assassinado, morreram 2,4 indivíduos negros [...]. O *Mapa da violência 2015*, que trata do homicídio de mulheres, revelou que, entre os anos de 2003 e 2013, foram mortas 46.186 mulheres. Desse total, 25.637 eram negras, ou 55%. As mulheres brancas assassinadas no período foram 17,5 mil, ou 37% do total. Notamos que

tais disparidades são mais severas em relação a mulheres, juventude e crianças negras.

Dados mais recentes mostram que entre “2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9%” (CERQUEIRA et al., 2020), demonstrando que o genocídio da população negra brasileira permanece em curso e desmistificando qualquer discurso que representa o Brasil como um país racialmente harmônico.

42

Nesse seguimento, torna-se interessante destacar a Lei 10.639/03 como instrumento capaz de corroborar ações de combate ao racismo e, conseqüentemente, de efetivação dos direitos humanos. Os movimentos negros ofereceram os alicerces sobre os quais a Lei 10.639/03 foi erigida, trazendo à tona os desafios que atualmente impedem a sua plena execução. De acordo com Pereira (2011, p. 26):

[...] a partir dos anos 1970, em meio ao processo de abertura política durante a ditadura militar, podemos encontrar a “Carta de Princípios” escrita em 1978 pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU), que já reivindicava, entre outras coisas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra.

A despeito dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/03, no que se refere, sobretudo, a práticas de ensino voltadas para a pluralidade de saberes e culturas, o racismo, conforme apresentado, gera impedimentos na efetivação de propostas que visam à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O fenômeno do racismo age, continuamente, na subalternização da população negra brasileira.

Sem fomentar generalizações, pois há o reconhecimento de que muito ainda precisa ser feito, destaca-se que a referida lei promoveu mudanças como a alteração de materiais didáticos, os quais passaram a apresentar a história e cultura afro-brasileira fora de padrões estereotipados, a criação de cursos formativos para centenas de professores em todo o país, dentre outras. As práticas pedagógicas antirracistas orientadas pela Lei 10.639/03 agem na reformulação de representações acerca das pessoas negras, valorizando-as em suas identidades plurais.

Com efeito, a dignidade humana da população negra brasileira e o combate às estratégias racistas do Estado (NASCIMENTO, 2016) são corroborados pela execução da Lei 10.639/03, evidenciando a urgência de se tratar dos direitos humanos também no âmbito dos estudos sobre as relações raciais.

Entendemos que ainda se constata a imposição de muitos obstáculos para a ampla implantação da lei supracitada e a sua articulação com a agenda de debate e de políticas direcionadas para os direitos humanos. Nas escolas, urge especial atenção para que a lei faça parte das vivências da comunidade escolar, de modo amplo e contínuo.

## CONCLUSÃO

Compreender as dinâmicas de poder no seio de uma sociedade tão desigual como a brasileira é um desafio. Muito disso se deve às especificidades e contradições sociais provenientes de uma tradição colonial alicerçada na exploração e na violência empreendidas contra povos distintos dos europeus. No tempo presente, ainda fruto desta identidade colonial, o Brasil se destaca, em suas formas de dominação institucional e social, por uma forte segregação racial e de classes, nem sempre tão aparente, as quais afetam com mais violência a população negra.

Dessa maneira, a naturalização dos conflitos raciais no Brasil é legitimada por um campo de ideologias e relações hegemônicas que operam de forma a negar o racismo em prol de uma argumentação afirmativa do processo de miscigenação entre o europeu, o índio e o negro.

Consoante ao exposto, o fenômeno do racismo deve ser compreendido como um dos fatores responsáveis pelos desafios associados à execução da Lei 10.639/03 e à efetivação dos direitos humanos. Dentre as muitas consequências do racismo no tecido social, este artigo destacou que propostas educacionais antirracistas contribuem, também, para a efetivação dos direitos humanos.

Conclui-se que os debates acerca dos direitos humanos devem abarcar, necessariamente, as discussões sobre o racismo e as ferramentas disponíveis para combatê-lo, a exemplo da lei 10.639/03, pois, ainda na atualidade, diversos grupos sociais são alijados de seus direitos – incluindo o direito à vida – devido a problemáticas imersas no campo das relações étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

CARMICHAEL, S; HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America**. New York, Vintage, 1967.

CERQUEIRA, D. et al. Atlas da violência 2020. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Brasília - DF. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

DIANGELO, R. **White fragility**. *Internacional Journal of Critical Pedagogy*, v. 3, p. 45-70, 2011. Disponível em: <<https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249>>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

DOISE, W. **O retorno da sociedade à Psicologia Social**. (A. L. Galinkin, K. B. dos Santos, Org.) Simpósio Gênero e Psicologia Social. Anais. Brasília: UnB, 2010.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. O. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. *Revista Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, set./dez, 2018. p. 463-479. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n133/0101-6628-sssoc-133-0463.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestrada proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. *Tempo Social, revista de Sociologia da USP*, v.19, n.1, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

PEREIRA, A. A. A. **Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. *Cadernos de História, Belo Horizonte*, vol. 12, nº 17, 2º semestre de 2011, p. 25-45. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1993**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

## O USO DAS PLANTAS NO RITUAL DE JUREMA SAGRADA: IDENTIDADE, ANCESTRALIDADE E PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE.

MÁRCIO DE OLIVEIRA <sup>15</sup>

45

### RESUMO

O artigo versa sobre o uso das plantas no ritual de Jurema Sagrada. O escrito tem seu cerne num projeto de pesquisa realizado no Instituto Educação Professor Joel Monnerat, localizado na cidade de Três Rios, no Estado do Rio de Janeiro, instituto onde sou lotado como professor. A pesquisa foi produzida para Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI) em 2018, e teve como título “Medicina Botânica no Culto Jurema Sagrada. A partir deste projeto, vislumbrei este trabalho final de curso, pois algumas interrogações surgiram. Então, esclareço com este artigo, como o culto à Jurema Sagrada através da sua relação com as plantas, contribui para a manutenção da identidade cultural de alguns grupos indígenas na contemporaneidade. E também, como a relação entre plantas e ritualística serve como elo entre a ancestralidade indígena e a cultura brasileira atual. No tocante aos objetivos específicos, o trabalho buscou identificar as principais plantas utilizadas no tratamento de enfermidades dentro da religiosidade indígena; além de entender, o conteúdo histórico da utilização de plantas na medicina religiosa; ainda, como as pessoas da comunidade iniciaram o uso das plantas medicinais. Por fim, identificar como as plantas são utilizadas no tratamento das enfermidades, legitimando um protagonismo indígena de saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jurema Sagrada, Ervas, Identidade.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc45-61

---

<sup>15</sup> Especialista em Mundos nativos: saberes, cultura e histórias dos povos indígenas – Universidade Federal de São João Del Rei. E-mail: [marciosdufsj@yahoo.com.br](mailto:marciosdufsj@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Para entender o contexto do uso de alguns integrantes da flora brasileira nos rituais juremeiros, tanto para cura, quanto ligado ao sagrado, fiz uso de um trabalho de campo realizado no projeto da Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI), cuja escola que trabalho, Instituto de Educação Professor Joel Monnerat, participou no ano 2018. O grupo de pesquisa foi formado pelo discente do 3º ano do ensino médio Juan Carlos Cardoso, pesquisador principal, a professora Glaucia Gonzaga Galvão Machado (Biologia) como orientadora, enquanto atuei como coorientador do projeto. O tema da pesquisa foi “Medicina Botânica no Culto a Jurema Sagrada. O aluno, fez algumas entrevistas no espaço ritual de Jurema Sagrada de Matriz indígena de nome Terreiro de Jurema do Mestre João do Laço do sacerdote Eric Assumpção<sup>16</sup> (Fotografia – 1), localizado na cidade de Três Rios, no Estado do Rio de Janeiro (Anexo – II) que tem uma história interessante.

Terreiro de Jurema do Mestre João do Laço!

Esse começa com uma pequenina mesa no ano de 2012, mais existe um caminho anterior até chegar nesse momento.

Meus caminhos dentro da espiritualidade começam na Umbanda no Centro Espírita Boiadeiro da Jurema e lá vivi 10 anos e algo interessante, é que eu gostava de todas as correntes exceto uma, quando era dia de Gira de Caboclo, nesse dia misericórdia era o dia que eu não queria estar ali, chegava a pensar “Que coisa chata”. O tempo passou e no ano de 2010 pra 2011, começa uma de minhas correntes direcionar recados voltados aos seus costumes em vida, esse processo foi meio mágico, pois não sei como se deu, acredito que foram os encantos, o chamado da Jurema para o retornar o que é nossa origem.

Daí eu acordo literalmente no meio de meus Professores o Juremeiro Sandro de Jucá e a Juremeira Dora esses grandiosos mantenedores dessa tradição quem me apresentou ao encanto.

Lembra que eu não gostava das giras de Caboclo?

<sup>16</sup> Não me auto declaro indígena, para mim já basta ser mantenedor do culto de matriz indígena. Para entender o que falo e preciso entender como uma pessoa chega aos caminhos da Jurema Sagrada. Em todo processo da minha vivência escutei dos mais velhos que a Jurema faz seu chamado ela escolhe seus discípulos, não foi diferente comigo a ancestralidade faz o chamado e isso vem nos recados corridos dentro da vivência nos terreiros. Quando falo de ancestralidade falo referente aos ancestrais indígenas, o culto vem deles, se hoje nós temos a Jurema no contexto urbano temo o dever de agradecer aos ancestrais indígenas. Não me acho um indígena, a minha identidade é alicerçada pelos Encantados que estão presentes em minhas correntes, por isto que para mim já basta ser juremeiro, um sementador um mantenedor da Ciência da Jurema, passada pelo meu liopion João Elias de Ororubá (liopion = bisabô). João Elias foi quem nos deu as sementes para serem semeadas, foi ele que preparou meu toian Brivaldo (toian – avô), minha toiope Nice (toiope = avó), passando para meu ipú Sandro de Jucá (ipú – pai). É assim que mantemos viva toda nossa liturgia, tenho consciência que sou descendente, mas para mim ser juremeiro já é o bastante. Com isso a certeza que nossa família carrega é o que nos legitima como juremeiro e juremeira é a ciência da Jurema, os encantados e a ancestralidade que nos chama, nos toca, nos mostra os caminhos a serem seguidos



Ai que” tá” o Encantado que trabalha em minhas correntes me dá o recado e o real motivo que eu não me conectava com as giras de Caboclos na Umbanda.

“Ele não estava sendo cultuado na sua real essência, então não tinha conexão”

Eu já afastado do Terreiro de Umbanda no ano de 2012, começo um trabalho simples atendendo as pessoas com minhas correntes, João do Laço, Zé Feliciano sempre me orientando nessa caminhada e junto comigo minha esposa Tamára.

No ano de 2013 fui iniciado ao Culto, foi colhido todos os recados junto aos encantados, pronto parece que o mundo se reconstrói, a visão do mundo espiritual já era outra, aquilo que eu nem dava importância começa me chamar atenção, o cantar dos Pássaros, o Florescer das plantinhas, tudo que nasce da Terra começa ter um sentido, me traz um conexão, um fortalecimento com minha Ancestralidade.

Em 2015 a Jurema dá o recado para que fosse realizado o Ritual do Tombo, minha preparação para ser mais um mantenedor dessa tradição que se perdura onde cito os nomes de meus mais velhos, meu Bisavô João Elias Ororubá, minha Bisavó Bazu, meu Avô Grivaldo, meu Avô Genivaldo, minha Avó Zefinha, minha Avó Nice, todos e todas mantenedores dessa Tradição Ancestral de Matriz Indígena, na qual fui honrado e hoje sou mais um dos sementadores dessa ciência bendita. A partir daí começa os trabalhos oficializados no Terreiro de Jurema do Mestre João do Laço, junto com o Mestre José Feliciano e nos comandos do estado Mestre o Cacique que trabalha em minhas correntes! (ASSUMPÇÃO – 2019)



Fotografia 1 - Sacerdote Eric Assumpção – acervo Eric Assumpção

Em outros momentos, fui ao local sagrado para ter um diálogo com Eric, e conhecer as peculiaridades do ambiente, onde tive acesso a um conjunto de fotos que mostrarei em anexo ao artigo (Anexo I). A partir desses momentos, eu

e o sacerdote juremeiro, continuamos debatendo ideias por redes sociais, ideias que foram importantes para a conclusão do artigo. Outro mecanismo usado como metodologia de pesquisa foi um considerável aporte bibliográfico relacionado à temática Jurema Sagrada.

Como referencial teórico utilizei o conceito de circularidade cultural elaborado pelo historiador Carlo Ginzburg, que demonstra uma possibilidade de intercâmbios culturais entre as classes de subalternos e a classe dominante culturalmente, vislumbro dentro no Jurema Sagrada, estas interações. Também me direcionei cognitivamente pelo conceito de apropriação de Roger Chartier que objetiva “uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais” que insiste o autor, “são sociais, institucionais, culturais (VAINFAS, 2011, p 143).

A partir do primeiro contato com o local de religiosidade juremeira em Três Rios, algumas questões começaram a pulular no meu consciente, questões que nortearam o artigo que escrevo. Busco esclarecer como o culto à Jurema Sagrada, através da sua relação com as ervas (flora), contribui para a manutenção da identidade cultural de alguns grupos indígenas na contemporaneidade. Também, como a relação entre ervas e ritualística serve como elo entre a ancestralidade indígena e a cultura brasileira atual, sabendo, que através da História muitas trocas culturais aconteceram, trocas culturais com etnias que compõem culturalmente a sociedade brasileira. Estas trocas fomentadas por reelaborações, reinvenções e ressignificações darão o caráter multicultural da religiosidade Juremeira.

No tocante aos objetivos específicos, a trabalho vislumbra identificar as principais plantas utilizadas no tratamento de enfermidades que acometem a comunidade do terreiro de Jurema Sagrada Mestre João do Laço e a sociedade em geral que procura ajuda. Aspiro diagnosticar como é usada, e como os juremeiros aprenderam a lidar com a flora nos processos de cura, além de entender o conteúdo histórico da utilização das ervas na medicina religiosa aborígene. Pôr fim, almejo elucidar como são os ensinamentos passados de geração a geração com relação ao uso das ervas.

## **ERVAS, RITUAIS RELIGIOSOS E DE CURA NO TERREIRO MESTRE JOÃO DO LAÇO:**

Juan, elaborou um primeiro questionamento sobre o uso das ervas no do culto à Jurema Sagrada para o sacerdote Eric. O discente perguntou: Qual a importância do uso das ervas dentro do culto Jurema Sagrada?

Citamos primeiro a árvore da Jurema Sagrada, ela é a *Mimosa hostilis*, da família das Acácias. É uma das árvores mais importantes que nós prestamos culto, à *Mimosa teoflora* que é a Jurema preta e Jurema branca. O nome do culto é Jurema Sagrada, é o culto aí dessa árvore que os índios tiravam das suas cascas e das entrecascas de suas raízes uma bebida que ela contém uma substância que é a DMT. Alguns falam enteógeno mas é um alucinógeno, mas isso tudo é dentro do processo de culto e tomar a bebida é uma questão de responsabilidade. Toma sim com responsabilidade e é um processo expansivo de reflexão de pensamento em busca do recado da espiritualidade aos muitos Encantados que nós acreditamos ter. Temos

tantas outras como o Angico vermelho, o Pau Ferro que é o Juca, a Imburana, o pau Pereira, o Cajueiro, a casca do Caju Roxo, casca da Jurema preta, casca da Jurema branca, o barbatimão(...) (ASSUMPÇÃO – 2018)

É possível observar na resposta do sacerdote, que algumas plantas, ervas e raízes, são costumeiramente usadas nos cerimoniais religiosos da Jurema Sagrada. Temos a árvore da Jurema, onde os indígenas, antepassados, tiravam suas cascas para produzir a bebida sagrada, que tem o objetivo de ser um canal de comunicação entre os sacerdotes e os espíritos que eles acreditam existir no mundo dos “Encantados”. Mas além da Jurema, principal símbolo religioso da religiosidade analisada, o entrevistado cita outras como: Angico vermelho, Pau Ferro, Imburana, Pau Pereira, Cajueiro, casca de Caju Roxo, etc. Eric afirma que o uso da bebida tem que ser feito com muita responsabilidade, porque este momento é único, é o momento de reflexão, de pensamento para receber os recados dos Encantados.

O juremeiro em sua conclusão demonstra ter erudição aprofundada sobre a árvore cultual. Tem conhecimento do seu nome científico, *Mimosa hostilis*, e dos integrantes bioquímicos do tronco, DMTs. Mostra sabedoria quando discorre sobre os efeitos que estes componentes causam à pessoa que utiliza, são alucinógenos. Tendo estas informações, deduzo que o sacerdote entrou em contato com uma cultura acadêmica, mesclando seu conhecimento popular com um conhecimento mais elaborado sobre a religiosidade em questão, surgindo como propõe Carlo Ginzburg, uma circularidade cultural entre uma cultura popular de origem indígena e outra hegemônica.

Neste primeiro momento etnográfico, o religioso informa que o vinho da Jurema é um alucinógeno. Henrique Carneiro constata, que o principal agente alucinógeno encontrado na árvore Jurema é o N, N – Dimetilriptamina

*A mimosa hostilis*, ou Jurema preta, é identificada por Richard Evans Schultes (1953-50) como possuidora de um alcaloide que foi chamado de nigerina e que, posteriormente se demonstrou que é idêntico ao alucinógeno N, N- Dimetilriptamina, o mesmo alcaloide presentes nas leguminosas relacionadas com o gênero *Anadenanthera*, com o qual se prepara um rapé embriagante. O seu uso se insere numa ampla tradição indígena de consumo de plantas psicoativas. (CARNEIRO – 2004, p 108)

Maria Thereza Lemos de Arruda Camargo, nos mostra como são os princípios ativos da Jurema.

Triptamina, é o princípio ativo, tem ação no sistema nervoso central, no metabolismo das funções psíquicas, segundo Lewis e Elvin-Lewis (1977, 400 e 405). Coelho (1976, 132) diz: “Dimetilriptamina” origina mundo dos sonhos, maravilhosas composições cromáticas modificações de dimensão, assim como ilusões acústicas e ópticas, além de provocar conforme Zanini e Olga (1979, 341) “alterações de humor com euforia e depressão, ansiedade, distorção na percepção do tempo e do espaço”, assim como “despersonalização, midríase e hipertemia”. Esses autores referindo-se ao Dimetilriptamina dizem: “Quando administrada produz efeitos semelhantes ao LSD-25 e das outras drogas desse grupo”. (CAMARGO – 1988, p 43)

Uma curiosidade que podemos perceber, contrapondo a fala do religioso de Três Rios e o pensamento acadêmico, pelo menos o discernimento acadêmico de Rodrigo de Azevedo Grunewald, é a relacionada ao uso do termo de enteógeno. O sacerdote prefere relatar que a experiência com a bebida Jurema tem um efeito alucinógeno. Já Grunewald (2005), coloca em seu artigo que prefere usar o termo enteógeno, motivado por questões espirituais.

Prefiro o termo ao clássico alucinógeno, justamente porque enteógeno (Wasson 1983) aponta para o advento de Deus na pessoa que experimenta a planta, e não para uma abordagem das experiências apenas para um campo irreal, ilusório e devido exclusivamente aos componentes químicos da planta (no caso da Jurema, a N, N – Dimetilriptamina). (GRÜNEWALD– 2005, p. 252)

Uma pergunta que tem relação com a concepção do artigo foi à relacionada a ensinamentos do uso das ervas, passada de geração a geração pelos mais velhos dos grupos indígenas. A interrogação feita por Juan é de muita valia para este trabalho. Quem ensinou o senhor o uso das ervas?

Toda questão de cunho religioso é uma prática dentro da vivência. Ela é passada dos mais velhos, dos nossos sacerdotes, sacerdotisas que são nossos professores. Existe uma questão religiosa que cada família dentro da Jurema, cada ramo, cada Aldeia, cada seara tem o costume de algumas ervas que são mais utilizadas, como o Jucá, não tenho irmão, afilhado, um tio meu ou sacerdotes que não tiveram o Jucá presente nas suas práticas dentro do culto. O Jucá não pode faltar e nunca falta, essas práticas começam dentro do costume popular e é passado pelos sacerdotes para os seus discípulos e dos seus discípulos para os seus consulentes que vão a um terreiro para tirar suas consultas. (ASSUMPÇÃO - 2018)

Esta passagem da entrevista me fez perceber como as ervas podem educar. Eric relata que os sacerdotes são seus professores, seus mestres na ciência Jurema, e que cada aldeia, cada seara, tem costumes de algumas ervas. Maria Betânia Barbosa Albuquerque (2015) no artigo que produziu sobre a educação no Santo Daime cujo o título é: “Pode uma planta ensinar? Reflexões Contra Epistemológica”, corrobora para um entendimento educacional por parte das plantas e como elas podem ensinar.

A educação pelas plantas, expressão criada para nomear esta modalidade de prática educativa mediada pelo daime, difere, nesse sentido, dos processos de aprendizagem instituídos pela escolarização formal da modernidade. Uma diferença fundamental reside no fato de que o conhecimento não é possível de ser obtido a partir dos livros ou da razão instrumental, mas sob o estado de êxtase, estado de expansão da consciência ocasionado pela ingestão da bebida. (ALBUQUERQUE – 2015, pag. 7045).

Não muito distante do aprendizado apresentado por Albuquerque no Santo Daime, na Jurema os ensinamentos são passados dos Encantados para seu sacerdote, do sacerdote para seus iniciados, do sacerdote para a comunidade. Para existir este processo de ensino e aprendizagem necessariamente à ingestão do vinho da Jurema, do uso do cachimbo com o fumo da erva sagrada, e todo um aparato ritual envolto a cascas, raízes, folhas, frutos, que legitimam o ensino. Notei que igualmente ao Santo Daime, não temos

uma institucionalização do aprendizado. Este aprendizado é oral, passado da entidade para seu sacerdote, e entre este, à sua comunidade. Clóvis Cabral, num texto de apresentação do livro *Meu Pai, Jurema minha: ancestralidade e orixalidade*; do educador Jorge Arruda (2009), demonstra a importância da tradição oral.

É interessante registrar, neste sentido, o que dizem as educadoras Andreia Lisboa de Souza e Ana Lúcia em suas reflexões sobre a tradição oral (...). “A tradição oral pode ser vista como uma cacimba de ensinamentos, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos, velhos a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma encarnada de registro, tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos, da retórica, de improvisações, de canções e líricas e de danças como modo de expressão” (ARRUDA – 2009, p 6)

Feitas todas estas ponderações sobre a importância das ervas; da flora em geral, da não institucionalização e da oralidade, no processo de ensino e aprendizagem dos povos nativos, abro um parêntese na discussão, para apresentar a visão de Airton Krenak sobre a educação indígena e suas relações com uma educação escolar indígena, esta, oficializada com constituição de 1988 e reafirmada por várias políticas públicas – LDB/ 1996<sup>17</sup>, lei 10678/2003<sup>18</sup>, e a lei 11645/2008<sup>19</sup> - a partir do final do século XX e início do século XXI.

“A transmissão de conhecimento de geração em geração fez com que nós chegássemos ao século 21 com o número de 305 povos e aproximadamente 180 idiomas falados. Então, tem um sistema de mundo que inclui um modo de pensar a vida e a educação. Até pouco tempo, nem escola tinha, e só aceitou a escola por uma imposição daqui de fora, pelo entendimento de que as crianças indígenas também precisavam aprender a ler e a escrever. Mas como é que conseguimos fazer com que as crianças continuassem a transmissão oral do conhecimento se elas forem cooptadas pela escola? Então, começamos a criar maneiras de despistar a escola. Por exemplo, a condição de que escolas seriam dentro das aldeias, os mestres seriam indígenas, nossos tios e avós que poderiam transmitir o que sabem”. (PENZANI – 2019, PAG, 1)

Elucido com as falas do professor Airton Krenak (2019), que com a advento do colonialismo no século XV, uma educação foi implementada no Brasil, uma educação formal, preconceituosa, eurocêntrica, que excluiu durante muito tempo atrato indígena com a História, e que só agora, em fins do século

<sup>17</sup> – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL - 1996)

<sup>18</sup> - Lei nº 10678 de 23 de maio de 2003 - Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. ... 1º Fica criada, como órgão de assessoramento imediato ao Presidente da República, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (BRASIL - 2003)

<sup>19</sup> - Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 - Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n o 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”. (BRASIL-2008)



XX início do XXI, com algumas revisões acadêmicas relacionadas à história indígena, movimentos sociais indígenas e políticas públicas direcionadas às comunidades nativas, possibilitaram, que estes sujeitos (indígenas), saíssem das sombras históricas do homem branco.

A educação indígena valorizada nestes movimentos, mostra para os não nativos, novas maneiras de enxergar a natureza, o mundo, maneiras que fomentam a interação homem/natureza, a alteridade entre os seres humanos, o cuidado com a nossa casa, Terra. Mundividência totalmente dicotômica, em relação a hegemônica, capitalista, individualista e egoísta. Esta visão Decolonial de educação, emanada pelo jeito de ser indígena, por que não, pode ser uma saída para uma futura crise ecológica, que o sistema de produção vigente está nos levando. Uma saída que vem do Hemisfério sul do mundo, uma saída pelas ditas Epistemologias do Sul.

Um ponto importante da fala do juremeiro, é com relação à identidade de cada aldeia, cada ramo familiar, cada seara. A identidade está ligada diretamente com as ervas que são manuseadas nos cerimoniais religiosos ou de curas. Estas ervas que são indicadas, escolhidas, ou tem uma representatividade ancestral, tem elo direto com os Encantados. Com isto, verifico relações mais complexas, relação imbricadas entre ervas – identidade – ancestralidade, ou seja, um Encantado, que teve na sua vivência terrena contatos com determinados elementos da nossa flora, cheiros, bebidas, fumos, costumes, apropriou destes para seu cerimonial, tornando estes elementos, indispensáveis para o local de culto e curas. Os contatos durante a vivência terrenas das entidades da Jurema – índio/caboclos, mestres, – foram contatos sociais, que com certeza, aglutinaram características de cada cultura que construiu a identidade brasileira, tornando entidades, Encantados pluriétnicos. Tentarei de forma mais simplificada, demonstrar quem são estes Encantados da Jurema.

Maria do Carmo Brandão e Luís Felipe Rios, informam que o mundo espiritual onde residem os Encantados é chamado de Juremá (BRANDÃO e RIOS, 2001, pag.163). Neste *locus*, de espiritualidade residem principalmente os Caboclos e os Mestres. Segundo os pesquisadores, citando Pinto (1995), os Caboclos são entidades de origem indígena que trabalham principalmente com a cura através do conhecimento das ervas. O próprio conceito de caboclo já demonstra uma interação étnica, a miscigenação entre o índio e o branco.

Os Caboclos são simbolizados nas mesas (fotografia - 2) por príncipes, estátuas de índios e apetrechos confeccionados por ameríndios ou inspirados neles como cocares, flechas, colares etc. (...) Comem frutas, flores, mel, carne bovina ou peixe que pode ser crua, cozida no vinho ou assada na brasa. Com a introdução dos sacrifícios dos animais nas práticas juremeiras e comum oferecer - lhes pequenos animais como, passarinhos, preás, e outros “bichos de caças”. São oferecidas raízes como mandioca, a batata doce e alimentos confeccionados a partir delas. Alguns juremeiros oferecem vinho branco, outros apenas sucos de fruta e refrigerante como guaraná. Os Caboclos geralmente não fumam e no momento das reuniões e giras a eles destinadas não se deve fumar. (BRANDÃO e RIOS – 2001, p 165).

**Os Mestres, segundo os acadêmicos Brandão e Rios:**





Cabe dizer que a Jurema é aqui apresentada não só como ícone dos grupos indígenas nordestinos, mas de contextos culturais diversos. Trata-se de um ícone oriundo de uma bebida extraída de plantas concebidas detentoras do poder de trazer a divindade para habitar entre os humanos, ou mesmo dentro deles. (MOTA – 2006, p.221)

Outro momento da pesquisa de campo que vai nos remeter à aprendizagem será quando o aluno terceiranista, indagar o sacerdote sobre as informações que são passadas pelos “Encantados” com relação as ervas.

54

A maior parte dentro da sabedoria vem junto com os sacerdotes. Os Encantados trazem o conhecimento sobre a preparação de uma garrafada, de alguns costumes de vida que eles tiveram de como utilizar ervas. Eu não sabia preparar uma garrafada. O encantado “seu João do laço” que trouxe o conhecimento. Ele prepara a cachaça que ele bebe, a garrafada que ele utiliza com algumas cascas e alguns cipós. É o costume que nós aprendemos com nossos sacerdotes e com a vivência, pois não podemos estar todos os dias com nossos sacerdotes.

Um costume que eles passam como para mordedura de cobra a gente masca o alho e põe em cima e o veneno da cobra sai. A gente não tem como saber disso. É muita informação. Os livros de ervas têm mais de 1000 ervas. Não tem como guardar isso tudo. A gente tem que trabalhar, cuidar da família, outras questões, e a gente não se dedica só para aquilo. Agora as farmácias vendem muitas plantas também, por exemplo a “canela de velho”, tem até comprimido. Existem os conhecimentos litúrgicos/sacerdotais e os conhecimentos dos encantados. Por isso tem que ter cautela. Vamos consultar a espiritualidade para ver como é, como pode ser, para não intoxicar. Tem que ter responsabilidade e cautela. Posso ter um momento de dispersão, mas o encantado não. (ASSUMPÇÃO – 2018)

Juntamente com a aprendizagem de como usar as ervas, noto a importância da ancestralidade, do Encantado, que detêm a ciência da Jurema. O entrevistado foi enfático, quando diz que não contém em sua mente todos os segredos das ervas, são mais de 1000 ervas que podem ser manipuladas nos rituais da Jurema Sagrada, são centenas de ramos familiares que tem sua própria História, sua própria identidade cultural, que trabalham com determinados Encantados e que buscam sempre atender as necessidades dos que os evocam. Sobre a ciência da Jurema, Alexandre Alberto dos Santos Oliveira, relata seus mistérios.

A ciência é o mistério maior da Jurema. Algo que pertence ao âmbito dos sentidos que segundo os juremeiros e juremeiras, só a entende quem a vivencia ou quem já nasceu com ela “dentro de si”. É uma força inata que tem o objetivo de ajudar os viventes no plano material da Terra e facilitar suas vidas, a tornar os desejos alcançáveis, os sonhos realizáveis, ao tornar o impossível no possível. (OLIVEIRA – 2017, p 158)

Grünewald estudando os indígenas Atikum, se envereda, também, em busca de processos cognitivos indígenas postulando uma ciência do Índio, series de reelaborações culturais, culturais que tiveram que passar alguns grupos de caboclos do Nordeste, para se adaptarem às exigências da SPI, no tocante adquirirem novamente uma indianidade, isto na década de 30 e 40, ceifada por

perseguições policiais, guerras territoriais, êxodos que descaracterizaram a cultura e a cosmovisão destes durante a História do Brasil. Dentro da busca identitária perdida o Toré (Fotografia 3) e a Jurema se tornaram os dois principais ícones da indianidade nordestina (GRÜNEWALD – 2008, p. 1), renovando uma conduta xamânica urbana. O antropólogo nos esclarece como deve ser entendida a ciência do Índio.

Curioso também é que agora, como Clarice da Mota insinuou em uma comunicação pessoal em julho de 2002, podemos observar uma outra catequização: pois se há novos xamãs que em seus resgates em direção de um “renascimento arcaico” se voltam para o xamanismo com uso de plantas de poder, pode observar a difusão da ciência do índio (entendida aqui como um corpo de saberes sagrados e dinâmicos sobre o qual se fundamentam os mistérios cosmológicos do grupo étnico) sobre os cânones de uma religiosidade tradicional em processos de revisão críticas nos grandes centros urbanos. (GRÜNEWALD – 2005, p. 263)



Fotografia 3 - Ritual do Toré – Terreiro de Jurema João do Laço: Acervo do Sacerdote Eric Assumpção

Nesta parte da entrevista me atinei a uma questão, que quase passou despercebida, o uso da cachaça nos rituais litúrgicos e de cura. A cachaça é o produto da fermentação da cana de açúcar, que serviu como suporte comercial no tráfico de escravos feito por Portugal com o continente africano, e também, como vínculo social para reivindicações políticas, como demonstra André Ribeiro Alcarde.

A aguardente a princípio, e um produto secundário da produção açucareira, ganhou importância econômica e social na época do colonial, chegando a ser um importante produto nas trocas comerciais e um dos fatores que levou a união do povo na reivindicação da independência do Brasil. (ALCARDE – 2017, p 8)



Mas o que me interessa no momento, não é ater a História da cachaça, e sim, as relações de circularidades culturais, apropriações, que podem existir entorno do produto.

A cachaça é um produto que surge como um apêndice do projeto colonial português na América. A cana de açúcar, produto base da aguardente não é uma planta de origem tupiniquim, esta veio das regiões colonizadas por Portugal na Ásia, e se tornou no Brasil, o produto mais comercializado nos séculos XVI e XVII. O que me intriga é como uma bebida (cachaça) que não faz parte do imaginário autóctone, pelo menos dos indígenas pré-colombianos, tem presença marcante em muitos cultos da Jurema Sagrada, sendo um produto de agrado de certos Encantados. Uma possível explicação são as circularidades, apropriações, hibridismos que aconteceram durante a história daquele Encantado, que como nos informa Eric Assumpção, estes costumes, aprendizados na vida terrena, depois da passagem e transformação em um Encantado, são levados para as sessões litúrgicas e medicinais, comandada por este espírito de luz

O estudante Juan indagou o sacerdote sobre o uso de ervas no que tange a rituais litúrgicos, de iniciação, e também aquelas que são usadas para a cura de determinadas enfermidades que acomete entes da comunidade juremeira.

Dentro da preparação de um discípulo são usadas ervas para banho, ervas para defumador, ervas para o preparo do fumo que nós mesmos preparamos e utilizamos. Elas são utilizadas tanto na bebida sagrada, para a iniciação e para a medicina. Nós preparamos o nosso fumo com as ervas. Usamos as ervas na bebida, para a iniciação e para a medicina. Às vezes a pessoa está com uma dor de cabeça, um estresse no trabalho, um início de uma depressão, daí usamos a erva, como o alecrim de jardim de, por exemplo, para essa questão de cabeça, temos relato de pessoas com depressão e o encantado passou a erva, que é o alecrim e a pessoa conseguiu melhorar, com a parceria da medicina alopática e alternativa. É uma das responsabilidades nossa, a gente nunca vai deixar de procurar um médico, porque aqui é um auxílio, para potencializar a questão com os médicos. Se tiver uma dor de barriga pode tomar um chá de imburana. Para dor de dente, mascar 3 caroços de cravo da Índia. As principais que a gente utiliza tanto para banho quanto para chá, indicado com a necessidade de cada indivíduo. Sendo as ervas de banho: Manjerição branco, manjerição roxo, levante, malva rosa, colônia, alfavaca de caboclo, alfazema de caboclo, folhas da árvore da Jurema sagrada. As “cascas de pau” que são utilizadas também para banhos, para cicatrização, para tirar tintura, uma garrafada, casca de Jurema preta, casca de Jurema branca, casca de barbatimão. Muitos cipós como o cipó caboclo, cipó cravo; Capim São José, Pau pereira, Imburana, Angico vermelho. Em geral é usado um banho fervido em alguns outros cultos. Aqui fazemos maceração, depois o processo de fervura tanto a bebida quanto para o banho, a defumação. As sementes são muito utilizadas, da jurema, juá, anis estrelado, manjerição branco, manjerição roxo, malva rosa, rosa branca, alecrim, alpiste, girassol, carobinha é usada para erisipela, a babosa cura ferida que é de suma importância junto com, o barbatimão fecha feridas enormes, E tem um preparo para fazer o unguento. Estas são as básicas. Também usamos

os cipós, os mais fortes no nosso culto é o cipó caboclo e o cipó cravo, tanto para banhos, chás, rituais e para defumação. Em Três Rios é muito difícil encontrar nos outros cultos as plantas que usamos aqui. Tema mescla, uma resina que é tirado de uma árvore, é de ancestral indígena. Serve para expelir. Se usar muito pode intoxicar. Às vezes a gente fala o nome errado, mas é por causa do costume. Dentro do culto de jurema os médios não falam 'vagem', eles falam "bagem de jurema" e um costume popular. A gente está tão acostumado com os espíritos passando e falando: "pega a 'bagem' de jurema, pega a "bagem" com as sementes, para preparar um óleo, "a gente utiliza estes termos errado pelo costume popular. Os índios não falas samambaia, eles falam "salambaia", e a gente aprende isso com nossos encantados e a gente vai levando isso. Se a gente mudar, perde um pouco da tradição. (ASSUMPÇÃO – 2018)

Nesta longa resposta cedida pelo coordenador do Terreiro Mestre João do Laço, percebe-se a quantidade de ervas que são utilizadas em todas as esferas rituais da Jurema Sagrada. Nota – se também, a aproximação dos rituais de cura com a medicina tradicional e alternativa, quando Eric, diz que aquele processo de cura é um auxílio, e que não podemos deixar de procurar um médico. É bem nítida a integração de um saber popular e o saber erudito, provocando interações destes saberes. Um exemplo que posso utilizar e que tiramos da resposta acima é o caso da medicina alternativa ou até mesmo da Biomedicina. Estas esferas de conhecimento acadêmico utilizam em seus tratamentos patológicos, muitos componentes naturais que eram e são manipulados por indígenas e sacerdotes no dia a dia das aldeias e cultos religiosos. Com certeza, durante o longo processo de construção da identidade brasileira, várias interações culturais ocorreram e que de alguma forma catalisaram processos de cura munidos de saberes populares e eruditos, tendo dentro deste contexto, as ervas, raízes, sementes, frutos, folhas que compõem a flora brasileira.

Uma interessante descoberta feita nas conversas, que primeiramente, foram realizadas por Juan, posteriormente por mim com o juremeiro Eric, é que estes mantêm páginas nas várias redes sócias que são oferecidas ao público. Estas páginas são utilizadas para falar sobre a Jurema Sagrada, discutir alguns conceitos possíveis, algo sobre a liturgia, sobre os Encantados, a ervas, questões relacionadas a meio ambiente e principal, falar sobre a família juremeira. Entendo, com este ato do sacerdote, que os indígenas estão se movendo dentro da complicada rede social do nosso país, para se mostrar, para saírem do ostracismo histórico que foram fadados por grande parte dos acadêmicos e pela sociedade civil. Eles, os povos "nativos" buscam ser sim protagonistas da sua própria história e hoje percebo isto entrando em contato com a cultura indígena contemporânea e com a Jurema Sagrada do sacerdote Eric.

O protagonismo não está só no uso da Internet para alcançar uma visibilidade cultural, religiosa e étnica na contemporaneidade. Os nativos estão se articulando dentro de esferas sócio-político-culturais, que no pretérito não tão remoto era praticamente impossível. As leis constitucionais de 1988, que garante a etnia, o direito à terra, a manutenção de suas tradições, de suas religiosidades, de uma educação indígena nas próprias aldeias, dando ênfase à sua

mundividência, contrapondo à visão histórica de educação que foi imposta no Brasil desde o início de sua colonização pelos portugueses, é um exemplo claro deste protagonismo, desta vitória dentro da esfera das leis. Visualizo protagonismos indígenas, na atuação sócio-política de Ailton Krenak, principal representatividade nativa atual, que com o recurso da oralidade, da sabedoria ancestral, se embrenha nas mais variadas esferas sociais, com objetivo de dar notoriedade ao sujeito índio e à trajetória nativa dentro do espaço e do tempo, que como constato, foi relegada a um canto escuro da História do Brasil. Objetivo como protagonismo autóctone, sua sabedoria ser considerada por muitos estudiosos uma saída para futuras catástrofes humanas causadas por ideologias modernas, onde o que prevalece é a destruição da natureza, a exploração do trabalho do homem, o consumo, o individualismo, o capital, em detrimento de relações homem/natureza mais harmoniosas e coesas. Tenho claro, como protagonismo indígena, a expansão regional, nacional e mundial da Jurema Sagrada, junto com suas ligações intrínsecas com as ervas, gerando um lastro, como foi esclarecido na construção deste trabalho, de identidade, de ancestralidade, e principalmente, da busca de uma indianidade, que foi alijada dos índios brasileiros por variados contextos históricos. Por fim, vejo protagonismo indígena na Jurema do sacerdote Eric Assumpção, Terreiro de Jurema do Mestre João do Laço, onde tudo ficou claro, onde percebi a importância da Jurema, nas suas várias representações, para o ser indígena brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos colhidos pelo discente Juan, no trabalho de campo para o projeto de pesquisa da Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI) 2018, percebo como e vasto o uso das ervas nos cultos da Jurema Sagrada, uso ritualístico e medicinal, que está intrinsecamente ligado à tradição dos povos indígenas, gerando identidades. O sacerdote Eric, em uma das respostas ao pesquisador do ensino médio, explanou: “existe uma questão religiosa que cada família dentro da Jurema, cada ramo, cada Aldeia, cada seara tem o costume de algumas ervas que são mais utilizadas”. Podemos subjetivar que se cada aldeia, cada seara, cada ramo familiar usam determinadas ervas, que são importantes para o culto à Jurema, porque não pensar que estas comunidades produziram identidades próprias com o contato com as ervas que são imprescindíveis para a religiosidade juremeira daquele microcosmo religioso. Identidades que são diversas, porque os usos das ervas são diferenciados, diferentes modos de plantar, de colher, de preparo, de relação com as entidades espirituais, diferentes simbolismos.

