



Ano XVI – nº 50-52 | ago.-dez. 2024 | ISSN 1983-2354.
www.africaeaficanidades.com.br

DOSSIÊ

Educação e Diversidades



DIRETORA E EDITORA GERAL DO PERIÓDICO

Nágila Oliveira dos Santos

DIREÇÃO EXECUTIVA DO PERIÓDICO

André Luiz dos Santos Silva

COORDENAÇÃO EDITORIAL DO PERIÓDICO

Nágila Oliveira dos Santos

Cleide Aparecida Vitorino – CASA DAS ÁFRICAS

Débora Barbosa da Silva – UERJ

Gutiele Gonçalves dos Santos – FIOCRUZ

Jean Gustavo de Oliveira Moraes – USP

Márcia Neide dos Santos Costa – UESB

Tayronne de Almeida Rodrigues – UFCA

Vanessa Cristina dos Santos Saraiva – UERJ

ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES

Renato Noguera – UFRRJ

Maiza da Silva Francisco – UFRRJ

Gustavo Pinto Alves da Silva

Bianca Cristina da Silva Trindade - UFRRJ

CONSELHO EDITORIAL DO DOSSIÊ

Alessandra Gomes da Silva – PUC-Rio e INES

Alex Santana França – UEFS

Alfa Oumar Diallo – UFGD

Antonio Carlos Malachias – USP

Antonio Jeovane da Silva Ferreira – UFC e UNILAB

Brenda Iolanda Silva do Nascimento – UFRJ

Carolina Cavalcanti do Nascimento – UFSC

Cícera Nunes – URCA

Cintia Santos Diallo – UEMS e Catedra UNESCO / UFGD

Daniel de Jesus dos Santos Costa – UnB

Edna Sousa Cruz – UEMASUL

Érica Luciana de Souza Silva – UFJF e IFFluminense

Esteban Cipriano Costa Lópes – PUC-Rio

Fabíola de Lourdes Moreira Rabelo – CLACSO

Felipe Cazeiro da Silva – UFRN

Gustavo Augusto Assis Faustino – UFG

Henrique Antunes Cunha Júnior – UFC

Heuler Costa Cabral – UNILAB

Iago Vilaça de Carvalho – UFRJ

Ivan Felipe Fernandes Gomes – FIOCRUZ / CP II

Joaklebio Alves da Silva – UFRPE
João Leandro Neto – UFCA e SME Araripe
Jordana de Sena Campos – UNIFESP
Jonathan da Silva Marcelino – USP
José Manuel Mussunda da Silva – UNILAB
José Sena da Silva Filho – UFRJ
Justino Gomes – UNILAB
Lorena de Oliveira Severino – UFOP
Maíza da Silva Francisco – UFRRJ e CEDERJ
Mariana Fernandes dos Santos – IFBA
Marluce da Silva Santana – UFBA
Paulo César Alves Garcia – UNILAB
Patrícia Goulart Pinheiro – UFSC
Renata Maria Franco Ribeiro – Universidade de Lisboa
Ronan da Silva Parreira Gaia – USP e Casa da Mulher
Rosemberg Ferracini – UFT
Thomas Dreux Miranda Fernandes – Università degli Studi di Cagliari
Vanessa Pita Sousa – UFRB e CEAS-BA
Vania Cristina da Silva Rodrigues – UFTM
Verônica Barbosa Ribeiro – Universidade de Santiago e Ministério da Educação de Cabo Verde

3

APRESENTAÇÃO

Renato Nogueira

A educação, como espaço de construção e desconstrução, carrega em si a complexidade dos tempos e dos corpos que nela se entrecruzam. No Brasil, a promessa de uma democracia racial perpetuou, ao longo dos anos, um pacto silencioso de apagamento das diferenças. O mito da democracia racial, tão profundamente enraizado, age como uma lente que desfoca as desigualdades, mascarando o racismo estrutural que organiza o tecido de nossas relações sociais e políticas.

Historicamente, a educação formal no país serviu, muitas vezes, como ferramenta de exclusão. Desde as escolas noturnas do século XIX, que vetavam o acesso aos negros, até os currículos eurocêntricos contemporâneos, há uma continuidade que reforça a marginalização de saberes africanos e indígenas. No entanto, é nesse mesmo espaço que se encontram sementes de resistência. Como argumenta Silvio Almeida, o racismo é estrutural, mas a luta por equidade também se estrutura na resignificação desses espaços.

O Movimento Negro emerge nesse contexto como uma força pedagógica transformadora. Não se trata apenas de ocupar lugares, mas de reconfigurá-los. É no reconhecimento da ancestralidade e na afirmação da identidade negra que se encontram as bases para uma educação emancipadora. Como propõe Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro educador atua como um farol, iluminando caminhos de luta por políticas públicas que valorizem a história e a cultura negra.

O currículo, por sua vez, configura-se como um campo de disputas. As histórias e os conhecimentos descoloniais, como as contribuições matemáticas africanas, frequentemente relegadas ao esquecimento, nos mostram que a educação precisa ir além da transmissão de conteúdos. Ela deve ser um espaço de construção de mundos possíveis, onde diferentes epistemologias coexistam e dialoguem. A Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é uma resposta parcial a essa necessidade. Contudo, a implementação da lei enfrenta resistências que denunciam a força das estruturas que ela tenta romper.

Por outro lado, os desafios enfrentados pela profissão docente na contemporaneidade revelam o impacto das políticas neoliberais e da modernidade líquida. Vivemos em tempos de fluidez, como alerta Bauman, mas também de precarização. A desvalorização dos professores, refletida em salários baixos e condições de trabalho desafiadoras, dificulta a consolidação de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. A formação docente, por sua vez, ainda carece de uma articulação que integre teoria e prática, como apontam autores como Pedro Nóvoa e Vera Candau.

Em resposta a essas adversidades, precisamos de uma educação que seja, ao mesmo tempo, prática e poética, técnica e afetiva. Como diz Paulo Freire, educar é um ato político, e a prática pedagógica deve ser consciente de seu papel na transformação social. Para isso, o educador contemporâneo deve ser mais que um transmissor de

4

conhecimentos; ele deve ser um mediador de saberes, um provocador de reflexões, alguém que, ao ensinar, também aprende.

Neste entrelaçamento de desafios e possibilidades, a educação brasileira precisa resgatar o protagonismo daqueles que historicamente foram silenciados. Somente assim será possível construir uma sociedade que reconheça e valorize a pluralidade como fundamento de sua existência. Que a escola, enquanto espaço de formação, seja também território de liberdade e afirmação, onde todas as vozes possam ecoar.

SUMÁRIO

- RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM	08
Vanessa Campos de Miranda / Ahyas Siss	
- PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	21
Dilma Carmina da Silva Souza / José Henrique dos Santos	
- JUSTIÇA E RESISTÊNCIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS SOB O	È DE XANGÔ:
NECROPOLÍTICAS, MOCAMBOS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS AFRODIASPÓRICAS	45
Simone Gonçalves Santos / Joice dos Santos / Elisabete Figueroa dos Santos	
- EXPERIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS NO MOVIMENTO NEGRO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO PARA NAIR THEODORO DE ARAUJO	51
Erica Aparecida Pires dos Anjos	
- PROFESSORES E EDUCAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	63
Maiza da Silva Francisco	
- PANDEMIA E EDUCAÇÃO: BREVE ANÁLISE DOS DESAFIOS DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ	71
Pâmela Amorim Rodrigues da Silva / Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho	
- FOTOGRAFIA COMO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA	85
Flávia Miller Naethe Motta / Sáimita Braga Pereira Diniz	
- EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO ANTIRRACISTA NA CONTEMPORANEIDADE	96
Michele Cristina Souza de Mattos / Ana Maria Marques Santos	
- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: DA LEI ÀS DIRETRIZES	107
Alessandra dos Santos Cabral Viana/ Mauro Guimarães	
- AFRICANIDADES E MUSICALIDADES AFRO-BRASILEIRAS NA SALA DE LEITURA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA	119

Lillian Salatini Maurício Rodrigues/ Anair Aparecida Novaes/ Elias Justino Bartolomeu Binja
**- RACISMO E EDUCAÇÃO EM BANANAL - SP: HISTÓRIAS DE DISTORÇÕES,
OMISSÕES E SILENCIAMENTOS** 135

Cristiano Calil da Costa Alves / Amauri Mendes Pereira
**- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
ESCOLA** 150

Ana Claudia Florindo Fernandes / Cláudia Vieira Patrício / Jacqueline Meireles Ronconi/
Márcia Moreira de Carvalho / Maria da Glória Calado/ Valdenor Santos Silva

01

RACISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM

Vanessa Campos de Miranda¹
Ahyas Siss²

RESUMO: Este Trabalho busca discutir como a educação da população negra ainda hoje é prejudicada devido ao período escravagista. Como a permanência do mito da democracia racial no imaginário popular e o avanço da onda de conservadorismo no brasileiro ainda interfere na luta por políticas públicas que auxiliem a população negra na busca por educação. Inspirado em obras como "Movimento Negro Educador" de Nilma Lino Gomes e o trabalho de Petronilha Silva com Luiz Gonçalves, este estudo busca compreender o processo histórico de escolarização dos negros desde o século XIX e como esse processo tem sido influenciado pelo contexto social e político. A análise se concentra nos desafios enfrentados pelos negros na busca por educação e como essas experiências históricas continuam a afetar a educação das crianças negras atualmente. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, priorizando a compreensão aprofundada sobre a organização e experiências do negro.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização do Povo Negro; Movimento Negro; Educação.

RACISM AND EDUCATION IN BRAZIL: INTERSECTING PATHS

ABSTRACT: This paper aims to discuss how the education of the black population is still hindered today due to the period of slavery. It explores how the perpetuation of the myth of racial democracy in the popular imagination, along with the rise of conservatism in Brazil, continues to interfere with the struggle for public policies that assist the black population in pursuing education. Drawing inspiration from works such as "Movimento Negro Educador" by Nilma Lino Gomes and the research of Petronilha Silva with Luiz Gonçalves, this study seeks to understand the historical process of black schooling since the 19th century and how this process has been influenced by the social and political context. The analysis focuses on the challenges faced by black individuals in accessing education and how these historical experiences continue to impact the education of black children today. The methodology employed adopts a qualitative approach, prioritizing deep understanding of the organization and experiences of black individuals.

KEYWORDS: Education of the Black People; Black Movement; Education.

8

¹ Mestranda, Bolsista CNPq, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, vcampos572@gmail.com.

² Doutor, Professor Titular, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ahyas@ufrjr.br.

INTRODUÇÃO

Com os avanços de governos conservadores no país ocorreram muitos retrocessos por parte do governo em relação a valorização da educação, problema que afeta diretamente aos negros visto que são os que mais dependem da educação pública (BOF, 2021). Outro problema que há muito vem sendo combatido pelo movimento negro na busca de políticas reparadoras é o mito da democracia racial, que defende que os negros principalmente hoje não possuem desvantagens em relação aos brancos não justificando política de cotas por exemplo.

Pensamentos como este muitas vezes incentivado pelo próprio governo que embora não esteja mais no poder deixou uma marca poderosa na sociedade. Representam retrocesso não apenas no quesito político, mas também social. Este trabalho busca, baseado no livro Movimento Negro Educador de Nilma Lino Gomes (GOMES, 2017) e também no Trabalho de Petronilha Silva com Luiz Gonçalves (GONÇALVES; SILVA, 2000) compreender o processo de escolarização do Negro desde o século XIX, bem como se deu a busca por essa escolarização. Através dos percalços envolvidos nessa caminhada, busco analisar o impacto que isso tem ainda hoje na escolarização de nossas crianças.

Por se preocupar em aprofundar e compreender uma organização ou um grupo social sem se ater a questões numéricas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31). A metodologia de seleção dos trabalhos se norteou através das seguintes questões norteadoras: “Q1: Como se deu a escolarização do povo negro? Q2: Qual o papel do Movimento Negro no auxílio da busca por essa escolarização?” Foi realizada a leitura de 5 textos encontrados na plataforma SciELO, descartados após concluir-se que não se encaixavam nas questões norteadoras do estudo.

9

2. ESCOLARIZAÇÃO DO POVO NEGRO SEUS REFLEXOS

2.1 MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E RACISMO ANTINEGRO NO BRASIL

É importante que se estude a escolarização do povo negro para que se possa entender melhor algumas desigualdades que perduram até os tempos atuais. Nos últimos anos com os avanços dos governos ditos conservadores no país, reforçou-se entre a população e o governo o que chamamos de “mito da democracia racial” onde nega-se as desigualdades raciais no Brasil tratando-as somente como sociais. A ideia de uma democracia racial se popularizou no Brasil com a publicação do Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala” nos anos 30 onde o autor defende que a questão racial estivera resolvida devido a efetiva miscigenação.

É possível perceber-se, então que as desigualdades a que estão sujeitos os negros e mestiços na atualidade brasileira constituem-se como *desigualdades sociais* e *desigualdades raciais*, pois as raças que compõem o “mosaico étnico” da formação social brasileira se entenderam porque se misturaram e, ao se misturarem,

eliminaram a possibilidade da existência de uma discriminação que tenha por substrato a variável raça. (Siss, 1994, p.16)

Historicamente o Brasil desenvolveu um tipo de racismo que se reforça através de sua negação e enraizou-se em nossa sociedade estruturalmente. Usa como principal ferramenta a invisibilização via mito da democracia racial disfarçada de discurso democrático. Mas trata-se de uma falsa igualdade pois promove apagamento ao homogeneizar e inferiorizar as diferenças subalternizando grupos étnico- raciais e sua história (GOMES, 2017). Essa homogeneização das diferenças gerou alguns muitos retrocessos para a população negra.

Os anos de cativo e os anos que se seguiram ao 13 de maio foram marcados por negligência, abandono e segregação. Indígenas e negros foram considerados um enorme empecilho a modernidade sendo incentivada a imigração para substituir a mão de obra escrava. Deixados à própria sorte a população recém liberta precisou se submeter a condições análogas à escravidão para garantir sua sobrevivência enquanto criavam-se novas ferramentas de dominação e poder (GONÇALVES; SILVA, 2000). A definição de Bonfim, Nascimento, Carvalho e Honorato (2022) sobre racismo antinegro nos ajuda a refletir a respeito.

Uma forma sistemática de dominação que tem na raça, na hierarquia socio racial entre corpos negros e branco, o seu fundamento. Principalmente no Brasil, ele é estrutural e estruturante de qualquer relação social, pois não está apenas no nível do preconceito (no ato individual de um sujeito branco(a), a partir de um conjunto de crenças e valores, depreciar, estereotipar e humilhar corpos negros), mas organiza, estrutura, integra inescapavelmente a organização econômica, política, cultural e discursiva de nossa sociedade (Bonfim; Nascimento; Carvalho; Honorato, p.181).

Esse sistema é abordado também por Cida Bento (2022) em sua obra “O pacto da Branquitude”. A autora destaca que o sistema cujo nome dá título ao livro não significa reuniões clandestinas de indivíduos brancos planejando prejudicar negros, mas reflete uma autopreservação do próprio grupo. Historicamente, a percepção europeia caracteriza o diferente como uma ameaça, considerando-o como o "outro" e, assim, colocando-se no centro da normalidade, civilização e universalidade. Uma análise dessa visão europeia em relação a outros povos, conforme apontado por Bento (2022), revela a construção de uma identidade comum, na qual os negros são utilizados como principal contraste. Os significados atribuídos a si e ao outro emergem como consequência dessa dinâmica relacional. Portanto, ao expandir-se globalmente, o europeu disseminou esses "valores", contribuindo para a construção contínua da narrativa da branquitude.

A autora também discorre sobre esse complexo sistema e as estratégias para seu auto fortalecimento e como isso culminou no discurso da meritocracia. A branquitude ao não reconhecer os benefícios adquiridos com sua condição de descendente de

escravocrata trata seus privilégios como puro mérito. Ela pontua ainda que mesmo os brancos pobres gozam de privilégios visto que desde a construção do país constituiu-se mecanismos para facilitar a vida de descendentes europeus. Ela dá o exemplo da imigração europeia motivo de tanto orgulho de seus descendentes e símbolo do discurso meritocrático no Brasil, afinal são pessoas que vieram praticamente com a roupa do corpo e conseguiram “fazer a vida”. Pois bem, alguns fatos não são citados pelos seus orgulhosos descendentes como por exemplo que ocorreu por parte do governo da época subvenção das passagens a esses imigrantes, além de proteção fornecida pelo estado nos primeiros meses para que pudessem se estabelecer. Que maravilha não?! A autora define meritocracia como:

[...] um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa (Bento, 2022, p.21).

O discurso meritocrático então cai por terra, afinal com o histórico do nosso país não se pode separar a história social de um grupo de seu lugar na sociedade. Bento (2022) aborda a questão, observando que o “mérito” frequentemente se traduz na familiaridade com códigos culturais específicos das organizações, os quais, na maioria dos casos, não são acessíveis a grupos historicamente excluídos e discriminados. O discurso meritocrático, portanto vem muitas vezes respaldado pelo mito da democracia racial, uma vez que, em um país que se autodenomina racialmente democrático, presume-se a igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, aqueles que não alcançam o “sucesso” são comumente rotulados como incompetentes e despreparados. Dessa forma, a pessoa negra é injustamente responsabilizada por sua situação social e econômica, perpetuando um ciclo prejudicial de culpabilização. Portanto, essa preferência por um padrão que no caso não é o negro estrutura-se na sociedade de forma complexa em diversas esferas inclusive nas instituições. Silvio Almeida nos define esse fenômeno como Racismo estrutural em seu livro homônimo:

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 um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2020, p.50).

Ele ainda nos explica como isso se reflete nas instituições através do que ele denomina de racismo institucional:

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

utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação (Almeida, 2020, p.40)

Sendo a escola um dos primeiros contatos com a estrutura da sociedade, não é de se surpreender que o racismo também esteja no ambiente escolar se manifestando não só nas relações sociais como também no currículo cuja maioria das vezes é eurocêntrico.

2.2 MOVIMENTO NEGRO E SEU PAPEL NA LUTA POR EQUIDADE

Em seu trabalho “Movimento negro e educação” Petronilha Silva e Luiz Gonçalves (GONÇALVES; SILVA, 2000) os autores traçam como principal objetivo sugerir hipóteses sobre como a educação dos negros poderia ter evoluído caso algumas políticas educacionais tivessem sido adotadas e entendem que o passado pode esclarecer a origem de graves problemas educacionais que ainda nos aflige (GONÇALVES; SILVA, 2000). O artigo nos apresenta que no século XIX as elites consideravam primordial equacionar a educação das camadas populares e a preocupação de que toda a população tivesse acesso às letras.