O uso das ervas favorece um processo de ancestralidade, colocando, dentro dos rituais de cura e cultural, em contato os “Encantados” e os sacerdotes, onde os espíritos informam quais os melhores processos de uso das ervas para determinado problema, do próprio sacerdote, ou do fiel que busca algo no culto. Podemos ir mais à frente. Esta interação entidade e ser humano, pode gerar um processo de ensino aprendizagem relacionado a ciência da Jurema, valorizando muito a ancestralidade dentro do aparato cultural juremeiro. Eric esclarece os



“Encantados” trazem o conhecimento sobre a preparação de uma garrafada, de alguns costumes de vida que eles tiveram de como utilizar ervas.

Noto que, apesar das várias interações que à Jurema teve com outras religiosidades ligadas a uma espiritualização ritual, ela não perdeu seu protagonismo dentro do universo afro-ameríndio-brasileiro. Percebo que muitos cultos da Umbanda contam em seus ritos com momentos de reverência a Jurema, o mesmo acontecendo com o Candomblé. Na contemporaneidade, pude perceber, fazendo o trabalho de busca informação para construção da monografia, que muitos sacerdotes discutem o culto a Jurema nas redes sociais, ainda restrito, mas não deixando faltar registros sobre o mundo religioso da Jurema. O próprio sacerdote Eric possui uma página em uma rede social muito famosa, onde esclarece vários conceitos e detalhes mais profundos da religiosidade<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> <https://www.facebook.com/assumpçãoeric>

<https://www.facebook.com/canaldajuremasagrada>

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Pode uma planta ensinar? Reflexões Contra Epistemológica**. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação, PUC/PR, de 26 a 29/10/2015, p. 7042 a 7057. Acesso 19/12/2019.

ALCARDE, André Ribeiro. **Cachaça, Ciência, Tecnologia e Arte**. Editora Edgar Blucher Ltda. 2ª edição, São Paulo – SP, 2017.

ARRUDA, Jorge. **Meu Pai, Jurema minha: Ancestralidade e orixalidade**. Copyright 2009

BRANDÃO, Maria do Carmo; Rios, Luís Felipe. **O Catimbó – Jurema do Recife**. In. Prandi, Reginaldo (org). *Encantaria Brasileira: O livro dos Mestres, Caboclos e Encantados*. Editora Pallas Rio de Janeiro – RJ 2001, p. 160 a 181.

BRASIL. Leis de Diretrizes de Bases da Educação). Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). Lei nº 10678 de 23 de Maio de 2003.

\_\_\_\_\_. (Leis de Diretrizes e Bases da Educação). Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008 - Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n o 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”.

CAMARGO, Thereza Lemos de Arruda – **Plantas Medicinais e Rituais Afro-brasileiros I**. Editora Almed, São Paulo – SP – 1988.

CARNEIRO, Henrique. **As plantas sagradas na História da América**. *Varia História* nº 32, julho de 2004, p. 102 a 119. Acesso 28/11/2019

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Nas trilhas da Jurema**. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 38 (1): 110 a 135, 2018

\_\_\_\_\_. **Toré e Jurema: Emblemas indígenas do Nordeste do Brasil**. *Cultura indígena/artigo*, 2008, p.43 a 45.

\_\_\_\_\_. **Sujeitos da Jurema e o resgate da “Ciência do índio”**. In. Labate, Beatriz Caiuby; Goulart, Sandra Lucia (orgs). *O uso ritual das plantas de poder*. Editora Mercado de letras, Campinas – SP- 2006, p.239 a 278.

MOTA, Clarice Novais. **Jurema e Identidade: Um ensaio sobre a diáspora de uma Planta**. In. Labate, Beatriz Caiuby; Goulart, Sandra Lucia (orgs). *O uso ritual das plantas de poder*. Editora Mercado de letras, Campinas – SP- 2006, p. 219 a 238.

OLIVEIRA, Alexandre Alberto dos Santos – **Juremologia: Uma busca etnográfica para sistematização de princípios da cosmovisão da Jurema Sagrada**. 2017. 275 p. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião apresentada à Universidade Católica de Pernambuco.

PENZANE, Renata. Krenak: “O que as crianças aprendem ficando presa? A fugir” Site - <https://lunetas.com.br/ailton-krenak/>, Visualizado no dia 23/03/2020

SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. **A Jurema Sagrada da Paraíba. Qualitas**. *Revista Eletrônica*, v 7, nº 1, 2008

VAINFAS, Ronaldo. **História das Mentalidades e História Cultural**. In. Cardoso, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (orgs). Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia. Editora Elsevier, 2ª edição, Rio de Janeiro – RJ, 2011, p 117 a 154

## ANEXO I – FOTOGRAFIA



Certificado da XII Feira de Ciência, Tecnologia, e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI) 2018. Acervo pessoal.

## ANEXO II – ENTREVISTAS

### ENTREVISTA 1 – REALIZADA POR JUAN CARLOS CARDOSO

1. **Nome:** E.A.
2. **Cargo/função:** Sacerdote da Jurema Sagrada
3. **Religião:** *Jurema Sagrada no Culto Matriz indígena*
4. **Qual sua opinião sobre o preconceito com relação às religiosidades indígenas e afro-brasileiras?**

*O grande apêndice da intolerância é a falta de compreensão, é a falta de respeito. O senso de superioridade a todas as formas religiosas. Não podemos conceber que Deus criador que criou tudo e está sobre a terra, ele rotularia o segmento como primeiro e único doutrinador ou forma de dominação ou de autoridade perante os homens.*

*O senso de humanidade o “AMOR” é compreensível em várias formas de religião e religiosidade. O que devemos observar com bastante atenção e carinho é que nenhuma religião pode ser tida como a dona da verdade, delimitadora de todos os sentidos do mundo. A grande interpretação deve ser o respeito ao sagrado e esse sagrado não está restrito há uma só forma de religiosidade e cultura. O senso de religiosidade e cultura tem que ser valorizado, ampliado e respeitado, se observando que em todas as culturas nós temos que observar o sagrado na forma diferente de culto. Esse é o grande caminho para agregação e respeito entre as religiões, temos que nos propor ao respeito ao sagrado que está no próximo e em outras culturas e tem que ser observado com a palavra que Deus nos deixou, que é agregadora e conciliadora o “AMOR” e onde existe amor, existe o sagrado e Deus se faz presente.*

*Quando uma cultura abre o diálogo para outra, mais do que legitima esse “AMOR”. Pois sempre as guerras vêm da intolerância, do preconceito, e da ignorância, temos que ter compreensão, a religião de tradição indígena e africana vem dos primórdios e como tal merece ser respeitada.*

*Temos que enxergar em nosso irmão, em nossa irmã o sagrado que neles existem. Podemos observar isto pela forma de linguagem, quando um diz Deus, outro diz God, outro diz Dios, outro diz Olorum, outro diz Tupã e outras falam em diversos idiomas, designado uma figura divina. Temos que observar a cultura à religiosidade do próximo não de forma ditatorial, não como forma de supremacia ao outro, temos que observar como uma família como nossos irmãos. E quando queremos ser respeitados nós também respeitamos, temos que ter um tratamento equânime de respeito e esse tratamento parte da forma de cultura e de cada forma de religiosidade.*

### **5. Qual a importância do uso das ervas dentro do culto à Jurema Sagrada?**

*Citamos primeiro a árvore da Jurema Sagrada, ela é a Mimosa hostilis, da família das Acácias. É uma das árvores mais importantes que nós prestamos culto, à Mimosa teoflora que é a Jurema preta e Jurema branca. O nome do culto é Jurema Sagrada, é o culto aí dessa árvore que os índios tiravam das suas cascas e das entrecascas de suas raízes uma bebida que ela contém uma substância que é a TNT. Alguns falam enteógeno mas é um alucinógeno, mas isso tudo é dentro do processo de culto e tomar a bebida é uma questão de responsabilidade. Toma sim com responsabilidade e é um processo expansivo de reflexão de pensamento em busca do recado da espiritualidade aos muitos Encantados que nós acreditamos ter.*

*Temos tantas outras como o Angico vermelho, o Pau Ferro que é o Juca, a Imburana, o pau Pereira, o Cajueiro, a casca do Caju Roxo, casca da Jurema preta, casca da Jurema branca, o barbatimão(...).*

### **6. Quem ensinou ao senhor(a) o conhecimento sobre o uso das ervas?**

*Toda questão de cunho religioso é uma prática dentro da vivência. Ela é passada dos mais velhos, dos nossos sacerdotes, sacerdotisas que são nossos professores. Existe uma questão religiosa que cada família dentro da Jurema, cada ramo, cada Aldeia, cada seara tem o costume de algumas ervas que são mais utilizadas, como o Jucá, não tenho irmão, afilhado, um tio meu ou sacerdotes que não tiveram o Jucá presente nas suas práticas dentro do culto. O Jucá não pode faltar e nunca falta, essas práticas começam dentro do costume popular e é passado pelos sacerdotes para os seus discípulos e dos seus discípulos para os seus consulentes que vão a um terreiro para tirar suas consultas.*

### **7. Onde o senhor obtém as ervas que utiliza?**

*As ervas que são fáceis a gente vai para o mato catar. Infelizmente hoje nós estamos em uma sociedade que não está na zona rural, é difícil achar todas as ervas no mato, mas geralmente têm as casas de artigos religiosos onde encontram muitas ervas. Mas algumas mais difíceis vem do Nordeste como Imburana, pau Pereira, Angico vermelho não é encontrado aqui.*

## 8. De quais formas as ervas são utilizadas?

*Dentro da preparação de um discípulo são usadas ervas para banho, ervas para defumador, ervas para o preparo do fumo que nós mesmos preparamos e utilizamos. Elas são utilizadas tanto na bebida sagrada, para a iniciação e para a medicina. Nós preparamos o nosso fumo com as ervas. Usamos as ervas na bebida, para a iniciação e para a medicina. Às vezes a pessoa está com uma dor de cabeça, um estresse no trabalho, um início de uma depressão, daí usamos a erva, como o alecrim de jardim de, por exemplo, para essa questão de cabeça, temos relato de pessoas com depressão e o encantado passou a erva, que é o alecrim e a pessoa conseguiu melhorar, com a parceria da medicina alopática e alternativa. É uma das responsabilidades nossa, a gente nunca vai deixar de procurar um médico, porque aqui é um auxílio, para potencializar a questão com os médicos. Se tiver uma dor de barriga pode tomar um chá de imburana. Para dor de dente, mascar 3 caroços de cravo da Índia.*

## 9. Quais são as principais ervas utilizadas ritualisticamente e medicinalmente?

*As principais que a gente utiliza tanto para banho quanto para chá, indicado com a necessidade de cada indivíduo. Sendo as ervas de banho: Manjerição branco, manjerição roxo, levante, malva rosa, colônia, alfavaca de caboclo, alfavaca de caboclo, folhas da árvore da Jurema sagrada. As “cascas de pau” que são utilizadas também para banhos, para cicatrização, para tirar tintura, uma garrafada, casca de Jurema preta, casca de Jurema branca, casca de barbatimão. Muitos cipós como o cipó caboclo, cipó cravo; Capim São José, Pau pereira, Imburana, Angico vermelho.*

## 10. Vocês usam muita casca de árvore. O que não é muito comum nas outras religiões.

*Em geral é usado um banho fervido em alguns outros cultos. Aqui fazemos maceração, depois o processo de fervura tanto a bebida quanto para o banho, a defumação. As sementes são muito utilizadas, da jurema, juá, anis estrelado, manjerição branco, manjerição roxo, malva rosa, rosa branca, alecrim, alpiste, girassol, carobinha é usada para erisipela, a babosa cura ferida que é de suma importância junto com, o barbatimão fecha feridas enormes, E tem um preparo para fazer o unguento. Estas são as básicas. Também usamos os cipós, os mais fortes no nosso culto é o cipó caboclo e o cipó cravo, tanto para banhos, chás, rituais e para defumação. Em Três Rios é muito difícil encontrar nos outros cultos as plantas que usamos aqui. Tema mescla, uma resina que é tirado de uma árvore, é de ancestral indígena. Serve para expelir. Se usar muito pode intoxicar. Às vezes a gente fala o nome errado, mas é por causa do costume. Dentro do culto de jurema os médios não falam ‘vagem’, eles falam “bagem de jurema” e um costume popular. A gente está tão acostumado com os espíritos passando e falando: “pega a ‘bagem’ de jurema, pega a “bagem” com as sementes, para preparar um óleo, “a gente utiliza estes termos errado pelo costume popular. Os índios não falam samambaia, eles falam “salambaia”, e a gente aprende isso com nossos encantados e a gente vai levando isso. Se a gente mudar, perde um pouco da tradição.*



### **11. Dentro do culto da Jurema os Encantados passam muita informação sobre o conhecimento das ervas?**

*Sim, a maior parte dentro da sabedoria vem junto com os sacerdotes. Os Encantados trazem o conhecimento sobre a preparação de uma garrafada, de alguns costumes de vida que eles tiveram de como utilizar ervas. Eu não sabia preparar uma garrafada. O encantado “seu João do laço” que trouxe o conhecimento. Ele prepara a cachaça que ele bebe, a garrafada que ele utiliza com algumas cascas e alguns cipós. É o costume que nós aprendemos com nossos sacerdotes e com a vivência, pois não podemos estar todos os dia com nossos sacerdotes.*

*Um costume que eles passam como para mordedura de cobra a gente masca o alho e põe em cima e o veneno da cobra sai. A gente não tem como saber disso. É muita informação. Os livros de ervas tem mais de 1000 ervas. Não tem como guardar isso tudo. A gente tem que trabalhar, cuidar da família, outras questões, e a gente não se dedica só para aquilo. Agora as farmácias vendem muitos plantas também, por exemplo a “canela de velho”, tem até comprimido. Existem os conhecimentos litúrgicos/sacerdotais e os conhecimentos dos encantados. Por isso tem que ter cautela. Vamos consultar a espiritualidade para ver como é, como pode ser, para não intoxicar. Tem que ter responsabilidade e cautela. Posso ter um momento de dispersão, mas o encantado não.*

### **12. Fora do culto, você faz muito uso das ervas medicinais?**

*É o que mais a gente faz. Eu tenho rinite alérgica. Uso as ervas que aprendi dentro do culto. Se estiver encatarrado, toma um chá de romã, se estiver gripado, toma um chá de cravo, um chá de canela, da imburana, se estiver com alguma ferida, alguma úlcera, faz um chá de casca de erva da jurema. Macera a casca de jurema pra curar uma ferida. Alguns conhecimentos eu tive da minha avó que era cristã católica, como tomar xarope de guaco com alfavaca, tanchagem que anti-inflamatória, o boldo para problema estomacal, isso tudo já não é conhecimento litúrgico, minha vó que fazia isso para a gente. Se estivéssemos com disenteria, ela pegava a erva chaporrete, ela pingava na água e acabava com a disenteria. Chá de louro com casca de cebola para gases ou vomitando muito. Tudo é costume de família e não tem nada a ver com o culto religioso. Tomar um xarope com alho, cebola, limão, água e melar com açúcar para gripe. Isso foi minha avó que ensinou para a minha mãe e minha mãe ensinou para a gente e que pode ser ensinado no culto. Os antibióticos, quem tem que passar são os médicos.*

*Inclusive falar em curar alguém é muito forte. É um processo de auxílio. Eu não curo ninguém, eu auxílio! É uma responsabilidade ajudar as pessoas.*

*Imagine a responsabilidade, vir uma pessoa com uma ferida que não fecha há 5 anos.*

### **13. Dentro do culto da Jurema, existe um foco principal em utilizar medicinalmente as ervas ou não, possuem maior importância ritualística?**

*São os dois processos, o que nós utilizamos para liturgia, usamos também para medicina. Todas as ervas que nós utilizamos para a prática litúrgica, nós*

*utilizamos para medicina. Cada uma delas tem uma serventia medicinal. (...) Geralmente as ervas não são combinadas, porém depende da orientação do Encantado; No fumo preparado é mais comum a mistura da camomila, calêndula, anis estrelado, erva doce, alfazema, cravo, canela*

**14 - Dentro do culto à Jurema cada Encantado, cada divindade, possui suas próprias árvores?**

*A árvore principal é a Jurema, cada Encantado pode ter (sua própria árvore) ou ter a Jurema como referência por não possuir uma árvore específica para ele. Tem o encantado que se chama pau pereira e o encanto dele é o pau-pereira. 2 ou três encantados podem ter a mesma árvore. Uns gostam do cajueiro, outros gostam do manacá que é uma erva muito poderosa. Angico vermelho, angico branco, imburana, alguns encantados gostam mais destas árvores. Ali está sua força dentro da espiritualidade.*

**15 - Dentro do culto à Jurema, quem dita as ervas que serão utilizadas são os Encantados e os sacerdotes?**

*São essas práticas passadas pelos sacerdotes ou pelos Encantados. Se o sacerdote possui conhecimento, domínio sobre a erva ele pode passar a utilizar ela, se ele não tem competência para isso ele recorre aos Encantados, aos seus sacerdotes, aos seus mais velhos para ter conhecimento para utilizar as sementes, cascas, fumo, os perfumes. Acreditamos que tudo que tem cheiro bom afasta o mal espírito.*

**16 - Uma característica do culto à Jurema é o uso toda a planta, folhas, cascas, raízes, caule, sementes...**

*Nós utilizamos tudo, e uma das coisas que é do nosso costume é: tudo que veio da terra, nós fazemos retornar para a terra. Geralmente a gente vai num pedaço com mato, capoeira, mato raso e deixamos o que foi utilizado. Dentro da nossa família nós não utilizamos nada que vá agredir a Natureza, nós não deixamos garrafas e não acendemos velas dentro da mata. Se utilizei uma casca a gente vai voltar com ela para terra. A gente coloca no pé de árvores. É responsabilidade familiar. Existem pessoas desprovidas de discernimento e zelo pela natureza, mas dentro de nossa família, nós não utilizamos nada que vá agredir a natureza. Às vezes vamos fazer uma arriada dentro da mata. Colocamos só frutas ou aquilo que algum animal vai comer. Não deixamos garrafas, não acendemos velas dentro da mata, é desnecessário isso. Plástico, nada fica, tudo tem que retornar, porque entendemos que ali é a morada da nossa espiritualidade. Se nós queremos nossa casa limpa, temos que zelar e cuidar dela. Essa conscientização de preservação, ela é necessária, e a já fiz um vídeo falando sobre isso. Infelizmente o povo de terreiro é desprovido dessa conscientização. Eles mesmos sujam a casa daquilo que eles cultuam. Além de agredir o meio ambiente pode machucar alguém que vai passar por ali. Só vou despachar aquilo que a natureza vai comer. E a parte de conscientização. Será que essa consciência ancestral, espiritual, será que elas podem se agradar disso?*

*Eu continuo vendo garrafas, continuo vendo bichos mortos. Na terra, deixa que a terra vai comer. Mas no asfalto? Nada vai comer ali. Uma vela de sete dias, aquele plástico e a borra de vela vai para o lixo, não tem que ir para mata.*

**17- Resumo de tudo: As ervas são fundamentais no culto da jurema tanto na parte medicinal quanto na parte ritualística.**

*Todas as ervas ritualísticas são utilizadas de forma medicinal, assim como todas as partes das plantas são utilizadas dentro do culto.*

*Deus que fez o mundo, fez as ervas para nos curar.*

*A crença e a erva medicinal andam juntos.*

*A jurema é o culto da terra, é o culto que nasce da terra, e tudo que nasce da terra é importante, nós nascemos da terra. O Tupã ensinou os índios a cultivar a terra, com plantar, colher preservar, a lara, uma deusa indígena, ela é a água.*

**ENTREVISTA II – REALIZADA POR MARCIO DE OLIVEIRA**

**1. O sacerdote Eric trata-se de um indígena ou descendente?**

*Não me autodeclaro indígena, para mim já basta ser mantenedor do culto de matriz indígena. Para entender o que falo e preciso entender como uma pessoa chega aos caminhos da Jurema Sagrada. Em todo processo da minha vivência escutei dos mais velhos que a Jurema faz seu chamado ela escolhe seus discípulos, não foi diferente comigo a ancestralidade faz o chamado e isso vem nos recados corridos dentro da vivência nos terreiros. Quando falo de ancestralidade falo referente aos ancestrais indígenas, o culto vem deles, se hoje nós temos a Jurema no contexto urbano temo o dever de agradecer aos ancestrais indígenas. Não me acho um indígena, a minha identidade é alicerçada pelos Encantados que estão presentes em minhas correntes, por isto que para mim já basta ser juremeiro, um sementador um mantenedor da Ciência da Jurema, passada pelo meu liopion João Elias de Ororubá (liopion = bisabô). João Elias foi quem nos deu as sementes para serem semeadas, foi ele que preparou meu toian Brivaldo (toian – avô), minha toiope Nice (toiope = avó), passando para meu ipú Sandro de Jucá (ipú – pai). É assim que mantemos viva toda nossa liturgia, tenho consciência que sou descendente, mas para mim ser juremeiro já é o bastante. Com isso a certeza que nossa família carrega é o que nos legitima como juremeiro e juremeira é a ciência da Jurema, os encantados e a ancestralidade que nos chama, nos toca, nos mostra os caminhos a serem seguidos. (Eric – Três Rios)*

**2. Fale um pouco da sua história e a do Terreiro?**

*Esse começa com uma pequenina mesa no ano de 2012, mais existe um caminho anterior até chegar nesse momento.*

*Meus caminhos dentro da espiritualidade começam na Umbanda no Centro Espírita Boiadeiro da Jurema e lá vivi 10 anos e algo interessante, é que eu gostava de todas as correntes exceto uma, quando era dia de Gira de Caboclo, nesse dia misericórdia era o dia que eu não queria estar ali, chegava a pensar “Que coisa chata”. O tempo passou e no ano de 2010 pra 2011, começa uma de minhas correntes direcionar recados voltados aos seus costumes em vida, esse*

processo foi meio mágico, pois não sei como se deu, acredito que *foi os encantos, o chamado da Jurema para o retornar o que é nossa origem.*

*Daí eu acordo literalmente no meio de meus Professores o Juremeiro Sandro de Jucá e a Juremeira Dora esses grandiosos mantenedores dessa tradição quem me apresentou ao encanto.*

*Lembra que eu não gostava das giras de Caboclo?*

*Ai que "tá" o Encantado que trabalha em minhas correntes me dá o recado e o real motivo que eu não me conectava com as giras de Caboclos na Umbanda.*

*"Ele não estava sendo cultuado na sua real essência, então não tinha conexão"*

*Eu já afastado do Terreiro de Umbanda no ano de 2012, começo um trabalho simples atendendo as pessoas com minhas correntes, João do Laço, Zé Feliciano sempre me orientando nessa caminhada e junto comigo minha esposa Tamára.*

*No ano de 2013 fui iniciado ao Culto, foi colhido todos os recados junto aos encantados, pronto parece que o mundo se reconstrói, a visão do mundo espiritual já era outra, aquilo que eu nem dava importância começa me chamar atenção, o cantar dos Pássaros, o Florescer das plantinhas, tudo que nasce da Terra começa ter um sentido, me traz um conexão, um fortalecimento com minha Ancestralidade.*

*Em 2015 a Jurema dá o recado para que fosse realizado o Ritual do Tombo, minha preparação para ser mais um mantenedor dessa tradição que se perdura onde cito os nomes de meus mais velhos, meu Bisavô João Elias Ororubá, minha Bisavó Bazu, meu Avô Grivaldo, meu Avô Genivaldo, minha Avó Zefinha, minha Avó Nice, todos e todas mantenedores dessa Tradição Ancestral de Matriz Indígena, na qual fui honrado e hoje sou mais um dos sementadores dessa ciência bendita.*

*A partir daí começa os trabalhos oficializados no Terreiro de Jurema do Mestre João do Laço, junto com o Mestre José Feliciano e nos comandos do estado Mestre o Cacique que trabalha em minhas correntes!*

### **3. A Jurema no Sudeste teria ligações com êxodo do povo nordestino para o Sul/sudeste, que começa em meados do século XX?**

*O processo de espalhamento da nossa Jurema Santa e Sagrada partindo de dentro da questão da fé e crença individual de cada pessoa, onde a gente está a nossa fé e a nossa crença também estará correto? Então sim, diante do contexto e da saída dos nordestinos para outros Estados que compõem a nossa terra chamada hoje Brasil, é Ele leva sua fé Ele carrega sua crença. E ai é que está, o culto em si continua sendo nordestino, por que é um culto do Nordeste, e a prática é um costume regional de lá, sendo mantida toda sua tradição. Claro que existem pessoas que fazem suas misturas, mas são uma pequena parcela e não sai muitos terreiros de Jurema mas ainda assim, mantendo fortes vínculos adif outros Estados que levam sua totalidade comprometida com a tradição e acaba misturando certos cultos, mas ai é aquilo, a crença individual de cada ser.*

*Mas existe sim um processo que a Jurema devido ser a fé daquela pessoa que está no Nordeste que vem para Sul/Sudeste e vai para outros Estados e carrega sua fé, e dali acaba tendo suas práticas e ali professa sua liturgia, isto foi um dos pontos.*

*Hoje, vamos colocar de 2016 para cá, existe uma busca e uma procura gigantesca da Jurema por parte dos sulistas, como os nordestinos gostam de citar. Os sulistas vão a procura para beber na fonte no Nordeste, os cultuados juremeiros e juremeiras desta grande tradição, e eles vão beber na fonte, para serem preparados porquê de alguma forma receberam um chamado.*

*Eu mesmo Eric não sou nordestino e recebi meu chamado. A Jurema escolhe seus discípulos, ela direciona, ela encaminha, este é o segundo ponto. Tem o ponto do deslocamento dos juremeiros e juremeiras para outros Estados que levam sua fé e sua crença, e segundo ponto, o chamado daquele individuo para aquela tradição, porque algo dentro da sua ancestralidade, que é onde a gente pega e diz “que a Jurema escolhe seus discípulos”, então ela escolhe, ela aponta, ela dá encaminhamento. Por isto que muitas das vezes alguns irmãos juremeiros e irmãs juremeiras vão em busca do chamado no Nordeste.*



## EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA DENTRO E FORA DA ESCOLA

Jovania Arlene de Jesus Santos<sup>21</sup>

Leir Ribeiro Viana de Almeida<sup>22</sup>

Rodrigo Guedes de Araújo<sup>23</sup>

70

**RESUMO:** Este artigo tece algumas considerações acerca da relação entre a educação e as relações étnico raciais: espaços de aprendizagens, lutas e resistências dentro e fora da escola. As discussões pautadas aqui tratam de alguns conceitos sobre o que é a educação, as lutas e resistências sociais e as conexões entre a educação e as relações étnico-raciais enquanto processo formativo. O artigo perpassa pela seguinte pergunta: *que relações étnico-raciais têm sido forjada nas lutas e resistência do movimento negro dentro e fora da escola?* A estrutura organizativa se divide em três importantes eixos que dialogam entre si, buscando a compreensão desses conceitos e categorias e, fazendo uma breve diferenciação entre os tipos e modalidades de educação. Para esse efeito buscamos os seguintes embasamentos teóricos: Brandão (1995), Brasil (2010), Carlos Cury (1979), Amancio Rego (2018), Maria da Glória Gohn (2018), Hall (2014) Gomes (2007). As considerações apontadas nos estudos desses escritores ressaltam as formas de lutas e resistências provadas por segmento social. Trouxeram para a o debate a importância da educação numa perspectiva antirracista, capaz de recolher a importância de estudos sobre a forma positivada de ver a população, trazendo assim para o debate educacional as contribuições da cultura dos povos negros para a nossa sociedade, denunciando assim, o silenciamento do racismo ainda tão presente na educação escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Relações Étnico – Raciais. Lutas. Resistência.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc70-79

<sup>21</sup>Estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus XVII - Bom Jesus da Lapa – BA.E-mail: [jovania\\_jesus@live.com](mailto:jovania_jesus@live.com)

<sup>22</sup>Estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus XVII- Bom Jesus da Lapa – BA.Email: [leirvialmeida@gmail.com](mailto:leirvialmeida@gmail.com)

<sup>23</sup> Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo – CAEDT – Salvador. E-mail: [pedagogodaterra@gmail.com](mailto:pedagogodaterra@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvendo pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 1995, p.8).

A partir da escolha desta epígrafe de Brandão apresentada no seu livro o que é educação? A tomamos como referência para tecer algumas considerações sobre os principais e antropológicos conceitos de e sobre a educação adotada pelos sistemas educacionais e pela sociedade contemporânea.

Esta afirmação de Brandão (1995) sobre o que é a educação nos faz considerar que desde as sociedades primitivas os conceitos e práticas de educação estão distantes da compreensão de que a educação se limita unicamente a espaços formais, especialmente a escola. Ainda consideramos que se existem diferentes conceitos e entendimentos sobre o processo de educação das pessoas, também é notório que os processos de formação e instrumentalização adotados por cada sociedade também são diferentes, haja vista que os interesses e objetivos são próprios de cada grupo social e culturalmente constituído.

Por esse entendimento a nossa percepção sobre a educação está ligada ao pensamento de Carlos Cury (1979, p. 53) quando afirma que:

“A educação é imanentemente presente á totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente e na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante das práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos”.

Desse modo, a educação em sua totalidade concreta apontado por Cury (1979) manifesta essa característica ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtores sociais, mas também agentes históricos.

A educação existente nos mais diferentes espaços pode ser livre, e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como a vida. Sendo assim, ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, conforme afirma: “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Nos estudos de Amancio Rego (2018) sobre educação, concepção e modalidades, ele corrobora com esta discussão quando destaca que a educação deve ser vista como um processo triplicado, que ao mesmo tempo permite a humanização, a socialização e a singularidade da pessoa por meio da apropriação da herança cultural, sendo o homem um ser pensante e social, que

age autonomamente, sendo assim capaz de questionar os processos mecanizados ou de transmissão de conhecimentos.

É interessante ressaltar os tipos de educação destacando Maria da Glória Gohn (2006), quando ela trata especialmente da educação formal, não - formal e informal, evidenciando que cada uma delas tem características e objetivos próprios e diferenciados a depender de sua intencionalidade. Para ela, a educação formal é aquela ofertada especificamente nos espaços escolares, sendo este um espaço normatizado com regras, horários e com professores sendo a principal figura do processo educacional escolar. A educação informal abordada por Gohn muito contribui para a socialização dos indivíduos, desenvolvendo assim práticas, hábitos e comportamentos frente a sua realidade cultural. Mas, é na educação não - formal que reiteramos o seu papel para o campo da educação e relações étnicos raciais. Gohn (2018, p. 28) a educação não – formal é:

“Aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Um dos aspectos mais importantes desse tipo de educação são os espaços e territórios onde ela ocorre, pois os processos educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos intencionais”.

Por esse viés é notório que essa ideia de educação transcende o espaço escolar como método mecânico de educação, visto que ela capacita os indivíduos a se tornar cidadãos do mundo, no mundo, tendo como finalidade a abertura de janelas de conhecimentos sobre a sociedade que circunda estes indivíduos e suas relações sociais. Em Arroyo (2014, p. 24) aponta que “no conjunto das lutas por lugares de humanização e contra a expropriação destes lugares entram as lutas dos movimentos sociais étnico por escola, por universidade, pelos espaços e instituições de produção do conhecimento”. Arroyo (2013, p. 117) ainda destaca:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégia de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimento e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.

Destarte, os modos de educação não - formal e suas metodologias operam o processo de aprendizagem a partir da cultura dos indivíduos e dos grupos sociais, e o seu método nasce essencialmente a partir de problematização da vida cotidiana, onde os conteúdos emergem como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas. Assim, e considerando os objetivos da educação não – formal podemos ressaltar que este tipo de educação está voltada para a educação no sentido amplo de seus sujeitos.

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros especialistas, envolve portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias (BRANDÃO, 1995, p. 21).

Nesse sentido, Gohn (2018) aponta que entre os objetivos da educação não - formal está pautado nas seguintes formas de educação: a) Educação para a cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para os direitos (Humanos; políticos, sociais, culturais, etc.; d) Educação para liberdade; e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra discriminação; h) Educação pelo exercício da cultural e para a manifestação das diferenças culturais.

Assim, a educação não-formal tem grande importância na garantia e participação dos sujeitos nos mecanismos colegiados, políticos e de controle social na garantia do direito de participação efetiva nas novas práticas sociais escolares e não escolares. Por isso, as lutas e resistências por direitos políticos e sociais tem sido tão presente nos dias de hoje.

## **EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE LUTAS E RESISTÊNCIA**

As lutas e formas fazem parte das principais marcas da resistência dos movimentos étnicos e sociais por garantia dos direitos sociais e culturalmente constituídos. As principais formas de reivindicação por direitos, ir em busca de uma causa comum a várias pessoas, lutar em nome de uma categoria: essas características definem bem o contexto que gira em torno do conceito de lutas sociais. Na sociedade atual, as lutas ou movimentos sociais acontecem constantemente e, dentro de vários meios. Tratam-se de ações coletivas de caráter sócio-político, que implicam no pensar e no fazer em prol de algo comum. Se integrar a essas lutas é mostrar na prática um posicionamento sobre ser cidadão. Segundo Hebert de Souza (1995):

O cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Um cidadão com sentido ético forte e consciência de cidadania não abre mão desse poder de participação.

Por entendimento, podemos perceber a importância que deve ser dada ao envolvimento direto nessas lutas, pois como seres possuintes de um lugar de fala, faz-se necessário sair do lugar comum e ir a militância. Para Demerval Saviani ser cidadão significa ser um sujeito de direitos e deveres, segundo ele: “Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade e, extensivamente, da vida da sociedade”. Por esse entendimento, Maria da Glória Gohn define Movimentos Sociais:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sócio-político, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Situações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflito, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do

princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2000, pág.13).

Em todo percurso de escrita da autora e retomando também ao que já fora supracitado, é visto que o foco se volta sempre para a necessidade do protagonismo nas lutas. A autora também enfatiza a necessidade de criação de uma identidade para o movimento, essa que por sua vez precisa estar pautada em fatores culturais e políticos, de interesses comuns. Ela diz mais: ‘Os movimentos sociais se expressam através de um conjunto de práticas sociais nas quais os conflitos, as contradições e os antagonismos existentes na sociedade constituem o móvel básico das ações desenvolvidas’ (GOHN, 1985, p.46).

A autora ressalta que a temática dos movimentos sociais é uma área clássica de estudo da Sociologia e das Ciências Sociais e não apenas um momento da produção sociológica como pensam alguns, reduzindo as manifestações empíricas, com seus fluxos e refluxos, e confundindo a produção acadêmica destes ciclos, com própria existência concreta do fenômeno.

No âmbito da educação, as lutas sociais também possuem um peso grande, pois várias pautas tem rondado às universidades e escolas e atingido direta ou indiretamente professores e alunos. Tais pautas dizem respeito, geralmente a questões raciais, sistemas de privilégio, desigualdades sociais dentre outros. Monica Rodrigues Costa (2006), em sua tese de doutorado, cita por exemplo, o movimento das escolas comunitárias que ocorreu tendo como um dos principais motivos, crianças que moravam em periferias, por exemplo, que não conseguiam serem alcançadas pela escola: Assim, no contexto histórico o Movimento das Escolas Comunitárias tem uma origem antiga.

O seu surgimento em Recife data de 1942, sob a denominação de “escolas da comunidade”, em razão de um elevado crescimento populacional no período, sendo a oferta de serviços insuficiente para atender a demanda. Estas escolas se espalharam por todo o país.

Ao longo dos anos 1980 as “escolas da comunidade” voltam a se estabelecer, basicamente em função do mesmo motivo: o sistema público oficial não consegue absorver as crianças e adolescentes de todas as comunidades, especialmente as periféricas. Seu objetivo não é apenas ser incluyente, mas desenvolver um trabalho pedagógico que assume a realidade das comunidades como parte do processo ensino-aprendizagem, tendo a experiência das pessoas como base de uma ação transformadora. Em 1986 o movimento das Escolas Comunitárias cria a AEEC, para politizar o debate educativo e lutar pelo reconhecimento das escolas comunitárias como espaço educativo e pela garantia de funcionamento, via acesso a recursos públicos (Costa, 2008, p. 14).

Ao tratar de escolas comunitárias, vem logo em mente o cenário da educação não formal, que como já fora citada anteriormente se trata da educação que acontece fora de uma sala quadrada, convencional, com cadeiras enfileiradas e alunos uniformizados. Normalmente, no cenário da educação não formal o público é diversificado, os pontos de encontro podem ser no lugar de

sempre, ou não, podem-se ajustar horários e mesclar atividades, etc. Outra característica importante também são as memórias e vivências desse público, que na maioria das vezes possuem uma história de trajetórias duras, marcadas por lutas e resistências.

No longo período do século XX, que o movimento negro intensificou suas lutas em busca dos direitos à igualdade racial através dos meios de comunicação, inclusive de diversos periódicos. Tais ações influenciaram na criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, que para Florestan Fernandes foi o primeiro movimento nacional de massa durante o período pós-abolicionista e inseriu o negro na política (CRUZ et; al, 2020, p. 42)

Nessa perspectiva, os debates travados pelo movimento negro socialmente organizado tem alcançado grande e conquistas no campo do direito a educação grande e significativas no campo do direito a educação e as relações étnicos raciais. Dentre essas conquistas destacamos os aspectos normativos da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/1996 (LDB), da Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que representam um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação, na medida em que se estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro – brasileira e indígena em todas as escolas do país (LIMA, 2015).

Por essa linha de compreensão, as perspectivas históricas apontam que entre as formas de resistência, está na garantia através de processos educativos escolares e não escolares que sejam capazes de trazer a esses segmentos perspectivas educacionais para além do “conteudismo<sup>24</sup>” com fim em si mesmo, mas processos educativos que atendam para os aspectos identitários<sup>25</sup>e multicultural<sup>26</sup>desse segmento social.

---

<sup>24</sup> Prática educativa baseada na realização de atividade sem considerar os aspectos críticos – reflexivos dos conteúdos que estão sendo abordados.

<sup>25</sup> (Silva; Hall (2014) A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual” “sou jovem” “sou homem”. Identidade assim concebida parece uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem referência a si próprio: ela é autocontida e autossuficiente.

<sup>26</sup> Stuart Hall (2003) destaca para o cuidado na utilização de termos como multiculturalismo, pluralismo cultural, raça, etnicidade, identidade, diáspora, os quais ele, só podem ser utilizados “sob rasura”.



## ATOS PEDAGÓGICOS E A QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

A questão racial tem sido significativamente debatida nos mais diferentes espaços escolares e não escolares. O referido debate tem iniciativa dos diferentes grupos e comunidades negras de forma organizada e articuladas com os setores governamentais e sociais.