Porém aos africanos escravizados era proibido que frequentassem escolas, salvo aqueles de fazendas de padres jesuítas que proporcionaram escolas de catecismo objetivando o apagamento de suas raízes e não uma preocupação com o futuro dos cativos. Embora ainda no século XIX tenha crescido o incentivo à escolarização com a criação das escolas noturnas, estas eram vetadas aos escravizados. Mesmo após a queda do veto a escola ainda permaneceu marcada por segregação.

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente. (Gonçalves; Silva, 2000, p.136)

Para demonstrar exclusão e abandono se entrecruzam os autores trazem trabalhos que tratam da educação dos beneficiários da lei do ventre livre visto que pela lei estes deveriam ser educados. Mostrando que embora nas décadas que antecedem a abolição o governo tivesse planos para que essa educação ocorresse a lei dava brechas para que os senhores não a cumprissem dando inclusive a oportunidade para que explorassem o trabalho dessas crianças. Principalmente as meninas que eram transformadas em empregadas domésticas.

Ao adentrar no século XX são abordadas as Organizações de protestos negros em diferentes regiões do país e pontua-se que textos e depoimentos apontam a existência de entidades de defesa do negro já no início da história republicana ao contrário do que foi

escrito sobre a convivência pacífica das raças no Brasil. Em seu Livro “O Movimento Negro educador” Nilma Lino Gomes, Gomes (2017) nos ajuda a entender o movimento negro como:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2017, p.24).

Nilma ainda pontua que para que um coletivo possa ser considerado Movimento Negro é necessário mais que valorizar a cultura e a ancestralidade. É preciso uma postura explícita de combate ao racismo. Petronilha e Nilma nos trazem em seus textos com detalhes a importância do Movimento Negro na luta de combate ao racismo e na busca de políticas públicas em prol do povo negro (GOMES, 2017).

Petronilha Gonçalves e Silva (2000) cita alguns momentos fundamentais da história republicana em que se registram protestos dos negros e classificam o promovido pela Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931 em São Paulo como um dos mais emblemáticos. A FNB segundo Gomes, 2017 foi uma associação que possuía caráter político e informativo além de beneficente originada em São Paulo nos anos 30. Promovia a educação e entretenimento de seus membros além de denunciar o racismo na sociedade brasileira. Chegou a tornar-se partido extinguindo-se após o decreto de Vargas que tornou ilegal todos os artigos políticos.

No Rio de Janeiro o protesto destacado por Gonçalves e Silva (2000) foi o organizado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos à época líderes do Teatro Experimental do Negro (TEN) no fim dos anos 40, onde tiveram papel importante na carta constitucional de 1946. Nascido para contestar a discriminação racial além de formar atores Negros o TEN (1944-1968) alfabetizava seus primeiros participantes que eram compostos de operários, empregados domésticos e favelados sem profissão. Além de ter publicação própria, o jornal *Quilombo* (GOMES, 2017).

As autoras destacam em seus trabalhos as diversas ações desses coletivos não só na busca de políticas públicas, mas também como ferramentas de elevação da população negra com o incentivo e a promoção da educação, informação e cultura. Elas destacam também o papel da imprensa negra na veiculação de informações voltadas para o público negro. Sobre o papel da imprensa tem-se informações mais detalhadas sobre seu papel e suas publicações no trabalho de Siss (1994).

Em artigo intitulado “Rumo à escola”, que circulou em 1933 em “A VOZ DA RAÇA”, os não-brancos em geral, e os fretenegrinos em particular, eram alertados para a necessidade não só dos pais colocarem seus filhos nas escolas mas, também, de que os próprios pais frequentassem à escola, inclusive à noite, se o trabalho diário não lhes permitisse frequentá-la no turno diurno (Siss, 1994, p.34).

Publicações como esta mostram esse papel da imprensa Negra não só como veículo de informações pertinentes aos não brancos, mas também como agente educador no sentido de incentivar a busca pela educação formal, o incentivo à cultura, a política como estratégia de emancipação e etc. Ao analisar tais publicações é necessário que se tenha em mente o recorte temporal, pois algumas publicações se trazidas para os dias de hoje teriam um caráter problemático.

Na década de 80 o Movimento Negro percebe que um discurso universalista como era utilizado até então trazia prejuízos aos negros pois as políticas de caráter universal não atendiam as demandas da maioria da população negra, mudando portando suas reivindicações (GOMES, 2017). Tais reivindicações aparecem também de forma detalhada no trabalho de Gonçalves e Silva (2000) nos mostrando com clareza os processos de luta que nos trouxeram as políticas de reparação atuais.

Mesmo com toda essa luta ainda há muito o que avançar principalmente no âmbito educacional visto que pesquisas mostram que socialmente no recente âmbito educacional as diferenças pouco têm diminuído ao longo dos anos estando os alunos negros com defasagem equivalente a quase um ano de aprendizado embora cursando a mesma série que alunos brancos (BOF, 2021). Estudos apontam que alunos afrodescendentes sofrem racismo nas instituições de ensino desde a educação infantil (CAVALLEIRO, 2010) e que a falta de representatividade, somada ao racismo, refletem negativamente na vida escolar desses alunos resultando em evasão escolar e mal desempenho, o que ajuda a manter essa população às margens da sociedade em trabalhos informais ou subalternizantes (MACEDO, 2016). O currículo eurocêntrico também contribui negativamente para a educação de nossas crianças e a manutenção de estereótipos.

14

2.3 RACISMO E CURRÍCULO: BREVES REFLEXÕES

Gordon (2016) em seu trabalho *A Existência Negra na Filosofia da Cultura* nos mostra o apagamento cultural e filosófico das contribuições dos africanos, ele nos traz algumas ações que foram utilizadas para desconsiderar esses saberes de origem não europeia como estratégia de dominação e poder. Forde (2017), em seu trabalho *O que professores calam e dizem sobre a presença africana no ensino de matemática?* reflete sobre esse apagamento na área das ciências, principalmente na matemática. Forde (2017) nos dá o exemplo do que ele chama de desafricanização do Egito, que consiste em retratar os norte africanos como externos ao continente africano.

Sendo a Matemática considerada a espinha dorsal da Civilização Moderna (D'AMBROSIO, 2011, p.28). O fato dela simbolizar o rigor científico reforça com a falsa crença de que ela é neutra. Embora ela também passe por hierarquizações ideológicas (PINHEIRO E ROSA, 2018). Entre as ideologias de maior influência está a associação da racionalidade com a cultura europeia, sendo esta considerada o primeiro valor distintamente europeu (BAUMAN, 2006, p.126). A negação da humanidade dos não europeus está entre as estratégias de animalização desses grupos. Por isso, aspectos

científicos de outras culturas são tratados de modo eurocêntrico, autoritário e considerado apenas como “sabedoria” (PINHEIRO E ROSA, 2018, p.61).

Até o século 16 as nações do continente africano tiveram grande desenvolvimento econômico, político, social e cultural, porém com a entrada exploratória e dominadora das nações europeias mercantilistas e depois capitalistas este acervo foi destruído. Por quatro séculos houveram invasões e guerras europeias no continente africano, antes dos europeus nos séculos 14 e 15, o império Otomano também travou guerras e invasões sobre a parte oriental e norte do continente africano enfraquecendo o continente com dois grandes processos de invasores (CUNHA JUNIOR 2017).

A ciência do cálculo de Ibn Mun'im possui as fórmulas básicas de análise combinatória datadas de séculos antes de Cardano, Tartaglia, Mersenne e Frenicle. Porém ainda estudamos estas fórmulas no ensino superior como se fossem dos europeus. Além das contribuições citadas, os africanos também inventaram os fractais, calcularam a área de superfície de um hemisfério e volumes de cilindros com um valor bastante preciso de pi, 1700 anos antes de Arquimedes. Desenvolveram também os primeiros calendários além de diversos jogos de tabuleiro como os da família mancala. (PINHEIRO E ROSA, 2018, p.63)

O “Teorema de Pitágoras” uma das relações mais populares da matemática apesar de estar vinculado ao nome do grego foi utilizada amplamente por africanos, hindus, babilônios e chineses muito antes do nascimento de Pitágoras (KNIJNIK, 1996, p.81) tendo este morado e estudado no Egito por 22 anos (DIOP, APUD GERDES 2011, p.7). Além de Pitágoras, outros matemáticos e filósofos gregos estudaram na África, entre eles: Arquimedes, Sócrates, Aristóteles, Platão, Tales de Mileto, Erastóstenes, Apolônio e Hiparco (GARBI. 2007, p.21).

A Lei 10639/2003³ que “[...] tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio (BRASIL, 2003)”. Veio para auxiliar na mudança desse cenário. Como pontua Ki-Zerbo:

Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso. (Ki-Zerbo, 2010, p. 32).

Um dos objetivos da Lei segundo as diretrizes curriculares é: “[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...]” (BRASIL, 2004, p.2)”. Bell Hooks (1994) nos exemplifica muito bem a importância de uma educação que valoriza o estudante culturalmente, onde ele se veja representado e em seu livro *Ensinando a*

³ Que trata do ensino de História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino e alterada em 2008 para incluir a temática indígena, Lei 11648/2008.

transgredir: A educação como prática de liberdade a autora traz no seu depoimento pessoal um excelente exemplo de como uma educação que busca valorizar a cultura do aluno é essencial para sua formação.

Uma educação bancária não atrativa onde o estudante não se vê representado se reflete em dados como os do estudo Alvana Maria Bof (2021) que em seu artigo *Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros no ensino fundamental a partir do plano nacional de educação* nos traz um panorama sobre as desigualdades educacionais no Brasil com um importante recorte de raça. Ao investigar quem são os estudantes abaixo do nível suficiente de aprendizado, a autora expõe que alunos pretos e pardos encontram-se em defasagem em relação a alunos brancos em todas as edições da Prova Brasil analisadas até aquele período e que o aluno negro se encontra em defasagem de quase um ano de aprendizado mesmo cursando a mesma série que o branco.