Segundo Lima (2015) ainda que formado por diversas matrizes culturais, o Brasil, historicamente, registra um apagamento das tensões raciais existentes, facilitado pelo mito da democracia racial. E ainda interroga: mas, e a escola, em seu papel formador e informador, de difusora de conhecimentos, como tem se colocado frente a essas tensões?

Para essa pergunta os estudos de Gomes (2007) destacam que os segmentos negros organizados passaram a formular outro tipo de reivindicação para a educação e para o poder público brasileiro. Face á incapacidade de as políticas públicas universais voltadas para a educação, saúde, emprego etc. de atenderem as demandas e as necessidade da população negra, o movimento negro brasileiro, a partir da década de 90. “O movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da educação básica, da universidade [...] Será que os educadores (as) estão atentos a essas demandas educacionais” (GOMES, 2007, p. 90).

Apesar da interdição á escola formal, a educação escolar sempre foi almejada pelo segmento negro da população, e realizada, inclusive, por iniciativas suas, persistindo, porém, uma exclusão efetivada por dentro do sistema público oficial, de muito tempo até os dias de hoje (LIMA, 2015, p. 29).

Por essa perspectiva os estudos de Cruz *et. al* (2020, p. 49) ressaltam que é importante destacar o Movimento Negro na luta antirracista e na luta por direitos fundamentais de qualquer cidadão, que na maioria das vezes eram negados à população negra. As reivindicações do movimento negro alcançaram avanços significativos principalmente no campo educacional, pois suas ações auxiliaram na criação da FNB, do TEN e mais tarde do MNU, além de promover a realização de seminários, encontros nacionais e demais espaços que discutiam a situação da população negra no país.

Através desses aspectos cabe ressaltar que a efetivação de processos de reflexão sobre os aspectos e construção de novos paradigmas educacionais, as questões relativas ao currículo e suas estruturas, a construção do conhecimento, os processos de aprendizagem e seus sujeitos ocuparam nas últimas décadas e na atualidade o centro do debate e atenção especial de estudiosos (as) pesquisador (as) e movimentos sociais brasileiros (BRASIL, 2010). Apontam Cruz *et. al* (2020):

[...] É notório a importância desse debate da educação escolar numa perspectiva antirracista, desde que ela seja capaz de reconhecer sua relevância dentro dos estudos dos povos negros de forma positivada, trazendo assim para o debate educacional as contribuições da cultura dos povos negros para a nossa sociedade, denunciando assim, o silenciamento do racismo ainda tão presente na educação escolar.

Esse debate travado pelo movimento negro socialmente organizado tem alcançado grande e significativas conquistas no campo do direito a educação e as relações étnicos raciais. Dentre essas conquistas destacamos os aspectos normativos da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9396/1996 (LDB), Lei 10.639/ 2003 e a Lei 11.645/2008 que representam um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação, na medida em que se estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país (LIMA, 2015).

Através desses textos normativos, a educação para os povos negros conquista visibilidade política social e educacional, visto que a partir desses elementos a escola obrigatoriamente deverá abordar os diferentes temas relacionados as questões raciais, agora numa perspectiva antirracista. Principais pontos abordados nessa nova perspectiva de educação: a) a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; b) reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro; c) abordar as situações de diversidade étnico – racial e a vida cotidiana nas salas de aula, d) combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos tipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro, e) incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultural do povo negro e f) recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do povo negro, como postura pedagógica voltada a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Assim, Brasil (2010) aponta que o vínculo entre educação com as relações étnico – raciais, sendo um processo que implica trocas, nos faz crer que a feitura de uma escrita só tem sentido se ela também se constituir desta forma: troca entre as pessoas, entre fatos, ou seja, entre o escrito e o vivido. E é por essa lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar - nesse caso o quilombo, que sobrescreve para refletir sobre a educação e as relações étnicos – raciais, tendo em vista crianças, adolescentes pertencentes as comunidades de Quilombos.

Nesse entendimento acerca da relação entre a educação o Movimento Negro, destacamos as ideias de Cruz et. al (2020, p. 47) quando retoma importantes estudos para reafirmar que a Pedagogia Decolonial é uma práxis baseada na necessidade educativa para a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, que trabalham com a ancestralidade, os conhecimentos de vida e a cultura dos povos sulbalternizados. Sua concretização é defendida pelas práticas pedagógicas decoloniais, projetando-se como política e educacional e cultural, com vista a superação de toda e qualquer forma de discriminação.

Desse modo, acredita-se que a partir desses elementos, a escola assumirá a postura de respeito e reconhecimento da diversidade cultural constituída também no espaço escolar, contribuindo assim para a fragmentação dos processos formativos e escolares pautados nos preconceitos aos povos negros dirigidos historicamente.

## DISCUSSÕES FINAIS

Retomando os estudos realizados acerca da relação entre a educação e a questão étnico - racial, bem como considerando a principal questão desse artigo que foi de compreender *que relações étnicas - raciais tem sido forjada nas lutas e resistência do movimento negro dentro e fora da escola?*, podemos ressaltar que as principais evidências desse estudo nos mostram que a luta e as formas de resistência do povo negro ocorrem nas suas diferentes formas, organizada e articulada com outros setores da sociedade.

Um dos aspectos pautados nesse artigo e que agora reiteramos, é que pensar a educação para a diversidade e identidade cultural ultrapassa os limites do espaço da sala de aula, ainda que muito importante, e por esse entendimento a concepção de educação apontada não está estritamente ligada a escola – sala de aula, mas uma concepção ampla de educação que ocorre em diferentes espaços e tempos pedagógicos mediados pela relações entre os sujeitos.

As formas de lutas e resistências provadas por segmento social trouxeram para a o debate a importância da educação numa perspectiva antirracista, capaz de recolher a importância de estudos dos povos negros de forma positivada, trazendo assim para o debate educacional as contribuições da cultura dos povos negros para a nossa sociedade, denunciando assim, o silenciamento do racismo ainda tão presente na educação escolar.

Nesse contexto discursivo, destacamos alguns estudos que tratam da Pedagogia Decolonial é uma práxis baseada na necessidade educativa para a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, que trabalham com a ancestralidade, os conhecimentos de vida e a cultura dos povos sulbalternizados. Sua concretização é defendida pelas práticas pedagógicas decoloniais, projetando-se como política e educacional e cultural, com vista a superação de toda e qualquer forma de discriminação.

Portanto, os estudos realizados até aqui, certamente nos levaram para o seu aprofundamento nas suas diferentes formas e lugares, os quais nos conduzirá para a ampliação de ideias e concepções acerca da educação e as relações étnicos raciais dentro e fora da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnicos – Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção Primeiros Passos.

COSTA, Monica Rodrigues. **Experiência Emancipatórias: alternativas e políticas alternativas dos movimentos sociais do Nordeste**. Tese de Doutorado, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez 1995.

CRUZ, Mônica Tamiris Pereira, SILVA, Raquel Aparecida Lino, ARAÚJO, Rodrigo Guedes de. Pedagogia Decolonial e as formas de resistência do Movimento Negro. In: SCHUTZ, Jenerton Arlan, ARAÚJO, Rodrigo Guedes de, AMORIM, Gisele Ferreira (Org.) **Diálogos contemporâneos da educação: ampliando horizontes e demarcando caminhos**. Cruz Alta, Editora Ilustração, 2020, p. 39 – 52.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: GOMES, Nilma Lino SOARES, Lêoncio, GIOVANETTI, Maria Amélia (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não – formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio aval. Pol. Publ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27 – 38, jan/mar. 2006.

GOHN. Maria da Gloria. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Revista Mediações, 5 (2000) p. 11 -40.

GOHN. Maria da Gloria. **A força das mulheres. A luta das mulheres por credos em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico – raciais na escola: o papel das linguagens**. – Salvador: EDUNEB, 2015.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. **Educação: concepção e modalidades**. SCIENTIA CUM INDUSTRIA, V. 6. N. 1. PP. 38 – 47. 2018.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais; 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

SOUZA, HEBERT. **"Poder do cidadão"**, in: Democracia, Revista do IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, n. 113, Rio de Janeiro, outubro e novembro de 1995, encarte especial.

## MESTIÇAGEM E AGÊNCIA HÍBRIDA ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jessika Rezende Souza da Silva<sup>27</sup>

João Raphael Ramos<sup>28</sup>

Sara C. de Castilho Dâmaso dos Santos<sup>29</sup>

80

**RESUMO:** Neste artigo, discutimos, com base nos estudos pós-coloniais, as formas de agência da população negra no pós-abolição, apresentando a mestiçagem como um espaço-tempo em que diversos sujeitos subverteram as propostas embranquecedoras idealizadas pela elite e se tornaram agentes híbridos na luta antirracista, exemplificados aqui por personagens como o maestro Paulo Silva e Dona Laudelina de Campos Mello. Paralelamente, traçamos a trajetória do ensino de história no Brasil, desde a efervescência das teorias raciais até a implementação da Lei 10.639/03, a fim de atentar para a diversidade da experiência histórica afro-brasileira e para a possibilidade de inclusão de histórias contra hegemônicas no currículo escolar, potentes para constituir espaços de enunciação de diferença cultural. A escrita teve como metodologia revisão bibliográfica a partir de uma perspectiva teórica chave para análise.

**PALAVRAS-CHAVE:** História afro-brasileira; Ensino de História; Antirracismo.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc80-101

---

<sup>27</sup> Jessika Rezende Souza da Silva é doutoranda em Educação pelo PPGE – UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e mestre em Ensino de História pelo PPGEH-UFRJ. Atua como professora de história na rede pública estadual do Rio de Janeiro e como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (GEPEAR- UFRJ). Email: jessikasouza7@gmail.com

<sup>28</sup> João Raphael Ramos dos Santos é cientista social e mestre em Educação pelo PPGE – UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Atua como professor de sociologia na rede privada do Rio de Janeiro é criador da Adinkra Produções, produtora voltada para conteúdos afro-diaspóricos. Email: jrrosantos2@gmail.com

<sup>29</sup> Sara C. de Castilho Dâmaso dos Santos é doutoranda e mestre em Educação pelo PPGE – UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Atua como professora na rede pública municipal de Duque de Caxias, como técnica em assuntos educacionais no IFRJ e como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (GEPEAR-UFRJ). Email: castilhosara27@gmail.com



## RAÇA, NAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: PROJETOS EM CONSTRUÇÃO

No Brasil, a constituição da história enquanto disciplina aconteceu nos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal na Europa e se configurou como um espaço do poder laico e civil (Nadai, 1992:145). Durante a consolidação do Estado Imperial foi possível delinear o projeto de nação que se esperava construir no Brasil e se expressava nos currículos escolares de história.

81

A invenção da ideia de nação brasileira teve como marcos a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. O Colégio Pedro II, modelo escolar do Estado Imperial, introduziu o ensino de história em seu currículo ao longo de 8 séries exportadas para outras instituições escolares do período, a História ensinada nesse momento era a da Europa Ocidental, apresentada como História da Civilização, e ocupando um papel secundário, a História da Pátria. A história escolar tinha a função de formar moralmente pelos princípios cristãos e pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império, evidenciando, que “o principal objetivo do sistema educacional pós-independência era formação das elites dirigentes” (Fonseca, 2006:44), além de formar o cidadão produtivo e obediente às leis, apesar de impedido de exercer plenamente seus direitos políticos.

O IHGB intencionava identificar as origens do Brasil, a fim de delimitar uma identidade nacional homogênea, e, inserir o Brasil “na perspectiva de uma tradição para o progresso, viabilizando as suas diferenças em relação a outros países” (MAGALHÃES, 2003:169). Tais objetivos ficaram ainda mais evidentes, segundo Fonseca (2006:46), com a vitória do trabalho monográfico de Karl Philipp Von Martius, em concurso promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para escrever a história do Brasil. No texto de 1844, intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, Von Martius explicava a formação da nacionalidade brasileira a partir da mistura das três raças: o branco, o índio e o negro, ressaltando em sua narrativa que o progressivo branqueamento da população garantiria o desenvolvimento sucessivo do país e seria o caminho mais seguro para a civilização.

A aprovação do mito das três raças de Von Martius sinalizava um projeto para “dar cor local a um Estado que impunha seu domínio sobre um povo até há pouco ignorado como uma massa de súditos de um império colonial europeu”, através de uma construção política e cultural que priorizava, sob uma perspectiva criativa inspirada em modelos europeus, idealizar um passado “ignorando os massacres coloniais dos nativos, ao mesmo tempo que desviava os olhos de nossa pálida elite da população formada por negros e mestiços que viviam a cruel realidade escravagista” (MISKOLCI, 2012:15). Durante a edificação do regime republicano, a preocupação com a constituição da nacionalidade tornou-se mais intensa: procurava-se expressar as ideias de nação e de cidadania embasadas numa identidade comum dos variados grupos étnicos e sociais do país. Entretanto, como criar bases de identificação comum, em um país com realidades tão diversas?

Ter que construir e sedimentar uma identidade nacional, tendo que lidar com a disparidade racial: [...] tendo em vista a nova categoria de

cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? (MUNANGA, 1999:50)

Analisando o projeto de nação gestado pelo regime republicano, Miskolci (2012:10) sinaliza a recusa à população miscigenada e o sonho de um Brasil branco, regenerado pelo sangue caucasiano:

O desejo da nação de nossos políticos e intelectuais se constituiu historicamente por meio de uma avaliação negativa de nosso povo e de nosso passado que, progressivamente, engendrou ideais e decisões políticas que se concretizaram, por exemplo, na Abolição da escravatura sem nenhuma política de incorporação dos libertos ao mercado de trabalho, antes em uma política pró-imigração europeia, na constituição de um regime republicano autoritário que via no povo sempre um empecilho a ser embranquecido, higienizado, civilizado.

As elites brasileiras, em seus anseios por “homogeneidade racial e de harmonia política ou, melhor dizendo, de branquitude e civilização” (MISKOLCI, 2012:13) buscavam referências na ciência europeia para explicar a situação racial do país e propor caminhos para a construção da sua nacionalidade. Até meados do século XX, essas elites acreditavam nos postulados científicos racistas que preconizavam a superioridade de brancos sobre as demais raças e que a mestiçagem era um caminho para a degeneração.

Intelectuais discutiam, no âmbito nacional, teorias raciais a fim de saber como transformar a pluralidade de raças e mesclas de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação. Nesse caldeirão étnico, a história se apresentaria como disciplina fundamental para forjar a identidade comum, necessária ao cidadão brasileiro (NADAI, 2011:30). Todavia, os povos não-brancos não eram considerados dignos de habitar a história propriamente dita, “antes existiam em um tempo anterior como humanos anacrônicos, irracionais, destituídos de ação humana” (MISKOLCI, 2013:26). O sangue branco, progressivamente, purificaria, diluiria e, por fim, eliminaria o negro, visto que, “a crença nas ideias racializantes da época era contrabalanceada pela esperança progressista de que, por meio da imigração e/ou da miscigenação branqueadora, no futuro alcançaríamos uma melhor condição na ordem mundial” (MISKOLCI, 2013:22).

Nesse sentido, nas primeiras décadas da República, o Estado brasileiro investiu em políticas que buscavam o branqueamento da população, com destaque para o fomento a imigração de europeus para o Brasil e o impedimento da entrada de africanos no país<sup>30</sup>.

<sup>30</sup>Em 1890, o presidente Deodoro da Fonseca e o ministro Francisco Glicério assinaram o decreto no 528 que incentivava a imigração de europeus e determinava que a entrada de imigrantes da África e da Ásia dependeria da autorização do Congresso Nacional. Mais tarde, o branqueamento se refletiu na Lei de Cotas (Artigo 121) da Constituição de 1934, que restringia a entrada de imigrantes com o objetivo de garantir a “integração étnica e capacidade física e civil do imigrante”. Essas restrições estipulavam o limite anual, para cada nacionalidade, de 2% do número total dos respectivos membros já fixados no Brasil nos cinquenta anos anteriores à aprovação da lei. Na

Na década de 1930, durante o governo Vargas, buscou-se novos caminhos para a orientação política do país, tendo como objetivo o desenvolvimento social. Rompendo com as teorias raciológicas do século XIX, consideradas obsoletas, a administração varguista desenvolveu uma Campanha de Nacionalização, a partir de 1937, cujo objetivo, segundo Costa (2001:147) era integrar culturalmente os imigrantes, seus descendentes, negros e indígenas sob o signo de uma “brasilidade”. Tornara-se corrente a afirmação de que o Brasil se constituiu através de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio, sendo atribuída à raça branca posição de superioridade na construção da civilização brasileira.

Neste trabalho refletiremos sobre o período em que foi elaborada e implementada a ideologia da mestiçagem, consagrada no senso comum através do mito da democracia racial, que tem sido a matriz das narrativas históricas predominantes nos currículos escolares. Em tais narrativas, os negros parecem congelados nos lugares de passividade e nulidade que lhes foram atribuídos pelo discurso dominante da cultura nacional. Entretanto, diferentes formas de agência foram possíveis. Segundo Bhabha (1998:257) os agentes híbridos, encontram suas vozes em uma dialética que não aceita hegemonia ou soberania culturais, pois “usam a cultura parcial da qual emergiram para construir visões de comunidade e versões de memória histórica que atribuem uma forma narrativa às posições minoritárias que ocupam; o externo do interno: a parte no todo” (BHABHA, 1996:58). Buscaremos perceber como a visibilidade de diferentes agências da população negra no momento da tentativa de construção de uma identidade nacional baseada no referido modelo de mestiçagem pode contribuir para a construção de currículos de história descolonizados.

### **DA EUGENIA À MISTIÇAGEM: POLÍTICAS DE ESTADO E CURRÍCULOS**

A mestiçagem era uma visão de mundo que reinventava o país, sugerindo a possibilidade de convivência dos diferentes grupos socioculturais que viviam no território brasileiro (COSTA, 2001:147). A ideologia da mestiçagem retomava a metáfora do cadinho, do Brasil enquanto espaço da miscigenação, do mestiço, que foi para os pensadores do século XIX uma categoria através da qual se exprimia a necessidade de elaboração de uma identidade nacional (ORTIZ, 2006:13). Tratava-se da emergência de uma tecnologia de poder, que Miskolci (2012:20), dialogando com Foucault, chamou de biopolítica, em que a nação era percebida por seu caráter biológico, voltada não para o indivíduo, mas para a vida da espécie, através da qual o Estado interferia “tanto na organização das relações sociais e na condução da vida pública como na intimidade das relações afetivas e amorosas, com o objetivo de produzir a nação brasileira, essa unidade imaginária e totalitária”.

A reelaboração da ideologia da mestiçagem, posteriormente, realizada por Freyre foi difundida socialmente e tornou-se senso comum, “o que era o

---

prática, tais leis dificultaram a entrada de negros e asiáticos no país, enquanto fomentou com subsídios governamentais à entrada de milhões de imigrantes europeus.

mestiço, tornou-se o nacional” (ORTIZ, 2006:41). Freyre teria consolidado o mito originário do Brasil estruturado num triângulo cujos vértices eram as raças negra, branca e índia, de onde surgiram as misturas. As três raças trouxeram heranças culturais paralelamente aos cruzamentos biológicos, que deram origem a uma mestiçagem no campo cultural. Da ideia de dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial (MUNANGA, 1999:81).

O conceito de mestiçagem, positivado por Freyre e direcionado ao progresso, fomentou, no plano ideológico, uma identidade nacional, tomando o mestiço como o tipo ideal das gentes. Segundo Gomes (2003), esse foi o contexto estratégico para a construção do mito da democracia racial, em que o Brasil passou, então, a ser constituído por uma “raça de mestiços” a qual eram atribuídas características morais, políticas e sociais dotadas de toda positividade. A larga miscigenação foi tomada por Freyre como evidência da ausência de preconceito racial no país, ideia fortalecida pela ausência de estruturas formais de discriminação racial e de uma perseguição explícita, como uma legislação segregacionista. Assim, o mito da democracia racial exaltava a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todos os grupos étnicos.

Num primeiro momento, a obra de Freyre revolucionou o pensamento social brasileiro, ao abordar a relação entre brancos, negros e indígenas, em termos de cultura e não de raça, trazendo a integração entre esses grupos que era necessária para a constituição de um caráter nacional, atendendo, inclusive a demanda social da política do governo Vargas. Entretanto, nas décadas seguintes, sua obra recebeu críticas que desconstruíram a ideia de um paraíso racial. Na década de 1950, a ONU financiou um estudo sobre as relações raciais no Brasil, convidando intelectuais de diferentes áreas. Os pesquisadores do Projeto Unesco<sup>31</sup> investigaram as formas de preconceito racial e denunciaram que a democracia racial nada tinha a ver com a realidade vivida pelos negros no Brasil. As conclusões da pesquisa indicaram que, no Brasil, o preconceito racial assumia formas mais refinadas e menos explícitas, através de práticas discriminatórias que promoviam a auto exclusão da população negra e construíam barreiras invisíveis na sociedade. De acordo com Huguenin (2009:57), a revelação da marginalidade e a desigualdade que afligiam a população de cor em *A integração do negro na sociedade de classes*<sup>32</sup>, contrapunha-se diretamente à ideia de democracia racial manifesta em *Casa – Grande e Senzala*<sup>33</sup>: “Enquanto Freyre interpretava as relações raciais, no Brasil,

<sup>31</sup>A origem deste projeto estava associada à agenda antirracista formulada pela Unesco no final dos anos 1940 sob o impacto do racismo e da Segunda Guerra Mundial. Estiveram envolvidos no projeto Unesco Florestan Fernandes, Roger Bastide, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Charles Wagley, René Ribeiro, Marvin Harris, entre outros. O projeto produziu um amplo inventário sobre o preconceito e a discriminação racial no Brasil que evidenciou uma forte correlação entre cor ou raça e *status* socioeconômico, contradizendo a ideia de democracia racial.

<sup>32</sup>FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Dominus Editora, 1965. São Paulo.

<sup>33</sup>FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

como paradisíacas, Fernandes atentou para a inadequação do preconceito e da discriminação racial num país que se desejava moderno”.

A substituição da ideia de raça pela de cultura, anteriormente considerada o aspecto inovador da obra de Freyre, foi amplamente questionada. De acordo com Araújo (1994:32), em *Casa-Grande e Senzala*, Freyre preservou um vocabulário marcado pelo louvor a biologia, que “era muito mais compatível com o determinismo racial do século XIX que com o elogio da diversidade cultural que ele procurou endossar”. Sua ideia de cultura estava baseada em um compromisso essencialmente biológico, em que o racismo “se tornava palatável pela promessa de regeneração, e seu elitismo autoritário justificado pela lógica de que o futuro exige a eliminação do passado, sintomaticamente projetado apenas no povo” (MISKOLCI, 2013:26).

Nos currículos escolares, operava-se uma dissimulação das condições de desigualdade social e racial (NADAI, 2011:30). Se percebemos a identidade nacional como uma competição entre diferentes histórias sobre a auto identidade de uma nação, entre os diferentes símbolos de sua unidade, conforme assinalou Gontijo (2003:44), percebemos que o currículo escolar de História foi utilizado como tentativa de deflagrar e sustentar o referido projeto de identidade.

Os estudos celebratórios da mistura de raças no Brasil, com destaque para os de Freyre, segundo D’ávila, influenciaram a organização do ensino público. As políticas educacionais implementadas no período refletiam a crença de que a degeneração era vista como condição adquirida e possível de ser remediada. Mantendo-se a negritude como sinônimo de negatividade, “os indivíduos podiam escapar” a essa categoria social. De acordo com D’ávila (2006:20):

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos que, na virada do século, eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola. Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista.

As ideias eugênicas estavam umbilicalmente ligadas à história e ao pensamento educacional no Brasil, guiando a expansão e a reforma do sistema educacional, calcadas no pressuposto de que a degeneração racial trazia desvantagens ao povo brasileiro, que poderiam ser sanadas no futuro através da educação e da miscigenação que poderiam “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas na sua cultura, higiene, comportamento, e até, eventualmente, na cor da sua pele” (Dávila, 2006:13).



As políticas educacionais do período tiveram o que o autor reconhece como um sentido duplo, enquanto expandiram o alcance da escolaridade para a população pobre e não-branca, reforçaram o estereótipo sobre a negritude como símbolo do passado, responsável pelas mazelas e pelo atraso do país, um desafio à ser superado pelos valores “modernos”, branco-europeus, “definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam.” (DÁVILA, 2006:22). A inclusão de negros no espaço escolar, portanto, não significou a aceitação da igualdade racial, e nem mesmo, buscava mudanças no currículo, que seguia um modelo eurocêntrico. O objetivo era moldar negros e indígenas o mais próximo possível do modelo cultural europeu, em que a branquidão era associada à força, saúde e virtude. Tratava-se de mais uma tentativa de branqueamento, operada partir de uma educação de inspiração europeia.

Os princípios educacionais estabelecidos por essas elites foram mantidos ao longo do século XX. Apesar de as políticas públicas não terem mais a ideia de raça como norteadora oficial, seus pressupostos seguiram nelas escamoteados, o que as fez “operar para a desvantagem do crescente número de brasileiros de cor que entrou em contato com elas” (DÁVILA, 2006:39). Essa permanência pode ser percebida nos currículos escolares, em que negros são maciçamente retratados como inferiorizados e incapazes de agência sobre suas próprias trajetórias. As seleções curriculares privilegiaram, movidas pelos ideais de nação, cidadão e pátria, uma abordagem que buscava o equilíbrio social a partir de uma contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito de seus grupos sociais e raciais para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos (NADAI, 1992:149).

Segundo tal concepção, negros e indígenas teriam sido cooperadores da obra colonizadora e civilizatória conduzida pelo branco europeu cristão, assim, não eram estudados em sua complexidade e especificidades étnico-culturais. O índio era imaginado em “estado puro”, valente e orgulhoso em defesa das tribos, “fisicamente distante e idealmente reconstruído, o índio não incomodava tanto” (PINSKY, 2011:18). Em relação às populações negras, o tratamento dado ao processo de escravização pelas escolas realçava a sujeição e a passividade dos escravizados. O mito da democracia racial transformara o caráter da escravidão em algo benigno, calcado no espírito generoso do português, de forma que não teria comprometido as relações entre brancos e negros, senhores paternos e escravos filiais. A inexistência das sequelas da escravidão teria tornado possível a continuação dessa convivência harmoniosa no pós-abolição, entre cidadãos com direitos que se diziam iguais (PINSKY, 2011:19).

O resultado dessa abordagem reproduzida por décadas nos programas curriculares de história, afirma Nadai (1992:150), foi a construção de abstrações cujo objetivo era realçar um país ilusório, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia. Prevalencia a dissimulação de um Brasil sem preconceito racial onde cada um colaborava com o que tinha

para a felicidade geral: “o negro com a pimenta, o futebol e o carnaval; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia” (PINSKY, 2011:19).

Nas aulas de história, o silenciamento, ou mesmo uma abordagem parcial da participação dos grupos dominados trouxe muitos danos à formação dos estudantes.

A permanência do mito da democracia racial, que apresentava uma versão parcial e distorcida do que seria a contribuição dos negros e indígenas para a sociedade brasileira, bem como a ausência de narrativas sobre sua participação ativa em processos históricos no espaço escolar, induziria alunos negros e indígenas a desvalorizarem seu passado e subestimar seu papel na manutenção/transformação do presente (DAVIES, 2011:137). Como lutar contra o racismo, sem admitir sua existência e sua construção histórica no Brasil? Existiria outra opção além da passividade e aceitação? Se foi assim no passado, por que no presente seria diferente?

É importante destacar que o currículo não é uma realidade previamente definida, através de listas de conteúdos determinadas de forma neutra, mas um campo de disputas onde se manifestam diferentes interesses. De acordo com Macedo ele é “espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada”, onde convivem e negociam culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores e culturas globais majoritárias nos currículos escritos e, possivelmente, nos vividos (2006: 290). Em diálogo com Bhabha, Macedo propõe que a educação emerge de um duplo movimento narrativo: uma temporalidade continuísta, espaço-tempo da repetição, “conjunto de saberes culturais legitimados”, que o projeto educacional tem por função transmitir. E uma temporalidade performática, “projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior” (MACEDO, 2006:289). A tensão entre essas temporalidades gera uma zona de ambivalência, “espaço-tempo liminar em que é possível pensar a existência do outro” que não é visto pelas culturas legitimadas no currículo, mas está nele, pela temporalidade introduzida pelo performativo.

A autora indica que os currículos constituem práticas ambivalentes que “incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas”. Nesse espaço-tempo onde se mesclam saberes legitimados e outros saberes, é exposta a fluidez das fronteiras entre as culturas e tornadas menos estáticas as relações de poder: “o híbrido cultural que é o currículo tanto fortalece certos grupos, como potencializa resistências.” (MACEDO, 2006:290)

Nesse sentido, em um contexto em que se abriram as portas das escolas para a população pobre que ainda não a tinha acessado facilmente (PINSKY, 2011:21), tornaram-se mais constantes questionamentos sobre o papel dos negros na sociedade brasileira ao longo da História. As “memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente” não se encontravam suficientemente representadas ou valorizadas no passado rememorado nos programas escolares, que tinham sido construídos a partir das ideias de contribuição harmoniosa e ausência de conflitos (NADAI, 2011:30). A presença dos sujeitos dessas classes e etnias nas salas de aula representa um

tensionamento da temporalidade continuísta que afirmava a subalternidade e passividade desses grupos.

O menino negro e pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça dos ideólogos e não na prática histórica dentro da qual, afinal, ele vive. (PINSKY, 2011:20)

Assim, emergiram demandas políticas da luta do movimento negro no Brasil, envolvendo a produção do conhecimento e o ensino de História, engajando-se em abalar as estruturas coloniais prevaletentes. A produção historiográfica se renovava em busca de novas abordagens, novos problemas, novos espaços de investigação. Se configurava em meados da década de 1970, conforme indica Nadai (2011:35), um desafio para a historiografia e para o ensino de história: “identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira”. Esse movimento da historiografia construiu-se em diálogo com o movimento negro, tendo em vista que

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais.(...) muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. (GOMES, 2017:16)

Muitas ações do movimentos negro buscaram mudanças nos currículos escolares e obtiveram conquistas nesse âmbito, que, de acordo com Macedo (2006: 288), foram resultado de “processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder” (2006: 288) A partir da Constituição de 1988, foi decidido que “o ensino da História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1988). Em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabeleceram o tema transversal Pluralidade Cultural a ser trabalhado nos currículos da educação básica. Em 2003, as mobilizações e articulações políticas dos movimentos negros possibilitaram que fosse sancionada a Lei 10.639/03.

Essa lei determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Os conteúdos disciplinares devem incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL,2003). A partir desta, outras leis foram criadas para complementar suas determinações e dar diretrizes ao seu cumprimento, como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira (2004), a Lei 11.645/08 que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira enfatizam a diversidade da experiência negra antes e após a diáspora, propondo ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira e indicando que o ensino de história do Brasil não deve destacar os negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. Para tal intento, o documento realça a importância do estudo da história das organizações negras, como quilombos e seus remanescentes, irmandades religiosas, associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras, e personagens históricos negros com diferentes inserções em seus tempos.

Esses dispositivos legais representam uma oportunidade de buscar superar a perspectiva eurocêntrica, que permanece como orientação que reproduz a concepção colonialista. Não se trata apenas de introduzir um novo componente curricular, mas de construir uma ruptura epistemológica e curricular:

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012:105)

O campo do currículo tem aberto espaço para a diferença, para narrativas diversas. Narrativas dos grupos antes silenciados, negados, dominados, dos “sem”, como afirmam Monteiro e Gabriel (2014:2). Mas como pensar a diferença e a diversidade nos currículos de história, num país marcado por um projeto de nação que procurou homogeneizar, obliterando as diferenças? Consideramos, de acordo com Bhabha (1998:227) que a diferença cultural “não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional”, uma vez que o conceito de diferença “se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” (BRAH, 2006:374).

A Lei 10.639/03 pode ser vista como uma estratégia suplementar que revela que o ato de acrescentar não necessariamente equivale a somar, mas pode, sim, alterar o cálculo, interrompendo “a serialidade sucessiva da narrativa de plurais e de pluralismo ao mudar radicalmente seu modo de articulação” (BHABHA, 1998:219).

Esse espaço suplementar de significação cultural que revela - e une - o performativo e o pedagógico nos oferece uma estrutura narrativa característica da racionalidade política moderna: a integração marginal de indivíduos num movimento repetitivo entre as antinomias da lei e da ordem. É do movimento liminar da cultura da nação - ao mesmo tempo

revelado e unido - que o discurso da minoria emerge. (BHABHA, 1998:218)

A Lei 10.639/03 é resultado do tensionamento provocado pela temporalidade performática do currículo no âmbito da produção dos currículos formais. A Lei amplia as possibilidades de mudança de um currículo historicamente eurocêntrico, mas para que essas mudanças aconteçam nos currículos vividos são necessárias negociações com as culturas e pertencimentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo e com a temporalidade continuísta, que faz presentes nas salas de aula estereótipos de inferioridade da raça negra e o mito da democracia racial.

### **MESTIÇAGEM COMO ESPAÇO DE AGÊNCIA**

Quando os protagonismos negros aparecem nos currículos, são marcados, predominantemente, pela ideia de luta física, ligada aos quilombos, fugas, ataques a fazendas e outros enfrentamentos individuais ou coletivos à escravidão. No período pós-abolição houve, de modo geral, um apagamento da cor nos currículos, através do uso de termos como trabalhadores, proletariado e camponeses, representando coletividades que incluíam os negros, mas não destacavam as situações particulares que estes precisavam enfrentar em uma sociedade estruturada pelo racismo. Entendemos que a percepção das agências da população negra nas circunstâncias onde foi tradicionalmente abordada no ensino de História, como passiva ou nula pode contribuir para a construção de possibilidades no currículo. Deste modo, destacamos que a apropriação da ideologia de mestiçagem, em uma perspectiva diferente daquela pensada pela elite e implementada pelas políticas públicas, pode destacar agências desta população subalternizada que não costumam ser exploradas nos currículos escolares.

Os ideais de uma nação embranquecida foram definidores de políticas que mobilizaram desde a imigração de europeus até a busca pelo controle e moralização das relações afetivas e sexuais. Segundo Miskolci (2012:16), nesse contexto “ganham importância teorias sobre a necessidade do controle da hereditariedade e, principalmente, sobre suas supostas ameaças.” As elites brasileiras buscavam o embranquecimento da população, não apenas pela cor, mas também por uma questão moral, tendo em vista que “contrapunha a branquitude modelar das elites à dos pobres, considerados imorais ou propensos à degeneração.” (MISKOLCI, 2012:20). Neste sentido, havia temor de que as raças consideradas inferiores e inaptas ao progresso se reproduzissem, o que deu origem a políticas que buscavam “inculcação no indivíduo da responsabilidade pelo autocontrole e domínio sobre os instintos, vistos como a ameaça sempre à espreita à moralidade da qual dependia a formação de casais saudáveis que gerariam os filhos da nação.” (MISKOLCI, 2012:17). Entretanto, a realidade social fugiu aos padrões desenhados pela elite.

Segundo Hall (1997:43), a cultura está inscrita e funciona dentro do “jogo do poder” e através dela é exercida regulação das práticas e condutas sociais. O autor assinala a educação como “processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a cultura – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e



moldará as ações e as crenças das gerações futuras” (HALL, 1997:40). Entretanto, esse processo não é via de mão única e Hall aponta que a regulação sofre conflitos e resistências. Na tentativa de regulação através dos ideais de mestiçagem, entendemos que as relações estabelecidas subverteram os padrões desejados pelas elites, o que fez com que os negros continuassem a constituir grande contingente populacional, sendo atualmente maioria da população brasileira e ocupando cada vez mais lugares sociais que durante séculos lhes foram negados.

Assim, a mestiçagem não se deu biologicamente como as elites desejaram, tampouco as suas ideias de moralização da nação através dessa estratégia seguiram os rumos planejados. As possibilidades de conflitos e resistências se materializaram no campo da cultura, produzindo hibridizações na formação de identidades. Bhabha (1998:228), entende as construções identitárias de forma híbrida, produzidas a partir de negociações, que não apagam hierarquizações, conflitos e posições de poder ou as perspectivas das minorias, tendo em vista que, para o autor

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais *acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna.* (Grifo nosso)

Deste modo, as negociações podem ocorrer de diferentes formas. Os sujeitos subalternizados encontram possibilidades de agência individual ou coletiva, de acordo com as contingências com as quais precisam lidar. Consagrou-se na historiografia e no ensino de História a imagem binária entre o escravizado passivo e o guerreiro, que luta por liberdade. Buscamos aqui perceber como foram possíveis formas de agência que fogem a esses padrões, considerando que “somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças” (HALL, 2003:346). Neste sentido apontamos algumas dentre as formas de agência no contexto da política de embranquecimento empreendida pelo Estado brasileiro e elaborada por suas elites.

## A AGÊNCIA DO MEDO DO OUTRO

Os planos das elites do fim do século XIX e início do XX eram para eliminar o componente racial negro, fosse através do branqueamento, fosse através da criminalização e violência perpetrada contra a população negra ou da perseguição a cultura africana e afro-brasileira. Por outro lado, a insistente e inesperada sobrevivência da população negra por si só já incomodava os eugenistas, pois conforme indicam Yang e Tuck (2012:9), tudo dentro de uma sociedade colonialista funciona para destruir ou assimilar os diferentes. Tratar-se-ia de um desejo de apagar a diferença, deixando o tempo agir e esperando que a forma de vida mais antiga morra, ou ajudando a acelerar o processo: a morte dos indivíduos considerados pré-modernos, selvagens, menos civilizados e evoluídos, deveria ser inevitável.

Se a destruição ou assimilação absoluta e total seria a resolução do incômodo colonial, a não-assimilação e a sobrevivência por si só desses sujeitos indesejáveis geravam medo nos grupos dominantes. Eram a lembrança da ineficácia do projeto embraquecedor e genocida e representavam uma constante ameaça a ordem estabelecida. O medo é um dos caminhos ainda pouco explorados para conhecermos ações daqueles tradicionalmente vistos como objetos da ação de outros, assim como ressalta Miskolci (2012:17):

O medo da onda negra do final do Império se ampliava na República abarcando nas classes populares uma massa perigosa que o Estado se encarregava de conter e disciplinar de diversas formas, das quais destacam-se as políticas de imigração, de higienização do espaço urbano, as futuras expedições exploratórias pelo interior, em suma, as políticas que conectavam comportamento individual e interesse coletivo.

Tais políticas de controle visavam à manutenção dos lugares sociais e, Miskolci aponta que o rompimento das hierarquias vigentes se configurava como um temor para as elites, que tinham interesse na manutenção das barreiras raciais e de classe após a abolição. O medo que assombrava e orientava as ações das elites não era infundado, pois se devia às ações desenvolvidas pelos sujeitos subalternizados que iam contra a ordem estabelecida, sendo capazes de subverter hierarquizações que essas elites se esforçavam por manter. Assim, é possível entender esse medo como agência daqueles que o provocavam, e com ele, influíam nas decisões das elites que se percebiam como únicas organizadoras dos rumos da nação.

É possível perceber que a quebra dos padrões sociais por indivíduos de raças consideradas inferiores era um ingrediente para o “caldeirão” de temores que organizava as ações das elites e do próprio Estado brasileiro. Mais que um disparador de angústia para as elites, ocupar espaços não destinados a negros em uma sociedade com fortes hierarquias raciais é uma estratégia de agência para a própria vida, de revelação de possibilidades para sujeitos em posições sociais semelhantes e de possíveis questionamentos da realidade social.

Não são raros exemplos de agentes híbridos que podem representar a potência enunciada por lugares de negociação no período que estamos analisando neste artigo. Dentre as diversas possibilidades, apresentaremos como exemplos as trajetórias do Maestro Paulo Silva, um dos maiores contrapontistas da América Latina e Laudelina de Campo Mello, intelectual e ativista dedicada as causas das empregadas domésticas.