Ao inserir critérios demográficos, sociais e trajetória escolar progressiva as diferenças se tornam ainda maiores. O maior abismo está entre o grupo formado por meninas brancas, alto nível socioeconômico e sem reprovações e o grupo formado por meninos pretos de nível socioeconômico mais baixo e com reprovações. O estudo demonstra que o sistema educacional brasileiro reproduz as desigualdades sociais do País. Diversos fatores contribuem para que essa realidade persista.

3. CONCLUSÃO

16

Em síntese, as considerações finais deste artigo destacam a complexidade do apagamento cultural, racismo antinegro e a relação intrincada com o discurso meritocrático no contexto brasileiro. A análise aprofundada de Cida Bento sobre o "pacto da branquitude" e a autopreservação desse grupo, evidencia como o discurso meritocrático muitas vezes encobre privilégios não reconhecidos. A conexão entre o mito da democracia racial e a culpabilização da pessoa negra por sua situação socioeconômica é um fenômeno persistente em nossa sociedade e isso afeta não só a autoestima do povo negro como também ajuda na manutenção de estereótipos racistas.

Além disso, a discussão sobre o racismo estrutural e institucional, conforme apresentada por Silvio Almeida, amplia a compreensão do racismo como uma característica intrínseca às relações sociais, políticas e econômicas.

O presente trabalho buscou trazer reflexões sobre como o racismo opera no Brasil e seus reflexos no currículo escolar e na educação da população negra. Além da necessidade de se discutir questões étnico raciais em estudos sobre educação a fim de auxiliar na promoção de políticas públicas que realmente atendam e beneficiem a população negra de forma equânime.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 6. ed. São Paulo: Jandáira, 2020.
- BAUMAN, Zygmund. **Europa: uma aventura inacabada**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Título original: Europe: an unfinished adventure. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOF, Alvana Maria. Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros do ensino fundamental a partir do plano nacional de educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 11-35, 22 abr. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4886>.
- BRASIL. n. 10.639, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana., p. 37, 10 mar. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, SP, Brasil: Humanitas, FFLCH-USP : Editora Contexto, 2010. 110 p. ISBN 9788572441476.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique Cunha. AFROETNOMATEMÁTICA: DA FILOSOFIA AFRICANA AO ENSINO DE MATEMÁTICA PELA ARTE. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.I.], v. 9, n. 22, p. 107-122, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/400>
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: **História geral da África**, II: África antiga. Editado por Gamal Mokhtar. Brasília: UNESCO, 2010. p. 01-36.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo. O que professores calam e dizem sobre a presença africana no ensino de matemática? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 251–272, 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/407>.
- GARBI, Gilberto Geraldo. O romance das equações algébricas. **Editora Livraria da Física**, São Paulo, 2007. 2ª ed.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- GORDON, Lewis. A existência negra na filosofia da cultura. **Griot: Revista de Filosofia**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 453-467, 18 dez. 2016. Tradução por Cleber Daniel Lambert da Silva. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/download/703/419/1828>.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 2016. ISSN 1519.6186. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956/17964>.

PINHEIRO, Bárbara Carine; ROSA, Katemari. **Descolonizando Saberes: a lei 10.631/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

Ki-Zerbo, J. (2010). **História geral da África: Metodologia e pré-história da África**. (2ª ed.). Brasília, Brasil: UNESCO.

SISS, Ahyas. **Democracia Racial, Culturalismo e Conflito no Imaginário dos Não-Brancos**.

1994. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Rio de Janeiro, 1994.

2

PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Dilma Carmina da Silva Souza⁴

José Henrique dos Santos⁵

RESUMO: É comum ouvir discursos de que a educação não é mais a mesma, mas como poderia ser? Pois, a sociedade não é mais a mesma. Desta maneira, entende-se que a educação precisa se adequar às demandas da mundo contemporâneo. No entanto, ainda discutimos sobre a docência enquanto profissão. Ainda nos perguntamos: o que é preciso para ser professor? Quais são os saberes indispensáveis à docência? De onde provêm seus conhecimentos? Essas perguntas, apesar de parecerem simples, têm respostas complexas. Portanto, necessitamos fazê-las. Considerando o exposto, esta revisão narrativa de literatura teve o objetivo de compreender como a profissão docente está sendo discutida na contemporaneidade. Durante a revisão foram selecionados oito artigos ao utilizar o descritor “profissão docente”, nos bancos de dados da Scielo e do periódicos Capes, para compor esta pesquisa. A partir desses estudos, foi realizada uma síntese das principais conclusões dessas produções, identificando os assuntos abordados em comum entre eles. Sendo assim, optou-se por discutir os resultados através de cinco temas que ganharam destaque: a) Para início de conversa, o que é profissão? b) A história da profissão docente no Brasil; c) A Formação docente, competência profissional e a relação teoria-prática; d) A desmotivação profissional e a desvalorização da profissão docente; e) A Profissão Docente na Contemporaneidade e os novos paradigmas da educação. Conclui-se que apesar dos estudos apresentarem diferentes perspectivas sobre a temática profissão docente, apontam a preocupação com a consolidação da docência enquanto profissão, reafirmando a importância da formação docente baseada na interação com as situações reais de ensino, bem como a importância de consolidar a identidade docente desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente, formação profissional, identidade profissional.

19

TEACHING PROFESSION IN CONTEMPORARY TIMES

ABSTRACT: It is common to hear speeches that education is no longer the same, but how could it be? The society is no longer the same. In this way, it is understood that education needs to adapt to the demands of the contemporary world. However, we still discuss teaching as a profession. We still ask ourselves: what does it take to be a teacher? What is the knowledge that is essential for teaching? Where does your knowledge

⁴ Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Castelo Branco. Mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora de Educação Física da Secretaria de Educação de Seropédica e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

⁵ Doutorado em Ciências da Educação - Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRRJ. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFRRJ. Coordenador do PIBID Educação Física – UFRRJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte.

come from? These questions, although they seem simple, have complex answers. Therefore, we need to do them. Considering the above, this narrative literature review aimed to understand how the teaching profession is being discussed in contemporary times. During the review, eight articles were selected using the descriptor "teaching profession" in the databases of Scielo and Capes journals to compose this research. From these studies, a synthesis of the main conclusions of these productions was carried out, identifying the subjects addressed in common among them. Therefore, it was decided to discuss the results through five themes that gained prominence: a) To begin with, what is a profession? b) The history of the teaching profession in Brazil; c) Teacher training, professional competence and the relationship between theory and practice; d) Professional demotivation and devaluation of the teaching profession; e) The Teaching Profession in Contemporaneity and the new paradigms of education. It is concluded that although the studies present different perspectives on the teaching profession theme, they point to the concern with the consolidation of teaching as a profession, reaffirming the importance of teacher training based on interaction with real teaching situations, as well as the importance of consolidating the teaching identity of these professionals

KEYWORDS: Teaching profession, professional training, professional identity.

1. INTRODUÇÃO

Uma expressão comumente utilizada pelo senso comum é que a educação não é mais a mesma. Realmente não poderia ser, pois a sociedade não é mais a mesma, e os alunos não são mais os mesmos. Sendo assim, por que o ensino deveria continuar se comportando da mesma maneira? Afinal, a educação não é algo imutável, mas algo que está a serviço da sociedade, que está sempre mudando seus paradigmas. Sabendo que o professor se encontra neste contexto, surge o seguinte questionamento: Como é possível compreender a profissão docente na contemporaneidade?

Baseado na ideia que a educação contemporânea deve desenvolver a criatividade e o pensamento crítico, não adianta repetir modelos prontos. É preciso inovar e estar preparado para as demandas que exigem a atual sociedade. Para Santos (2014) o que se pode observar é que o educador contemporâneo é aquele que busca despertar no educando a autocrítica, fazendo com que o aluno aprenda a ser um sujeito ativo, expondo suas opiniões sempre que necessário, pois diante das adversidades tanto aluno quanto professor devem se adequar ao novo, tornando-se pesquisadores. Entretanto, estamos no século XXI, mas ainda discutimos sobre a docência enquanto profissão. Ainda nos perguntamos o que é preciso para ser professor? Quem é esse profissional? Quais são os seus saberes? Quais são suas competências? De onde provém seus conhecimentos? Essas perguntas provavelmente podem parecer perguntas simples, mas suas respostas são complexas. Por isso, necessitamos fazê-las.

Para compreender a complexidade dos questionamentos realizados, não é possível se basear em um “paradigma simplificador” (Morin, 2005), que reduz o mais complexo ao menos complexo, pois, as discussões sobre a profissão docente situam-se

No centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais tanto individuais quanto coletivos, o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões. (Tardif, 2013, p. 552)

Desta maneira, considerando todos os fatores que envolvem a docência, este texto se baseia no paradigma da complexidade (Morin, 2005) para compreender como a profissão docente está sendo discutida na contemporaneidade.

Observa-se que os estudos sobre a profissionalização da profissão professor ganham destaque nos anos oitenta, estando no centro das investigações sobre o ensino e formação de professores do ensino básico. (Tardif, 2013). Por tanto, considerando a relevância do tema na contemporaneidade, esse estudo tem como objetivo compreender como a profissão docente está sendo discutida na contemporaneidade. Especificamente, visa descrever as principais conclusões dos estudos selecionados para compor essa revisão de literatura, e busca identificar e discutir os principais assuntos abordados nesses estudos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia optou-se por uma revisão narrativa de literatura, que consiste em mapear, categorizar e a realizar uma análise da literatura sobre o tema pesquisado, não exigindo protocolos rígidos e explícitos de busca e seleção dos estudos, nem necessidade de esgotamento de fontes. Contudo, permite a atualização de um conhecimento e discussão de um determinado assunto, possibilitando a identificação de lacunas para os estudos futuros. (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Para a seleção dos estudos que compõem esta revisão de literatura, foi realizada uma investigação que teve como objetivo identificar e selecionar os textos que discutem sobre a profissão docente na contemporaneidade. Foram utilizados os bancos de dados do periódicos Capes e da Scielo, no período de 2011 a 2022, que tratam sobre profissão docente, utilizando o descritor “profissão docente”. Após a definição do descritor e dos bancos de busca, esses trabalhos foram selecionados, inicialmente, a partir de seu título.

O próximo passo foi a exclusão de alguns trabalhos que não estavam de acordo com a proposta desse estudo. Esses critérios de exclusão foram: a) Títulos que não se referiam à profissão docente; b) artigos em outras línguas, que não fosse o português; c) trabalhos que foram encontrados repetidamente nos dois bancos de dados; d) estudos que discutiram a profissão docente no ensino superior. e) estudos desenvolvidos sobre profissão docente em outros países.

Os dados foram discutidos após o fichamento das conclusões desses estudos, sendo organizados em cinco temas de discussão, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). O primeiro, foi nomeado de Para início de conversa, o que é profissão?, que discute sobre o conceito da palavra profissão; O segundo, A história da profissão docente no Brasil, que realiza um breve resumo da história da profissão no país; Terceiro, A Formação docente, competência profissional e a relação teoria-prática, discutindo sobre a formação e as competências profissionais de acordo com os artigos selecionados e a legislação brasileira; O quarto tema, A desmotivação profissional e a desvalorização da profissão docente, que discute a condição salarial e social do professor na contemporaneidade; Por último, A Profissão Docente na Contemporaneidade e os novos paradigmas da educação, trazendo possíveis contribuições para os estudos futuros sobre profissão docente.

22

3. RESULTADOS

Ao empregar os critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, foram selecionados os trabalhos apresentados no quadro abaixo, que estão ordenados de acordo com a data de publicação. A autora também optou por organizar neste quadro as principais conclusões dos estudos selecionados para compor o levantamento de dados desta pesquisa, por acreditar que facilitaria a compreensão do leitor sobre os assuntos que estão sendo abordados e que posteriormente serão discutidos.

Quadro 1 - Síntese das produções selecionadas para a revisão de literatura

AUTOR	ANO	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
DINIZ-PEREIRA	2011	<p>Discute sobre a crise na profissão, apresentando diversos fatores e formas de sair do dilema que estaria relacionada a baixa procura pelo magistério ou aos problemas do curso de formação. Discute o conceito de crise, que seria a falta de estabilidade e equilíbrio que provoca uma instabilidade do funcionamento da sociedade. Relata a crise da profissão docente no Brasil já acontece há algum tempo, apresentando sinais entre os anos 80 e 90 nos cursos de formação de professores. Neste período, ocorre a discussão sobre a desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela perda salarial e pelas precárias condições de trabalho, o que motiva as primeiras greves dos professores. Questiona se a profissão docente é uma vocação, profissão ou bico. O autor também questiona sobre o descaso comparado ao tratamento dado a pesquisa e o professor do chão da escola, havendo uma valorização da pesquisa no meio acadêmico, comparado as outras atividades profissionais. Aborda sobre os prejuízos à formação profissional, que emergem da discussão teoria e prática na formação de professores, surgindo o dilema articulação entre disciplina de conteúdo e disciplina pedagógica. Relata que com o início da pós-modernidade é acompanhado pela suposta crise das Ciências sociais influenciando o pensamento educacional. Neste período, há a denúncia do modelo de formação para a racionalidade técnica, onde o ensino melhoraria pela aplicação de método científico, sendo as questões educacionais tratados como problemas técnicos. O professor passa a ser visto como um técnico, um especialista, necessitando de conteúdo científicos ou pedagógicos que passam a apoiar a sua prática. O desprestígio acadêmico dos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado, a identificação dos professores como pesquisadores e não como os professores, influenciam o conhecimento a si próprios o status das atividades educacionais e atividades de ensino e no campo acadêmico, gerando crise da sua identidade docente. Termina abordando sobre e vivência da complexidade dos desafios de fazer pedagógico e as vivências das relações pessoais, que a dinâmica da sala de aula oportuniza, e a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e essas identificam como o professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente.</p>
CERICATO	2016	<p>Refere-se a uma revisão bibliográfica, que discute a dificuldade da docência de estabelecer um status profissional. Inicia a discussão partindo do pensamento do que é uma profissão, explicando que a profissão é um processo de divisão social do trabalho, portanto questiona-se se a docência é profissão. Para responder essa questão, utilizou os estudos de Novoa (2003) para explicar que o primeiro desafio enfrentado é que a docência é regulamentada e fiscalizada pelo Estado, de maneira que ele atribui ao professor a condição de funcionário, privando-o de sua autonomia, o que segundo o autor, corrobora com os estudos de Ludke (1988). Apontou para os conhecimentos e técnicas</p>

		<p>necessárias para o exercício do trabalho, de maneira que é difícil caracterizar quais são esses conhecimentos e essas técnicas. Discute sobre os estudos que enfocam nas raízes históricas do desprestígio profissional, explicando que a educação teve muitas fases e significados servindo ao capitalismo industrial, os interesses de mercado e a economia global. Segundo o autor, é possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém um conhecimento sobre o quê, e de que maneira ensinar alguém. É específico porque consiste a sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita e não popular. Dentre os dilemas e desafios da profissão, o autor aponta para desvalorização social e a retratação salarial, por consequência acarreta desprestígio social e afeta a autoestima dos professores. Salienta que os estudantes de licenciatura são provenientes de classe socioeconômica baixa. Acrescenta que a docência nasce como um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio, provenientes da Educação jesuítica. Aponta, ainda, como dilemas e desafios da profissão: a precariedade da formação, a ausência da carreira docente e a evasão profissional.</p>
CANDAÚ	2016	<p>Parte da ideia que a formação inicial e continuada, o trabalho docente, desenvolvimento profissional e identidade docente são temas de investigação da área da educação atual. Pressupõe que a qualidade do ensino depende do preparo e comprometimento da docência, considerando que o formato escolar está em crise, necessitando de uma dinâmica formativa que contemple os desafios enfrentados pelos professores. Evidencia que as políticas educacionais voltadas para as políticas de mercado que se baseiam pelas avaliações, desempenho dos alunos e por meio de provas exames nacionais, não são a solução para melhorar a qualidade do ensino, pois há indícios, baseados nos estudos de Raftkic (2011), que essas políticas não trouxeram benefícios para o ensino. Baseado nessa afirmação e na crença de um sistema vigente não mais atende a sociedade moderna atual assinala alguns desafios enfrentados pelos professores de uma escola centrada na homogeneização da educação escolar. Para reinventar a escola e desconstruir o formato docente a autora propõe o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais. Nesta perspectiva, o profissional deve estar atento à realidade do mundo e de seus alunos/as, consciente de seus limites, colaborativo e capaz de trabalhar em equipe, estimulando a curiosidade epistemológica de seus alunos e alunas e a sua própria, promove cidadania, amplia horizontes culturais e sociais, comparte saberes, valores e horizontes de sentido orientados à construção de sociedades justas e democráticas.</p>
NÓVOA	2017	<p>Aborda sobre os discursos acerca da formação universitária para o exercício da profissão docente. Destacando que a desprofissionalização manifesta-se de diferentes maneiras, podendo estar relacionada aos baixos salários e as condições de trabalho, apontando a intensificação do trabalho burocrático e o aumento dos sistemas de controle. Explica que a formação docente deve ser uma formação para uma profissão, por isso a importância de recuperar o conceito de profissão em uma década que há diluição da profissionalidade docente. A universalização da formação de professor trouxe contribuições, entretanto</p>