## PAULO SILVA: UM AGENTE HÍBRIDO NA LUTA ANTIRRACISTA

Apontamos a trajetória do maestro Paulo Silva, contemporâneo da Campanha de Nacionalização de Vargas, auge da política estatal de mestiçagem, como exemplo de sujeito subalternizado que subverteu o ideário racista de seu tempo. Homem negro, oriundo de família pobre e órfão de pai, Paulo Silva tornou-se uma das maiores referências da música clássica brasileira, considerado um dos maiores contrapontistas da América Latina. Iniciou os estudos musicais na Escola XV de Novembro, praticando bombardino na banda da instituição. Prosseguiu sua formação no Instituto Nacional de Música e em 1921 já seria livre-docente de harmonia, onde posteriormente obteve por unanimidade a cátedra de contraponto e fuga. Paralelamente estudou Direito, concluindo o curso em 1932. Chegou a ensinar também prosódia musical no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a convite de Villa-Lobos. Em 1937, foi recebido no Conservatório Nacional da França, tendo muitos livros traduzidos para o francês, até hoje presentes na biblioteca da instituição. Terminou sua carreira como professor emérito da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro fundador da Academia Brasileira de Música, entre outros cargos.

Além de alcançar um lugar social prestigiado, a universidade, que historicamente era negado a sujeitos negros, Paulo Silva desenvolveu uma crítica ao racismo, combatendo o determinismo biológico, e buscando uma separação entre raça e cultura, bem como uma visão positiva da mestiçagem:

Paulo Silva desconstrói a ideia de que a formação do crânio dolicocefalo determinaria a superioridade do branco, enquanto o crânio branquicefalo determinaria a inferioridade do negro (...) não admitia a doutrina dos tipos raciais, nem o Darwinismo Social, e combatia, portanto, qualquer tipo de determinismo biológico. (PEREIRA, 2015:247)

A ascensão social de Paulo Silva foi alcançada pela música clássica, socialmente reconhecida como alta cultura, prestigiada por ser vista como herança europeia, o que poderia indicar um branqueamento cultural moralizante, mas apresentou, ao mesmo tempo a agência e antirracismo que subverteram as hierarquias culturais. Se por um lado Paulo Silva foi aclamado por atuação na música de origem europeia, por outro, valorizava as lutas dos negros na história: “Fazendo menção ao Quilombo dos Palmares e à Revolução Haitiana, Paulo Silva não só combate a teoria racial citada, com evidências que a desqualificam, mas também valoriza histórias de luta de homens e mulheres negros pelo mundo.” (PEREIRA, 2015:249)

Cabe-nos lembrar o que aponta Hall (2003:343), que, ao analisar as culturas negras afirma que construíram-se a partir dos espaços performáticos que foram possíveis na diáspora, através de suas heranças de um patrimônio africano e da “apropriação, cooptação e rearticulação seletivas de ideologias, culturas e instituições europeias”. Assim, Paulo Silva constitui-se como um agente híbrido, ao apropriar-se da cultura hegemônica para produzir saberes que valorizavam os sujeitos subalternizados.

Paulo Silva encontrou possibilidades a partir de sua inserção na música de origem europeia e de sua presença em espaços majoritariamente brancos. Ele não foi o único exemplo de indivíduo negro a encontrar possibilidades ocupando esse tipo de espaço, outros sujeitos, entretanto, puderam atuar como agentes criadores de mudança a partir de lugares subalternizados. Esse é o caso de Dona Laudelina de Campos Mello, mulher negra que apresentaremos a seguir.

## LAUDELINA DE CAMPOS MELLO

A trajetória de Dona Laudelina de Campos Mello vai na contramão da de Paulo Silva. Se ele mobilizou elementos legitimados pela sociedade eurocêntrica, como a universidade e a música clássica para subverter o ideário racista, Laudelina, como mulher, pobre e negra usou a invisibilidade que a sociedade vigente lhe conferia para criar instabilidade produtiva de mudança cultural. A função de empregada doméstica, majoritariamente exercida por mulheres negras, era o lugar pouco prestigiado e desvalorizado ocupado por ela durante mais de 30 anos. Em um primeiro momento, olhando para a história dessa mulher, poderíamos acreditar que ela ficaria estagnada no lugar para ela pensado no projeto de construção de uma nação que se acreditava construída por brancos, com a contribuição pacífica de negros e indígenas.

Sem direito a infância e a uma educação escolar formal, a vida de Laudelina não diferia muito da trajetória de outras mulheres negras no período pós-abolição, inseridas precocemente no mercado de trabalho sem formação nem direitos, conforme narra Crespo:

Apesar de aos 16 ou 17 anos ter começado a exercer trabalho doméstico remunerado, desde os 7 anos aproximadamente, a pequena Nina já desempenhava funções em sua própria casa enquanto sua mãe trabalhava como lavadeira em um hotel. Com 12 anos já desempenhava a função de pajem esporadicamente além de cuidar dos próprios irmãos. (2016: 164)

Dona Laudelina teve sua vida marcada não somente pelo trabalho duro, mas também pela luta política. Foi uma das protagonistas na luta por melhores condições de vida e trabalho para a população negra, sobretudo para a categoria profissional ocupada por ela própria e por tantas mulheres negras, a das empregadas domésticas. Seu protagonismo foi tamanho a ponto de ser chamada pelo ministro do trabalho Jarbas Passarinho como o “terror das patroas”.

No imaginário social nacional, a personagem da trabalhadora doméstica remete a uma mulher com pouca educação formal, politicamente ignorante, e quase sempre negra. Isso acontece, segundo Santos (2010:5), devido às reminiscências do patriarcado e da escravidão que aproximavam a relação de submissão, proximidade e remuneração entre a doméstica e a família dos patrões às relações escravistas estabelecidas na Casa-grande. Diferente desse imaginário, Dona Laudelina demonstra que a consciência política e histórica foram as orientadoras de suas ações

A situação da empregada doméstica era muito ruim, a maioria daquelas antigas trabalharam 23 (vinte e três) anos e morria na rua pedindo

escolas. Lá em Santos, a gente andou cuidando e tratou delas até a morte. Era um resíduo da escravidão, porque era tudo descendente de escravos (PINTO, 1993:14).

Dona Laudelina, nascida em 1904 e criada durante a Primeira República, nos traz um exemplo de como a população negra não esteve presa aos papéis a ela destinados pelas elites que projetavam os rumos do país. Sua compreensão da realidade operando dialogicamente teoria e prática foi capaz de perturbar estruturas de saber e poder através da soma do conhecimento a partir da perspectiva da minoria e da produção de novos signos de identificação subalterna (Bhabha, 1998).

A luta por direitos para as trabalhadoras domésticas atravessou diferentes momentos da história do Brasil. Apenas em 2013 foi sancionada a Emenda Constitucional número 72, que estabeleceu a igualdade de direitos a essas profissionais<sup>34</sup>, equiparando-as a outros trabalhadores. Em oitenta e sete anos de vida (1904-1991), Laudelina Mello vivenciou muito dessa luta como protagonista. Em 1936, aliada a outras trabalhadoras, criou a primeira Associação de Empregadas Domésticas na cidade de Santos (SP), organização beneficente, que buscava beneficiar-se das ações do governo Vargas dirigidas aos sindicatos e à questão trabalhista e atuou pressionando dirigentes do Estado em diferentes momentos e configurações políticas. Em 1988, o direito a sindicalização para a categoria foi conquistado, mas muitas outras reivindicações não foram atendidas.

Os direitos pelos quais Dona Laudelina lutou foram fundamentais para o combate ao racismo que prevalecia nas relações trabalhistas da categoria, que, conforme afirma Crespo, ia ao encontro das políticas oficiais de branqueamento. Em um cenário em que as patroas ansiavam contratar as mulheres de pele mais clara, preferencialmente imigrantes, Laudelina se dedicou ao combate de tal prática racista: “Foi logo que eu vim para Campinas. De manhã, comprava o jornal Correio Popular; tava ‘precisa-se de uma empregada, prefere-se portuguesa; precisa-se de uma cozinheira de forno e fogão, prefere-se branca’. Falei ‘vou acabar com essa coisa’”<sup>35</sup>. Na luta contra o branqueamento, Laudelina esteve ainda envolvida em eventos e organizações culturais e de valorização da beleza negra, como organizadora do concurso de beleza Pérola Negra, que acontecia em espaços elegantes da cidade de Campinas, e foi uma das fundadoras do Clube 13 de Maio, onde se reuniam jovens negros de Poços de Caldas.

Ao lutar para garantir direitos trabalhistas para domésticas, Laudelina e suas companheiras buscavam romper com os resquícios da escravidão nas relações com os patrões. A legislação que lhes estabeleceria como categoria profissional, e buscava alcançar, por exemplo, jornada de trabalho, férias e

<sup>34</sup> Optamos pelo uso do feminino para nos referirmos à categoria profissional como forma de marcar a grande superioridade numérica de mulheres na ocupação.

<sup>35</sup> Laudelina de Campos Melo: entrevista a Elisabete Pinto. Apud BERNARDINO-COSTA, Joaze. Sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil: teorias da descolonização e saberes Subalternos. Tese (doutorado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p.108.



folgas regulamentadas, bem como salário-mínimo e previdência social, afastavam a ideia de trabalhadora doméstica da imagem de mulheres submissas e indefesas frente aos desejos de seus empregadores. Enquanto intelectual e ativista, ela contribuiu para a construção de uma “consciência crítica sobre as opressões que recaiam sobre mulheres negras trabalhadoras domésticas” e desenvolveu “ações para o empoderamento das trabalhadoras domésticas, visando à autonomia através da profissionalização, dos direitos trabalhistas, do respeito à categoria, positivando, inclusive, a visão sobre a profissão” (CARDOSO, 2008:5).

Como uma mulher negra, trabalhadora doméstica, com pouca instrução formal, como Dona Laudelina alcançou tantas conquistas a nível institucional, se fez ouvir por ministros e presidentes da República? Ao menos dois aspectos devem ser considerados nesse sentido. O primeiro é que Laudelina não estava nessa luta sozinha, mas inserida numa rede interseccional que articulava reivindicações de movimentos negros, trabalhistas e feministas. Laudelina, por exemplo, esteve em contato com organizações políticas como a Frente Negra Brasileira, o Partido Comunista e o Teatro Experimental do Negro e seus militantes (CRESPO: 2016). Foi através dessa diversidade de contatos que nossa personagem e suas companheiras teceram uma rede permeada por negociações que lhes permitiu penetrar esferas de poder tradicionalmente negadas às mulheres, ainda mais, às negras.

Um episódio marcante nesse sentido ocorreu durante o período de redemocratização, entre 1987 e 1988, quando o movimento se engajou no cenário político e tentou protocolar suas demandas na Constituinte. Para fazerem-se presentes nesse espaço foi necessário tensionamento e articulação com figura que ocupava lugar de poder, conforme relatou Dona Creuza:

Queriam nos impedir de entrar no Parlamento pra falar com Ulysses Guimarães. Se não fosse a nossa grande parceira Benedita da Silva, a gente não tinha entrado. Eu lembro de Amália, de Recife, queria ir pro braço, quebrar o vidro, porque fecharam as portas, colocaram seguranças. [...] Chegou nos tapetes vermelhos a gente acampou.<sup>36</sup>

Outro aspecto importante dessa atuação foi a maneira como Dona Laudelina e suas companheiras se utilizaram do lugar de subalternidade que a sociedade lhes conferia para fortalecer sua mobilização e resistência, como o caso relatado por Santos (2010:3) em que a Associação de Empregadas Domésticas em Campinas driblou a censura instaurada após o Golpe Militar de 1964 por que era considerada “uma associação de mulheres semi-analfabetas” e por isso, inofensivas. Esse episódio exemplifica toda uma estratégia em que essas mulheres, subestimadas numa sociedade racista e machista, atuaram como agentes híbridos na luta antirracista, substituindo a negação pela negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, o que abriria lugares e

<sup>36</sup> Registro das memórias de Creuza Oliveira na Oficina Nacional das Trabalhadoras Domésticas: Construindo o Trabalho Decente. Brasília. 22 de agosto de 2009. Gravação da autora. (Apud. SANTOS, 2010). Destacamos a importância da ocupação de poder por uma aliada da categoria, Benedita da Silva, mulher negra pioneira na ocupação de diferentes cargos políticos eletivos.

objetivos híbridos de luta e destruiriam as polaridades negativas (BHABHA, 1998:51).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figuras como a de Paulo Silva e Laudelina de Campos Mello são capazes de realizar “instabilidade produtiva de mudança cultural”, ao “desenvolver estratégias retóricas de hibridismo, deformação, disfarce e inversão” (BHABHA, 1998:205) para transgredir o ideário racista vigente, produzindo entre-lugares de diferença cultural, que fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação e dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade, pois seria “na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou a valor cultural são negociados” (BHABHA, 1998: 20).

As trajetórias de Paulo Silva e Laudelina de Campos Mello foram aqui trazidas como exemplos dessas negociações através da agência de um sujeito, no sentido indicado por Bhabha (1998:257), em que

Aqueles elementos de "consciência" social imperativos para a agência – ação deliberativa, individuada e especificidade de análise – podem ser pensados agora de fora daquela epistemologia que insiste no sujeito como sempre anterior ao social ou no saber do social como necessariamente subsumindo ou negando a "diferença" particular na homogeneidade transcendente do geral. (...) o agente, constituído no retorno do sujeito, está na posição dialógica do cálculo, da negociação.

Homens e mulheres negros como eles estiveram envolvidos em estratégias para conduzir suas vidas construindo e garantindo direitos e condições de vida e trabalho. Assim, as agências de Paulo Silva, Laudelina Mello e de outros sujeitos negros que subverteram a ordem social são negociações contingenciais, que revelam que os negros não foram apenas conduzidos por um projeto de nação que lhes relegava um lugar subalterno.

As estratégias de apropriação e subversão da mestiçagem são uma possibilidade de agência em geral invisibilizada nos currículos de História, que costumam trazer como protagonismos negros apenas estratégias de enfrentamento direto. Entretanto, outras formas de agência foram possíveis, e destacamos que trajetórias como a de Paulo Silva e Laudelina de Campos Mello são potenciais para demonstrar essa perspectiva. O estudo da História e da cultura afro-brasileira realizado a partir de narrativas históricas, em que estão contrastadas, confrontadas e em diálogo outras formas de agências, nos parece um caminho favorável para edificar a diversidade cultural e a diferença, colaborando para a criação e para o reconhecimento de espaços plurais de negociações.

O trabalho com narrativas de diferentes formas de agência da população negra pode tensionar a temporalidade continuísta do currículo, constituindo-se enquanto temporalidade performática em uma abordagem de culturas diferentes, porém de “margens deslizantes”, que, juntas, produziriam, segundo Bhabha (1998:51), um espaço que ultrapassa “as bases de oposição dadas e abre um

espaço de tradução: um lugar de hibridismo, para se falar de forma figurada, onde a construção de um objeto político que é novo, nem um e nem outro”, ou seja, um entre-lugar de negociação.

Negociação pode ser um conceito fundamental para compreensão de cultura negra evitando oposições binárias, como negro x branco, erudito x popular, dominado x dominante. Trazer para a sala de aula biografias como a de Paulo Silva e Laudelina de Campos Mello ou problematizar a constante ameaça ao *status quo* exercida pelos sujeitos negros, que aterrorizavam as elites dirigentes, explicitaria que construir uma narrativa sobre história afro-brasileira não significa buscar uma essência negra, mas reconhecer que não existem formas puras em tais processos.

Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. (Hall, 2003:343)

Considerando que o estudo da cultura e da história afro-brasileiras está orientado pelo interesse na revisão do passado dos negros nas narrativas históricas, pela investigação da cultura, valorização da diferença, acreditamos que visibilizar as agências da população negra, em contextos em que ela foi tradicionalmente anulada pode contribuir para um trabalho pedagógico que aproxime o aluno da noção de que as diferentes culturas estão sempre em negociação.

Intervenções pedagógicas que levem em consideração a existência dos espaços de negociação possibilitariam a desconstrução de essencialismos, que costumam fundamentar os discursos que atacam a abordagem da cultura afro-brasileira em sala de aula, conforme sinaliza Hall (2003:341):

A cultura popular negra é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica. Mas ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la: alto ou baixo, resistência versus cooptação, autêntico versus inautêntico, experiencial versus formal, oposição versus homogeneização. Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles. [...] Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. (...) frequentemente se deslocam entre si.

A inserção de tal conceito no ensino de história fortaleceria as possibilidades de construção de outro ponto de vista sobre o negro no passado histórico brasileiro percebendo-o em novas posições de sujeito, assim como a construção de outros pontos de vista sobre os negros na atualidade.

**AGRADECIMENTOS:** Aos professores Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery pelo incentivo para a submissão para publicação e ao professor Amilcar A. Pereira pelas sugestões.

---

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Guerra e paz: Casa-grande e senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1994.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, nº 26, 2006: pp.329-376.
- CARDOSO, Cláudia Pons. “História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões”, **Fazendo Gênero 8** - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008, p.2 e 4.
- CRESPO, Fernanda. Laudelina De Campos Mello: Histórias de Vida e Demandas do Presente no Ensino de História. **Revista Cantareira** - Edição 24 / Jan-Jun, 2016.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo. Editora Contexto, 2011.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- GOMES, Ângela. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como 'patrimônio sociocultural'. In: Martha Abreu; Rachel Soihet. (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia**. 1ed.Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, v., p. 55-79.
- HALL, Stuart. “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”. In: HALL, S. **Da diáspora. Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HUGUENIN, Fernanda Pacheco. O que você faz numa festa de preto? Ensaio sobre os dilemas raciais brasileiros. **Revista Vértices**. Rio de Janeiro, v.11, n1/3, 2009.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, 2006.
- MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. 1. ed. São Paulo: Annablume Editora/FAPEESP, 2012. v. 1. 210p .
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. V. 13, nº 25/26, p-. São Paulo, set-92/ago-93.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.



PEREIRA, Amílcar A. “Era só mais um Silva que a estrela não brilha”? Paulo Silva e as relações raciais no Brasil. In D’ADESKY, Jacques e SOUZA, Marcos T. (Orgs.) **Afro Brasil: debates e pensamentos**. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2015.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo. Editora Contexto, 2011.

PINTO, Elisabete Aparecida. **Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

SANTOS, Judith Karine Cavalcanti. Participação das trabalhadoras domésticas no cenário político brasileiro. **Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. 23 a 26 de agosto de 2010

## O ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM A LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

**Ismael Júnior Santos Borges<sup>37</sup>**

**Patrícia Santana Duarte Alves<sup>38</sup>**

**João Paulo Almeida da Silva<sup>39</sup>**

**Ana Karoline Sousa Ramos<sup>40</sup>**

**Nara Vitória Santiago da Silva<sup>41</sup>**

**Izidorio Paz Fernandes Neto<sup>42</sup>**

**Zilma Cardoso Barros Soares<sup>43</sup>**

**João Leandro Neto<sup>44</sup>**

**Tayronne de Almeida Rodrigues<sup>45</sup>**

**Alúcio Vasconcelos de Carvalho<sup>46</sup>**

**RESUMO:** A cultura é uma expressão emancipada pela coletividade ou individualmente, transplantada ao longo da vida do indivíduo em contato com o meio social. O artigo aqui exposto trata da importância de se trabalhar com as diferenças culturais no ambiente escolar, um espaço que há um longo histórico de preconceitos, racismo e violências. A discussão do trabalho remete aos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, a legislação brasileira denotando a importância de trabalhar conteúdos e valorização da cultura nos espaços escolares. Neste intuito, aborda-se a relevância do aluno como parte do processo de incorporação de sua cultura local, do processo educativo para construção do currículo pautado na problemática e na identidade cultural da sociedade na qual o aluno e escola convivem.

**PALAVRAS-CHAVE:** cultura; escola; educação; diversidade cultural.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc102-117

<sup>37</sup> Aluno do curso de graduação em Pedagogia, IESC/Faculdade Guaraf. ismaelborges212001@gmail.com

<sup>38</sup> Aluna do curso de graduação em Pedagogia, IESC/Faculdade Guaraf. Pattyduarttee@gmail.com

<sup>39</sup> Aluno do curso de graduação em Pedagogia, IESC/Faculdade Guaraf. jpaulo12345almeidasilva@gmail.com

<sup>40</sup> Aluna do curso de graduação em Pedagogia, IESC/Faculdade Guaraf. ana\_karol\_souza@hotmail.com

<sup>41</sup> Aluna do curso de graduação em Pedagogia, IESC/Faculdade Guaraf. naravitoriasantiago3@gmail.com

<sup>42</sup> Graduação em Pedagogia, Mestrando do PPGE- Ensino da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES/RS. Professor do IESC/Faculdade Guaraf. izidorio.paz@hotmail.com

<sup>43</sup> Graduação em Pedagogia, Mestranda em Planejamento e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté - UNITAU, SP. Professora e coordenadora do curso de pedagogia do IESC/Faculdade Guaraf. zilma\_pedagoga@hotmail.com

<sup>44</sup> Graduação em pedagogia, professor da Escola Quilombola Santa Verônica em Araripe-CE, SEMEC, joaoleandro@gmail.com

<sup>45</sup> Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder/UFCA), Universidade Federal do Cariri, tayronnealmeid@gmail.com

<sup>46</sup> Graduação em Biologia. Mestre em Ciências do Ambiente. Professor do IESC/Faculdade Guaraf. aluisiovasconcelos@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Cultura é uma expressão existente na vida das pessoas desde o nascimento até o fim de suas vidas, podendo ser individual ou coletiva, pois cada família, grupo ou cidade tem a sua própria cultura. Porém é necessário se compreender o conceito de cultura para discutir justamente sua existência nos mais variados momentos da vida humana.

O termo cultura (colere, cultivar ou instruir; cultus, cultivo, instrução) não se restringe ao campo da Antropologia. Várias áreas do saber humano – Agronomia, Biologia, Artes, Literatura, Sociologia, História etc. – valem-se dele, embora seja outra a conotação. Muitas vezes, a palavra cultura é empregada para indicar o desenvolvimento do indivíduo por meio da educação, da instrução. Nesse caso, uma pessoa “cultu” seria aquela que adquiriu domínio no campo intelectual ou artístico. Seria “incultu” a que não obteve instrução. (PRESSOTO, 2019).

Já para Ralph Linton, a cultura de qualquer sociedade “consiste na soma total de ideias, reações emocionais condicionadas a padrões de comportamento habitual que seus membros adquiriram por meio da instrução ou imitação e de que todos, em maior ou menor grau, participam” (1959, p. 316). E para (KOTTAK, 2010) A cultura é totalizante: está profundamente enraizada na sociedade e configura completamente as nossas vidas: personalidade, valores e forma de viver. Assim, podemos associar essas ideias e padrões que estão enraizados na sociedade com as práticas existentes nas instituições escolares já que são elas que reproduzem determinados pensamentos e comportamentos sociais, silenciando e negando a diversidade que se faz presente em seu ambiente. Essa pluralidade cultural está presente no âmbito escolar, e tais diferenças possuem suma importância a serem trabalhadas com os alunos desde os anos iniciais, pois deve-se ensinar as crianças a respeitar todas as diferenças e expressões culturais, e aceitá-las, para que assim aprenda sobre os valores que cada ser detém, e então possa constituir os seus próprios valores.

Nesse sentido cabe pensar nos mecanismos legais criados afim de criar na escola um ambiente de debate e de acolhimento as diferentes expressões culturais, dessa forma em 1996 foi criada a Lei Nº 9.394 que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é responsável por reger os currículos escolares, e ela tornou obrigatório a aplicação de culturas nas escolas, complementando o currículo para trabalhar a diversidade. De acordo com Medeiros e Almeida (2007) essa Lei causou grande alvoroço nas universidades com os acadêmicos e até mesmo para professores já formados, pois para que a lei fosse cumprida seria necessário mudar a grade curricular e a formação continuada, que já era incompleta, adotando na época livros, artigos, publicações e cursos para cumprir as exigências. Ainda segundo os autores, foi de fundamental importância o reconhecimento dessa Lei, contribuindo na conscientização das diferenças e para acabar com o preconceito e racismo evidente no Brasil. em um de seus artigos as diretrizes alertam para a necessidade ter uma base para a educação, e com isso surgiram algumas orientações nesse sentido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1997 tinham em um de seus objetivos gerais para o ensino fundamental “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;” ou seja caberia a escola possibilitar ao aluno conhecer a diversidade de formação da sociedade brasileira, criando um olhar de alteridade e de reconhecimento sobre as matrizes que constituíram nossa sociedade, mudando um quadro de preconceito e aculturação presente nos ambientes escolares, porém sua publicação não alterou de forma consistente a realidade da escolas, assim por meio de pressões do movimento negro em 2003 publica-se a lei n°. 10.639 que estabelece alterações na LDB, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A resolução do CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a implementação da lei e da resolução do Conselho Nacional de Educação foi alcançada pela incorporação dessas discussões em projetos escolares, disciplinas como História, Artes e Geografia na educação básica e pela criação de disciplinas que discutiam a educação e as relações étnicos raciais nas universidades e faculdades país afora, porém a abordagem dada as discussões muitas vezes foram superficiais ou tendenciosas demais, o que acabou ainda não alterando em grandes proporções o pensamento e ações dos estudantes e demais profissionais da educação em relação a diversidade étnico racial presente nos ambientes escolares, e os discursos continuaram a tentar desacreditar o alcance da referida lei, o que de certa forma inviabilizou o sucesso da mesma.

Buscando atender os dispositivos presentes na Constituição Federal e na própria LDB em 2017 cria-se a Base Nacional Comum Curricular -BNCC, que afirma em uma de suas competências que as vivências culturais e a diversidade de saberes devem ser valorizadas, assim cada indivíduo será capaz de externar um pouco de sua cultura e posteriormente, com os conhecimentos e experiências adquiridas, perceberá as relações próprias de vivências concretas com a sociedade e realizará escolhas estruturadas ao modo como exerce sua cidadania, e ao projeto de vida, com autonomia, pensamento crítico e responsabilidade.

Ainda conforme a BNCC (2017), é preciso exercitar a compreensão, o diálogo, a solidariedade e a resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e proporcionar o respeito as outras pessoas e aos direitos de cada um, através de aceitação e reconhecimento da heterogeneidade tanto dos indivíduos quanto dos grupos sociais da qual eles pertencem. Da mesma maneira, deve-se prezar pelos seus saberes, suas capacidades, as culturas e identidades de cada um, sem que haja preconceitos de qualquer espécie.

A pesquisa foi pensada a partir dos questionamentos, “qual o objetivo de abordar diversidade cultural dentro das escolas? ”Então surgiu a necessidade de mostrar a importância de se trabalhar diversidade cultural nas escolas,

contribuindo dessa forma para uma melhor qualidade educacional, ajudando pais e professores compreender a importância desses conteúdos.

O presente artigo tem como intuito analisar o que é cultura e entender sua importância e aplicação na área da educação, pois atualmente mesmo diante de tantas leis que garantem os direitos das manifestações culturais e que considera crime o preconceito e racismo, ainda tem-se uma grande quantidade de pessoas que não aceitam e que praticam atos desrespeitosos, e alguns as vezes nem percebem, e devido a isso um dos caminhos mais viáveis para mudar essa realidade é trabalhar de forma coerente essa diversidade nas escolas. E para isso foi necessário analisá-la através de três vertentes, as definições de cultura, como ela é aplicada nas escolas e com o objetivo de trabalhar a importância desse tema com as crianças.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada através de uma revisão bibliográfica, a qual se desenvolveu através de pesquisa física e virtual de livros e artigos acadêmicos publicados entre os anos 1972 a 2018, dos quais foram coletados dados e informações relevantes que externou-se relação com o tema deste artigo através das palavras-chaves “cultura”, “educação” e “diversidade cultural”.

Fundamentando-se aos dados e informações estas previamente coletadas, buscou-se o aprimoramento de ideias e posteriormente a construção de hipóteses. Em prossecução foi realizada uma condensação a partir da ideia central da pesquisa, tornando-a mais exploratória possível com a análise dos principais dados qualitativos conforme a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), Dayrell (1996) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

## **REVISÃO TEÓRICA**

### **CONCEITOS DE CULTURA**

Essa discussão não podia ser iniciada sem uma definição de cultura, e para isso, foi pontuado alguns conceitos da palavra cultura, tendo em vista autores que debatem esse assunto em suas obras. Entender o significado de cultura é fundamental para uma melhor reflexão da importância de aplicá-la nas escolas.

Segundo Santos (1987) a palavra cultura vem do verbo latino “*colere*”, que significa cultivar, e está ligada as atividades agrícolas. No entanto, para ele a cultura não se resume apenas as atividades agrícolas, ela tem um sentido bem mais amplo, pois ela não é um evento natural, não é um resultado das leis físicas ou biológicas, na verdade a cultura é continuidade por um longo processo histórico, tanto em concepção como em dimensão do processo social, surge da vivência coletiva da vida humana.

Ribeiro (1972) conceitua cultura como uma sequência individual de acontecimentos que se caracteriza de acordo com sua natureza, ela é o reflexo dos conceitos da realidade, assim como é entendida, e passada simbolicamente



de seus ancestrais para as novas gerações. Em outras palavras, cultura é o resultado de acontecimentos históricos, que são responsáveis por criar normas e valores morais, que constituem cada sociedade, e que é passada de uma geração para outra.

Silva (2015) defende a ideia de cultura como um conjunto de atividades e maneira de se comportar, de costumes e regras de uma sociedade. Para ela, o ser humano adapta-se às condições de existência através de esforços coletivos e aperfeiçoamento de princípios espirituais e materiais, o que resulta na transformação da realidade, desenvolvendo uma sociedade, nação, comunidade ou grupo social. Ou seja, a cultura é uma herança histórica que com aperfeiçoamentos por meio de trabalho em grupo, pode gerar grandes mudanças sociais.

Conforme Cuche (2002) a cultura não é imutável e tão pouco responsável por adaptar o ser humano totalmente ao seu meio, é o meio pelo qual o homem se adequa ao ambiente, mas também molda esse ambiente ao próprio ser humano, de acordo com suas necessidades e os seus projetos. Ele ainda afirma que a cultura ao longo de sua história foi vista como uma totalidade, a partir da soma dos conhecimentos acumulados e passados pela humanidade.

Em conformidade com Santos (1987) cada cultura vai ser o resultado de acontecimentos históricos individuais, o que pode incluir também a interação e até o relacionamento com outras culturas que podem ser diferentes. Ou seja, a construção da cultura individual acontece por meio das experiências pessoais, sendo essas individuais ou coletivas, envolvendo também o contato com outras culturas com características bem diferentes da que está inserido. Tendo em vista que a cultura é uma compreensão das demandas sociais, da vida de uma sociedade.

De acordo com Batista (2010) a cultura é responsável por diferenciar os povos de um Estado, de um país, de um território para o outro, isso é o que nos torna autênticos, cada um com suas peculiaridades, em razão de sermos consequências do meio e produto para o meio, dessa forma fazemos parte de um processo coletivo, e não individual, visto que as nossas vivências consolidadas vão confrontar as novas experiências fazendo com que não sejamos isentos de mudanças e evoluções.

Com isso podemos definir cultura como, um conjunto de normas e valores, que são constituídos pelos ancestrais, sendo passado para as novas gerações, que podem continuar com os mesmos costumes que seus antepassados ou fazer alterações, pois como citado anteriormente a cultura não é algo imutável, o que é fundamental para a sociedade pois a mesma está em constantes mudanças. Ou seja, a cultura vai depender de um longo contexto histórico com a influência de novas informações, e como cada sociedade tem a sua história cada uma também tem as suas peculiaridades, e é esse o motivo de tantas diversidades culturais.

## ABORDAGENS E APLICAÇÕES DA TEMÁTICA CULTURA NAS ESCOLAS

Por muitos anos os negros e indígenas lutaram para ter os seus direitos, e se libertar da visão preconceituosa e estereotipada que as pessoas tinham em relação a eles e a suas culturas, e essa ainda está sendo uma batalha constantes, pois até hoje não conseguiram erradicar totalmente essa opinião formada sobre eles. No entanto, com todos esses esforços, conseguiram incluir o estudo da sua cultura no currículo escolar, tornando obrigatória a transmissão da história e cultura dos seus ancestrais, nas escolas.

A Lei nº 9.394 (1996), no Art. 26, parágrafo (§) 4º afirma que ao desenvolver os conteúdos relacionados a história do Brasil, deve-se considerar as bases da formação dos povos brasileiros, sendo elas os europeus, indígenas e africanos, e tendo em vista suas tradições culturais, as quais tem suas significativas contribuições na história brasileira. O que se fortaleceu ainda mais com a criação da Lei Nº 10.639 de 9 janeiro de 2003, que trata de assuntos relacionados aos direitos dos afro-brasileiros e a inclusão de suas culturas no currículo escolar, assim como a Lei Nº 11.645 de 10 março de 2008 que vai assegurar os direitos dos povos indígenas.

Como um ambiente sociocultural, a escola deve trabalhar de forma a incluir toda essa diversidade, fazendo com que os discentes tenham uma relação positiva com a sua cultura e com as que são diferentes, respeitando-as. Segundo as PCNs (1997, p.27) “cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural”. O que deixa explícito o papel da escola em relação as diversidades culturais, o qual tem que promover atividades inclusivas, que abra para os alunos um grande leque de possibilidades e de conhecimento.

E de acordo com a LDB, no Art. 26, cita a obrigatoriedade de ter uma base nacional comum, para estabelecer os currículos escolares do ensino fundamental, e do ensino médio, que deve ser integrada em cada instituição e sistema de ensino, por uma parte diversificada de acordo com as particularidades regionais e locais da sociedade, da economia, da cultura e da clientela.

Devido a isso, foram criados alguns parâmetros e bases curriculares comuns no Brasil, podendo citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a mais recente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visam padronizar o sistema de ensino brasileiro, trazendo consigo algumas exigências em relação a diversidade cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirma ser necessário instruções que serviria de base para a estruturação do sistema de ensino do país, fazendo com que o a educação possa vir a atuar, categoricamente, na construção da cidadania e de todo o seu processo, tendo como objetivo a tentativa de igualar os direitos do cidadão, se baseando em conceitos democráticos, garantindo assim respeito as diversidades culturais, religiosas, étnicas, políticas e regionais, o que vai além de uma sociedade complexa, múltipla e estratificada.

Conforme o que está descrito nas Diretrizes curriculares (2013), a fim de que a escola seja de qualidade social é necessário incluir e valorizar as diferenças, assim como atender a pluralidade e à diversidade cultural, respeitando os direitos humanos, tanto individuais quanto coletivo, e valorizar as múltiplas manifestações de cada comunidade. E para isso deve-se adotar como centralidade, a colaboração, as aprendizagens, o diálogo e os sujeito.

Dayrell (1996) afirma que a escola em seu processo educativo reproduz a todo momento o passado com os seus costumes, na tentativa de construir um futuro com novas possibilidades e novos conhecimentos, sem poder adiantar uma vitória definitiva para um dos lados. Segundo ele a escola é essencial para a transferência de conhecimentos, em especial o histórico, que possibilita as inovações nos pensamentos dos alunos, ele ainda diz que ela tem o objetivo de assegurar que todos tenham acesso aos conhecimentos socialmente acumulados pela comunidade, sendo a escola vista como instituição única, ela tem o árduo dever em fazer com que esses saberes não sejam resumidos a conclusões determinantes do processo.

As DCNs (2013) explicitam a importância de se valorizar as diferentes culturas dos alunos e de seus familiares, através de narrativas, imagens e brinquedos, o que possa resultar na colaboração da construção de uma boa convivência com os grupos das quais pertencem, por isso deve-se conduzir os padrões criados na educação infantil, aumentando desde cedo o olhar das crianças, para que assim possa vir a contribuir no desenvolvimento de diferentes povos e culturas. Como isso faz-se necessário a criação de possibilidades para que possa estabelecer uma boa relação, e uma apropriação das colaborações históricos culturais dos povos asiáticos, europeus, indígenas, afrodescendentes e de outros países americanos, para que dessa forma seja possível formar pequenos e novos cidadãos que tenham compromisso como a visão diversificada de mundo, de modo a valorizar e respeitar as diferenças, através do contato das crianças com as culturas e as histórias desses povos.

Conforme a PCN (1997) o ensino fundamental tem como objetivo geral usar formas variadas ao se trabalhar as matérias utilizando as expressões, comunicação e ideias, e assim ser capaz de elucidar e aproveitar os produtos culturais, ou seja, um ponto específico incluso no objetivo geral proposto pelas PCNs para o ensino fundamental, é utilizar ao máximo as produções culturais, que devem ser expressas de diferentes formas, de modo a inserir elas nas diversas linguagens, seja gráfica, verbal, plástica, matemática ou corporal.

As pessoas nascem em uma sociedade com uma cultura já existente, e que já tem suas experiências e vivências históricas, e que não foram produzidas pelo sujeito e por isso essa estrutura não dependeu dele. Diante desse contexto, Dayrell (1996) alega que o indivíduo ao nascer não é intitulado como homem, pois ele vai construir essa virtude com o tempo, em convivência com a sociedade, o qual vai transformar suas características naturais em cultura, sendo que o indivíduo é responsável por essa construção, assim com sociedade.

Na perspectiva de Moreira e Candau (2003) a cultura está enraizada em todo processo educativo, pois ela está desde sempre presente na educação,

demonstrando que ambas são essenciais na formação do ser humano, tanto a educação quanto a cultura, pois não existe educação sem a presença da cultura humana e, particularmente, dos contextos históricos a que se e formulada.

Moreira e Candau (2003, p. 161) ressalta:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Em outras palavras, a escola presava pela educação monocultural onde era trabalhado apenas um tipo de cultura, a qual era baseada em uma visão eurocêntrica, mas com o tempo, a realidade foi se moldando e as escolas começaram a se tornar heterogêneas, e com isso ela vem tendo o dever de abordar assuntos relacionados a pluralidade cultural, visto que, apenas dessa maneira a educação vai estimular a valorização das diferenças, fazendo com que os diferentes contextos socioculturais sejam reconhecidos, e mesmo a escola tendo dificuldades em lidar com a pluralidade e diferença, é necessário abrir espaços para diversidade, mesmo sendo uma grande dificuldade a ser encarada.

A escola tinha a função de tentar padronizar a cultura, tendo uma visão monoculturista, e quando começaram a surgir as primeiras leis que garantiam o ensino da diversidade cultural as escolas passaram por grandes dificuldades para trabalhar com essa pluralidade. E diante dessa realidade Maria da Glória Gohn (2002) afirma segundo a perspectiva de Paulo Freire que, nos anos 90 a escola, tinha o dever de preparar os alunos para que se tornassem cidadãos de uma sociedade planetária. E ela como uma instituição local, serve como um ponto de partida do conhecimento que será gerado em seu meio. No entanto ela deve ser intencional de caráter intercultural, ou melhor dizendo tem que ser global, no seu ponto final, nas consequências dos seus métodos de formação. E no percurso entre o caminho local e o global, deve-se conhecer todas as diferenças e vivências.

Dutra (2013) afirma que a escola se torna um lugar sem significado para o aluno desde o instante em que ela tem sua abordagem de forma mono cultural, e por essa razão faz-se necessário que a escola reconheça e sensibilize-se com os contextos sócio histórico culturais de sua comunidade, e que são repletos de sabedoria e conhecimentos, e a partir dessa consciência venha a criar o seu currículo de acordo com a sua realidade. E esse currículo deve abordar todas as culturas apresentadas pela comunidade escolar, de acordo com a sua diversidade, fazendo com que todos participem dessa empreitada.

A escola no processo de formação do cidadão, deve trabalhar a valorização da cultura de sua comunidade, e ir além ao construir o conhecimento

do aluno, trazer para essa aprendizagem, culturas variadas de outros locais. De acordo com as PCNs (1997), ao olhar da sociedade a escola tem a necessidade de operar a valorização cultural da comunidade em que se localiza, é imprescindível que a mesma ultrapasse os limites em focar nas crianças que pertencem aos diferentes grupos sociais levando acesso aos saberes, fazendo chegar até elas os conhecimentos relevantes da cultura social, como também regional e nacional, uma vez que a cultura é parte universal da nação.

As DCNs (2013) em sua estrutura apresenta um sistema educacional que aderiu como regulamentador das políticas educacionais e dos trabalhos pedagógico, alguns princípios, e dentre eles se encontram os princípios estéticos que afirmam ser parte do aperfeiçoamento da sensibilidade, agregado com a racionalidade, de progresso dos tipos de expressão e do desempenho da criatividade, e que reconhece a importância das várias manifestações culturais que devem ser valorizadas, principalmente as culturas do Brasil, além de proporcionar a formação de cidadania e identidades múltiplas. Em outras palavras, os princípios estéticos são responsáveis por valorizar e sensibilizar as diversidades e suas manifestações culturais, mais focado nas culturas brasileiras, tornando possível a construção de novas identidades culturais.