		<p>perdeu a ligação com a profissão que caracterizava as escolas normais. Nesse sentido, essas escolas tem grande importância para a consolidação da profissão docente, demonstrando ser imprescindível construir modelos que valorizem a preparação entrada e desenvolvimento profissional docente. Por isso o autor valoriza a indução profissional e formação continuada. Baseados nos estudos de Schuman (2005) o autor discursa sobre as três aprendizagens do professor: uma aprendizagem cognitiva, na qual aprende a pensar como profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar em agir de maneira responsável e ética. Explica que ao longo do século 19 e 20 estabeleceram-se diferentes competências para o professor, reforçando a ideia da complexidade da profissão docente e seu processo de formação. Em síntese, o autor aborda a questão da formação docente baseada na ideia de que essa profissão se organiza tanto internamente quanto externamente. Por isso, o autor valoriza o caráter híbrido de ligação das diferentes realidades entre a universidade, escola e política pública, onde haja o entrelaçamento entre a formação e a dimensão profissional. Em sentido técnico é aplicado baseado no conhecimento em colaboração com a reflexão e a pesquisa, um conhecimento universitário e da experiência da escola onde tenha troca e também tenha a presença da sociedade e da comunidade local. Nesse sentido, o autor coloca que aprende a ser professor através dessa ligação profissional e pessoal por isso ser professor exige um trabalho metódico sistemático de aproveitamento de três dimensões a primeira relacionada à vida cultural e científica a segunda relacionada ao compromisso ético concreto com a educação de todos e a terceira uma preparação para agir na incerteza e na imprevisibilidade que exige a profissão docente.</p>
RODRIGUES GOMES	2018	<p>Este estudo visou compreender como se dá a evolução da aprendizagem profissional no processo de formação inicial para a docência. Evidenciou que nos últimos anos aumentou o acesso a população de baixa renda no ingresso na universidade, modificando o perfil dos estudantes do curso de licenciatura. Segundo os autores, essa escolha é dada por fatores endógenos (influência da família) e exógenos (influência do meio e expectativas do mundo do trabalho. Quanto à docência, acrescenta-se a experiência e a trajetória escolar.) A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de pedagogia, cujo corpo discente é de predomínio feminino. Explicam que a suposta característica maternal da mulher e sua suposta capacidade para cuidar, justificaria esse perfil do curso. Esse perfil vinculado a noção de vocação daria um caráter semiprofissional a profissão docente. Os autores apontam que o desprestígio da profissão é um fator que estaria diretamente relacionado a desmotivação pela profissão, além da falta de investimento do poder público, más condições de trabalho, violência e indisciplina na escola e baixos salários. Destacou a importância do contexto da formação inicial alinhados com o currículo dos cursos de licenciatura e com as práticas de estágio supervisionado para aproximar o futuro docente da realidade, evitando, conseqüentemente, o choque com a realidade e o suposto mal-estar profissional.</p>
PENT EADO	2019	<p>Trata-se de uma revisão narrativa que visou selecionar os estudos que falam sobre o mal-estar, sofrimento e adoecimento dos professores vinculada a história do trabalho docente,</p>

	<p>aos modos de ser e estar na ocupação, e na cultura do magistério. Desta maneira, foi possível identificar os problemas relacionados à saúde dos professores, baseado tanto em questões epidemiológicas quanto em questões relacionadas a própria história da profissão docente. Através das investigações realizadas revelou-se uma elevada prevalência de problemas relacionados à saúde mental e vocal e ao sistema locomotor dos professores, afirmando que esses profissionais são apartados dos estudos sobre o corpo e saúde. Revelou interpretações distorcidas dos problemas de saúde, sendo entendidos como integrantes da caracterização profissional e dos traços da docência, ou seja, naturaliza-se essas problemáticas. Explicou que a influência das políticas públicas nas reformas educacionais contribuem no processo de insatisfação, flexibilização e precarização do trabalho, corroborando para o mal-estar docente. Por outra via, a falta de políticas públicas e de práticas de cuidado, da promoção de saúde e do bem-estar dos professores e a problemática da organização do trabalho docente, faz com que o contexto educacional seja um espaço adoecedor, um lugar de conflito entre afeto e a razão. Evidenciou, também, uma falta de apoio e partilha entre os colegas e a falta de reconhecimento do trabalho docente por gestores e outras instâncias hierárquicas, em contrapartida a afirmação da importância das relações sociais no trabalho e de uma rede de apoio e suporte social para potencializar a qualidade do trabalho e promover a saúde e o bem-estar dos professores. Por último, apontou a identidade profissional docente na tensão entre os aspectos individuais e coletivos, subjetivos e sociais.</p>
BOFF et al.	<p>2021</p> <p>Discute-se a dicotomia entre teoria e a prática na formação inicial. Os autores destacam que quando a prática docente assume a centralidade no ensino, potencializa a desconexão entre universidade e escola. O texto aborda a fragilidade da articulação teoria-prática, conhecimento específico e pedagógico e entre universidade e escolas, baseados nos estudos de Gatti (2019). Salienta que inclusive é a atual BNC formação a dimensão prática assume o papel da centralidade docente. Aponta indícios de que os documentos balizadores da formação continuam a enfatizar a prática, entretanto mantendo-a separada da teoria, o que se mostra presente no discurso dos professores. Explicam que não basta observar e vivenciar a prática, é preciso contextualizar a partir de conteúdos teóricos, por isso a formação docente deve passar por estratégias para se suprir essa necessidade. Nesta perspectiva, a formação docente na visão dos professores é de que existe uma formação teórica relativa à preparação para que possam desempenhar a sua prática, havendo um distanciamento de conteúdos apresentados na universidade relativos aos conhecimentos que devem ser administrados, evidenciando o discurso que o professor aprende ao longo da vida. Como considerações finais os autores apontam para, a partir das falas dos professores, uma formação incompleta e fragmentada, onde o discurso da BNC baseado na ideia do professor só aprende a ser professor sendo e fundamentado na ideia que os professores com tempo de docência são mais capacitados que os iniciantes, reforçam a ideia das pesquisas que apontam os casos de choque com a realidade. Defendem a indissociabilidade teoria-prática, na maneira de olhar para a docência, pois acredita que junto com a prática existe uma teorização.</p>

OLIVEIRA	2021	<p>Aborda sobre as diversas segmentações que ocorreram ao longo da história da docência, causando uma dificuldade de identificação da profissão docente. Dentre essas segmentações o autor destaca a divisão entre professores urbanos e professores rurais; docência e o gênero professores e professoras; professores uni docentes e professores especialistas; professores e especialistas educacionais; Destaca que as políticas de responsabilização entre velhas e novas segmentações, causam mudanças na composição socioprofissional gerando modificações significativas nas identidades herdadas. Destaca que ao converter o professor a um funcionário do estado, lhe retira a autonomia e regula o seu ofício, e essa ambiguidade é expressada pela luta entre o status profissional e o fato de querer sofrer da condição de servidor público, fragmentando a categoria e interferindo na sua identidade. Aponta, ainda, ter surgido baseado em um sistema europeu, carreiras de professores cercados na noção de competência profissional, o que tornou as políticas de carreira mais flexíveis e diversificadas podendo produzir novas segmentações e contribuir para o enfraquecimento da sua identidade profissional, pois dificulta a consolidação do coletivo. No Brasil, para atender as políticas de mercado que responsabilizam empenho individual de professores, onde sua competência se tornou um fator decisivo para uma educação de qualidade, desconsideraram a infraestrutura e os recursos que são escassos, que associado as diferenças regionais e de rede e o segmento por grupo profissional, passam a influenciar novas fragmentações.</p>
----------	------	--

Os estudos selecionados referem-se a artigos e, ao final da leitura, foram realizados fichamentos com os seus principais apontamentos. Após os fichamentos, foi preciso retomar os questionamentos realizados no início dessa pesquisa, referentes ao que é preciso para ser professor? Quem é esse profissional? Quais são os seus saberes? Quais são suas competências? De onde provêm seus conhecimentos? Buscando encontrar nesses estudos as respostas para esta pesquisa.

Com base nas discussões realizados nesses oito estudos, foi possível perceber similaridades entre eles, possibilitando organizar a discussão dos resultados em cinco temas de discussão, que serão discutidos no próximo capítulo.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Para início de conversa: O que é profissão?

A partir dos estudos investigados foi possível identificar que ainda há uma preocupação com a consolidação da docência enquanto profissão (Diniz-pereira, 2011; Candau, 2016; Cericato, 2016; Nóvoa, 2017; Rodrigues et al. 2018; Penteado, 2019; Oliveira, 2021; Boff et al., 2021). Por isto, este tópico pretende discutir a profissão docente a partir de perguntas simples, em concordância com os estudos de Santos (1988) ao se referir a importância de retomar as perguntas simples para responder questão complexas.

Sendo assim, o primeiro ponto a se questionar é: “O que é profissão?” Uma profissão é uma ocupação desempenhada por um profissional, que tem uma formação específica. Ser um profissional, significa dizer que você tem uma formação acadêmica, tendo o direito garantido de exercer uma profissão com base em um diploma, constituído por saberes específicos, de maneira que o profissional é capaz de solucionar situações problema com base em seus conhecimentos.

No Brasil, é de responsabilidade da União a regulamentação de uma profissão, estabelecendo normativas para o desempenho da função. Desta maneira, é previsto nos termos do art. 22, XVI, da Constituição da República normas sobre a formação, remuneração e sobre as atribuições de um professor.

Ao ser regulamentada, a atividade profissional passa a ter uma legislação própria, que define deveres e garantias para os profissionais, bem como a fiscalização de suas atividades. São definidos requisitos, competências e habilidades que o profissional deve ter para exercer aquela atividade. As leis tratam ainda de jornada de trabalho, atribuições, área de atuação e formação necessária. A regulamentação é feita por meio de projeto de lei no Congresso Nacional sancionada pelo Executivo. (BRASIL, 1988)

A Lei 13.415/2017 considera o professor como o profissional “que ensina, ou seja, transmite conhecimentos aos alunos, exercendo a função de magistério”. Enquanto para Nóvoa (2017) a profissão docente é organizada tanto internamente quanto externamente, desta forma se aprende a ser professor através da ligação entre o profissional e pessoal. O autor vai além e explica que se sente professor quando se interage com os pares e que age-se como professor quando permeia o conhecimento da disciplina e o conhecimento pedagógico, baseados na psicológica, nos contextos sociais e políticos, metodológicos e didáticos e por fim, baseados na pesquisa e na reflexão.

Observa-se que diferente de outros profissionais liberais, como engenheiros e médicos, que conseguiram se estabelecer profissionalmente, a profissão docente ainda é confundida apenas como um ato vocacional. E, para melhor compreender sobre esse assunto é preciso entender o contexto histórico da profissão docente no Brasil, por isso optou-se em realizar um breve retrospecto da história desse profissional, alinhado aos estudos aqui investigados.