Os parâmetros curriculares nacionais (1997) constituem projetos flexíveis a serem finalizados nas deliberações regionais e locais, por meio de professores, escolas e autoridades governamentais, em relação aos currículos e projetos de mudanças da realidade do sistema educacional. O que não configura consequentemente um modelo curricular uniforme e autoritário, que prioriza a qualidade da execução política de estados e municípios, as diferenças sociais e culturais das diversas partes do país, ou a autonomia de equipes pedagógicas e professores.

A escola segundo Dutra (2013) é um local onde há uma convivência das diferentes culturas, onde cada um tem a sua cultura de modo a representar a sua comunidade, e por isso a escola deve trabalhar com a diversidade para que cada indivíduo encontre a sua essência naquele ambiente, podendo assim se sentir acolhido e participante dos projetos realizados no local, e através disso possa vir a conhecer, participar e influenciar em novas tradições, e que dessa forma possa vir a respeitar e valorizar as diferenças de cada um que faz parte da sua comunidade escolar.

De acordo com os objetivos e condições para a organização curricular, que estão presentes nas diretrizes curriculares nacionais (2013), em seu segundo tópico refere-se a exigência de combater o racismo e as discriminações étnico-raciais, religiosas, socioeconômicas, e de gênero o que deve ser o instrumento contínuo de investigação e reflexão do dia a dia na educação infantil, e descreve no seu segundo parágrafo que, as práticas e procedimentos educativos do dia a dia, devem levar em conta as formas pelos quais a cultura norteia o jeito como a criança se relaciona consigo mesma, tendo em vista que esse relacionamento colabora com o processo de elaboração da sua identidade.

O ponto de vista que estabelece a assistência aos direitos primordiais das crianças, assimilado na sua diversidade e totalidade, percebe que o direito de se



ter aquisição ao processo de formação e elaboração do conhecimento como condição essencial para a constituição humana, condições de cidadão e participação do meio social, acontece na relação interna das diferentes culturas, e que se realizam nas creches e escolas de educação infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p.70) no Art. 24. A formação básica das crianças, tem seus objetivos que foram determinados para a educação infantil, prolongados durante as primeiras séries do ensino fundamental, em especial no primeiro ano, e vai se complementar nos últimos anos, o que vai ampliar e intensificar, pouco a pouco, o processo educativo. E em relação aos incisos presentes nesse artigo, pode-se citar o inciso III que expressa a necessidade de compreender o ambiente natural e social, das artes, da economia, da tecnologia, do sistema político, da cultura e dos valores, da qual a sociedade está fundamentada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) discorrem sobre o terceiro nível de conscientização, o qual se refere a elaboração das propostas curriculares de cada escola, e que vai se enquadrar nas discussões de projetos educativos. Podendo definir projeto educativo como a manifestação da identidade de cada instituição educacional em um método dinâmico de reflexão, de elaboração contínua e discussão. E toda a equipe pedagógica deve fazer parte desse processo, onde todos devem se comprometer com o trabalho que será realizado, e assim discutir os propósitos nos quais os projetos devem se adequar as características culturais e sociais na realidade em que a instituição de ensino se encontra.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (1997) é preciso que as instituições educacionais sejam um lugar de informação e formação, onde o aluno deve ser inserido no cotidiano das relações sociais marcantes e em um ambiente cultural bem maior, por meio do favorecimento da aprendizagem de conteúdos. A escola em sua formação tem o dever de proporcionar o desenvolvimento da capacidade, de maneira que haja intervenção e compreensão nos acontecimentos sociais e culturais, bem como possibilitar aos discentes usufruir das manifestações culturais, tanto as nacionais quanto as universais.

As PCNs (1997) afirma ser de fundamental importância o conhecimento das características do Brasil em três dimensões, materiais, sociais e culturais, pois por meio delas pode-se construir uma identidade pessoal e nacional, adquirindo o sentimento de pertencer ao País. Para ela deve-se posicionar contra todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação que acontece por causa da diversidade, seja ela, cultural, religiosa, social, étnica, sexual ou de outras características sociais e individuais, para isso faz-se necessário conhecer a pluralidade sociocultural brasileira, assim como os de outras nações, outros povos, de modo a valorizá-las.

Com tudo isso, pode-se perceber que, a educação é estabelecida de acordo com normas e bases que vão reger os currículos escolares, tendo dentre eles a obrigatoriedade de a escola trabalhar com os diferentes tipos de cultura. E por isso não se sabe como as escolas trabalham essa questão pois cada uma

tem sua peculiaridade e trabalham de formas diferente, no entanto, a educação de forma geral apresenta uma maneira de se abordar esse conteúdo nas escolas que é estabelecido por leis e bases nacionais, e que torna o trabalho com a diversidade obrigatório.

## **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CULTURA NAS SÉRIES INICIAIS**

Atualmente a sociedade é composta por uma vasta diversidade de culturas que se fazem presentes nas escolas, e com isso as escolas devem trabalhar essa diversidade para que os educandos possam ter uma formação humana integral, inserindo-as no currículo escolar. Devido a isso, foram criadas normas e leis educacionais que regem o currículo pedagógico, de forma a inserir no processo educacional o trabalho com os conteúdos culturais.

Segundo a lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 1º. As manifestações culturais são ideais para serem trabalhadas na escola, pois a educação é uma via de formação na convivência humana, dos movimentos sociais, na organização da sociedade, na vida familiar de cada um, pois a educação é abrangente a todos esses aspectos. Assim dizendo, o desenvolvimento da educação, vai depender de vários aspectos da vida do indivíduo, incluindo um dos aspectos mais importantes que é a manifestação cultural, e com isso ainda segundo a Lei no Art. 3º, inciso II, diz que todo mundo tem autonomia para conhecer, transmitir, buscar, e expor tudo em relação as culturas.

Fernandes ( 2005) defende que só com conhecimento sobre a África e a sua história poderia contribuir para o combate contra os preconceitos e estereótipos sofridos pelos negros no Brasil por serem afro-brasileiros, e dentro desse cenário de discriminação e estereotipação se encontram vários jovens e até crianças que se veem como marginais, tudo por causa dos padrões escolares eurocêntricos, que veta a participação da diversidade étnico-cultural na formação, o que se fosse trabalhado poderia até melhorar a autoestima dessas pessoas.

As DCNs (2013) definem a educação como sendo um método de socialização das tradições, a qual se tem saberes e valores que podem ser mantidos, transformados ou até construídos, e com isso garantir a existência das aprendizagens na escola. Em relação aos currículos educacionais que são responsáveis pela educação das futuras gerações, Fernandes diz que grande maioria dos alunos negros infelizmente não chega a concluir os estudos nem mesmo no ensino fundamental em 2005, pois se deparam com uma escola que não é capacitada a ter uma boa desenvoltura com a diversidade cultural e chega a não valorizar o étnico-cultural em sua formação, tal ocorrido afeta o aluno que chega a resultar em repetências em demasiados números, geralmente essas crianças já vem de famílias humildes e em consequência desses fatores o aluno acaba por deixar a escola precocemente.

No contexto da proposta das PCNs a educação escolar é vista como um ato que possibilita formar circunstâncias para que seja desenvolvido a capacidade dos alunos, assim como aprender os conteúdos essenciais para a construção de mecanismos que ajudam a compreender a realidade bem como,

eventualmente a participação em relações sociais, culturais e políticas múltiplas, cada vez mais desenvolvidas, e que são de fundamental importância para o desempenho da cidadania na organização de uma sociedade justa e igualitária.

Para Dutra (2013), aponta que o desenvolvimento de uma identidade cultural se dá pela observação do reconhecimento do valor da contribuição das gerações passadas e realizações da geração atual. Cabe ressaltar que a incultura deste fato é capaz de criar uma contraposição ligada ao que pode representar passado, provocando assim uma ação de negação a tudo o que o caracteriza. Ainda segundo Dutra, é de grande significância valorizar as raízes culturais, porém é um contexto delicado para ser trabalhado, devido à existência da eventualidade do questionamento da existência real e a importância de tais informações, particularmente por parte dos alunos.

De acordo com Candau (2002) o multiculturalismo tem grande força no nosso continente, para ser mais específico no nosso país, tem-se uma longa história interétnica, com foco principal com indígenas e afrodescendentes, ao qual por um longo tempo foram submetidos a uma devasta exploração tanto física e psicológica, histórias de dor, sofrimentos e tragédia. E isso faz com que tenhamos uma configuração própria em relação a assuntos de miscigenação.

Candau (2011) ratifica que as diferenças culturais: étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras, são manifestadas totalmente por meio de cores, barulhos, pulsações, conhecimentos, paladares, religiões entre outros. Injustiças, desigualdades e discriminações, são inúmeras demandas que os movimentos sociais visibilizam e denunciam, buscando igualdade de possibilidades de obter bens e serviços, e garantia do reconhecimento político e cultural.

A escola como instituição tem um papel indispensável diante da temática do enfrentamento da discriminação e do preconceito. Fernandes (2005) concebe que, se faz necessário incluir no currículo da educação básica ensinamentos sobre a África e sua história, assim os alunos conhecem outra cultura, e ao conhecer a mesma possam herdar valores e atitudes para que a formação da cidadania seja garantida.

Em 2013 surge as Diretrizes curriculares nacionais, traz o currículo sendo multicultural, nesta perspectiva, enaltecem e valorizam as realizações, as culturas e suas produções, assim os grupos sociais e os indivíduos construirão um pensamento e uma imagem própria, que seja positiva a alunos que frequentemente se defrontam com situações que podem levar a um péssimo rendimento escolar ou até mesmo abandono, Intensificados pela discriminação que é exposta ou até mesmo escondida dentro do ambiente escolar. Em vista disso, a perspectiva multicultural tem potencialidade de guiar a uma excessiva mudança do currículo comum, além do mais é possível destacar o vínculo de correlação e de poder no meio da sociedade e suas culturas.

Dutra (2013) enfatiza que os alunos para que se sintam acolhidos e como sujeitos ativos do processo educacional, se faz necessário conhecer a valorização de seu conjunto linguístico e cultural. Portanto, é possível notar que todo esse processo perpassa necessariamente pela valorização de um tipo de

cultura que os alunos trazem de casa. Diante deste fato, é de suma importância observar o papel da escola e dos profissionais da educação (principalmente dos professores) em relação a todo esse processo. Ainda conforme o mesmo autor, existe um enorme desafio que transcorre não apenas na prática como profissionais, mas também em vivência como seres humanos. Deve-se levar em consideração não apenas a formação profissional, todavia uma peça fundamental é a formação humana e para que a escola e a educação sejam realmente democráticas e ao mesmo tempo universal é preciso mudar as formas como são tratadas as situações de diversidade cultural.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando-se em consideração os argumentos apresentados, é possível inferir que a escola é a principal via responsável pela transmissão de cultura. É notório que a cultura está presente na vida das pessoas a começar nos primeiros até os últimos anos na formação do cidadão, e mesmo que o indivíduo já tenha em sua família culturas e tradições, é na escola que vai se deparar com a diversidade em que é vivenciada na realidade.

É de vultosa importância compreender os valores morais, éticos e culturais dentro do espaço escolar. Sabe-se que a sociedade se faz além do ambiente escolar e, é na escola que o indivíduo aprende mais sobre a valorização das diferenças culturais, isto quer dizer que, a escola é um campo de trocas de vivências e culturas. E para que essas diversidades fossem trabalhadas de maneira corretas, criou-se leis e bases para o sistema educacional, que resultou em grandes mudanças no currículo e pequenas na sala de aula.

Ao analisar o que foi exposto, torna-se evidente o trabalho com os conteúdos culturais na escola, que é essencial para a formação humana da cidadania. No entanto os trabalhos com cultura nas escolas não acontecem da maneira proposta pelos currículos, o que ocasiona em uma má formação cultural dos discentes. Desse modo, é necessário o ensino de culturas e diversidades de forma coerente, para que dessa forma, a escola possa formar indivíduos tolerantes e racionais, indivíduos estes que sejam integrados na sociedade com o intuito de torná-la mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Jefferson Alves. **Reflexões sobre o conceito antropológico de cultura**. 2010.
- BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em [http://www.Planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394](http://www.Planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394). Acessado em, 06 de junho de 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em, 06 de junho de 2020
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acessado em, 06 de junho de 2020. Acesso em:
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em, 06 de junho de 2020.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CUCHE, Denys. **As noções de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: Edusc, 2002.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 01-27, 1996.
- DUTRA, Carla Cristina Braga Alves. **A relevância da cultura popular dentro da escola e sua valorização no currículo**. 2013.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.
- KOTTAK, Conrad. *Window on humanity*. New York: McGraw Hill, 2010.
- LINTON, Ralph. *Cultura e personalidade*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- MEDEIROS, Angela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. **Revista Agora**, Vitória, n. 5, p. 01-12, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.
- PRESOTTO, M. E. *Antropologia - Uma Introdução*. São Paulo: Grupo GEN, 2019.
- RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, p. 01-137, 1972.
- SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo (SP): Brasiliense, p. 07-87, 1987.
- SILVA, Rosângela Santos. Viva o povo brasileiro: cultura e identidade. **Litterata:Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões**, v. 5, n. 2, p. 94-104, 2015.



## DIÁLOGOS E DIVERGÊNCIAS ENTRE A LEI 10.639 e a BNCC<sup>47</sup>

Lillian Ferreira Rodrigues<sup>48</sup>

Monalisa Aparecida do Carmo<sup>49</sup>

116

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir como a Base Nacional Curricular Comum (2017) e as/os estudantes da educação básica e de licenciaturas analisam a Lei 10.639/03 no currículo escolar. A partir disso levantamos os seguintes questionamentos para direcionar este estudo: A BNCC leva em consideração a Lei 10.639/03? A BNCC localiza a educação para as relações étnico-raciais ou a distribui em todo currículo? Como estudantes da educação básica e licenciaturas observam a aplicação e importância da Lei 10.639/03? Para dar conta desse objetivo, recorreremos a uma análise documental que buscou considerar a BNCC, a Lei 10.639/03, as diretrizes e a um questionário anônimo destinado a doze estudantes da educação básica e do ensino superior. Esse conjunto de questionamentos e materiais permitiu observar limitações no que tange a educação para as relações étnico-raciais, identificada como fundamental para todo currículo escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação antirracista; Lei 10.639/03; BNCC

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc116-131

---

<sup>47</sup> Este artigo é baseado em um curso sobre epistemologias negras, ministrado pelas autoras. O curso teve como objetivo dialogar com professoras/es da educação básica sobre políticas públicas e a lei 10.639/03.

<sup>48</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora da educação infantil na rede municipal de Ervália - MG. Integrante do grupo de estudos em Educação, Gênero e Raça (Educagera). E-mail: [lillianrodrigues19@gmail.com](mailto:lillianrodrigues19@gmail.com)

<sup>49</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Mestre em Educação (UFV). Graduada em História (UFV). Professora Substituta no Departamento de Educação, no curso Licenciatura em Educação do Campo (LICENA - UFRV). Integrante do Grupo de estudos Educação, Gênero e Raça (Educagera). E-mail: [monalisacarmo3@gmail.com](mailto:monalisacarmo3@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de discutir como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) e as/os estudantes da educação básica e de licenciaturas analisam a aplicação e a importância da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em conformidade à Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e ao Plano Nacional da Educação (PNE, 2014), em 2017 foi homologada a BNCC. Sua construção competiu um processo reforçado como democrático, pautado na consulta às/aos educadoras/es e à sociedade, que puderam apresentar suas contribuições para a composição da mesma. A BNCC consiste em um documento normativo e interfederativo, que determina as aprendizagens essenciais, a fim de promover o desenvolvimento de competências que compreendem os direitos de aprendizagem às/aos estudantes da educação básica perpassando todas as etapas e modalidades do ensino.

Parte de um projeto de política de Estado para pensar a educação brasileira, a BNCC foi sendo modificada diante dos interesses governamentais e internacionais. Antes mesmo da conclusão, o documento foi dividido, afastando-se da ideia inicial de base comum para educação básica. Segundo Patrícia Marchand, Mariângela Bairos e Julia Amaral (2018), essa alteração pode ser apontada como um empecilho a organização e sistematização conquistada ao pensar a educação básica de forma integrada.

O documento prevê entre os fundamentos de sua implementação, aspectos acerca da igualdade, da equidade e da diversidade. De tal modo determina que a igualdade compreende acesso e permanência das/os estudantes na educação básica, ao mesmo passo que estabelece o alcance das aprendizagens essenciais por estas/es. Contudo, os sistemas de ensino devem se atentar a equidade, que requer o reconhecimento das demandas e especificidades das/os discentes tendo em vista as desigualdades sociais e educacionais que assolam os grupos à margem da sociedade. Isto posto, a BNCC se propõe a pontuar a diversidade ao rememorar os diferentes sujeitos e a importância das escolas considerarem, em suas propostas pedagógicas, as identidades étnicas das/os estudantes e as desigualdades raciais, de gênero e socioeconômicas existentes no Brasil.

Elaborada anteriormente, destacamos outra importante norma que se baseia na necessidade de uma educação democrática, promulgada em 2003, a Lei 10.639/03<sup>50</sup> modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Sua obrigatoriedade apresenta medidas que não se restringem a áreas específicas, mas propõe uma alteração que perpassa todo o currículo escolar:

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

<sup>50</sup> No dia 10 de março de 2008 foi incluído o ensino de história e cultura indígena, passando a ser Lei 11.645/08.

sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

A partir dessas legislações é importante destacar que a busca por uma educação democrática baseia-se numa educação antirracista. A própria forma de construção dessas normativas propõe um caminho democrático, a BNCC permanece sendo destacada nos discursos governamentais como uma consulta popular, e a Lei 10.639/03 é uma grande conquista do Movimento Negro, que regulariza e estabelece a necessidade de dialogar epistemologias negras. Logo, ao analisar a BNCC e a Lei 10.639/03 apresentamos normativas que são demandas sociais para e com a escola.

Com base em tal contexto levantamos os seguintes questionamentos para direcionar este estudo: A BNCC leva em consideração a Lei 10.639/03? A BNCC localiza a educação para as relações étnico-raciais ou a distribui em todo currículo? O que dizem estudantes da educação da educação básica e das licenciaturas sobre a educação para as relações étnico-raciais?

A partir dessas questões, buscamos compreender se a BNCC é edificada e transformada pela Lei 10.639/03, levando em consideração que o primeiro documento é aprovado quatorze anos após o segundo, o que nos permite lançar a hipótese de que a educação antirracista aparece como central na BNCC.

Para dar conta desse objetivo, recorreremos a uma análise documental que buscou considerar a BNCC, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seguida, recorreremos a um questionário anônimo destinado a doze estudantes, sendo a metade da educação básica e a outra metade de cursos de licenciaturas. Esse conjunto de materiais selecionados nos permite analisar o que dizem os documentos, as práticas e a formação de estudantes nos diferentes níveis de ensino que as normativas buscam atender.

## O EPISTEMICÍDIO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Distribuída pela sociedade brasileira, a estrutura racista marca o cotidiano escolar, perpassando desde os sujeitos que compõem o espaço até os currículos que silenciam e impõe uma incapacidade do sujeito negro de produzir conhecimentos. Apesar de ser marcada pela diversidade dos corpos que a ocupam e com a função social de formação, a escola é composta por sujeitos que integram essa estrutura opressora e conseqüentemente a (re)produz.

Entendendo que as práticas assumidas no ambiente escolar têm caráter pedagógico, é possível afirmar que seus cotidianos produzem diversos saberes que serão assimilados pedagogicamente pelos sujeitos envolvidos. Logo, o entendimento de que o/a negra/o é incapaz de construir conhecimento está colocado no cotidiano escolar. Como abordado por Grada Kilomba (2019), o sujeito branco é colocado como um referencial neutro e ao sujeito negro é atribuído tudo aquilo que a/o branca/o teme reconhecer em si:

Quando eles falam, é científico; quando falamos, não é científico. Quando eles falam, é universal; quando falamos, é específico. Quando eles falam, é objetivo; quando falamos, é subjetivo. Quando eles falam, é neutro; quando falamos, é pessoal. Quando eles falam, é racional; quando falamos, é emocional. Quando eles falam, é imparcial; quando falamos, é parcial. Eles têm fatos, nós temos opiniões. Eles têm conhecimentos, nós temos experiências. Não estamos lidando com uma 'coexistência pacífica de palavras', mas com uma hierarquia violenta, que define quem pode falar e quem pode produzir conhecimentos. (KILOMBA, 2016)

Há um processo de desumanização em que a/o negra/o torna-se o objeto 'ruim' e tudo que lhe pertence é desacreditado. O sujeito negro e todo seu conhecimento é colocado numa condição que vai além de 'Outro', é também uma 'Outridade' que personifica tudo que o sujeito branco não quer (KILOMBA, 2019, p.38). Em meio a esse processo, identificamos a escola como fundamental para romper essa lógica. Quando ela não assume o seu papel antirracista, o racismo estrutural é assumido enquanto racismo institucional.

Com base nisso, o Movimento Negro situa o acesso à educação antirracista como elemento primordial à toda população brasileira. As reivindicações para mudanças curriculares perpassam a construção de relações étnico-raciais, entendendo que a descolonização dos currículos envolve sujeitos negros e não negros.

Mas o acesso à educação da população negra é central nos debates trazidos pelo Movimento Negro, uma vez que, historicamente os processos escolares foram negados a esta população. Kabengele Munanga (2009) ao analisar as lógicas sociais colonizadoras ressalta que as poucas pessoas negras que tinham e têm acesso a educação escolar eram e são ensinadas sobre uma cultura branca que apaga qualquer valorização da ancestralidade negra.

A estrutura eurocêntrica é mantida no cotidiano escolar e ultrapassa os muros da escola, permanece uma valorização da história contada pelo colonizador e o apagamento daquilo que valoriza a população negra. "Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se

caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos” (MUNANGA, 2009, p.35).

O assassinato dos saberes negros, o epistemicídio, segundo Sueli Carneiro (2005, p.97), anula e desqualifica o conhecimento desse sujeito. Nega o acesso a educação de qualidade, arquiteta mecanismos para estabelecer seu conhecimento como inferior e coloca negras/os como incapazes. Ou seja, desqualifica-se o sujeito e os saberes por ele produzidos, colocando isso de forma indissociável.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SILVA, 2004), documento que explica detalhadamente aspectos e propõe caminhos para aplicação da Lei 10.639/03, destaca princípios voltados à promoção da consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p.11).

É possível perceber alguns termos e conceitos muito utilizados nessa construção. A noção de reparação e reconhecimento fica muito forte, o que nos permite compreender a valorização de um saber que já existe. A partir desses pontos as diretrizes apresentam duas importantes legislações para pensarmos o histórico de acesso à educação pela população negra. Em 1854, tivemos o decreto nº1331 que proibia a admissão de negras/os escravizadas/os e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. No ano de 1878, o decreto nº 7031 determinava que negras/os só poderiam estudar no período noturno. Isso implica na reivindicação do Movimento Negro para acesso à educação, e mais, uma educação antirracista.

A construção dessa educação antirracista caminha no sentido do que Nilma Lino Gomes (2012), denomina como diálogos que são internos e externos à ciência. Diz respeito a quebra na hierarquia de conhecimentos, e o combate ao epistemicídio não é a quebra do eurocentrismo para substituí-lo. Refere-se a compreensão das subjetividades e particularidades de todos os conhecimentos, não há espaço para que algo seja universal.

São medidas que não visam unicamente a inclusão de “mais” ou de “novos” conteúdos nos currículos, mas de uma mudança e transformação sistêmica, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106). De acordo com a relatora Petronilha Silva, junto ao ensino de história e cultura afro-brasileira desdobra-se a necessidade de educação das relações étnico-raciais, que transcende os componentes curriculares, mas aponta mudanças nas próprias



relações interpessoais no ambiente escolar, isto é, na “reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004, p. 86).

## **BNCC E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

O currículo tem sido colocado como tema central nas discussões acerca das políticas educacionais a nível nacional e internacional, Alice Casimiro Lopes (2004) afirma que este é encarado como a reforma educacional, visto que a partir das “mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação” (LOPES, 2004, 110). Este processo, que é apresentado como rompimento com a continuidade das políticas adotadas até então, coloca-se em estado de oposição a estas. Contudo, percebe-se que mesmo pautando em reformas e pressupondo uma ideia de negação às políticas anteriores, governos manifestam ações que acabam por parte em se assemelhar.

É constituído um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Igualmente, é sustentada a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de “insumos” e da “saída” de produtos) (LOPES, 2004, p.114).

Neste contexto, entende-se que as políticas curriculares não se constituem sob a neutralidade, há uma série de determinantes dos quais antecipam, emergem e articulam suas propostas e práticas. Mesmo que direcione os conhecimentos sistemáticos, o currículo parte de uma política cultural que se volta às epistemologias e às culturas selecionadas, instalando um campo de conflito (LOPES, 2004), visto que:

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (ARROYO, 2011, p. 38-39).

Miguel Arroyo (2011) destaca que a composição dos currículos incita o cidadão que se pretende formar, o que permite compreendermos que percorrendo os sujeitos estarão, estes expostos a uma reprodução da sociedade pautada em uma lógica neoliberal e meritocrática ou a ressignificação de narrativas e conhecimentos de minorias. As ressalvas que nos ampliam a criticidade sobre a BNCC ao currículo da educação básica, indicam que precisamos incorporar a essa perspectiva o compromisso em atender-se a um olhar interseccional<sup>51</sup> acerca da diversidade tanto com relação aos estudantes e aos grupos étnico-raciais ao qual pertencem, quanto no que tange aos conhecimentos propostos e aplicados pelos currículos. Caso contrário, a

<sup>51</sup> Segundo Kimberlé Williams Crenshaw (1986 *apud* HIRATA, p.62) interseccionalidade trata-se de se "levar em conta as múltiplas fontes da identidade".

concepção universalista comprometerá as representações dos sujeitos no documento, no que tange suas especificidades.

A BNCC ainda sendo parte do Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta propostas para uma educação brasileira entendida como política de Estado, contou com diversas alterações dentro dos diferentes governos. Em 2015, quando foi apresentado o documento, que a princípio dispôs de um diálogo persistente com professoras/es, pesquisadoras/es e envolvidas/os no tema, nos deparamos com um material muito diferente da proposta inicial. Antes de sua conclusão, o documento já havia sido dividido, o que desafia a organização e sistematização conquistada ao pensar a educação básica de forma integrada (MARCHAND et al., 2018). Outros aspectos tecnicistas como o enfoque nas competências e habilidades, ligadas as avaliações internacionais, também ganharam destaque.

Esse deslocamento da BNCC deve ser contextualizado, levando em consideração o relatório de 2007 do Banco Mundial, intitulado “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, que contou com uma parte voltada a análise dos investimentos na educação pública brasileira, e a constatação de gastos ineficientes com a educação pública, e

[...] os principais fatores desta ineficiência estariam relacionados ao elevado número de professores por alunos, à baixa qualidade dos professores, ao pouco tempo dos professores dedicado à sala de aula, ao elevado gasto público em relação aos resultados obtidos no PISA e ao aumento das despesas públicas em educação nos últimos anos em comparação à média dos países da OCDE, dos BRICS e da América Latina (MARCHAND et al., 2018, p. 79).

Logo o Banco Mundial, propõe um aumento no número de alunos por professor, partindo de um diagnóstico estritamente atento aos aspectos financeiros e reforçando propostas neoliberais. Questões como o ensino - aprendizagem e a própria infraestrutura das escolas brasileiras tornam-se dispensáveis, e a responsabilização dos professores é ampliada, seja pela precipitada indicação de um excesso de profissionais ou pela qualidade da formação desses sujeitos.

Compreender essa relação do Banco Mundial com a educação pública brasileira será fundamental para identificarmos os percursos seguidos pela BNCC. Quando, em 2017 o Ministério da Educação apresentou as propostas para o novo ensino médio e o órgão colocou-se aberto para parcerias, certificamos o deslocamento de uma BNCC que inicialmente priorizava a construção coletiva, para uma Base apoiada pelo órgão que analisa a educação pública dentro de uma perspectiva neoliberal e, como afirma Carolina Heleno (2017), salienta a educação como gasto necessário para inserção de trabalhadores no mercado, indivíduos mais produtivos e mantidos na classe trabalhadora sem afetar interesses burgueses.

Diante desses fundamentos contextuais, e enfatizando a BNCC enquanto Base obrigatória para educação, buscamos compreender os princípios de articulação com a Lei 10.639/03, e às Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Consideramos o cunho divisor da educação básica que orienta a BNCC e os apontamentos que sugerem aos currículos a compreensão e abordagem acerca da diversidade étnico-racial dos sujeitos e aos conhecimentos sobre estes em distintas proporções de acordo com cada etapa da educação básica.

Na educação infantil, percebe-se que os objetivos de aprendizagem concentram parte de seu foco na referência à diversidade e à diferença nos campos de experiência<sup>52</sup>, porém, sem se ater às especificidades, o que, de acordo com o modo como tais conceitos são apreendidos e interpretados, poderá causar ou não relevância a determinados aspectos em relação a outros, provocando, por exemplo, uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas onde a percepção ou não de hierarquias étnico-raciais, bem como demonstrar que:

[...] quando adquire as noções de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (BENTO, 2012, p. 102).

Desse modo, a via pela qual se constrói essa prática pedagógica para condução dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, muito pode revelar as propostas curriculares e concepções, implícitas ou explícitas, que orientam as/os professoras/es e a própria instituição escolar.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se são direitos previstos pela BNCC na etapa da educação infantil, quando os processos socializadores tornam-se cruciais para a construção da identidade dos sujeitos. No entanto, “tais direitos serão assegurados a cada estudante, individualmente, independente de sua vida concreta, ainda que a considerando como parte da diversidade que constitui o país e a escola” (MACEDO, 2015, p. 897). Ao verificarmos que conhecer-se também consiste em uma das competências da aprendizagem que perpassam toda a educação básica, e que defende a formação da imagem positiva de si, de seu grupo e do outro, segundo as vivências escolares e familiares pelas/os educandas/os, constata-se que “as demandas de grupos minoritários não estão ausentes desses documentos, mas são garantidas como direitos privados que não põem em questão o compromisso com o universal” (MACEDO, 2015, p. 897) de forma explícita.

Como exemplos, analisamos a observação supracitada segundo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI02EO05 e EI03EO05, do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” que compreendem respectivamente às crianças bem pequenas<sup>53</sup> e às crianças pequenas<sup>54</sup>, “perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando

<sup>52</sup> O eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamentos e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

<sup>53</sup> Crianças com idades entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

<sup>54</sup> Crianças com idades entre 4 anos a 5 anos e 11 meses.

essas diferenças” e “demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive” (BRASIL, 2017, p.45). Nestes, podemos destacar que não são explicitadas, além do aspecto físico, as determinantes dessas diferenças e a diversidade, como as características étnico-raciais, de gênero, fisionômicas ou ainda aspectos intergeracionais, gerando uma noção limitada visto o conceito de diversidade e a necessidade de englobar todas as possíveis diferenças físicas e destacar o respeito e valorização pelas mesmas tal como estas se interseccionam.

Observamos que alguns aspectos da BNCC mantém uma concepção limitada de diversidade étnico-racial no ensino fundamental e médio. Entendendo a área temática como palavra base da Lei 10.639/03, o documento mantém alguns aspectos ao analisarmos o ensino de História. Verificamos também uma tentativa em dissolver a discussão nas diferentes áreas, contudo mantém algumas limitações.

Do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, os conhecimentos e as relações de cunho étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana perpassam alguns pontos das disciplinas, como Português, Ensino Religioso e Educação Física, e concentram-se, predominantemente, nos conteúdos de História e Geografia, dando destaque, sobretudo à formação da população brasileira e as contribuições dos grupos étnico-raciais. Como exemplo, temos a habilidade EF03HI03, do conteúdo de História do 3º ano do ensino fundamental, que propõe “identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes” (BRASIL, 2017, p. 411), enfatizando em seus objetos de conhecimento aspectos históricos, culturais e sociais que preveem uma dialogicidade entre presente e passado, e a formação dos sujeitos e dos povos. Em conteúdos como Ciências, encontramos apenas nuances do que poderia retomar, mesmo que vagamente, às noções de diversidade étnico-racial.

Constatamos a presença da temática étnico-racial no segundo segmento do ensino fundamental, no qual aparece no ensino de Português, e não aparece de modo evidente no ensino de Ciências, por exemplo. E quando observamos o que está presente no ensino de Geografia nos sugere um debate sobre território, territorialidade, ao mesmo passo em que possui ausência do debate sobre povos do campo, onde há uma predominância de sujeitos negros e nos permite pensar sobre os povos quilombolas.

No sexto ano, exemplificamos que nesta fase escolar, identificada como base para conhecer as relações sócio-políticas construídas, há uma forte atenção ao mundo grego, entendido como berço da filosofia. O entendimento do conhecimento grego como único para compreendermos a filosofia é extremamente limitante e mantém concepções eurocêntricas que impossibilitam analisar a filosofia africana e o quanto a Grécia recorre aos saberes africanos. Ainda no sexto ano, observamos uma associação do olhar civilizador usado pela Europa para apagar a importância dos saberes africanos.

Por fim, no ensino médio, conforme enfatiza Alice Casimiro Lopes (2019), a BNCC aponta apenas o Português e a Matemática associados às habilidades específicas, enquanto as demais áreas são isentas de habilidades pré-determinadas que se distribuiriam em disciplinas, mas apresentam competências específicas de área e caracterizam-se por sua flexibilidade. Diante disso, a área das Ciências Humanas e Sociais implementa uma concepção de maior autonomia crítica dos sujeitos e a referência aos indígenas e negros, destacando o olhar para as comunidades quilombolas.

As consideráveis transformações do currículo nos aspectos implicados às relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, revelam se tais conteúdos condizem com a manutenção ou mudança de concepções. Por exemplo, a BNCC se atenta a mudança da terminologia ao se referir aos sujeitos submetidos a escravização como escravizados, e não, escravos. Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos (2012, online) destacam que “estar escravizado instaura tensão entre a continuação e a mudança, diferentemente de ser escravo, que se fecha na estabilidade e na manutenção da condição”. De acordo com a autora e o autor, a mudança dos termos utilizados consiste em “um modesto ato político que poderá contribuir para a manutenção do status quo ou para o empoderamento do oprimido”. Desse modo, “‘escravo’, privado de liberdade, em estado de servidão”, remete a escravidão, o termo “‘escravizado’ entra em cena como quem ‘sofreu escravização’” (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012, online, grifos dos autores).

Considerando os pontos aqui levantados, fica evidenciado um encargo as áreas de ciências humanas e sociais para construção de uma educação para as relações étnico-raciais, o que limita o entendimento de que a Lei 10.639/03 refere-se a uma modificação de todo currículo da educação básica, e consequentemente impacta na formação dos cursos de licenciatura do ensino superior.

## DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

As discussões acerca das articulações entre a Lei 10.639/03 e a BNCC, ganham maiores aprofundamentos quando dialogamos com as impressões dos estudantes da educação básica e do ensino superior, maiores afetados por esta (re)construção das epistemologias sistematizadas. Para isso, realizamos um levantamento com uma amostragem de estudantes brancos/os, pardos/os e pretos/os da educação básica e superior, buscando compreender as apreensões das/os mesmas/os sobre as temáticas étnico-raciais nos conteúdos disciplinares.

Foram igualmente distribuídos doze questionários anônimos online, sendo seis destinados a cada um dos níveis da educação, dos quais obtivemos o retorno de onze deles, cinco da educação básica e seis da superior. Os dados apontaram o alcance de estudantes do ensino fundamental (3) e médio (2), bem como estudantes das licenciaturas em Pedagogia (2), História (1), Letras (1), Matemática (1) e Educação Física (1). Percebemos nas respostas das/os estudantes características que se entrecruzam e destoam entre si.



Desse modo, partimos da compreensão da identidade étnico-racial dos sujeitos da pesquisa, relacionada ao processo de construção da mesma, uma vez que “não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (GOMES, 2005, p. 41). Assim, a autodeclaração étnico-racial das/os estudantes atribuem seu pertencimento a um grupo racial. Verificamos uma predominância de estudantes da educação básica que se autodeclararam pretas/os (4) e, uma minoria, brancas/os (1). Enquanto na educação superior, há, majoritariamente, sujeitos que autodeclararam-se pardas/os (3), seguida da autodeclaração de pretas/os (2) e brancas/os (1).

O interesse dos sujeitos negros (pretas/os e pardas/os) entrevistados pela pesquisa revelam um “reconhecer-se numa identidade, [...] responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer-se um sentido de pertencimento [...]” (GOMES, 2005, p. 42), que compactua com o movimento de descolonização dos saberes e de si (GOMES, 2012; KILOMBA, 2019), ao mesmo que demonstram o despertar dos sujeitos brancos a conscientização (KILOMBA, 2019) da existência do outro e suas epistemologias.

As/os pesquisadas/os deveriam responder a duas questões centrais: 1) Quando/Se abordada a história afro-brasileira e africana, quais os temas professoras/es ensinam? 2) Como o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana contribui/contribuiria na sua formação? As semelhanças entre as respostas nos despertaram a atenção pelo modo como tem se conduzido a abordagem étnico-racial nas escolas e nas universidades, e o uso desses conhecimentos pelas/os discentes.

Com bases na primeira pergunta, constatou-se que as temáticas ensinadas pelas/os professoras/es conferem aspectos referentes ao período colonial e às dimensões culturais dos afro-brasileiras, além de um apontamento direcionado predominantemente ao ensino de história, sem a menção da interdisciplinaridade, o que denota a necessidade da “[...] superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo [o que] torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012).

Por outro lado, encontramos nas respostas a discussão sobre o racismo na escola, este de acordo com Kilomba (2019) opera como articulação entre o preconceito e o poder, que refere à branquitude como supremacia, os grupos que destoam dessa referência são inferiorizados. As/Os discentes, em ambos níveis do ensino, não explicitam a abordagem utilizada pelos professores, mas recorremos que este seja um assunto crucial ao tratar sobre a emergência em da valorização e do reconhecimento dos sujeitos negros, sua história e seus saberes. Contudo, o meio como ocorre esta discussão precisa se atentar à estrutura da sociedade, aos processos coloniais e pós-coloniais com seus resquícios, além das diferentes expressões do racismo e das desigualdades, e o papel da branquitude diante desta mazela social, visto que:

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte,

pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade (CARNEIRO, 2011, p. 16).

Esta preocupação toma maiores proporções quando no levantamento de dados da pesquisa encontramos relatos sobre inexistência do contato com conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana por estudantes das licenciaturas, ou mesmo discussões superficiais sobre a temática. De acordo com entrevistadas/os da educação superior, a abordagem ou ausência das temáticas demandaram a mobilização individual, conforme percebemos quando uma entrevistada destaca que “reproduzem uma visão de África estereotipada, reproduzindo a lógica do colonizador. Comecei a estudar sozinha”, e ainda outro ressaltar “não estudei cultura afro-brasileira/africana”. Partindo do pressuposto que estes sujeitos serão as/os futuras/es professoras/es, os relatos supracitados denunciam as falhas epistemológicas no currículo que desdobradas pontuam que

[...] não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colônia (GOMES, 2012, p. 102).

Reconhecemos que os currículos da educação superior, principalmente, para formação de docentes têm por responsabilidade romper com reduções e estereótipos, uma vez que o documento das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-Brasileira e africana enfatiza em seu artigo 1º, parágrafo 1º que

[...] as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, 31).

A segunda pergunta “Como o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana contribui/contribuiria na sua formação?”, apresentou respostas que demonstraram como a temática étnico-racial na educação básica e no ensino superior reflete entre os sujeitos negros como uma possibilidade de reconhecimento de si na sociedade e a retomada a sua ancestralidade, percorrendo caminhos de encontro a construção de sua identidade. Ao mesmo passo, encontramos o repúdio dos estudantes ao estudo da trajetória do povo negro voltada unicamente a escravização, sem a devida valorização e reconhecimento de suas epistemologias. Tais posicionamentos reportam que aos caminhos a serem percorridos pelo combate ao epistemicídio, pois:

[...] mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer

CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo (GOMES, 2012, p.107).

Na educação básica percebe-se um movimento significativo das meninas negras em evidenciar o autoconhecimento étnico-racial, o que aponta a busca pela representatividade positiva de si. “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2005, p. 43) e a escola deve disponibilizar os mecanismos de enfrentamento. Como extensão socializadora para os/as estudantes, a deve oferecer aos sujeitos negros a aproximação com a sua negritude potencializando-a, e aos sujeitos brancos, a conscientização e o despertar de sua responsabilidade para o combate ao racismo (BRASIL, 2004). As pedagogias antirracistas para a educação das relações étnico-raciais são fundamentais para esse processo.

No ensino superior, embora em dois dos relatos tenham abordado ausência do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na graduação que cursam, nota-se o desejo pelo reconhecimento da história e da identidade dos povos afro-brasileiros e africanos. Os sujeitos brancos entrevistados aparentam uma aproximação a este conhecimento, apontando a conscientização ao salientarem a importância do respeito pelo mesmo.

Conforme verificamos, a Lei 10.639/03 ainda há um longo percurso para a efetiva transformação curricular e o reconhecimento das epistemologias dos sujeitos negros, porém apresenta ecoa avanços sobre educação e a percepção das/os educandas/os. Assim como Gomes (2012), acreditamos que a lei supracitada opera uma potencial capacidade de mudança estrutural pautada em uma educação antirracista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar da Lei 10.639/03 reivindicar uma alteração de todo o currículo escolar, ao analisar e contextualizar a BNCC, confrontando com as respostas de estudantes da educação básica e licenciandas/os, podemos perceber a necessidade de aplicação e monitoramento da legislação. O tempo de existência da Lei nos permitiria outros incômodos e questionamentos. Tais movimentações cobram outra forma de comportamento daqueles e daquelas que ocupam uma posição hegemônica, pois, apesar da Lei 10.639/03 estabelecer alterações nos currículos da educação básica, a resistência dos sujeitos que ocupam o ambiente escolar para aplicá-las tem limitado a construção de saberes envolvendo as relações étnico-raciais.

Como apontado nos questionários e nas diretrizes, a aplicação dessa legislação está atravessada pela formação das/dos profissionais que atuam tanto na educação básica, quanto no ensino superior. A legislação ocupou-se pela a obrigatoriedade da adoção de disciplinas e conteúdos que abordassem as relações étnico-raciais o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas constatou-se a presença de falhas no cumprimento destas determinações.

Contudo, as epistemologias negras historicamente silenciadas, alcançaram voz e a partir das legislações, seguem questionando os currículos etnocêntricos e hegemônicos, exigindo e provocando o rompimento desta visão. Concomitantemente, este movimento da reformulação dos currículos propõe a mudança na formação de docentes, estudantes e cidadãos, para que se tornem conscientes e contrários à perpetuação da hegemonia.

Educar para as relações étnico-raciais perpassa rupturas, tensionamentos e articulações. Apenas assim torna-se possível uma educação antirracista que se aplique aos sujeitos e aos currículos, atingindo a todos os níveis e etapas da educação. A presença da legislação requer a mobilização individual e coletiva dos sujeitos por sua implementação, compreendendo e repensando práticas emancipatórias do fazer pedagógico e das relações que se estabelecem.

Percebemos que mesmo em meio a essas políticas com dificuldades para serem aplicadas, em consequência de um racismo que está muito além da escola, as ações do Movimento Negro, enquanto sujeito político, ultrapassam a ideia de uma educação para negros/os, diz respeito a uma educação que atinge toda população brasileira com o objetivo de alcançar uma educação democrática.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 471 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

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

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

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

\_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011, 254 p.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, [online], v. 12, n. 01, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017, 154 p.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: SIMPÓSIO



NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: Dilemas e desafios na contemporaneidade, 2012.

HELENO, Carolina. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana. 2017. Disponível em:

<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600> Acesso em: 19 out. 2020.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 ago. 2019.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar? Tradução: Anne Caroline Quiangala. **Preta, nerd e burning hell**. 12 jan. 2016. Disponível em:

<http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano.

Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019, 177 p.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?

**Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 out. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

MARCHAND, Patrícia; BAIRROS, Mariângela; AMARAL, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. **Políticas Educacionais**. Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87291> Acesso em: 20 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 2009, 102 p.

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A LEI 10.639/03 E AS SUAS POTENCIALIDADES NO COMBATE AO RACISMO

Paulo Cesar Alves Garcia<sup>55</sup>

132

**RESUMO:** Ao nos debruçarmos sobre a História do Brasil, torna-se relevante atentarmos para os muitos fatores que contribuem para a manutenção de um modelo de sociedade fortemente marcado pelo fenômeno do racismo. As teorias raciais dos séculos XIX e XX, que contribuíram para a constituição de processos de branqueamento da população brasileira, bem como a contraditória divulgação do pretense *mito da democracia racial*, somadas a séculos de regime escravocrata, agiram na desvalorização de elementos associados à população negra. Neste sentido, constata-se, atualmente, preceitos – e preconceitos – que ainda situam o formato educacional brasileiro em perspectiva eurocêntrica, promovendo a invisibilização dos conhecimentos ontologicamente africanos ou afro-brasileiros. Assim, o presente trabalho tem como objetivo discutir brevemente os desafios e as possibilidades da Lei 10.639/03 no combate ao racismo. Para dar conta do objetivo proposto, recorreremos, metodologicamente, à pesquisa bibliográfica por meio da mobilização dos pressupostos de autores que tratam de questões étnico-raciais, em perspectiva interdisciplinar. Concluímos que as ações contínuas ancoradas na Lei 10.639/03 são capazes de contribuir para um projeto de sociedade mais igualitário para os diversos grupos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/03. Educação. Racismo.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc132-138

---

<sup>55</sup> Mestre em Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: pcgarc@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Nos séculos XIX e XX, as teorias raciais que circularam na Europa e aportaram no Brasil cumpriram um significativo papel na classificação dos diferentes grupos humanos. Nesse âmbito, o homem branco europeu foi constituído, historicamente, como modelo civilizacional, isto é, como o representante mais alto da escala social em contraposição ao negro, o qual foi definido como o mais inferior dentro dos moldes de um quadro hierarquizante. Tais teorias, elaboradas no seio de pseudociências, contribuíram para o enraizamento na memória coletiva de preconceitos e estereótipos atrelados aos sujeitos negros e, conseqüentemente, ao que é culturalmente produzido por eles.

Nessa esteira, ao nos debruçarmos sobre a História do Brasil, constatamos o desenvolvimento de uma nação fortemente marcada por tentativas de branqueamento do seu povo – corpo e mente –, propagando desigualdades de cunho racial, as quais, ainda no século XXI, são responsáveis pela negatização de elementos culturais e históricos relacionados à população negra. O uso desses elementos por sujeitos brancos, a exemplo de adornos pessoais, ou a vivência em religiões de matriz africanas, como a umbanda ou o candomblé, são comumente mais aceitos, mesmo quando há a taxação de “exóticos”. Por outro lado, não ocorre a mesma aceitação quando é o corpo negro o suporte por meio do qual tais elementos – da sua própria cultura! – se manifestam<sup>56</sup>.

As críticas direcionadas para as disparidades raciais no Brasil devem abarcar, necessariamente, análises cuidadosas sobre racismo, admitido aqui como fenômeno complexo, estrutural, e que exerce influência em todas as esferas da sociedade. No que tange à esfera educacional, foco de reflexão neste trabalho, a promulgação da Lei 10.639/03 estimulou medidas pedagógicas contrárias a práticas educacionais eurocêntricas, promovendo a valorização da história africana e da cultura afro-brasileira.

Assim, a partir do cenário supracitado, este artigo analisa as possibilidades e os desafios da Lei 10.639/03 no combate ao racismo. Para tanto, como recurso metodológico, recorreremos à pesquisa bibliográfica por meio da mobilização dos pressupostos de autores como Almeida e Sanchez (2017), Munanga (2003), dentre outros.

### LEI 10.639/03: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os discursos que corroboram a imagem de um Brasil fruto da miscigenação, constituído por culturas que estabelecem uma relação harmoniosa entre si, ainda são refletidos na atualidade e exercem a função de negar ou deslegitimar pautas referentes às conseqüências do racismo na vida da população negra brasileira. Nos variados *loci* de interação social, não é difícil encontrarmos situações nas quais pessoas racistas, ao serem confrontadas, recorrem a um tipo de abordagem positiva da miscigenação, evocando frases como “não sou racista, tenho até amigos e parentes negros” ou “não sou racista,

<sup>56</sup> Ancorados em William (2019), referimo-nos à apropriação cultural.

já namorei um(a) negro(a)”. Também o tom humorístico, o conhecido “foi uma piada”, emerge como estratégia de preservação de faces (VAN DIJK, 2010).

Ao pensarmos nas manifestações do racismo no campo da Educação, a perspectiva eurocêntrica de ensino desempenhou – e ainda hoje desempenha, a despeito dos avanços – grande influência na construção da imagem de sujeitos negros atrelada a características negativas, mitigando os valores e os sentidos dos conhecimentos ontologicamente erigidos no seio das denominadas culturas africanas e afro-brasileiras. Se, por um lado, a ideia de uma nação miscigenada, harmônica e culturalmente diversa frequentemente mascara os conflitos raciais e subalterniza a população negra, por outro lado, a Europa e/ou o Norte Global<sup>57</sup> ocupou lugar de destaque na prática de muitos(as) docentes brasileiros(as), perpetuando a imagem do branco como superior, símbolo do progresso e da civilidade.

A permanência, durante tanto tempo, de currículos que não abarcavam a história e a cultura afro-brasileira pode ser compreendida pela análise do *modus operandi* do racismo, o qual garantiu a manutenção de abordagens de ensino perpassadas por significativos sistemas de valorização do modo de vida europeu. Na disciplina de História, por exemplo, quantos já não se depararam com a imagem de pessoas negras apenas associadas ao período da escravidão? O mesmo questionamento pode ser realizado tendo em vista outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento.

Em resposta ao padrão mencionado anteriormente, as lutas dos movimentos sociais do meio negro propiciaram a promulgação da Lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório o “ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), em instituições de ensino públicas e particulares, nos ensinos fundamental e médio. De acordo com Pereira (2011, p. 26):

Como exemplo dessas lutas dos movimentos sociais, que apresentavam várias reivindicações na segunda metade do século XX e especialmente a partir dos anos 1970, em meio ao processo de abertura política durante a ditadura militar, podemos encontrar a “Carta de Princípios” escrita em 1978 pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU), que já reivindicava, entre outras coisas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra.

Dessa forma, torna-se necessário enfatizarmos que as ações de combate ao racismo empreendidas pelos movimentos negros ofereceram os alicerces sobre os quais a Lei 10.639/03 foi constituída, trazendo à tona, também, os desafios que atualmente impedem a sua plena execução. Elencamos alguns desses desafios, tais como: i) a cultura disciplinar que, muitas vezes, deposita apenas na matéria de História a necessidade de se trabalhar as temáticas África, africanidades etc., impedindo a execução de projetos interdisciplinares; ii) o não diálogo da escola com os saberes trazidos pelos discentes e docentes afro-descendentes; iii) o isolamento da escola em relação à comunidade ao seu redor; iv) a concentração dos debates sobre a situação da população negra brasileira

<sup>57</sup> A expressão é utilizada em concordância com os pressupostos de Mignolo (2000).

apenas em datas específicas, como o 20 de novembro, e não ao longo de todo o ano letivo; dentre outros. A esse respeito, Almeida e Sanchez (2017, p. 74) destacam que:

Tendo em vista que a própria história da escola faz parte do desenvolvimento do aparato institucional voltado à manutenção das relações de poder e controle social e racial, a dificuldade na implementação da Lei 10.639/2003, bem como de outras legislações que se propõem a promover alterações no relacionamento com o saber e com as mudanças estruturais no uso de tais saberes para a transformação social, reside na própria configuração do Estado. O racismo institucional configura-se, portanto, como empecilho estrutural para a implementação da Lei 10.639/03.

Com base no que foi apregoado pelos autores, ao direcionarmos o nosso olhar para o racismo, é preciso admiti-lo como multifacetado e parte das estruturas sociais (a escola é parte dessas estruturas). A definição de van Dijk (2010, p. 134) para o racismo, compreendido pelo autor como um “complexo fenômeno social de dominação”, guia a nossa reflexão para as múltiplas interferências do fenômeno nas estruturas sociais e, conseqüentemente, na formulação das subjetividades dos indivíduos, os quais encontram-se imersos em esquemas discursivos de depreciação dos símbolos vinculados à população negra.

Assim, não é de se espantar que os obstáculos enfrentados para a execução da Lei 10.639/03 estejam ancorados na plasticidade sócio-histórica do racismo, o qual aprisiona indivíduos não apenas em atributos físicos negativos, atingindo também estruturas mais profundas do tecido social. Segundo Munanga (2003, p. 07):

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

Quando os debates sobre as questões raciais levam em consideração as variadas dimensões do fenômeno em questão, questionamo-nos sobre as relações de poder que garantem que grupos sociais compostos majoritariamente por sujeitos brancos permaneçam em espaços de privilégio e perpetuem a representação negativa dos *outros*. Não por coincidência, as ações pautadas na Lei 10.639/03 podem gerar “desconfortos” e “incômodos” em grupos dominantes, pois a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira deixam de ocupar espaços invisibilizados e/ou negativados para ocuparem locais de destaque.

Por conseguinte, cabe destacarmos algumas instituições de ensino que a partir da Lei 10.639/03 têm propiciado o desenvolvimento de abordagens pedagógicas antirracistas, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e de uma escola da rede pública estadual em Curitiba, Paraná. As duas instituições, assim como tantas outras que desenvolvem trabalhos voltados para as relações étnico-raciais, demonstram a relevância de práticas pedagógicas preocupadas com o fortalecimento das identidades negras.



No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Vitória da Conquista, o projeto *Novembro Negro*,

[...] desde 2011, promove uma série de atividades, como pesquisas etnográficas das comunidades negras da região, produção de documentários sobre Comunidades Quilombolas, mostras fotográficas, pesquisas dentre os estudantes do campus com o percentual de alunos que declaram a cor negra, que são favoráveis às ações afirmativas (cotas), e quanto à percepção do racismo no IFBA, sobretudo estabelecendo uma pedagogia antirracista que valorize e preserve a histórica herança da cultura afro-brasileira, demonstrando possibilidades em se incorporar a proposta da lei no cotidiano dos institutos federais (MATOS; BISPO; LIMA, 2017, p. 349).

De acordo com os autores supracitados, as atividades não estão concentradas em um único dia, o que propicia o desenvolvimento de trabalhos ao longo do ano e para além dos muros da instituição de ensino. Ao evidenciarmos a cultura afro-brasileira por vieses positivos a percepção dos sujeitos envolvidos nas atividades fica suscetível a alterações, permitindo a quebra de preconceitos e a emergência do sentimento de orgulho em relação à matriz cultural afro-brasileira. A preocupação com o caráter contínuo e permanente de ações orientadas pela Lei 10.639/03 contribui para que não ocorra a “exotização” e, mais uma vez, o reforço de estereótipos do sujeito negro.

Ao analisarmos a implantação da Lei 10.639/03 em uma escola da rede pública estadual na cidade de Curitiba, no Paraná, Pacifico (2008, p. 563) identificou as potencialidades de uma proposta educacional antirracista na transformação de práticas sociais humanas. O envolvimento de todos(as) que compõem o ambiente escolar também se mostra necessário para que as muitas camadas inerentes ao fenômeno do racismo sejam desveladas, revelando as suas nuances e os seus impactos nos indivíduos. A autora enfatiza que:

Para efetivar a real aplicação da Lei n.º 10.639/03, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico metodológico sobre o assunto e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Pois uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas, pode contribuir para melhorar o ensino aprendizagem e ajudar na manutenção dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo.

As informações aqui arroladas demonstram que a Lei 10.639/03 deve ser entendida como resultado de embates travados pelos movimentos sociais do meio negro, os quais expuseram as desigualdades raciais oriundas de uma sociedade assentada no fenômeno do racismo e pressionaram as esferas governamentais para a promoção de políticas de igualdade racial. Na perspectiva da Educação antirracista, apesar das dificuldades historicamente elaboradas, as ações pedagógicas pautadas na Lei 10.639/03 têm estimulado importantes deslocamentos em prol da valorização de conhecimentos oriundos da matriz cultural afro-brasileira.

## CONCLUSÃO

O fenômeno do racismo deve ser compreendido como uma das bases da nossa sociedade, o que dificulta a elaboração e a execução de projetos destinados à igualdade entre os diversos grupos sociais. Dentre as muitas consequências do racismo no tecido social, este artigo destacou a supervalorização da perspectiva de ensino eurocêntrica, que interfere nos mecanismos e estratégias de posituação da história africana e da cultura afro-brasileira, as quais são invisibilizadas ou vistas sob o prisma de estereótipos e preconceitos.

O IFBA e uma escola pública da rede estadual do Paraná são exemplos de instituições de ensino cujas ações pedagógicas vinculadas à Lei 10.639/03 são realizadas ao longo do período letivo, envolvendo toda a comunidade escolar. Esse *continuum* de ações favorece mudanças de ordem subjetiva nos sujeitos, propiciando a valorização dos elementos inerentes ao negro e à cultura afro-brasileira e endossando, como consequência, a luta antirracista.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Revista Pro.Posições, vol. 28, nº 1 (82) |jan./abr. 2017, p. 55-80. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>>. Acesso em 02 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei n.º10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

MATOS, M. S.; BISPO, A. M. C.; LIMA, E. A. C. **Educação antirracista e a Lei 10.639/03**: uma proposta de implementação a partir do Novembro Negro do IFBA. Revista HOLOS, vol. 02, ano 33, 2017, p. 349-359.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2020.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestrada proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

PACÍFICO, T. M. **A implementação da Lei 10639/03, modificada pela Lei 11645/08 em uma escola pública de Curitiba**. VIII Congresso Nacional de Educação da PUC-PR - Educere e III Congresso Ibero-Americano de Violências nas escolas - CIAVE, Curitiba, 2008. p. 551-571.

PEREIRA, A. A. A. **Lei 10.639/03 e o movimento negro**: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Cadernos de História, Belo Horizonte, vol. 12, nº 17, 2º semestre de 2011, p. 25-45. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

WILLIAN, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

## FORMAÇÃO AFROCENTRADA E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Tiago Morais de Freitas<sup>58</sup>  
Evaldo Ribeiro de Oliveira<sup>59</sup>

139

**Resumo:** Este artigo busca perceber a perspectiva da formação docente afrocentrada do curso de pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e sua contribuição para a descolonização curricular da Educação Básica em 3 instituições escolares localizadas nas cidades de Redenção e Acarape, ambas no Ceará. De natureza qualitativa, do tipo descritivo-analítico, utilizou como procedimento metodológico a aplicação de entrevistas semiestruturadas com 4 bolsistas que atuaram nos programas PIBID e Residência Pedagógica durante 2018 e 2019. Buscamos sistematizar as experiências pedagógicas dos discentes e como estas contribuem para descolonização. Evidenciou-se que os discentes desenvolvem suas práticas pedagógicas pautadas na formação docente afrocentrada, bem como, enfatizam a Lei Federal nº10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica no Brasil. Ao abordar a temática, principalmente, étnico-racial, cultural, etc., fomentam o reconhecimento e valorização do ensino de história, da cultura africana e afro-brasileira e contribuem para uma ruptura epistemológica e política do currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente afrocentrada; experiências pedagógicas; descolonização dos currículos.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc139-163

---

<sup>58</sup> Bacharel em Humanidades e discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/Ceará. E-mail: [tiagomorais@aluno.unilab.edu.br](mailto:tiagomorais@aluno.unilab.edu.br)

<sup>59</sup> Doutor em Educação e Professor adjunto do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/Ceará. E-mail: [evaldo@unilab.edu.br](mailto:evaldo@unilab.edu.br)

## INTRODUÇÃO

*Eu não me esqueço quem sou!  
 Você sabe de onde vim  
 Ainda me pergunta por que sou assim  
 Filho dessa terra, aqui sou feliz  
 Canto com orgulho da minha raiz  
 E seja como for  
 Se o mundo inteiro tá frio  
 Se derrete com meu calor  
 Pois nunca me esqueço quem sou<sup>60</sup>.*

Com o intuito de compreender como o curso de pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) colabora para o entendimento da descolonização dos currículos e quais os desafios para a implementação de práticas pedagógicas a partir do referencial curricular do curso, pautado na perspectiva da formação docente afrocentrada, na tentativa de promover um rompimento paradigmático dos conhecimentos ditos “oficiais” do currículo, este estudo busca apresentar às percepções e experiências dos discentes que atuaram durante os anos de 2018 e 2019 em diferentes escolas, sendo elas: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sebastião José Bezerra – Outeiro/Zona Rural de Redenção; Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Pereira – Distrito de Antônio Diogo/Zona Urbana de Redenção, e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Raimundo Alves, na comunidade Riachão do Norte/Zona Rural de Acarape, todas no Ceará.

Este trabalho não se prende a uma única definição de currículo, um currículo dito “universal”. Propomos aqui, compreender sua dimensão em múltiplas facetas e apresentar a descolonização dos currículos. Sistematizamos as práticas pedagógicas realizadas por 4 (quatro) discentes do curso de pedagogia da UNILAB com base em sua atuação nas escolas supracitadas, todas da educação básica. A atuação se deu a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP).

A UNILAB, criada a partir da Lei Federal nº12.289, de 20 de julho de 2010, atualmente no ano de 2020, comemorou o marco de 10 anos de sua consolidação como universidade pública, internacional e interiorizada, contribuindo para uma formação acadêmica de seus profissionais objetivando uma cooperação sul-sul entre o Brasil e o Continente Africano, em especial com os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sendo, Angola, Moçambique, Guiné - Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste na Ásia, propondo fortalecer a política de cooperação internacional e a interiorização do ensino superior público (BRASIL, 2010), bem como promover uma desconstrução epistemológica e política do contexto educacional tradicional

<sup>60</sup> RAPadura Oficial. “País sem Norte”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CCqVCarmMal> Acesso em: 20 de agosto de 2020.



imposto pela sociedade capitalista e eurocentrada, ainda pautados na perspectiva hegemônica da produção do conhecimento.

Nesse cenário, o curso de pedagogia propõe o rompimento e a desconstrução da cultura hegemônica imposta pelo currículo tradicional, pensando nesse sentido, refletir e construir cientificamente outras epistemologias, buscando, reafirmando, desconstruindo e construindo, os saberes, as práticas, os discursos e a ciência do ponto de vista também da perspectiva africana e afro-brasileira. Contribuindo assim, para a reconfiguração da nossa sociedade, a partir da visão *Outros Sujeitos, outras pedagogias* (ARROYO, 2012). Na matriz curricular, temos disciplinas que promovem outras percepções de mundo e perspectivas de *educações* possíveis (BRANDÃO, 2017) pautadas na construção e valorização das culturas, dos saberes e das práticas dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como, produção científica de qualidade a partir desses estudos.

O presente estudo é efeito da integralização curricular da componente “Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração”, realizada no semestre 2019.2. De natureza qualitativa, do tipo descritivo-analítico, partimos da análise da ementa curricular da componente, sua bibliografia, e como fonte de dados, realizamos a aplicação de 4 entrevistas semiestruturadas. Na assertiva da formação docente afrocentrada, convém refletir sobre a atuação dos discentes a partir das práticas pedagógicas executadas. Tendo em vista essa problemática, questionamos: Quais são as percepções e desafios das experiências pedagógicas vivenciadas pelos discentes do curso de pedagogia da UNILAB na educação básica?

Este artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, sistematizamos a perspectiva da formação docente afrocentrada adotada pelo curso de pedagogia da UNILAB, que busca promover uma educação plural e antirracista, bem como da atenção especial a aplicação da Lei nº10.639/03 nas propostas do PIBID (2018a) e RP (2018b). Em seguida, apontamos paralelos entre a diversidade cultural existente na escola, o currículo e sua descolonização a partir do paradigma da afrocentricidade, que embasa a perspectiva afrocentrada (ASANTE, 2009; AQUINO; OLIVEIRA, 2019; GOMES, 2012; GOMES, 2017; MOREIRA; CANDAU, 2017; SOUSA JR; RAMOS, 2017; SANT’ANA; SUANNO; CASTRO, 2019), dentre outros. Na sequência, apresentamos, as percepções e experiências na execução das práticas pedagógicas vivenciadas pelos discentes na sua atuação docente nas instituições escolares.

## FORMAÇÃO DOCENTE AFROCENTRADA NA UNILAB: O CURSO DE PEDAGOGIA

*E a nossa gente vem  
Até quando eles dizem: não vão  
Somos todos filhos da terra  
E esse é o nosso chão.  
- RAPdura, “País sem Norte”.*

142

Um dos objetivos da UNILAB é formar recursos humanos que contribuam com a integração internacional, atendendo as demandas do Brasil e dos países africanos da (CPLP), visando promover o desenvolvimento regional, científico e educacional (BRASIL, 2010). Criada a partir de muitas lutas sociais e políticas, de reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo, do Movimento Negro, tem uma enorme contribuição a dar para a sociedade brasileira e africana.

A UNILAB tem a missão de formar sujeitos africanos e afro-brasileiros para o desenvolvimento profissional e educacional de seus respectivos países (BRASIL, 2016). Essa universidade, além do projeto de integração, internacionalização e interiorização do ensino superior público, “[...] ainda traz mais uma especificidade que é a de favorecer a volta de africanos ao Brasil, mas desta vez na condição de acadêmicos” (FERREIRA, 2018, p.26).

Instituída a comissão de implementação do curso, em consonância com as Diretrizes Gerais da UNILAB (BRASIL, 2010), o curso de licenciatura em pedagogia foi pensado a partir da perspectiva afrocentrada e dos valores afro-civilizatórios. O filósofo afro-americano, Molefi kete Asante (2009, p.93) afirma que, “[...] a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”.

[...] no interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate. Assim, o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os sistemas relacionados ao mundo africano (ASANTE, 2009, p.95).

O Brasil, sendo um país com uma grande dívida histórica com os países africanos, bem como com a população negra, com a criação da UNILAB passa a atender em partes, algumas demandas sociais, políticas e culturais dessa população. Pensando nisso, e com base em um projeto afrocentrado, surge o curso que “[...] emerge a missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (BRASIL, 2016, p.16). Ainda nesse sentido,

Como a missão da UNILAB está atrelada a descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer

críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonizante e inter-religioso (BRASIL, 2016, p.16).

Compreendemos que é um lugar de disputas e de conflitos, assim como, se tensiona o currículo em suas tradições e contradições. Os conhecimentos que partem de outra perspectiva, que não da modernidade europeia, não significa, necessariamente, deixar de abordá-los. Mas que podemos interpretar de outro modo e apontar a maneira como este tem negado historicamente outros conhecimentos e saberes, na medida em que se afirma como verdade absoluta.

Para Meijer (2019, p.599), o processo de implementação do curso,

[...] não foi uma tarefa fácil e nem pacífica, já que esse exercício é de natureza política e curricular, logo uma questão de saber e poder. O argumento de romper com a tendência eurocentrada histórica na formação de professores ganhou corpo e a proposta afrocentrada foi a matriz selecionada para a construção da base formativa de professores na Unilab.

Nesse sentido, com o propósito de contribuir com a valorização dos conhecimentos e das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras, deu-se atenção especial a Lei nº10.639/03, que inclui a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todo o sistema de ensino básico do Brasil, o que acaba promovendo mudanças também na estrutura curricular do ensino superior, tendo em vista, a formação docente (FERREIRA, 2018). Em consonância,

Compreendendo a importância das ciências da educação eurocêntricas, ao mesmo tempo em que a UNILAB propõe a ruptura paradigmática do “pensar único” ao reconhecer a perspectiva descolonial de saberes e práticas sul-americanas, africanas, afro-diaspóricas e orientais, faz-se urgente desaprender a forma dominante de pensar, sentir e fazer, de segregar, excluir e reaprender, a partir das experiências e vivências dos povos ancestrais, dos conhecimentos tecnológicos e históricos sistematizados e da racialização dos conteúdos e formas (SOUSA JÚNIOR; RAMOS, 2017, p.05).

Nesse cenário a Lei nº10.639/03 tem papel importante nas orientações curriculares do curso, visto que trata da formação inicial de professores. Entretanto, apesar de várias tentativas do Movimento Negro em evidenciar a importância de incluir no currículo escolar a história e culturas afro-brasileiras, esta “[...] só veio a se efetivar de fato, via legislação com a homologação e publicação da Lei nº10.639, no governo do presidente Lula, em 03 de janeiro de 2003” (SOUZA; PAIM, 2019, p.47). Iremos focar essa política, tendo em vista o ensino e a valorização da história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, pautado tanto na formação docente do curso de pedagogia, bem como, presente na atuação desses discentes no sistema escolar das cidades do entorno da universidade.

Faz-se necessário destacar que para podermos propor, construir e fortalecer um projeto na perspectiva afrocentrada, devemos também conhecer as ciências eurocêntricas e outras ciências, tendo em vista promover a ruptura

epistemológica e política da produção do conhecimento dominante, ou seja, a perspectiva europeia. Buscando romper, cabe destacar também que,

[...] a afrocentricidade reconhece e respeita a natureza transitória do eu - e não é contra o eu, mas a favor da pessoa. De fato, pode-se até declarar que a afrocentricidade se dedica fundamentalmente ao eu coletivo e, portanto, está proativamente engajada na criação e recriação da pessoa em grande escala” (ASANTE, 2009, p.104).

A partir da criação e recriação da pessoa, é importante considerarmos nossa ancestralidade, experiências, vivências, saberes e práticas na construção da proposta de uma outra pedagogia, discutida de forma crítica pelos sujeitos que a produzem (ARROYO, 2012). O curso de pedagogia da UNILAB tem fomentado essa discussão desaprendendo a forma de pensar dominante, buscando a reinvenção dos sujeitos. Os saberes construídos na prática, produzidos por docentes e discentes, se evidenciam nos estudos de (SOUSA JÚNIOR; RAMOS, 2017; MEIJER, 2019; AQUINO; OLIVEIRA, 2019; FREITAS; RAMOS; COSTA, 2020), dentre outros.

Dessa forma, consensuamos com Brandão (2017, p.07) que,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma educação ou com várias: educação? Educações.

Isto posto, precisamos pensar a educação também do ponto de vista desse “outro”, na busca e afirmação do sujeito como produtor de conhecimento, seja nas experiências, vivências, saberes e práticas. Para Freitas, et al. (2020, p.29) “Pensar aprendizagem como experiência é buscar, antes de tudo, compreender a própria história e dos ancestrais, levando em conta as vivências em espaços e tempos diferentes, não por uma via de mão única: educação, mas por diversas acepções de educação, *educações*”.

Nessa continuidade, compete ao curso o desafio de contribuir com uma formação ampla, diversa, plural, interdisciplinar que contemple a transformação, mesmo que em partes, do currículo posto como “universal”. Nesse sentido, destacamos que:

[...] é de suma importância trabalhar com a perspectiva da afrocentricidade para que se compreenda o quer dizer “currículo afrocentrado”, buscando expender que não se trata de uma busca por enaltecer os valores africanos e seus modos de vida, mais dar a eles o seu lugar enquanto conteúdos válidos para serem estudados, bem como os conteúdos de cunho europeu (AQUINO; OLIVEIRA, 2019, p.75).

Diante do exposto, “[...] cabe intervenção intencional e pedagógica para a promoção da educação das relações étnico-raciais nesse contexto” (FERREIRA, 2018, p.26). Nesse cenário, causa um tensionamento na perspectiva da

abordagem das relações étnico-raciais no que tange a formação de professores e atuação dos discentes na região do Maciço de Baturité - Ce.

## **CURRÍCULO E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Mistura de cores e raças  
 Negro, índio, eu também sou  
 Respeitem as dores e graças  
 Povo lindo, luta e amor  
 - RAPdura, “País sem Norte”.*

145

Em estudo recente Sant’Ana, et al. (2019) demonstra que a diversidade existente na nossa sociedade é refletida dentro do espaço escolar. Entretanto, a escola, por vezes, não está apta a compreensão das diferenças existentes e que são intrínsecas a realidade da instituição. Os autores buscam a “reinvenção” da escola a partir do paradigma da afrocentricidade, apontando a interculturalidade crítica como a condição da reinvenção da escola. Na perspectiva da interculturalidade esta reconhece a valorização da riqueza das diferenças culturais. Para Candau (2008, p.52) “[...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Nessa continuidade, cabe mencionar o grande problema apontado por Sant’Ana, et al. (2019, p.431), que é a “[...] homogeneidade cultural dos processos educativos que é cada vez mais diversificado”. Comentam ainda que,

“[...] o problema não são as diferenças dos alunos, como se fossem défices, mas sim a estrutura arcaica da escola baseada numa hierarquização simbólica, numa representação social em que se constrói o “diferente” com relação ao padrão ocidental como “deficiente” ou “desviante” que deve ser corrigido ou convertido” (CANEN, 2001; CANDAU, 2012 *apud* SANT’ANA, et al., 2019, p.431).

Se existem diferenças na nossa sociedade, em perspectiva macro e micro, na política, na cultura, na economia, etc., a escola é um espaço que não sofre inflexão. Pelo contrário, reflete a sociedade no contexto em que está inserida. Na escola, o sistema curricular impõe aos gestores, professores(as), servidores e estagiários modos de ser e conviver. O fazer pedagógico na escola está pautado, muitas vezes na lógica do currículo que nega outros saberes e conhecimentos. Logo, a escola é um espaço que no passo que promove uma determinada cultura, nega outras, subalternizando-a (MOREIRA; CANDAU, 2017). Sendo ainda construída na lógica do currículo hegemônico e “universal”. Essa lógica eurocêntrica, para Souza e Paim (2019, p.45) “É uma maneira própria de ver e perceber o mundo e está alicerçado numa perspectiva europeia de vida e de existência. Desconsideram desta perspectiva conhecimentos, saberes, valores, ciências de outros povos e etnias como as indígenas e africanas por exemplo”.

Em contrapartida, para Moreira e Candau (2017, p.9) devemos ter “[...] a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e dinâmicas sociais, políticas e culturais,



intelectuais e pedagógicas”. Assim, pode ser entendido de múltiplas formas, muitas vezes sendo o fator econômico e cultural hegemônico e universal preponderante para a escolha e seleção dos conteúdos a serem transmitidos. Diante disso, em síntese engloba, como aponta Moreira e Candau (2017, pp.17-18):

Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim para que o currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) às experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) o processo de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Considerando os diferentes aspectos apresentados, devemos pensar nossa atuação diante do contexto escolar que se estrutura a partir das orientações curriculares de cada escola. Podem até ser diferentes, contudo, atualmente no Brasil o sistema educacional está sendo consolidado a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Documento fundamental na construção das propostas curriculares, bem como, dos direcionamentos da atuação docente nas instituições em cada etapa da educação, mas que ainda precisa enfatizar de modo mais fundamentado as questões étnico-raciais e culturais africanas e afro-brasileiras. Em síntese, “[...] o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2017, p.19).

Neste estudo, ao apresentarmos uma ruptura do conhecimento, a descolonização dos currículos se dá a partir da perspectiva da formação docente afrocentrada, que se fundamenta no paradigma da afrocentricidade. De acordo com Asante (2009, p.94) “[...] emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos”; bem como, das contribuições da Lei nº10.639/03 para a escola tendo em vista os direcionamentos dados pelo curso de pedagogia da UNILAB. Outro marco importante na construção dessa política de igualdade racial e social no Brasil são os direcionamentos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a formação docente na perspectiva afrocentrada altera tanto a estrutura curricular do ensino superior quanto da educação básica, tendo em vista que contextualiza a escola agora na busca da valorização da cultura e da história das populações historicamente negadas. Esse cenário só passou a ser possível, com a homologação da Lei nº10.639/03. É bastante relevante a perspectiva adotada pelo curso de pedagogia da UNILAB intencionando a produção do conhecimento também em outra perspectiva. Os sujeitos ao reconhecerem essa possibilidade, passam a questionar o não reconhecimento

do “outro” e a buscar evidenciar suas qualidades, modos de ser, conviver e ser, valorizando a história e a cultura. A partir disso, é possível inferir que estes sujeitos, ao reconhecer esses valores, produzem ciência, conhecimentos, saberes a partir de suas vivências, ancestralidades, etc., nas suas diferenças históricas, políticas e culturais. Questionamos assim, quem é diferente de quem? O que nos torna diferentes? Quem sou?

Importa destacar que a descolonização aqui é entendida como processo que ainda acontece de modo muito sutil. Nessa acepção, compreendemos que apesar dos avanços no campo social, político e educacional, ainda vivemos imersos em um sistema colonial que perpassa a construção histórica da nossa sociedade. Contudo, apontamos que é possível questionar tais estruturas mediante a perspectiva afrocentrada, visto que o campo educacional está imbricado nos demais. Assim, partimos da assertiva da descolonização, ao invés da decolonização, não deixando de levar em consideração todo o amplo leque de estudos pertinentes e importantes que enfatizam a construção radical de outro projeto de sociedade. Para Oliveira e Candau (2010, p.24) “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a construção radical do ser, do poder e do saber”.

A descolonização curricular se pauta de forma progressiva, com avanços e recuos, levando em conta também que ainda vivemos em um modelo de sociedade que ao buscar a emancipação e libertação cai nas teias da modernidade europeia (MIGNOLO, 2003). Apesar das evidências que apontam a descolonização, visto que esse processo tem acontecido de maneira gradativa, vivemos sobre fortes influências do sistema colonial ainda no século XXI, dito de outra forma, vivemos imersos na colonialidade. Dito isso, para situar, a colonialidade,

[...] se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. [...]. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. *Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.* (TORRES, 2007, p.131 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18). (Grifos nossos).

Ao consideramos as experiências pedagógicas dos sujeitos dessa pesquisa, práticas estas que consideramos descoloniais, a descolonização se dá na tentativa de romper, de modo que não supera, mas incomoda, questiona e demonstra ser possível, sobretudo, produzir conhecimento a partir disso e valida-lo, sem necessariamente se entregar completamente as armadilhas da colonialidade perversa que estrutura nossa sociedade, estabelecendo a dominação do poder e do saber (QUIJANO, 2005; QUIJANO, 2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) a mais de 500 anos.

Compreendemos que na educação ocidental pautada na perspectiva da cultura dominante há uma visão bastante negativa dos africanos, mas não só, indagamos que é bem mais amplo, pois a visão estigmatizada se perpetua também com relação a cultura afro-brasileira. A exemplo, para Asante (2009, p.99) “As referências à África e aos africanos na educação ocidental - com exceção de um número limitado de pensadores progressistas - reduziram os africanos à condição de seres indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda classe [...]”. Buscamos assim, questionar essa lógica esmagadora da cultura, da arte, do pensar, da produção de conhecimento e com isso descolonizar o currículo na educação escolar. Uma pequena parte do todo que ainda precisamos muito avançar para garantir uma educação realmente com equidade.

Uma educação nesse sentido, pautando as relações étnico-raciais, os povos afro-brasileiros e africanos, para Nilma Lino Gomes (2012):

[...] abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p.105).

Nessa acepção, consideramos que para descolonizar é necessário atuar mediante aos princípios da perspectiva da formação docente afrocentrada. Não como uma via de mão única, mas a partir do diálogo com outros saberes, correntes filosóficas, teóricas e práticas, na tentativa de promover uma educação plural e diversa, que respeite as diferenças sociais, culturais, políticas e educacionais (ASANTE, 2009; GOMES, 2012; ARROYO, 2012).

Nesse direcionamento, é importante destacar, que o projeto de universidade que se fundamenta a UNILAB, busca romper com a lógica da produção do conhecimento dominante. Os discentes do curso de pedagogia, ao enfatizar a Lei 10.639/03 em suas práticas docentes, passam a contribuir e questionar a estrutura dos currículos da educação básica nas escolas em que aturam em 2018 e 2019. Importante também mencionar que esta lei é fruto da luta do Movimento Negro, e assim, como aponta Gomes (2017) o *Movimento Negro é um educador*. Para a autora, “Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro e suas mais diversas formas de expressão e organização - com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido” (GOMES, 2017, p.18).