4.2 A história da profissão docente no Brasil

No Brasil, o processo de ensino, entendido como os primeiros passos de uma educação que visava transmitir determinado conteúdo de forma organizada, foi implementado pelos padres jesuítas que precisavam alfabetizar para transmitir seus ensinamentos religiosos, e, somente em 15 de outubro de 1827, através de um decreto de D. Pedro I que determinou a abertura de escolas de primeiras letras, que a educação oficialmente se inicia.

Este fato histórico está intimamente relacionado aos estudos de Tardif (2013) que falam sobre as idades do ensino. O autor explica que a primeira idade é denominada vocação, caracteriza-se por um ensino diretamente associado ao ato de ensinar uma fé.

Neste período, o professor recebe um “chamado” e a educação tem como objetivo principal a moral e a religiosidade. Na segunda idade, temos o ofício, surgindo com o aparecimento das escolas laicas. Nesse momento, o ensino deixa de ser um ato vocacional e passa a ser enquadrado como ocupação, exigindo uma relação empregatícia formal. Por último, a idade da profissão, na qual passa-se a exigir uma formação acadêmica universitária de alto nível, bem como uma base de conhecimentos que possa fundamentar a prática profissional.

Baseado na definição do autor é possível determinar que ainda temos impregnado o discurso que caracteriza a primeira idade do ensino, como também apresentou os estudos de (Rodrigues et al. 2018; Penteado et al. 2019;) Segundos esses autores a docência estaria intimamente associada à um ato vocacional, vinculada a educação jesuítica, na qual a profissão é interpretada com uma missão, muito voltada para o ato de cuidar e ao instinto maternal, onde é evidente a predominância de mulheres desempenhando essa função, contribuindo para a dificuldade em que docência encontra para se afirmar enquanto profissão.

A “vocação” pode até ser o que motiva a se tornar professor, entretanto esse profissional precisa desempenhar funções que devem estar baseadas em conhecimentos específicos e interligados a sua profissionalização, que de acordo com Wittorki (2014) refere-se à aquisições pessoais ou coletivas, composta pelos saberes, conhecimentos, capacidades e competências, residindo na construção e/ou da aquisição desses elementos que permitirão dizer ao final que alguém é um profissional, ou seja, é dotado da profissionalidade, que seria o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão.

29

4.3 A Formação docente, competência profissional e a relação teoria-prática

Além da discussão sobre a profissão docente, os textos também abordaram questões sobre a formação docente, a competência profissional e a relação teoria-prática (Diniz-pereira, 2011; Candau, 2016; Cericato, 2016; Nóvoa, 2017; rodrigues et al., 2018 Boff et al., 2021; Oliveira, 2021), justificando as discussões realizadas neste tópico.

A formação do professor, diferentemente das outras profissões, é influenciada pelas suas experiências pessoais e pelo tempo que passou na escola. O ofício da sua profissão começa a ser aprendido antes mesmo dele ingressar na universidade. Nas palavras de Roldão (2007), saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões.

Para Tardif (2013) os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser. Esses saberes são diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Quanto as competências necessárias à profissão docente os estudos de Oliveira (2021) evidenciam que este foi um fator considerado decisivo para o ensino de qualidade, apesar de ter desconsiderados outros fatores necessários para a qualidade do ensino. Enquanto os estudos de Nóvoa (2017) destacam que as competências dos professores emergem de diferentes fontes, não havendo um único consenso entre os pesquisadores, demonstrando a complexidade da profissão. Fato que vai ao encontro dos apontamentos de Cericato (2016), quando diz ser difícil caracterizar os conhecimentos e técnicas pertinentes ao professor.

Entretanto, ao consultar a lei 13.415/ 2017 percebe-se como a profissão docente ainda está amarrada a antigas concepções sobre as competências e habilidades que devem ter o professor. Ainda sendo reconhecido como um profissional que apenas transmite um conhecimento. No entanto, é preciso refletir se essa é a única competência desse profissional. É preciso questionar se essas leis conseguem suprir toda a complexidade da profissão docente. Afinal, quando tratamos sobre a profissão docente nem sempre esses saberes necessários a essa profissão são muito claros. Desta maneira, é necessário compreender que as disciplinas curriculares e pedagógicas e os momentos de estágio servirão de aporte para os conhecimentos desse profissional. Cabe ressaltar que esses conhecimentos não tem fim em si mesmo e que sempre sofrerão mudanças.

Como dizia Paulo Freire “educar é um ato político, por isso pedagógico”. Ou seja, é por meio da educação que o ser torna-se consciente de seu papel na sociedade. Sendo assim, o ato de educar está além de apenas ensinar conteúdos. A educação motiva a refletir sobre nossos contextos históricos, políticos e sociais. Ou seja, o professor deve ser consciente da importância do conhecimento do meio social a qual está inserido, além de conhecer a realidade do seu aluno, para favorecer a construção do conhecimento e a implementação dos saberes docentes no cotidiano escolar.

Tomando como exemplo a didática, esta disciplina terá como compromisso o desenvolvimento de práticas de ensino que promovam um ensino eficiente, com significados para os alunos e que contribua para transformação social. Os alunos devem ser encorajados a buscar mais conhecimento, a ampliar sua visão das coisas, a se manter informados dos acontecimentos políticos, econômicos, culturais e educacionais, a discutirem com fundamento os problemas da profissão, da cidade e do país. Para isso, suas próprias possibilidades intelectuais. (Libâneo, 1994). Sendo assim, a função do professor é ensinar estimulando o pensamento crítico e contextualizado.

No que refere-se a prática pedagógica, esta não deverá se reduzir somente ao saber da sala de aula, é preciso garantir uma organização escolar de qualidade, favorecida por uma didática que seja mediadora nas relações multidimensionais. Sendo complementada por disciplinas específicas de cada curso, baseadas nas leis e diretrizes para o ensino e por disciplinas que contemplem a formação integral do professor, assim como se envolvimento com as situações reais de ensino para que ele possa reconhecer as diversas possibilidades da aprendizagem.

Nota-se que os estudos de Candau (2016), Nóvoa (2017) e Boff (2021) deram um destaque importante as vivências reais de ensino, baseados na ideia da formação

profissional dentro da profissão docente. Ou seja, o conhecimento profissional docente acontece entre o conhecimento técnico e prático, por isso não podem ser dissociados.

É interessante ressaltar que apesar de tratar de perspectivas diferentes relacionadas à profissão docente, os estudos fazem ressalvas sobre a sua relação com o identidade docente, apontando diversos fatores que contribuem para a dificuldade da sua consolidação.

4.4 A desmotivação profissional e a desvalorização da profissão docente

Os estudos de Penteado (2019), Candau (2016) e Cericato (2016) trazem a discussão sobre a maneira como as políticas liberais e neoliberais influenciam na educação. Explicam que a escola passou a ser um local baseado nas tratando-a de políticas de mercado e que o sucesso da qualidade do ensino estaria relacionado ao desempenho do professor, entretanto desconsiderou todos os outros fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

Outro ponto de discussão também revelado nesses estudos é sobre o perfil profissional dos cursos de licenciatura, que são majoritariamente compostos por estudantes de baixa renda. Questiona-se este achado não estaria relacionado a desvalorização da docência, tanto a nível de reconhecimento social, quanto à valorização salarial. (Diniz-pereira, 2011; Rodrigues et al., 2018).

Ainda sobre essa discussão é importante salientar que nos últimos anos fica cada vez mais evidente a realidade desanimadora que enfrentam os profissionais do ensino. Muitos desistem da carreira após se depararem com realidade escolar, onde existem muitos problemas de infraestrutura, pouca valorização profissional, dificuldade de formação continuada, que acabam desanimando o profissional (Brasil, 2001). Sendo assim, não basta investir na formação acadêmica do profissional, se suas condições de trabalho e o incentivo para seu crescimento profissional não são contemplados. Cabe ressaltar, que todos esses empecilhos serão fatores determinantes para o ensino-aprendizagem e por isso são importantes para a discussão.

Para solucionar este problema está previsto na Constituição de 1988 e reiterado na Lei 9394/96 a legislação prevê a valorização do professor, mas o que acontece é a total desvalorização da profissão docente como aponta os estudos de Aleixo (2014), evidenciando que não há valorização salarial, não há boas condições de trabalho e ainda, há uma luta para que os períodos reservados para planejamento sejam cumpridos. Essa falta de valorização do profissional se reflete na qualidade do ensino.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (Brasil, 2001. p.73)

É importante compreender, que ao tratar sobre a profissão docente, no que se refere a sua valorização profissional, também discute-se sobre educação, pois, como dito anteriormente, a formação desse profissional e suas condições de trabalho refletem diretamente no ensino.

De acordo com a Constituição de 1988, está estabelecido no inciso cinco do Art.206, o ensino será ministrado com base na “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos[...]”. Porém não é uma realidade que acontece, de fato, na prática.

4.5 A Profissão docente na contemporaneidade e os novos paradigmas da educação

Para discutir sobre profissão docente na contemporaneidade é preciso discutir sobre sociedade. Segundo Bauman (2001) vivemos a era da Modernidade Líquida. A associação com o líquido vem do fato de que a sociedade atual seria marcada pela liquidez, volatilidade e fluidez. As relações e acontecimentos não são feitos para durar, são rápidos, estão em constante mudança e não conservam sua forma por muito tempo.

O século XIX é marcado pelo advento da tecnologia e o conhecimento ao toque das mãos. Deixamos de lado o que nos torna humanos. Valorizamos a felicidade imediata e um status em uma rede social. Podemos acessar o conhecimento facilmente, mas não refletimos como usar esse conhecimento para o bem comum e assim construir uma sociedade melhor. Essas mudanças advindas dos avanços científicos e tecnológicos transformam o mundo num ritmo veloz, impondo novos relacionamentos sociais e laborais, exigindo novas capacidades humanas para enfrentar desafios nunca antes experimentados pelos homens.