Essa lógica que inferioriza a cultura e os modos de ser e viver dos africanos e dos afro-brasileiros precisa ser questionada, rompida e combatida, principalmente no que tange a práticas racistas. Para que isso aconteça é necessário subverter a lógica dominante através da ruptura epistemologia e política a partir do paradigma da afrocentricidade (SANT'ANA, et al., 2019).

Destarte, a perspectiva da formação docente afrocentrada é adotada nesse estudo como o caminho possível para descolonizar mentes, corpos, práticas, currículos e, portanto, valorizar outros conhecimentos e saberes. De acordo com Gomes (2012, p.105):

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Nessa assertiva, para promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira, desconstruindo estigmas historicamente construídos sobre essas populações, tais como, indefesos, inferiores, incapazes, etc.; e contribuindo para uma formação escolar que busque reconhecer as diferenças culturais, étnicas e raciais, a descolonização curricular tem ocorrido em diferentes escolas das cidades de Redenção e Acarape – Ce, tendo em vista os pressupostos da formação docente afrocentrada, bem como, dos direcionamentos apontados pela Lei nº10.639/03.

Sendo assim, a atuação de discentes do curso de pedagogia tem acontecido de modo muito sutil e progressivamente vem questionando a estrutura curricular educacional dominante, realizando produções acadêmicas de qualidade e reafirmando um outro projeto educativo, pautado numa concepção antirracista, antissexista, descolonizante e inter-religioso, como aponta a missão da UNILAB (BRASIL, 2016).

Uma formação de professores para a diversidade, na relação direta entre os discentes atuantes pelos programas PIBID (2018a) e RP (2018b), tem contribuído para uma troca de conhecimentos, para o diálogo pautado na formação afrocentrada e, com isso, desperta a curiosidade de gestores(as), educadores e educadoras do sistema educacional da região, ao enfatizar outras culturas e perspectivas de *educações* possíveis. Isto posto, nos propomos a apresentar a sistematização de diferentes experiências pedagógicas identificadas nas entrevistas realizadas, que enfatizam a atuação dos discentes durante os anos 2018 e 2019 nas E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra, E.M.E.F. Cecília Pereira e E.M.E.I.E.F. Raimundo Alves.

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESCOLONIAIS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS

*Eu não me esqueço quem sou!  
Se não sabe de onde vem  
Fica difícil saber quem é quem  
Sistema escraviza, não quer teu bem  
Só monopoliza pra não ir além  
- RAPdura, “País sem Norte”.*

150

A UNILAB por estar situada na Região do Maciço de Baturité, no Ceará, tende a atender as cidades do no tripé ensino, pesquisa e extensão mediante ao desenvolvimento de vários projetos. A atuação dos discentes deu-se a partir dos programas PIBID (2018a)<sup>61</sup> e RP (2018b)<sup>62</sup>. Com isso, cada programa de acordo com suas diretrizes atende as demandas escolares das cidades de Acarape, Guaiuba e Redenção. Nesse universo, os discentes são acolhidos por 4 instituições, não sendo aqui analisada a atuação na Escola de Educação Básica Municipal José Cabral de Araújo, localizada no município de Guaiuba, pois nenhum discente entrevistado desenvolveu ações nesta.

Cada programa<sup>63</sup> contou com a participação de 24 bolsistas selecionados e capacitados mediante formação para atuar nas escolas. Apesar, este estudo evidencia as contribuições de 4 discentes<sup>64</sup>, mediante a disponibilidade para as entrevistas, sendo 1(um) homem e 3 (três) mulheres, que atuaram em 3 (três) instituições escolares distintas: E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra - Outeiro/Zona Rural de Redenção, E.M.E.F. Cecília Pereira - Distrito de Antônio Diogo/Zona Urbana de Redenção e E.M.E.I.E.F. Raimundo Alves - Riachão do Norte/Zona Rural de Acarape, no Ceará.

Trazendo um panorama geral do sistema escolar de ambas as cidades,

<sup>61</sup> Do objetivo: Elevar a qualidade da formação dos(as) licenciandos(as) de pedagogia promovendo a integração entre ensino e pesquisa, fundamentos teóricos e práticos, ensino superior e educação básica, de forma a contribuir para a valorização das ações acadêmicas assim como a valorização do magistério no contexto da diversidade cultural, social, racial e de gênero; Dentre outros específicos.

<sup>62</sup> Dos objetivos: Articular os preceitos legais presente na Lei 10639/2003 e na Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores / Articular os conhecimentos inovadores para promover pedagogias de formação de professores para a diversidade.

<sup>63</sup> Importa destacar que as atividades previstas no programa tiveram início em 2018 e continuaram em 2019. No ano de 2020, o edital nº EDITAL Nº 12/2020 - PROGRAD/PIBID/CAPES/UNILAB para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como o **EDITAL Nº 013/2020 – PROGRAD/RP/CAPES/UNILAB**, selecionou bolsistas para o desenvolvimento das atividades, contudo, estas ainda não foram iniciadas em virtude do cenário mundial da pandemia da COVID-19, que afetou também o funcionamento do sistema educacional brasileiro.

<sup>64</sup> Cada entrevistado(a), no ato da pesquisa, assinou um termo de consentimento livre e esclarecido onde se justificava os princípios e objetivos do trabalho. Assim, para garantir o rigor deste trabalho, será mantido o anonimato dos entrevistados, que serão identificados por meio de um nome próprio fictício, acompanhado da sigla do programa em qual atuou. Por exemplo: (JOANA, 2019, Rp).



de acordo com o último censo populacional de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Redenção é de 26.415 pessoas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 98,1%. Assim, é importante também consideramos o número de matrículas total tanto da pré-escola, quanto do ensino fundamental, visto que estas foram as duas etapas em que atuaram os discentes. Nesse sentido, o número de crianças de 4 a 6 anos na pré-escola em 2018 é de 820 matrículas. Já no que diz respeito ao ensino fundamental o número de matrículas corresponde a 4.234 distribuídas em 27 unidades escolares de ensino fundamental (INEP, 2018). No que diz respeito a cidade de Acarape, a população do último censo é de 15.338 (IBGE, 2010). Sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 96,8%. No que corresponde ao número de crianças de 4 a 6 anos o número de matrículas é de 451. Já no ensino fundamental é de 1.918 distribuídas em 8 unidades escolares (INEP, 2018). Importa destacar que a atuação na idade pré-escolar, etapa escolar de 4-6 anos (BRASIL, 1996), que faz parte da educação infantil, foi mencionada em função da atuação de uma discente na escola E.M.E.I.E.F. Raimundo Alves, em Acarape – Ce.

Dentre as atividades realizadas pelos bolsistas, estes seguem o cronograma orientador de cada projeto. Com relação ao PIBID (2018a), este na perspectiva macro das ações tem 3 metas principais, são elas:

1- Inserção dos(as) licenciandos(as) do curso de Pedagogia no cotidiano de escolas públicas da rede de ensino dos municípios de Baturité; 2- Promoção de experiências docentes, metodológicas e tecnológicas, de caráter inovador e interdisciplinar, para a superação de problemas identificados no contexto em que estão inseridas; 3 - Propor a descolonização do pensamento, apresentando outras perspectivas epistemológicas da construção do SER, do SABER, do FAZER. Contribuir com o debate sobre as formas de silenciamento escolar, destacando as categorias raça, classe e gênero, primando pela discussão do feminismo negro (UNILAB/PIBID, 2018a).

A partir das metas supracitadas, são desenvolvidas 7 ações durante o ano de atuação dos bolsistas no programa. Destacamos brevemente cada uma delas: 1 – Nossa identidade: quem somos? Onde estamos? O que queremos?; 2 – Experiências docentes; 3 - As Relações de Gênero, Sexualidade e Educação na Escola; 4 - As Expressões Culturais de Matriz Africana: a capoeira e o samba como práxis comunitária de integração do Ser; 5 - As brincadeiras como recreação enquanto elementos culturais africanos compartilhados pela sociedade brasileira; 6 - Literatura Infantil Africana e Afro-brasileira; 7 - Formação de Professores.

O projeto RP ao abordar os direcionamentos apontados pela Lei nº10.639/03, articulada com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), tem buscado articular os conhecimentos inovadores para promover pedagogias de formação de professores para a diversidade no contexto da educação básica das escolas atendidas pelo programa. Nesse sentido, dentre algumas atividades realizadas, destacamos: formação e

preparação dos bolsistas para as imersões escolares; ambientação do estudante no contexto escolar e produção do plano de trabalho. Nesse cenário, as imersões nas escolas são subdivididas em: imersão I: Didáticas, Gestão e Psicologias; Imersão II: Pedagogia e Diversidades – Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); Imersão III: Análise de materiais didáticos; Imersão IV: Pretagógicas, com oficinas de propostas pedagógicas oriundas do Movimento Negro, dentre outras atividades (UNILAB/RP, 2018b). E assim, com base nas experiências pedagógicas, em cada projeto são realizados os relatórios parciais e finais como critérios de avaliação e socialização dos resultados, bem como, produções acadêmicas mediante a experiência vivida.

Os discentes nos seus espaços de atuação, respeitando, valorizando e contribuindo com o objetivo do curso, desenvolvem suas atividades no sentido de contribuir para o processo de descolonização dos currículos na medida que sua atuação está direcionada pela Lei 10.639/03, na tentativa de efetivar suas diretrizes (BRASIL, 2004) na educação básica, pautando-se o diálogo e o compromisso com a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar.

Entretanto, o trabalho docente, ainda assim, resiste a alguns desafios, tendo em vista o rompimento paradigmático da realidade da escola e do currículo. Esse rompimento gera uma descontextualização da realidade para depois recontextualizar. Nesse cenário, de acordo com Moreira e Candau (2017, pp. 22-23):

[...] os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e às práticas tais como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma *descontextualização* e, a seguir, um processo de *recontextualização*. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com às atividades próprias dos campos de referência. (Grifos nossos).

Nessa acepção, o conhecimento escolar que é selecionado e organizado nas experiências de aprendizagem permitiu os discentes identificarem a carência das escolas - mesmo após 17 anos da Lei nº10.639/03 - no ensino da cultura e história africana e afro-brasileira. Dessa forma, tanto o PIBID quanto o RP, a princípio, buscam contribuir com a descolonização dos currículos ao enfatizar outras histórias e culturas, a partir de outras práticas, pois muitas vezes essas histórias e culturas são negadas pela produção do conhecimento hegemônico. Tendo em vista essa contribuição, afirma Souza e Paim (2019, p.56) que,

[...] o professor ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes das do mundo europeu e trazendo outras perspectivas educacionais e formulando epistemologias outras, tem a possibilidade de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes da eurocentradas.

Nesse viés, os 4 discentes apontaram que sua formação inicial, pautada na perspectiva da formação afrocentrada tem contribuído nas suas experiências pedagógicas de modo levar para o contexto escolar o debate acerca das questões africanas e afro-brasileiras, e assim, promovendo uma discussão mais ampla sobre temáticas tão importantes como a necessidade, por exemplo, de se discutir o racismo.

Trazemos para a cena da discussão, a percepção dos discentes acerca da formação, da proposta transformadora do curso de pedagogia nas suas experiências pedagógicas e o modo como estas estão imbricadas na sua realidade de atuação docente. Nesse sentido, percebendo a importância da formação afrocentrada, para a discente Joana (2019, Rp), ela parte da assertiva que,

O currículo afrocentrado, é aquele curso que vai tirar o foco eurocêntrico e vai se expandir. Não vai ter um único foco. São amplas temáticas sobre as populações marginalizadas, sobre as populações indígenas, quilombolas. [...] todas as temáticas que antes não eram abordadas, considerando que não é só uma verdade em si.

O discente João (2019, Pibid) percebe da seguinte maneira:

[...] ela por si só, eu a compreendo como um processo de inclusão. Porque ela visa a inclusão de outras epistemologias no espaço escolar. [...]. Ela luta, nessa questão filosófica, educacional, por exemplo, da epistemologia africana, afro-brasileira, indígena, enfim. Ela direciona muito pro cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>65</sup>.

Com base nessas percepções retomamos a importância do reconhecimento desses “outros” sujeitos na cena do cotidiano escolar. A esse respeito, sendo a presença desses sujeitos por vezes negada, os discentes do curso de pedagogia ao adentrarem na realidade escolar tencionam as relações de modo a produzir outra pedagogia, diferente da convencional vivida no atual sistema escolar. Nesse sentido, podemos inferir que, estes discentes ainda em formação, com base nas suas experiências e vivências, na medida em que chegam “[...] com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas”. (ARROYO, 2012, p.11).

Com isso, é importante perceber que a formação afrocentrada permite enxergar a realidade da escola amplamente, como reconhece a/o discente dos dois programas. Esse reconhecimento é importante pois permite que estes identifiquem a carência das escolas ao tratar da história e da cultura africana e afro-brasileira, podendo intervir de modo a levar para o contexto escolar diferentes elementos que evidenciem temáticas que tratam diversas questões

<sup>65</sup> A lei 11.645/08 regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.

que perpassam a vivência de outros sujeitos, modos de ser, diferentes culturas, religiosidades, etc.

Joana (2019, Rp) enfatiza a maneira como curso de pedagogia mudou e tem mudado sua percepção sobre a sala de aula:

[...] voltado para às minhas práticas como futura docente, mudou que eu vou estar levando para sala de aula abraçar todos os alunos ali presentes, não vou estar excluindo nenhum ali, de certa forma. Porque assim, hoje, a partir dos estágios, das nossas presenças em sala de aula, percebemos que muitos alunos não se sentem representados. Só que muitas vezes o professor acaba não percebendo isso, por ser algo tão comum, tão tradicional [...].

Percebe-se, deste modo, que a formação afrocentrada, permite apreender impressões e percepções, despertando o olhar sensível ao todo, identificando assim, quais estruturas ou contextos, seja de discriminação ou preconceito, são vivenciados desta ou daquela forma. Identificar que *“muitos alunos não se sentem representados”*, a partir deste olhar sensível e crítico, já é um grande avanço na perspectiva da descolonização dos currículos. Pois nem todo educador tem essa visão ampliada de sua própria prática docente.

Tendo em vista as experiências práticas da atuação dos discentes, uma das primeiras atividades realizadas pelos programas PIBID e RP é um diagnóstico da realidade, para depois intervir. É importante destacar que as ações desenvolvidas pelos discentes foram acompanhadas por professores do curso de pedagogia, que atuaram como coordenadores/as e vices-coordenadores/as dos referidos projetos. Estes que estão em consonância como o Projeto Pedagógico Curricular do curso (2016). Francisca (2019, Pibid) demonstra que é mediante um planejamento das temáticas, a partir da realidade da escola que se identifica o que é necessário ser trabalhado com relação às questões étnico-raciais, que é um dos objetivos do programa PIBID. Por exemplo, ela destaca que,

[...] no mês de julho nós tivemos o evento das pretas na UNILAB, onde abordou a literatura negra. E a partir disso, no mês seguinte, a gente montou um planejamento para se trabalhar em quaisquer áreas, que no meu caso a gente trabalhou muito a literatura negra nessa perspectiva da língua portuguesa e da matemática, que é a demanda escolar né. Porque a gente não pode chegar em um lugar e aplicar tudo que a gente quer. Precisamos ver o que é que a escola pede e o que é que a gente tem pra levar (FRANCISCA, 2019, Pibid).

Notada a necessidade de atender a demanda escolar, do português e da matemática, segundo a discente, é importante destacar a correlação que pode ser realizada com a literatura negra como elemento de ruptura epistemológica do currículo. A partir da necessidade de se trabalhar a literatura negra com às crianças em idade pré-escolar na E.M.E.I.E.F. Raimundo Alves, de acordo com Francisca (2019, Pibid) foram realizadas contações de história a partir do livro *Meu Crespo É de Rainha* de autoria da intelectual negra bell hooks (2018). Este

livro, referenciado na experiência pedagógica da discente, trata da valorização dos diferentes tipos e cortes de cabelos e penteados de forma positiva, indo de maneira contrária aquilo que socialmente se construiu a respeito do cabelo das pessoas negras. Nessa perspectiva, é um rompimento necessário, pois de acordo com Francisca (2019, Pibid), a partir dessa prática pedagógica, “[...] algumas crianças negras da turma passaram a admirar os seus cabelos”, ou seja, valorizando sua identidade negra, a política do cabelo (GOMES, 2017), ainda na educação infantil.

Nas experiências pedagógicas, a contação de histórias nesse cenário, ao abordar elementos da cultura negra na educação de crianças 4-6 anos enfatiza a importância dessa discussão ser levada para o ambiente escolar desde a educação infantil. Não sendo aqui tratado da educação da criança de 0-3 anos, visto que a atuação se deu na etapa pré-escolar e ensino fundamental. Contudo, alertamos que essa discussão deve ser abordada desde a tenra idade.

Baseado na importância do diagnóstico para o planejamento das práticas pedagógicas que serão trabalhadas em sala de aula, cabe evidenciar como acontece de fato na experiência do programa residência pedagógica (RP):

Nós fizemos o diagnóstico através do desenho. Nós não fizemos nenhuma contextualização para não induzir a fala dos alunos né. E eles tiveram que desenhar respondendo perguntas como: *o que é a África? Onde fica a África? Como vivem os povos de África?* - através de desenhos. Após os desenhos, eles tinham que explicar o que tinha naquele desenho. E hoje, após ter o resultado do primeiro diagnóstico, e do último diagnóstico, que foi o mesmo, a gente percebe a mudança. [...]. Como resultado eles responderam às mesmas perguntas através do desenho. Só que nesse período antes deles começarem a fazer, a gente já fez uma revisão geral. Perguntando o que cada criança lembrava, do que tinha sido falado durante todo esse período. Aí eles fizeram, comentaram que *a África não era um país*. Porque muita gente pensa que a África é um país, às pessoas não tem a dimensão de continente. Falaram mais ou menos a quantidade de países que eles sabiam que tinham. Aí quando eles foram para os desenhos, já eram desenhos bem diversos. (JOANA, 2019, Rp). (grifos nossos).

Visando desmistificar o imaginário social sobre o continente africano, a prática do desenho foi fundamental para compreender o contexto em que as crianças entre 7 e 8 anos das séries iniciais do ensino fundamental da escola E.M.E.F. Cecília Pereira estavam inseridas e quanto o projeto colonial ainda persiste e perpassa a realidade escolar. Ainda de acordo com Joana (2019, Rp) um dos grandes desafios na realidade situada é desmistificar o conceito de África.

A partir dessa experiência, dentre algumas práticas realizadas com as crianças, com base nas temáticas trabalhadas cada em cada mês de acordo com o planejamento do programa, da demanda da escola, como foi enfatizado anteriormente na entrevista com Francisca (2019, Pibid), conforme mencionou Joana (2019, Rp) é importa destacar algumas delas, sendo: *oficina de bonecas*



*Abayomis*<sup>66</sup>; *contaçon de lendas, mitos, contos e histórias africanas e afro-brasileiras*, sendo mencionados os livros *O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2017) e *Zica, a menina negra que viu um erê* (MEIJER, 2015), ambos enfatizam a valorização do cabelo crespo (importante símbolo de construção da identidade negra) e a problemática do racismo sofrido por crianças negras no ambiente escolar; bem como, *jogos e brincadeiras de origem africana e atividades com base na geografia*. Com relação a esta última, por exemplo:

Após o diagnóstico a gente fez uma atividade de localização, com imagens e tudo. A gente fez comparativos de imagens em locais de Angola, Cabo Verde. Teve imagens de Cabo Verde que eles falaram que era Jericoacoara. Teve imagens, por exemplo, de casas de taipas. Muitas coisas simples eles relacionavam a África. E a gente comentava que casa de taipas tinha na região. E eles diziam "valha tia, eu pensava que só tinha lá". Eles faziam comentários assim, e depois foi caindo a ficha, na verdade foram tomando conhecimento. De que lá tem carros, tem prédio, tem praia, tem tudo (JOANA, 2019, Rp).

Nesse sentido, essa atividade de localização, como prática pedagógica, apresenta elementos essenciais capazes de contribuir para a desconstrução do imaginário social estigmatizado sobre o continente africano. Isso perpassa a realidade das crianças também. Ao reconhecer as similaridades das imagens, as crianças assim podem fazer comparativos e compreender a dimensão territorial das diferentes geografias, e assim como mencionado por joana (2019, Rp) "foram tomando conhecimento". A desconstrução dessa visão sobre os países africanos é fundamental para que a África seja abordada nas escolas para além da carência econômica, cultural, etc., como se costuma evidenciar nas discussões do senso comum.

Na atuação do discente João na E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra, a respeito de alguns resultados das atividades desenvolvidas, ele identificou que:

[...] teve uma abertura muito grande, tanto das crianças, como dos professores, como da gestão, do trato dessas relações étnico-raciais. E isso serviu pra uma conscientização política. E a gente percebia isso no retorno de falas ou no retorno de quando elas desenhavam. Não de modo total, mais foi desconstruído essa questão da cor da pele, deles se enxergarem de maneira diferente, por exemplo. (JOÃO, 2019, Pibid).

Com isso, evidencia-se, que é possível identificar que o desenvolvimento das práticas levadas para as escolas resulta significativamente para a

<sup>66</sup> As Abayomis são bonecas feitas apenas com nó, sem uso de costura ou cola, e que podem ter tamanhos variados. As bonecas eram confeccionadas como amuletos de proteção. Na vinda do povo africano para o Brasil, na época da escravidão, as mulheres rasgavam a barra de suas saias para fazer bonecas para as crianças brincarem. As Abayomis eram confeccionadas para trazer saúde e prosperidade para o povo. É uma atividade de valorização da cultura afro, para estimular a expressão criativa e resgatar a memória cultural brasileira.

desconstrução de alguns estereótipos e estigmas relacionados aos aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como, promove a valorização cultural e identitária de alguns ou de muitos sujeitos. Mais que por vezes não reconhecidas como tal em virtude da homogeneização das diferenças culturais impostas por um currículo hegemônico universalizado (MOREIRA; CANDAU, 2017).

Dessa maneira, por meio dessa sistematização, podemos perceber que as ações desenvolvidas no curso de pedagogia da UNILAB, como no PIBID e RP, são ferramentas de potencial transformador na formação de professores para possibilitar uma educação que eduque para e na diversidade, enfatizando as relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/03 e combatendo o racismo estrutural e tão evidenciado nos últimos tempos em nossa sociedade.

Notou-se também, que essas experiências pedagógicas nos espaços escolares, se estrutura a partir da abertura que a institucionalização dos programas promove. João (2019, Pibid) menciona que,

[...] a partir do programa a gente tem o privilégio de ser resguardado. Porque primeiramente no caso, o PIBID ele intenciona às questões étnico-raciais. [...]. Então, há um privilégio de ser resguardado pelo programa porque a gente tem que desenvolver, de fato, essas questões na sala de aula. Esse é o nosso objetivo.

Cabe lembrar que os programas PIBID e RP estão presentes em outros cursos da UNILAB e também em outras universidades, contudo, as características apresentadas pelos participantes desse estudo é reflexo do Projeto Pedagógico Curricular do curso de pedagogia da UNILAB (BRASIL, 2016), que reafirmamos, tem o objetivo romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais, buscando promover um diálogo intercultural, diverso e plural.

Destarte, na percepção dos discentes há alguns desafios a serem enfrentados quando se trata da ruptura epistemológica do currículo posto como universal. Entre eles podemos destacar a tentativa de realizar tais práticas desconexas com o material didático, o que acaba sendo percebido pela gestão da escola como temáticas polêmicas. Outro fator preponderante identificado, pauta-se na interrupção das atividades em decorrência da atenção que é dada pelas escolas aos exames externos. Nesse sentido para a entrevistada Joana (2019, Rp) ela demonstra que,

[...] há abertura para às atividades por fazermos parte do programa e a coordenação já saber que a gente tinha um dia certo pra estar ali. [...]. A gente só não podia fazer alguma intervenção quando tinha um simulado. Aquele foco nas provas externas que de certa forma atrapalha muito. [...]. E muitas vezes a gente tem que acatar.

Isto posto, ainda assim, para Gomes (2017) mesmo com toda a legislação brasileira, sobretudo a Lei nº10.639/03, ainda há um longo caminho para ser trilhado em busca da efetivação do ensino da história e da cultura

africana e afro-brasileira. Devemos considerar também, nesse sentido, os avanços dados no campo educacional em virtude da lei. Para a autora “Os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos” (GOMES, 2017, p.68).

Apesar da realidade muitas vezes não condizer exatamente com a letra da legislação educacional vigente, que reconhece a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, com base na formação docente afrocentrada e atuação discente nessa concepção epistemológica e política da produção do conhecimento, o projeto educativo vigente em nossa sociedade passa a ser questionado e reinventado. Com isso, temos, portanto, a possibilidade de construir um diálogo mais próximo entre discentes do curso de pedagogia da UNILAB com gestores, educadoras(as) do sistema escolar das cidades de Redenção, Acarape e demais cidade no entorno da universidade. É importante destacar que aqui foram apenas sistematizadas algumas experiências pedagógicas a fim de identificar quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas nas escolas da região em que se situa a UNILAB, na tentativa de perceber-las como potencial educativo na formação inicial de professores no ensino superior, bem como, perceber como estas tem transformado o cenário da educação básica dos municípios.

Desse modo, tendo em vista a perspectiva afrocentrada, a inserção dos discentes nos espaços educacionais, tem acarretando, portanto, a efetivação do trabalho docente na visão de promover a descolonização dos currículos, sobretudo, nos aspectos que diz respeito ao ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira. Dito isso, compete a nós, educadores e educadoras, buscar estratégias de enfrentamento e resistência, sabendo de onde veio e em que chão pisa para ir além!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Você sabe de onde eu vim  
Eu não me esqueço quem sou!  
Você veio de onde eu vim  
País sem Norte!*

- RAPdura, “País sem Norte”.

A formação inicial de professores de base epistemológica e política afrocentrada, tem sido notada a partir da atuação e sistematização das experiências pedagógicas de 4 discentes do curso de pedagogia da UNILAB, em 3 instituições escolares localizadas em Redenção e Acarape, ambas no Ceará. As experiências pedagógicas dos discentes, evidenciam que estas progressivamente promovem uma outra visão de mundo para os educandos por meio da apresentação de outros saberes, práticas, culturas, modos de ser e conviver, acarretando mudanças na estrutura do contexto escolar e possibilitando, ainda de modo muito sutil, a descolonização dos currículos.

É certo que a descolonização dos currículos tem se afirmado como um importante vetor para a imprescindível inclusão dos grupos africanos e afro-

brasileiros e seus saberes no universo da escola. Da mesma forma, estudos sobre práticas que rompem com a tradição do silenciamento dos corpos e dos saberes e práticas negras são imprescindíveis na concepção da formação docente antirracista.

Dessa maneira, a pedagogia da UNILAB, ela foi pensada e está para a sociedade a fim de evidenciar que a educação, ou melhor, *educações* (BRANDÃO, 2017), pode se dar de diferentes formas, e sobretudo, de maneira plural e diversa. Não se trata mais de perceber apenas um currículo fechado, dado e acabado, não passível de questionamentos. Mas sim, que é possível questionar e promover reflexões e discussões que respeitem as diferenças, a pluralidade e a diversidade cultural, principalmente no que diz respeito a história e cultura africana e afro-brasileira.

Com isso, a Lei nº10.639/03 tem forte influência nos direcionamentos que são dados às práticas pedagógicas que são desenvolvidas para trabalhar as relações étnico-raciais no contexto escolar. Dos apontamentos aqui realizadas, notou-se que tem se pautado o compromisso com uma narrativa da história da África e dos afro-brasileiros no âmbito da formação docente, bem como da atuação nas instituições escolares mencionadas. Estas práticas pedagógicas podem ser consideradas descoloniais ou descolonizadora, considerando o “[...] rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade e da consciência negra de forma positiva” (FERREIRA, 2018, p.27).

Em contrapartida, devemos levar em consideração também os apontamentos feitos por Gomes (2017, p.42) quando aborda que “[...] os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. Apesar dessa realidade, a atuação dos discentes do curso, na perspectiva afrocentrada, com base nas suas experiências pedagógicas, que consideramos descoloniais, tem contribuído para o reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como, podem estar contribuindo significativamente para uma descolonização curricular mais efetiva nas escolas em que foram desenvolvidas suas atividades docentes. Evidenciou-se que os professores em formação carregam a afrocentricidade em suas práticas pedagógicas, de modo, a colaborar para o reconhecimento de sujeitos, historicamente invisibilizados (ARROYO, 2012).

Mesmo apresentando êxito nas ações propostas, percebe-se que ainda persiste alguns desafios, entre eles, romper com a crença que são assuntos espinhos, difíceis, que ainda precisam ser desmistificados. Porém tais desafios não foram imobilizadores para os discentes que atuaram nos programas PIBID e RP, pelo contrário, buscaram, na formação afrocentrada, trabalhar a diversidade cultural e étnica no espaço escolar, mediante a sistematização de práticas pedagógicas descoloniais, que são inseridas no cotidiano escolar, significando, portanto, a valorização e respeito das diferenças na diferença (CANDAU, 2008).

Evidenciou-se também, que o curso de pedagogia da UNILAB em sua dimensão epistemológica e política afrocentrada contribui para uma formação de professores pautada na diversidade e na pluralidade cultural, respeitando e valorizando a história e a cultura afro-brasileira. Identificar as práticas desenvolvidas nos espaços educacionais na perspectiva da escolarização formal, significa pensar estratégias de atuação e enfrentamento para os futuros discentes que irão contribuir com a formação das crianças. Ressalta-se, evidentemente, que o contexto e o tempo será outro, entretanto, é importante traçar estratégias de resistência e enfrentamento mediante ao planejamento estratégico das ações.

Destacamos, que ao atuar em práticas descolonizadoras não deixaram de atuar como professores, dizendo de outra forma, os conhecimentos necessários para a atuação docente estão presente nas práticas descolonizadoras. Por fim, é perceptível que a descolonização curricular é possível, é urgente, para a construção de uma sociedade sem racismo, que valoriza e não discriminada. Para tanto, a formação de professores é um dos instrumentos fundamentais, além de programas como o PIBID e RP que dê possibilidade a construção de novos currículos escolares, novas práticas e que estas possam dialogar com as ações desenvolvidas pela escola em busca de um bem comum: uma educação descolonizada.

Consideramos necessário concluir este artigo, trazendo para a cena do debate que o racismo precisa ser combatido. A escola e a atuação de professores e professoras é fundamental nesse processo. Temos papel importante na luta e consolidação de uma educação que seja, de fato, antirracista no Brasil. Não devemos esquecer também, a importância da família e do Estado nesse processo, principalmente no que tange a garantia dos avanços nas políticas educacionais e de igualdade racial. Apensar de muitas conquistas importantes no campo educacional nos últimos anos, estas, não são, necessariamente, definitivas. Portanto, precisamos continuar (re)existindo a esse sistema atual que oprime outras existências, reinventando modos de ser, pensar e sentir.



## REFERÊNCIAS

- ASANTE. M. K. **Afrocentricidade: Notas Sobre uma Posição disciplinar.** In: Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro. Ed. Sankofa. 2009.
- ARROYO, G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AQUINO, A. R. O; OLIVEIRA, E. R. Descolonização dos Currículo: práticas pedagógicas para a implementação de um currículo com elementos do afrocentrismo. **N'umbuntu em revista**, v.2, p. 73-87, 2019.
- BRASIL. **Lei Federal de nº 12.289, de 20 de julho de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm) > Acesso em: 14 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Gerais da UNILAB. 2010.** Disponível em: < [http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf) > Acesso em: 14 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. (UNILAB). **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Redenção. 2016. Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf> > Acesso em: 14 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> > Acesso em: 15 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) > Acesso em: 14 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) < Acesso em: 15 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília-DF: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2> > Acesso em: 04 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) > Acesso em: 23 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. (CAPES). **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: < [https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf) > Acesso em: 23 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. (CAPES). **Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf) > Acesso em: 23 de julho 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

FERREIRA, M. G. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB** / Michele Guerreiro Ferreira. – Recife, 2018. 275 f.: il. Orientador: Janssen Felipe da Silva. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

FREITAS, Tiago Moraes; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; COSTA, Anderson Gonçalves. Memórias vividas, histórias sentidas nas Américas e Áfricas: a invenção de um Museu Comunitário. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e369974030, 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações de Chris Raschka, Tradução de Nina Rizzi. Literatura Infantil. Boitatá, 2018.

INEP. (2018). **Censo escolar da educação básica de 2018**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018+Caderno+de+Instru%C3%A7%C3%B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.2> > Acesso em: 20 de agosto de 2020.

IBGE. (2010). **População do último censo de Acarape – Ce**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarape/panorama> > Acesso em: 20 de agosto de 2020.

IBGE. (2010). **População do último censo de Redenção – Ce**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama> > Acesso em: 20 de agosto de 2020.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura** / organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 48 p.

MEIJER, R. A. S. **ZICA, A MENINA NEGRA QUE VIU UM ERÊ**. 01. ed. FORTALEZA: IMPRECE, 2015. v. 1000. 32p.

MEIJER, R. A. S. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 598-611, 2019.

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro. Ed. Sankofa. 2009.

OLIVEIRA, K. **O mundo no black power de Tayó**. Editora Peirópolis LTDA, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

SOUZA, O.; PAIM, E. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 41-60, 18 dez. 2019.

SOUZA JÚNIOR, A. F. M.; RAMOS, J. F. P. Pedagogia da Unilab: desafios de um currículo afrocentrado na formação docente. In: Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2017, Praia. **Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**, 2017. v. 01. 15 p.

SANT'ANA, J. V. B.; SUANNO, J. H.; CASTRO, R. M. M. Afrocentricidade e interculturalidade crítica na educação: reinventar a escola a partir da diferença. **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, p. 426-454, 2019.

UNILAB. (2018a). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia**. (mimeo).

UNILAB. (2018b). **Programa Residência Pedagógica – Subprojeto: Pedagogia**. (mimeo).

## A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Nolita da Silva Marciano<sup>67</sup>

Eduardo Chagas Oliveira<sup>68</sup>

Wilson Camerino dos Santos Júnior<sup>69</sup>

164

**RESUMO:** O artigo oportuniza reflexões da análise documental que investigou a visibilidade da população negra no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Espírito Santo. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e o instrumento metodológico para a construção dos dados foi à análise documental, onde foram interpretadas as categorias teóricas no documento que remetem à população negra. Conclui-se que a questão étnico-racial é tratada de forma insuficiente na instituição através de ações pontuais, por meio da transversalidade e interdisciplinaridade. A visibilidade da população negra no PPC do ano de 2012 é um hiato, pois o currículo é delimitado pela subalternização e negativas das contribuições tecnológicas e científicas do povo negro na história das ciências na educação em geral.

**PALAVRAS-CHAVE:** visibilidade; currículo; negra.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc164-175

<sup>67</sup> Licenciada em Química /Ifes. E-mail: nolitaifes@gmail.com

<sup>68</sup> Doutor em Filosofia /Uefs · E-mail: [echagas@uefs.br](mailto:echagas@uefs.br)

<sup>69</sup> Doutorando em Difusão do Conhecimento/Ifes. E-mail: caducamerino@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe o diálogo da temática étnico-racial e a trajetória formativa dos discentes do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Espírito Santo Campus- Vila Velha, em investigação. Para esse fim tomamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química como documento investigativo. O Projeto Pedagógico do Curso dispõe, em sua organização documental, de informações importantes tais como as ementas, os contornos sistêmicos formativos, as habilidades e as competências pelas quais um discente percorrerá durante o curso em formação.

A pesquisa consiste em um estudo de caso, de natureza qualitativa, que buscou analisar o PPC de Licenciatura em Química de 2012 - documento institucional, público, disponível no portal do Ifes, Campus Vila Velha. Utilizou-se a metodologia fundamentada nas autoras Menga Lüdke e Marli André (1986), que consideram o estudo de caso respeitável, pois permite investigar determinado problema com base na observação sistemática e controlada, que implica na existência de um planejamento cuidadoso e uma preparação rigorosa do observador. Os instrumentos adotados para atender o referencial teórico/metodológico em discussão nesse artigo foram: levantamento bibliográfico preliminar e análise documental. A análise documental foi feita a partir de seleção e recortes metodológicos no PPC. Primeiro, delimitou-se do item 1 (um) ao 19 (dezenove) do sumário do PPC e, em seguida, realizou-se a contagem de termos que remetem à população negra no geral. Nos Ementários/Planos de Ensino das disciplinas pedagógicas foram feitas observações sobre os objetivos gerais e específicos, além de verificar a distribuição dos conteúdos e suas respectivas cargas horárias. A análise do documento também se estendeu para as outras partes dos Planos de Ensino, a saber: ementa, estratégia de aprendizagem, recursos metodológicos, bibliografia(s) básica e complementar.

Para as disciplinas específicas, observou-se – em especial – nos objetivos gerais e específicos, alguma tentativa de interdisciplinaridade entre (os) conteúdo(s) de Química e a questão étnico-racial, bem como o termo mais geral: “diversidade”. Em meio às Matrizes Curriculares buscou-se a identificação de disciplinas para o tratamento da questão da diversidade, com vista à compreensão da unidade do curso, sobretudo no que tange à distribuição das disciplinas. Por fim, realizou-se uma organização dos dados obtidos em quadros. No contexto de debate dos documentos norteadores do Curso de Licenciatura que se delineou o problema: de que forma o currículo formal do curso de Licenciatura em Química do Ifes - Campus Vila Velha contribui com a visibilidade da população negra? Ainda neste percurso da pesquisa discutiu-se o curso de Licenciatura, a visibilidade da população negra, o atendimento a Lei 10.639/03 e suas interfaces na formação docente nas práticas escolares.



## RACISMO INSTITUCIONAL E O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

O PPC de Licenciatura em Química é compreendido, nos limites desta pesquisa, como um currículo escolar da educação superior, responsável pela organização do curso - em todas as normativas dos recursos materiais e pedagógicos socialmente necessários - para que as competências e habilidades da formação de um professor de Química sejam materializadas em práticas docentes progressistas e emancipatórias da condição humana. O Currículo da Educação Superior é um fenômeno de autotranscendência, da constituição de sujeitos, de múltiplos tempos e espaços de aprendizagem, conforme sustenta Gesser e Ranghetti (2011).

Neste sentido a organização do PPC de um curso traz desdobramentos para a prática docente. Deste modo, a invisibilidade da diversidade étnico-racial nos currículos da educação superior, nesta pesquisa circunscrita à população negra, promove um hiato entre a formação docente e sua prática didática, sobretudo quando se observa realidade afro-brasileira. Para discutir os referidos parâmetros em investigação, utilizou-se o entendimento sustentado por Almeida (2019), que debate três concepções de racismo: individual, institucional e estrutural. Considerando-se que, nesta pesquisa, o currículo escolar da educação superior é uma construção dotada de intenções históricas, políticas e sociais, utilizou-se o conceito de racismo institucional nas reflexões propostas, com o objetivo de aproximar-se do objeto sob investigação documental. Associar o aparato teórico do racismo institucional e o PPC da Química indica como as instituições são usadas para a manutenção dos interesses políticos, culturais e econômicos de um determinado grupo social. No entanto, se faz mister salientar que essa concepção de racismo institucional é reflexo de como a sociedade é estruturalmente organizada. Em outras palavras,

“[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Deve-se observar que a concepção institucional “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 37-38). Não obstante, Almeida (2019, p. 40) aponta que “as instituições são hegemônicas por determinados grupos sociais para fazer prevalecer seus interesses políticos e econômicos valendo de mecanismos institucionais”.

É necessário pensar sobre racismo no âmbito escolar. Essas instituições são as primeiras com as quais os indivíduos mantêm contato – para além da família – e nelas existem regras e padrões que obstam a ascensão de negros e integrantes de demais minorias sociais, como as mulheres, por exemplo. Outrossim, há uma carência de espaços nos quais se discute a desigualdade racial e de gênero [...]” (Cf. ALMEIDA, 2019, p. 40-41). Nesse contexto surge a naturalização do racismo, motivo pelo qual se faz necessário um debate sobre as possibilidades de ruptura desses mecanismos racistas.

O currículo formal de um curso de graduação, como Licenciatura em Química, pode representar “essas regras” e “padrões” (pré-)estabelecidos, conforme salienta Silva (2010, p. 15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. A seleção de conhecimentos apontada por Silva (2010, p. 16) converte o currículo uma questão de poder:

[...] Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão nesse sentido situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia.

O currículo, dotado de intencionalidades e como uma questão de poder, pode ser utilizado como um instrumento de manutenção do racismo institucional. Ao normalizar o racismo busca-se a manutenção de privilégios de grupos raciais hegemônicos. As instituições de ensino selecionam aquilo que se pretende ensinar e, ao mesmo tempo, podem contribuir para reforçar o racismo institucional. Isso afeta a forma com a qual os indivíduos negros, inseridos no contexto escolar, se apresentarão e se constituirão. Para tratar a representação da população negra no currículo formal é necessário compreender as relações étnico-raciais, como assevera Gomes (2005, p. 22):

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

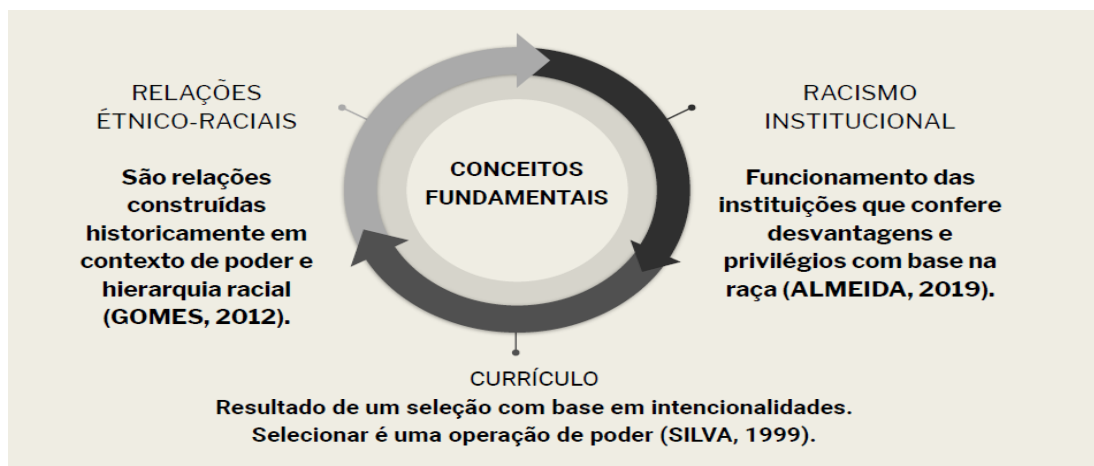


Figura 1 - Esquema conceitos fundamentais

Destaca-se, neste caso, que os processos identitários são de incontestável relevância para tratar sobre as relações étnico-raciais. O currículo formal dos cursos de graduação, como todos os outros, possuem intencionalidades e estão imersos nos contextos históricos e raciais brasileiro. Neste sentido, constitui-se como identitário porque transforma aquele a quem é direcionado.

## O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DO ANO DE 2012 DA LICENCIATURA EM QUÍMICA

A escolha documental se mostra relevante para essa pesquisa, porque favorece a identificação de informações factuais. A partir da construção do problema de investigação e das hipóteses suscitadas, encontrou-se uma fonte poderosa para a retirada de evidências que fundamentam afirmações ou declarações do (a) pesquisador (a). Não se trata apenas de uma fonte de informação, que surge a partir de determinado contexto, porque também fornece informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A partir da composição do documento, delimitou-se a coleta de dados para o PPC do ano de 2012, devido ao cenário em que essa pesquisa foi engendrada e observando-se o tempo hábil disponível. Os resultados se mostram representados por meio do quadro em três colunas: PPC, Matriz Curricular e Ementas.

**Quadro 1 - Categorias teóricas observadas na extensão do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura do Campus Vila Velho**

Categorias teóricas	PPC	Matrizes curriculares	Ementas
Étnico-racial	2	0	0
Negro	0	0	1
População negra	0	0	0
Jovem negro	0	0	0
Mulher negra	0	0	0

De acordo com a pesquisa realizada, observaram-se resultados apenas para as categorias teóricas “étnico-raciais” e “negras”. A palavra étnico-racial apareceu duas vezes no “PPC” e nenhuma vez em “Matrizes Curriculares” ou “Ementas”, enquanto que “negro” apareceu uma única vez. As buscas para as demais categorias teóricas não apresentaram resultados. No “PPC” (p. 26) a palavra étnico-racial aparece no mesmo parágrafo do texto, quando o projeto é apresentado:

Abordagem Temática Étnico-Racial criada pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Espírito Santo a partir de trabalhos realizados pelo fórum de gestão pedagógica, que teve como objetivo principal abordar a temática étnico-racial através de trabalhos transversais realizados pelos alunos do campus (IFES, 2012).

Projetos isolados, que se voltam para a temática étnico-racial – mas não estão inseridos no currículo prescrito às disciplinas destinadas à valorização da população negra – mostram-se pouco eficazes no que tange ao combate do

racismo institucional, restringindo-se à concepção de racismo individual pontuado por Almeida (2019). No Ementário/Plano de Aula da disciplina Diversidade e Educação (p.169-172), por exemplo, observou-se a referência da palavra “afrodescendentes”. Trata-se de uma disciplina do 6º período do curso, com carga horária de 45h, cujo objetivo geral consiste em “Conhecer os aspectos históricos e legais da educação especial e da educação inclusiva, bem como as metodologias de trabalho com os portadores de deficiências” (IFES, 2012). Dentre os cinco objetivos específicos, apenas um parece foi dedicado à abordagem da questão da população negra:

Identificar as necessidades de inclusão de grupos minoritários como afrodescendentes e indígenas, bem como a necessidade da promoção da igualdade de gêneros por meio dos processos educativos (IFES, 2012).

Não há referência a legislações que garantam uma imersão no debate acerca da diversidade étnico-cultural de indígenas e negros, historicamente subjugados, no espaço escolar. Os demais objetivos específicos são dedicados à educação especial e inclusiva de pessoas com deficiência. Em Ementas é descrito:

Educação e interculturalidade: aspectos históricos, políticos e legais. A educação de grupos minoritários: afrodescendentes, indígenas, educação do campo, quilombolas e especificidades etnoculturais (pomeranos, italianos e outros). Educação e questões de gênero. Implicações metodológicas. Como especificidade étnico-culturais [...] espaços para pomeranos, italianos e outros (IFES, 2012).

A carga horária de conteúdos é dividida em unidades. A unidade I se apresenta como: “Educação e interculturalidade: aspectos históricos, políticos e legais” (IFES, 2012), sem dizer como serão tratados esses pontos. Na Unidade II encontram-se 14 horas dedicadas à educação de grupos minoritários, que são considerados: “Afrodescendentes, indígenas, educação do campo, quilombolas e especificidades etnoculturais (pomeranos, italianos e outros) e implicações metodológicas” (IFES, 2012). Na Unidade IV concedem-se 3 horas para a Educação Especial, enquanto a Unidade V, com 4 horas, trata sobre as legislações: “Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, Lei 10.098/94, Resolução 01/2004; Resolução CNE/CNB 2/2001 e outras legislações pertinentes” (IFES, 2012). Por fim, na Unidade VI, encontram-se 16 horas (maior carga horária) dedicadas à “diversidade das deficiências”, descritas com auditiva, visual, intelectual e física, além das necessidades múltiplas e altas habilidades, com suas respectivas implicações metodológicas. Na bibliografia complementar não há qualquer recomendação para a diversidade étnico-racial ou da população negra na educação.

Notou-se maior atenção para o tratamento da educação considerada inclusiva: a educação de pessoas com deficiência. Não foram observadas quaisquer abordagens das Leis 10.639/03 e da Lei 11.645/08<sup>70</sup>, que

<sup>70</sup> 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

estabelece(m) 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 - também não foram citadas quais são consideradas “legislações pertinentes”.

Em nenhum momento o Plano de Ensino da disciplina *Diversidade da Educação* trata a população negra e indígena - esse último não é objeto da pesquisa, entretanto, compete atenção para a questão étnica - como necessários à inclusão. A questão inclusiva refere-se ao que Almeida (2019) apresenta acerca da manutenção da ordem social, em que o racismo é tratado como prática social corriqueira no interior das instituições, que pode ser materializado na forma de silenciamento e como contribui para a exclusão do indivíduo negro, especialmente em determinados espaços de tomada(s) de decisões ou mesmo do currículo escolar.

No que afeta a análise das disciplinas específicas do curso (de Licenciatura em Química) usou-se as Ementas/Planos de Ensino e observou-se com maior preocupação o conteúdo de Química. No que tange a esse aspecto, notou-se que muitas vezes o trabalho interdisciplinar como o levantamento de uma contextualização histórica da contribuição africana é dispensado. O quadro a seguir, apresenta a relação entre as disciplinas específicas do curso - em análise na extensão do PPC de Licenciatura em Química – e o modo como a educação das relações étnico-raciais foram apresentadas no conjunto de ementas das disciplinas de Química.

**Quadro 2 - Diálogo da questão étnico-racial com as disciplinas específicas observadas na extensão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura do Campus Vila Velha**

Disciplina	SIM	NÃO	COMO
Química Geral I	0	X	-
Química Geral Experimental	0	X	-
Química Geral e Inorgânica Experimental	0	X	-
Química Geral II	0	X	-
Química Inorgânica I	0	X	-
Química Analítica Qualitativa Experimental	0	X	-
Química Analítica Qualitativa	0	X	-
Química Analítica Quantitativa Experimental	0	X	-

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).



Química Analítica Quantitativa	0	X	-
Introdução à Química Orgânica	0	X	-
Química Orgânica Experimental I	0	X	-
Química Orgânica I	0	X	-
Química Inorgânica II	0	X	-
Análise Instrumental	0	X	-
Química Orgânica Experimental II	0	X	-
Química Orgânica II	0	X	-
Físico-Química I	0	X	-
Bioquímica	0	X	-
Mineralogia	0	X	-
Físico-Química II	0	X	-
Físico Química II	0	X	-
Métodos Espectrométricos de Análise	0	X	-

A cultura do colonizador é vista como padrão, enquanto a cultura do colonizado é subjugada, inferiorizada, associada aos domínios do selvagem e, habitualmente, considera-se desprovida de racionalidade. Por muito tempo, a cultura afro-brasileira foi negada de forma sistemática - nos veículos de comunicação em massa e nas obras literárias – atingindo as análises presentes em livros didáticos e, por conseguinte, nas salas de aula. Os resultados apresentados no Quadro 2 são reflexos de um currículo eurocêntrico, que evidencia o etnocídio cultural. Alvino (2017) sustenta que esse conceito está intimamente ligado ao controle social, como ocorreu no período colonial com a *Companhia de Jesus*, e sugere que as instituições de ensino se tornaram máquinas de desigualdades raciais.

O etnocídio epistêmico, por sua vez, refere-se ao que Carneiro (2005) diz ser a omissão das contribuições afro-brasileiras e africanas no espaço acadêmico. Não há menção ao pensamento de autores negros na área da educação, tampouco das Ciências Políticas e Sociais. Deste modo, a divulgação de literaturas para desenvolvimento de pesquisa voltada à educação das relações étnico-raciais se mostra prejudicada. Além disso, a concepção epistêmica afirma que existem diversas contribuições intelectuais de autores negros. No entanto, a visibilidade a esse aspecto é negada de forma consciente com base em escolhas feitas pelas instituições escolares.

Essas escolhas refletem a questão da representatividade dentro dos espaços institucionais, pois o epistemicídio é um mecanismo que retira silenciosamente a pessoa negra do campo de possibilidades – especialmente no

que se refere ao desenvolvimento intelectual na educação – expelindo-a constantemente desses locais e contribuindo para a manutenção do racismo institucional. Os resultados obtidos pela elaboração do Quadro 1, a partir da busca de categorias teóricas no PPC de 2012, apontam a insuficiência das questões étnico-raciais institucionalizadas nos documentos pedagógicos do Campus Vila Velha, corroborando o silenciamento da população negra no currículo escolar do curso de Licenciatura em Química. Os resultados que se expressam pela elaboração do Quadro 2 apresentam a ausência de diálogo entre o tema étnico-racial com as disciplinas específicas do curso em análise.

Para garantir a materialização de atividades que promovam a valorização da população negra para a formação de professores de Química, é preciso que as intenções que remetem aos projetos, programas e atividades estejam descritos explicitamente no Projeto Pedagógico Curricular do Curso em forma de objetivos, a fim de garantir a sua execução. A inércia e a letargia tornam as instituições corresponsáveis pela manutenção da hegemonia de determinados grupos sociais, com base em seus interesses políticos e econômicos. Quando se pensa num currículo diversificado, rompe-se com um dos mecanismos que contribuem para o funcionamento do racismo institucional dentro das instituições escolares.

Uma mudança de posicionamento possui impacto positivo no combate às ações do cotidiano brasileiro racista. Dentro de uma instituição de ensino, em especial, esse tipo de ruptura favorece a ascensão do indivíduo negro, para que ele possa ocupar espaços acadêmicos com maior frequência, sentindo-se representado e amparado pelo currículo do seu curso de formação. Com isso, abre-se um espaço de diálogo, permitindo que esses sujeitos consigam dialogar com o corpo docente do curso, com vista ao tratamento das relações étnico-raciais. Outrossim, a partir de uma formação crítica e reflexiva, os discentes, no futuro, ao ingressarem como professores nas escolas de Nível Fundamental e Médio replicarão as questões éticas e morais subjacentes ao problema, fomentando a reflexão crítica acerca de múltiplas realidades sociais, culturais e históricas, criando oportunidades de transformação a partir de indivíduos emancipados e transformadores da realidade.

## CONCLUSÃO

Os dados da pesquisa apontaram a inexistência de visibilidade da população negra no currículo do curso de Licenciatura em Química do PPC (2012), enquanto categoria exclusiva, possuindo fraca materialidade enquanto disciplina isolada. Neste sentido formar docentes que possuam conhecimentos adquiridos para trabalhar a questão étnico-racial no ensino de Química – em atendimento ao disposto na lei 10639/03 – não foi o objetivo desenhado nas prerrogativas didáticas do documento. A educação antirracista não se constituiu enquanto prática pedagógica subsidiária e de implementação da lei 10.639/03, apesar de os objetivos constituintes do curso serem direcionados para a promoção societária. O documento traduz a desvantagem social que a temática étnico-racial ocupa na formação de professores.

Os elementos analisados também permitem apontar que a organização curricular do curso é pouco efetiva - para o combate ao racismo institucional – uma vez que o caráter transversal das atividades desenvolvidas ao longo do curso contribui para subalternização das questões da população negra. Nos reformismos da educação superior e na expansão da Rede Federal de Ensino – que, inclusive, contemplam as licenciaturas nos Institutos Federais – pouco se avançou no combate à subalternidade curricular de alguns segmentos, tais como a população negra, indígena, ribeirinha e camponesa, demarcadas pela nossa História e nossa Ciência.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de reformulação dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas pedagógicas do IFES (Campus Vila Velha), tornando-os compatíveis com a inclusão da questão étnico-racial, no sentido de se pensar a formação de professores preparados para desenvolvimento de instrumentos e metodologias que contribuam para a descolonização do currículo escolar de Química. Um exemplo é a interdisciplinaridade entre Arte e Química, possibilitada pela canção “Alma não tem cor”, de Abujamra (1995), que abre um horizonte de indagações a respeito das relações étnico-raciais. Neste caso, em específico, o autor afirma que entre negros e brancos não há diferença, visto que a “alma” do negro é igual a “alma” do branco. Porém, sabe-se que no contexto brasileiro são alarmantes as diferenças entre brancos e negros, de acordo com os indicadores sociais (SILVA; JÚNIOR, 2018, p. 81-82). Sendo assim, cumpre valorizar a formação de professores de Química utilizando caráter indisciplinar, como já é adotado, sendo preciso compreender que as questões étnico-raciais devem ser inseridas (naturalmente) na educação formal, com base na Lei 10.639/03, a fim de romper com os silêncios institucionais que contribuem para formalização de práticas racismo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de. SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>>. Acesso em 2 out. 2019.

ALVINO, Antônio César Batista. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de Química**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7769/5/Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Ant%20c3%b4nio%20C%20c3%a9sar%20Batista%20Alvino%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de Março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação da Básica**. 496-513. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 496-513 p.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo, 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação junto à área de Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

GESSER, Verônica ; RANGHETTI, Diva Spezia . **O Currículo No Ensino Superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo** ISSN: 1809-3876. Revista e-Curriculum (PUCSP) , v. 7, p. 1-23, 2011.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSDEFAZER-WEB-CORRIGIDA.pdf#page=20>>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado pela ANPAE**, Goiânia, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. de 2011. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso em: 10 set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Curso de Licenciatura em Química.** Vila Velha: Ifes, 2012. Disponível em: <[https://vilavelha.ifes.edu.br/images/stories/ppc\\_licenciatura\\_quimica\\_2012.pdf](https://vilavelha.ifes.edu.br/images/stories/ppc_licenciatura_quimica_2012.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)>. Acesso em: 5 set. de 2019.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: A Prática de Fichamentos, Resumo e Resenhas.** 12. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato de. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas:** um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2657/5054.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em: 11 set. 2019.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 4, n. 4, 2008.

GAMA, Instituto Luís. **Quem somos nós.** São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.institutoluizgama.org.br/l/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 25 set. 2019.

SILVA, Erasmo Moises dos Santos Silva; JÚNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. Arte na Educação Para as Relações Étnico-raciais: Um Diálogo com o Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 40, nº 2, 2018. Disponível em: <[http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc40\\_2/QNESC\\_40-2\\_revista\\_baixa.pdf](http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc40_2/QNESC_40-2_revista_baixa.pdf)>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro *et al.* Projeto Político-pedagógica da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. **Projeto Político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 28. ed. Campinas: Papirus, 1995. cap. 1, p. 9-35.



## POPULAÇÃO NEGRA PERIFÉRICA: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS PARA DIMINUIR AS DESIGUALDADES SÓCIO-RACIAIS

Jeremias Santos Macedo<sup>71</sup>

Liziane Silva Rodrigues<sup>72</sup>

Mônica Clementino de Menezes<sup>73</sup>

176

**RESUMO:** As realidades vivenciadas pelos brancos e negros na sociedade brasileira ainda são muito discrepantes, existe um grande legado histórico de discriminação racial e econômico que afetaram e afetam desde o período colonial as populações negras e afrodescendentes. Alocados em uma situação de subalternidade e exploração, as populações descendentes de africanos foram obrigadas a exercerem funções e assumirem trabalhos que os brancos não queriam fazer, como também foram expulsos das cidades, sendo obrigados a formar a grande massa populacional pobre (favelas) dos grandes centros urbanos. É nesse contexto, que esse trabalho buscou analisar e refletir sobre os problemas vivenciados pela população negra nas áreas periféricas e o papel da educação no enfrentamento dessas dificuldades e na melhoria da perspectiva de vida dessa população. Para isso, foi necessária a utilização da pesquisa qualitativa como recurso metodológico, como também, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de alguns teóricos como Freire (1983), Santos (2018), Carneiro (2005), e, Munanga (2017) dentre outros, que colaboraram no entendimento e compreensão científica mais aprofundada das questões teóricas e epistemológicas relacionadas ao preconceito racial e socioeconômico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Desigualdade racial. População negra.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n36.dossieeduc176-186

---

<sup>71</sup> Mestrando da Universidade Federal do Sul da Bahia – PPGER/UFSB - [macedojeo@gmail.com](mailto:macedojeo@gmail.com)

<sup>72</sup> Mestranda da Universidade Federal do Sul da Bahia – PPGER/UFSB - [lizianer81@gmail.com](mailto:lizianer81@gmail.com)

<sup>73</sup> Mestranda da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia – PPGED/UESB - [monica-cmenezes77@hotmail.com](mailto:monica-cmenezes77@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho denominado - A situação vivenciada pela população negra moradora de bairros periféricos: como a educação pode contribuir para diminuir as desigualdades sociais e raciais. Tem como objetivo refletir sobre os problemas vivenciados pela população negra nas áreas periféricas e o papel da educação no enfrentamento dessas dificuldades e na melhoria da perspectiva de vida dessa população.

177

Compreendendo as realidades vivenciadas, numa perspectiva que contemple além da dimensão econômica, as dimensões afetivas, raciais e culturais, que trazem implicações às relações, ao significado e à identidade de cada pessoa e de cada lugar a partir das práticas sociais. Para Freire (1983, p. 17) diz: “Não há por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”.

Neste contexto, por consequência da situação de vulnerabilidade ao qual estão sujeitos, esses moradores das periferias proporcionados pelo processo histórico de exclusão por eles vivenciadas ao longo das décadas e que implicam nas condições socioeconômicas, raciais e culturais surgem à necessidade de discutir como a educação pode contribuir para a diminuição das desigualdades sofridas, tornando de fundamental importância o repensar da prática educativa desenvolvida atualmente no nosso país. Pensando assim o próprio espaço e as ações que ocorrem dentro dele, encaminhando a um exercício, análise e a crítica constante sobre as formas de vida e as condições que existem, possibilitando ao sujeito efetivamente se situar no mundo.

A sociedade em que vivemos está repleta de conhecimentos, de informações, de novas tecnologias, de reformulações de saberes instituídos e de questionamentos que promovem a discussão de temas necessários para o desenvolvimento da educação brasileira. Entretanto, os sujeitos que vivem em condição de exclusão nas periferias, não fazem usos efetivo dessa evolução tecnológica e informacional para transformar sua realidade.

Para isso devemos refletir sobre a forma como a educação vem sendo desenvolvida e como ela tem contribuído para a diminuição das desigualdades. Tal reflexão é assegurada por (SANTOS, H., SANTOS, M. C. 2018):

A exclusão racial por meio do controle do acesso e permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial. (SANTOS, H., SANTOS, M. C. 2018, p. 28):

Assim, compreender o papel da educação na diminuição das desigualdades sofridas pelos moradores negros de bairros periféricos tem grande importância, pois através da educação novas expectativas de vida podem surgir. Neste sentido, para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa qualitativa por esta compreender que: “as realidades sociais só podem ser identificadas na linguagem significativa da

interação social”. (MINAYO, 2006, p. 97) bem como, alicerces da pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de alguns conceitos, como de FREIRE (1983; 2002); SANTOS (2018); SANTOS, H., SANTOS, M. C. (2018); CARNEIRO (2005); MUNANGA (2017) dentre outros teóricos.

Buscando dialeticamente relacionar um tema tão importante e necessário de discussões com a teoria de autores tão importantes para a educação, pois, acreditamos que trazer o debate dessa temática para universidade é necessário e relevante, por ser este o espaço de discussão impar para produção, construção e reconstrução de conhecimento das mais diversas temáticas que tratam das inquietações próprias da educação.

## **COMO VIVE A POPULAÇÃO NEGRA QUE RESIDI EM BAIROS PERIFÉRICOS**

A sociedade brasileira capitalista que nasceu e se estruturou sob a ótica da exclusão da “maioria minorizada”, ou seja, pessoas negras, indígenas, pardos, não brancos com pouca representação política/econômica, seres que tornaram-se invisíveis nas diversas instâncias sociais e políticas do país. Sujeitos que não gozam de seus direitos de cidadãos, no mundo do trabalho, na educação, na cultura, no lazer, na moradia e nos meios de comunicações. Neste último só aparecem estereotipados pela violência ou pelas tragédias ambientais.

E mesmo quando são vítimas, há tentativas veladas de criminalizá-los e responsabilizá-los por encontrarem-se naquela condição, por viverem em locais alicerçados pela violência causada por uma diversidade de fenômenos, históricos, sociais, políticos, e estruturais, fruto do processo histórico excludente. Para (SANTOS, 2018, p. 390) “Compreender como se dá o processo comunicacional, a exclusão da Maioria Minorizada, as emissões de signos e a indústria midiática, é pensar o processo histórico de formação do meio, seus objetivos e sujeitos”.

Para buscarmos conhecer como vive a população negra que reside em bairros periféricos, faz-se preciso, uma breve reflexão sobre as contradições existentes na constituição da sociedade brasileira. Somos o país cujo a escravidão de seres humanos durou o mais longo período de tempo, cuja a libertação deu-se de modo ainda mais excludente, pois não foi dado aos libertados condições estruturais e materiais, para viver uma liberdade que os dessem direito a ter acesso ao mundo do trabalho, a educação de qualidade para uma formação emancipatória, a uma moradia digna com saneamento básico e espaços de lazer.

Assim, foram sendo empurrados para morros, guetos e territórios distantes dos centros, vivenciando as mais diversas mazelas sociais, que os fizeram passar da condição de escravizados para a de oprimidos, vítimas da discriminação racial, e socioeconômica que não os deixam perceber-se enquanto ser. Como disse Joaze Bernadino (2018, p. 119-120) “[...] podemos afirmar não somente ontológica, mas também epistemologicamente que os povos foram subjugados pelas hierarquias raciais, de classe, de gênero,

sexualidade moderno/coloniais”. Freire (2002) reassegura essa reflexão ao dizer que:

Os oprimidos nos vários momentos de sua libertação precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação antológica e história de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 2002, p. 52).

Ressalta-se que, mesmo diante dessa realidade o Art. 5º da Constituição Federal de 1988 diz que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Salienta-se que a igualdade de fato ocorre somente perante na letra da lei, porque na realidade há muitos os brasileiros não são assegurados os mínimos direitos sociais assegurados no Art.6º, especialmente e estes são negros, pardos, afrodescendentes.

Essa população reside em bairros periféricos, sem as mínimas condições de infra-estruturas, ou seja, não cultuam o direito de cidadão, enquanto uma minoria pertencente a classe hegemônica branca, dominante, detentora dos meios sociais de produções e do poder político, gozam de privilégios. Milton Santos (1997, p. 133) assegura tal ideia e questiona se a classe média é formada por cidadãos. E ele mesmo responde. “[...] no Brasil não é, porque não é preocupada com direitos, mas com privilégios”. E anterior a essa fala vai definir o que é ser um cidadão:

Ser cidadão [...] é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderia ser os seus direitos. (SANTOS, 1997 p. 133)

Nessa perspectiva, buscamos traçar um diálogo entre teoria e prática discutindo com os pares de nossa realidade como vive a população negra que residi em bairros periféricos, para tanto aplicamos um questionário para cinco alunos do 2º segmento 5º etapa da Educação de Jovens e Adultos que estudam em uma escola pública do bairro Baianão e residem nas ruas Beira Rio e no Boqueirão. A primeira pergunta era: Como é viver na periferia? A resposta da aluna A. B, 16 anos nos chamou a atenção.

É muito ruim, duas coisas, primeiro porque quando a gente compra um móvel não entrega, não tem rua plana apenas escadas então fica na ladeira, tem que descer no braço e também quando vai arrumar trabalho, qual endereço? Rua do Boqueirão o povo pensa que a gente é ladrona ou mulher de vida. Mas agradeço a Deus por morar no Boqueirão. Deus não abandona a gente. (Informação verbal)<sup>74</sup>

<sup>74</sup>A.B moradora na beira rio e boqueirão, entrevistada em: 06/12/19.

Eu queria morar em outro lugar, porque de vez em quando tem tiros, os caras não respeitam os moradores. A gente sai de casa e encontra um morto as vezes, meninos que eu vi crescer, que, ao invés de estudar, metem a cara no crime. Teve um tempo que fazia medo vir para a escola, agora está melhor, eles matam longe. (informação verbal)<sup>75</sup>

Nota-se nas falas destas duas estudantes que além de lidar as mazelas sociais alicerçada por uma sociedade capitalista que divide os seres humanos em classes, gênero e sexualidade, os moradores da periferia enfrentam mais uma tipo de discriminação pela cor da pele, pelo espaço geográfico em que vivem, até mesmo pela aparência, pois, outras meninas relatam o preconceito dos padrões por terem cabelos afro, retratando uma discriminação racial muito evidente, mas que por muitos não é percebida, negando que o Brasil é um país racista. Nesse sentido (MUNANGA, 2017, p. 40) vai postular que: “[...] é nesse sentido que sempre considere o racismo brasileiro “um crime perfeito”, pois além de matar fisicamente ele alija pelo silêncio da, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros”.

Outra questão da entrevista foi: Como você define a cor das pessoas que moram na periferia? Essa questão gerou risos entre os estudantes, nas respostas e apareceu algumas definições de cores destacando-se: morenos claros, morenos escuros, preto, pardo, uns brancos amarelados, mas que é preto tem cabelo ruim.

Eu acho que a maioria que mora no Boqueirão é preto, gente branca mora é no outeiro. Eu sou pretinho, não tem nenhum branco de verdade na minha rua, têm morenos claros, uma que até parece com índio, mas é preto também. (informação verbal)<sup>76</sup>

Compreende-se que na fala de P. N. de 16 anos, que há um lugar definido historicamente para brancos e pretos, esse é um conceito fruto da desigualdade sociais, da má distribuição de renda e em especial da discriminação racial que separa e segrega os seres humanos, principalmente aqueles/as que construíram a história do Brasil com suas vidas. Percebe-se que, falta de condições materiais e o racismo estrutural silenciado e originado no processo histórico de escravidão vivido pelo povo negro nesse território, empurra os homens e mulheres negras para os boqueirões das cidades, formando as novas senzalas da modernidade. Abdias do Nascimento faz uma reflexão crítica da história e da contribuição do povo negro situação do mesmo nessa sociedade que violenta de diversas formas:

Excetuando os índios, o africano escravizado foi o primeiro e único trabalhador, durante três séculos e meio, a erguer as estruturas deste país chamado Brasil. Mas a despeito dessa realidade histórica inegável e incontraditável, os africanos e seus descendentes nunca foram e não são tratados como iguais pelos segmentos minoritários brancos que

<sup>75</sup>J.S moradora da beira rio, entrevista em: 06/12/19.

<sup>76</sup> P. N. reside no boqueirão da ladeira do Fontana/Baianão, entrevista em: 06/12/19.



complementam o quadro democrático nacional. Estes têm mantido a exclusividade do poder, do bem-estar e da renda nacional. Desta realidade é que nasce a necessidade urgente ao negro de defender sua sobrevivência e de assegurar a sua existência de ser. (NASCIMENTO, 2009, p. 202)

Ao questionar: Como é viver na periferia e o que você sente que falta no lugar em que mora? Os alunos foram elencando algumas coisas, mas, as que mais apareceram foram: quadra de esporte, praça com árvores, posto de saúde mais perto de casa que tivesse mais de um médico, oportunidade de trabalho especialmente para os jovens e adolescentes em situação de aprendiz.

Vou dizer só as coisas mais graves, é difícil porque todo mundo acha quem mora nos bairros aqui de cima é ladrão ou traficante, pela falta de trabalho, queria trabalhar para comprar minhas coisas e ajudar minha mãe, só que não acho trabalho, a saúde é ruim também. Agora que a gente tem a Upa e um posto de saúde decente, só que os exames demoram de marcar. Na verdade não tem nada, nem uma praça perto para caminhar igual no Mercado do Povo, nem uma quadra para jogar bola, a escola é perto é mais ou menos boa. (Informação verbal)<sup>77</sup>

Nesta perspectiva, Guimarães (2011) vai dizer que:

Prevalece a tese do “isolamento social dos pobres”, a segregação na vida urbana, na qual o mundo da integração social composto por laços imediatos de vínculos aponta para o seu funcionamento para dentro, no interior dos bairros, territórios e comunidades que representam os seus próprios limites, porque não abrem a possibilidade de mobilidade entre as classes sociais. (GUIMARÃES, 2011, p. 102)

É perceptível que as pessoas que residem nos bairros periféricos têm consciência que poderiam estar em uma condição melhor, eles retratam em suas falas que não gostariam de mudar-se para os bairros tidos de classe alta, mas gostariam de ter as mesmas condições de acesso aos bens sociais de direito como: saúde, educação de qualidade, esporte, lazer, saneamento básico segurança, direito de ir e vir, em seus bairros e comunidades. Entretanto, considera-se, que não há efetivamente políticas públicas voltadas para a construção de uma sociedade igual, na qual os sujeitos historicamente como subalternizados possam insurgir-se e venha a participar igualmente da cidadania, da democracia.

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES

A situação experimentada pelos negros que moram em uma área considerada de risco, e que vivem desde cedo com problemas como a marginalidade, o tráfico de drogas, a prostituição infantil e juvenil e a violência, a falta de estrutura familiar, problemas econômicos, sociais e racismo, precisa ser foco de análise e investigação, pois essa situação vivenciada no seu cotidiano traz serias consequências para a vida dessas pessoas. Neste contexto, a educação assume um papel primordial, pois segundo Freire (1983) a mesma torna-se importante, pois ela pode ser compreendida sobre uma perspectiva que

<sup>77</sup>A. D. reside no Boqueirão, entrevista em: 06/12/19.

busca humanizar o homem em uma ação consciente, com intuito de transformar o mundo. “A visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças”. (SILVA, 2007, p. 498).

Para Carneiro (2005):

A partir das desigualdades educacionais existentes no presente, passamos a considerá-las um pressuposto das transformações para o futuro, ou de alteração desse quadro. Contudo mesmo uma visão superficial das políticas educacionais, ou melhor, da forma pela qual as políticas de acesso e distribuição das oportunidades educacionais se deram leva, à dedução de que, intencionalmente, elas visavam assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade. (CARNEIRO, 2005, p. 112)

A escola atual tem contribuído para disciplinar os alunos, tornando-os dóceis, contribuindo para o acúmulo do poder dos que se subjugam como dominantes, e o aumento das desigualdades. “A exclusão racial via o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação manifestam-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial”. (CARNEIRO, 2005, p. 114). Contribuindo, devido à falta de formação e de condições sociais, para a segregação dessa população, que muitas vezes, acostumou-se a ser excluídos e subjugados pela sociedade.

Neste contexto, devemos pensar no coletivo, pois, “tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, [...], entre outros”. (SILVA, 2007). “Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos [...]”. (SILVA, 2007, p.8). Buscando um repensar da educação, e das práticas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem, pois, “a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica”. (CARNEIRO, 2005, p. 113). Que precisa ser repensada, para melhor oferecer condições iguais de inserção de toda a população, independente da sua raça, na sociedade.

A educação oferecida para a população que moram em bairros periféricos, e que na sua grande maioria são pretos e pobres, assume um papel de manipulação social e ideológica, preparando-as apenas para o mercado de trabalho, e excluindo os que não se adequem a realidade proposta pela sociedade. A prática pedagógica deve se fundamentar em princípios que garantam uma educação de qualidade, respeitando a diversidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos discentes e buscando superar os obstáculos a fim de efetivar uma prática transformadora. Pois, “somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade”. (FREIRE, 1983, p. 19). Ainda segundo Freire (1983), a educação só tem sentido, se o educar acontecer visando à prática da liberdade, educar para a construção de conhecimento formação e exposição de ideias.

Porém, a mesma não vem cumprindo o seu papel de oferecer condições para que todos possam se desenvolver igualmente no espaço escolar e na sociedade. Para Foucault, “[...] mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 70). Contribuindo para o desenvolvimento de uma educação excludente, principalmente para a população negra e pobre.

Avançando a compreensão de como a educação interage com o dispositivo de racialidade em formas estratégicas. “É relevante lembrar que serão nas relações de trabalho que serão vivenciados os limites interpostos pela racialidade aos investimentos educacionais”. (CARNEIRO, 2005, p. 289). “Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide”. (FREIRE, 1983, p. 27). Dessa forma, a educação ministrada nos espaços formais e não formais, deve ser capaz de combater as discriminações. Ou seja, a educação deve respeitar as particularidades, sociais, culturais e individuais de cada um. Constituindo em uma atividade crítica e igualitária. Freire (1983) afirma que, neste processo, todos os envolvidos são sujeitos ativos capazes de intervir na realidade.

A prática pedagógica deve se fundamentar em princípios que garantam uma educação de qualidade, respeitando a diversidade racial, cultural e social, buscando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ajudando-os a superar os obstáculos a fim de efetivar uma prática transformadora. Silva (2007, p. 490) afirma que: “A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, [...] empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos raciais e sociais”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – PCNs: As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo. (BRASIL, p. 110). Assim, se sentir como parte integrante e importante do lugar, possibilita um efetivo desenvolvimento cognitivo e intelectual, além da valorização do seu gênero, raça e classe social. Neste contexto, a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade contemporânea. Freire (1983), afirma que: Como um processo de relações dialéticas e práticas transformadoras deve ser a educação.

O homem é um ser histórico-cultural na medida em que, se encontram numa relação permanente, transformando o mundo, e sofrendo os efeitos de sua própria transformação. Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade

e o seu direito de transformar o mundo. Dessa forma, cabe à educação, oferecer condições para que todos possam ser inseridos igualmente na sociedade, capazes de intervir no seu espaço, valorizando as características próprias da sua raça e etnia.

Só assim, torna-se possível, propiciar o conhecimento de elementos da realidade vivenciada pela população negra que vive em bairros periféricos e contribuir para que a educação seja plural e coletiva, que reconheça as particularidades da vida diária de cada um e respeite as suas particularidades.

Portanto, é fundamental o exercício contínuo do diálogo entre os fenômenos que se materializam no espaço e as atividades desenvolvidas pela sociedade, considerando na educação, a nova realidade do mundo atual, cujas características implicam na velocidade da informação, e nela as representações sociais dos sujeitos envolvidos nesse processo. Deste modo, “a concepção educativa, [...] gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos”. (FREIRE, 1983, p. 57). Assim a educação se tornará permanente. Não só nos valores, mas nas mudanças culturais próprias da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, conclui-se que a educação deve contribuir com a diminuição das desigualdades sofridas pela população negra que vive em bairros periféricos, respeitando e valorizando as diferenças. A educação desenvolvida nos espaços formais e não formais deve contribuir para a diminuição, de práticas excludentes e discriminatórias. Valorizando as diferenças e possibilitando condições iguais de desenvolvimento para todos. A educação na forma que vem sendo aplicada permanece frágil, diante das transformações e evoluções da sociedade, e a mesma não pode contribuir, com o aumento das desigualdades e exclusão social e racial.

Estratégias precisam ser pensadas e construídas no intuito de informar e formar cidadãos mais conscientes da sua importância e valor na construção da sociedade atual. Pensar em uma educação, que valorize as particularidades vivenciadas e as representações sociais, pode contribuir para a criação de metas e possibilidades que traga uma melhoria na qualidade do ensino oferecido atualmente em nosso país.

Espera-se também, que esse trabalho por meio das discussões aqui apresentadas teoricamente venha promover o combate ao racismo, o preconceito racial, e todas as formas de discriminação nos espaços sociais e principalmente em espaços educativos, levando em consideração que a educação é importante para a formação das futuras gerações, contribuindo para a construção das identidades nacional e local, possibilitando a desconstrução dos (pré) conceitos relacionados ao negro e aos afrodescendentes, como também, colaborando com o processo de empoderamento dos grupos historicamente subalternizados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 33, N 01, 2018. pp 119-137.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, São Paulo. 2005. (Tese de doutorado).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol 7º edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUIMARÃES, Iracema Brandão, Periferias e territórios sob efeitos conjugados da precarização: algumas tendências. In. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 89-104, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MUNANGA, Kabengele. As Ambiguidades do racismo à brasileira. In. **O racismo e o Negro no Brasil**. Org. Noemi Moritz Kon; Cristiane Curi Abud; Maria Lucia Silva. 1ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 34-43.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora. **Coleção Sankofa**, vol. 4 Elisa Larkin Nascimento, (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Hamiltom Richard A.F. Do sujeito Desidentificado à Maioria Minorizada: uma abordagem histórica da antinegitude na mídia brasileira. In. **130 Anos de (des)ilusão: A farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados --** GÓES, Luciano [Org.] - Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

\_\_\_\_\_. e SANTOS, Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos. Aportes teóricos e metodológicos de coloniais: o caso da disciplina "Pensamento Negro Contemporâneo. In. **Revista Participação** - UnB, n° 31, p.11-25, novembro 2018 p.26-39.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. **Coleção Pensadores e Educação**. 2ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.