Apesar desse estudo não ter identificado nenhum estudo que trate especificamente do uso na tecnologia na educação é impossível falar sobre profissão docente na contemporaneidade sem tratar sobre o uso da tecnologia, que vem estabelecer um novo paradigma para a educação. O primeiro fato importante a pontuar é a evidente deficiência da estrutura escolar para desenvolver um ensino tecnológico, tanto em relação a infraestrutura, quanto em relação a formação profissional dos professores para esse tipo de recurso. O segundo ponto está relacionado ao uso não consciente desses recursos dentro do processo de aprendizagem. Há também que se destacar que muitos alunos e professores ainda não estão familiarizados com os recursos tecnológicos associados ao ensino.

O mundo do estágio anterior, de respostas prontas, previsível, rotinizado automaticamente podia ser enfrentado através de uma educação inserida na linha comportamentalista, em que prevalecem os treinamentos, as respostas preestabelecidas, a transmissão de conhecimentos, a memorização preferencial de regras, fórmulas e dados. Esses mecanismos ofereciam respostas satisfatórias ao indivíduo para enfrentar o mundo onde supervisores e inspetores decidiam, determinavam e controlavam a execução, sem exigir posicionamentos do trabalhador; Onde a situação era aceita como dada, onde

“padrões habituais de comportamentos” eram suficientes para o sucesso profissional e social. Entretanto, de acordo com a autora as mudanças que caracterizam a modernidade “líquida”, os desafios educacionais são graves e complexos, sobretudo para a formação profissional: deslocam-se da durabilidade para a fluidez; da permanência para a fugacidade; da rigidez para a flexibilidade; da estabilidade para a instabilidade; da memorização para a compreensão analítica e crítica; da realidade dada como conhecida e certa para o desconhecido e imprevisível. (Rebem, 2016)

Sabe-se que o advento da tecnologia não é algo que possa ser negado, porém é preciso encontrar mecanismos para que se torne um aliado da educação, servindo de aporte didático e não um inimigo do processo educativo. Como dito anteriormente, este estudo não pretende se debruçar na discussão sobre recursos tecnológicos no meio educacional e todas as suas problemáticas, entretanto, reconhece que a revisão narrativa também é um recurso identificar possíveis lacunas para estudos futuros. Por tanto, fica a ressalva de compreender esse contexto com um fator importante para discutir sobre profissão docente na contemporaneidade, já que permite refletir as competências e habilidades que essa profissão precisa desempenhar futuramente.

5. CONCLUSÃO

Ao final desta pesquisa foi possível compreender que o professor pode ser considerado, enquanto profissional, quando tem definido quais são as especificidades da sua profissão. Entretanto essa especificidade não é algo fácil de caracterizar pois, “o aprender a ensinar acontece de forma coletiva e depende da experiência e da reflexão-ação-reflexão.” (Nóvoa, 2003 p.23) ou seja, o aprendizado do professor se concentra na sua própria pessoa, enquanto agente e na escola, enquanto um local de formação profissional contínuo.

Destaca-se que a consolidação do professor enquanto profissional não depende apenas de sua formação e de seus conhecimentos técnicos e pedagógicos, apesar de sua importância para a constituição desse profissional. Entretanto, é preciso considerar também a importância das vivências práticas e do conhecimento proveniente da interação com o meio e com os pares. Por considerar que esse conhecimento não deve ser interpretado de maneira única, enfatiza-se a importância das experiências provenientes dos estágios, da reflexão sobre o campo real de ensino e da pesquisa.

Considera ainda, que os profissionais do ensino, sofrem por não compreenderem sua real identidade, haja vista que, as diferentes políticas de governo e as diversas segmentações da docência, bem como a desvalorização dessa profissão influenciam diretamente no seu reconhecimento enquanto um profissional. Conclui-se que ainda influenciada pelos resquícios da educação jesuítica e sob o olhar vocacional da profissão. Os estudos aqui investigados contribuem para a discussão sobre a profissão docente na contemporaneidade e, conseqüentemente, para as discussões sobre a educação no Brasil, possibilitam novos campos de investigação sobre esta que ainda precisam ser explorados.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, José. **Professores do 1º segmento do ensino fundamental da cidade de Nova Iguaçu: aproximações entre qualificação e identidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bibliografia: f. 144-151.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.
- BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabine Hett. **Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática**. Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.2, p. 810-825, maio/ago. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.
- CANDAU, Vera Maria. **Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente**. Pontifícia - Rio Revista COCAR, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016. ISSN: 2237-031
- CERICATO, Itale Luciane. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica** II Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** (Livro eletrônico) São Paulo: Cortez, 1994. Versão online 2017 disponível em <https://books.google.com.br/books?id=q3MzDwAAQBAJ&hl=pt-BR> acesso em 03/03/2021.
- NASCIMENTO, Franc-Lane; *et al.* **Didática e Prática de ensino: relação multidimensional na construção dos saberes docentes no cotidiano escolar**. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/209> acesso em 01/04/2021.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil**. Belo Horizonte, MG, Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 26 e26009. 2021.
- PENTEADO, Regina; NETO, Samuel. **Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão**. Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.
- RODRIGUES, Silva Adriana et al. **Sobre o exercício da profissão docente motivações iniciais e as interferências da formação inicial**. Revista eletrônica graduação pós-graduação e educação UFG/ REJ ISSN. 1807-9342, volume 14, número 1, 2018.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Rev. Bras. Educ. 12 (34) • Abr 2007 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.

WITORSKI, Richard. **A contribuição das análises práticas para a profissionalização dos professores.** Cadernos de Pesquisa v.44 n.154p.894-911 out./dez. 2014

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

3

**JUSTIÇA E RESISTÊNCIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS SOB O SÍMBOLO DE XANGÔ:
NECROPOLÍTICAS, MOCAMBOS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS AFRODIASPÓRICAS****Simone Gonçalves Santos⁶****Joice dos Santos⁷****Elisabete Figueroa dos Santos⁸**

Resumo: Os mocambos configuram-se como território que salvaguarda línguas, políticas, e princípios filosóficos próprios nos quais o indivíduo, por meio de uma relação de pertencimento, vivencia-se nele a manutenção das memórias dos antepassados. As produções artísticas permitem explorar diferentes formas de expressão e proporcionam espaços de liberdade criativa e reflexão crítica. Por meio delas, é possível abordar temas sensíveis, como o necropoder, estimulando a conscientização e a transformação social frente às diversas opressões do cotidiano. Para este xirê convidamos autores decoloniais que nos permitem sankofar para entender o processo de colonização, costurando diálogos que nos apresentam o genocídio do povo negro produzido pelo dispositivo da racialidade, os controles do corpo e a extensão da necropolítica para, assim, ponderar sobre as práticas artísticas afrodiaspóricas e de mocambos. Nossas estratégias metodológicas incluem o levantamento bibliográfico e entrevistas com profissionais da dança afro, arte-educadores e artistas plásticas/os, obtendo cruzamentos epistêmicos sobre essas práticas artísticas. A partir de considerações sobre os dados em encruzilhada, destacamos as atuações artísticas como espaço de resistência e reconexão, em que a arte negra desde de uma perspectiva de mocambo, fortalece a identidade e impulsiona a luta por dignidade, bem estar, direitos da população negra, em oposição ao controle hegemônico em nossas vidas. Chegamos à consideração de que essas encruzilhadas artísticas se destacam como potencializadoras contra dispositivos como o racismo e a exclusão, valorizando a identidade negra e desafiando a invisibilidade. Além disso, sublinhamos a importância do reconhecimento da arte negra como ferramenta vital na luta contra desigualdades estruturantes, impulsionando a descolonização do imaginário corporal para avançar rumo a uma sociedade mais justa e equitativa.

36

Palavras-chave: encruzilhada artística, necropoder, dispositivo racial, educação.

⁶ Doutoranda em Educação pela FEUSP.

⁷ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

⁸ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atualmente, é professora e vice-chefe do Departamento de Psicologia Educacional - DEPE/UNICAMP.

JUSTICIA Y RESISTENCIAS CONTRAHEGEMÓNICAS BAJO EL È DE XANGÔ: NECROPOLIDADES, MOCAMBOS Y PRÁCTICAS ARTÍSTICAS AFRODIASPÓRICAS

RESUMEN: Los mocambos se configuran como un territorio que salvaguarda lenguas, políticas y principios filosóficos propios en el que el individuo, a través de una relación de pertenencia, experimenta el mantenimiento de las memorias de sus antepasados. Las producciones artísticas permiten explorar diferentes formas de expresión y brindan espacios de libertad creativa y reflexión crítica. A través de ellos es posible abordar temas sensibles, como el necropoder, estimulando la conciencia y la transformación social frente a las diversas opresiones cotidianas. Para este xirê invitamos a autores decoloniales que nos permitan comprender el proceso de colonización, creando diálogos que nos presenten el genocidio de los negros producido por el dispositivo de la racialidad, los controles del cuerpo y el alcance de la necropolítica, para reflexionar Prácticas artísticas afrodiáspóricas y mocambos. Nuestras estrategias metodológicas incluyen un levantamiento bibliográfico y entrevistas con profesionales de la danza afro, educadores de arte y artistas visuales, obteniendo intersecciones epistémicas sobre estas prácticas artísticas. A partir de consideraciones sobre los datos de encrucijada, destacamos discusiones sobre las performances artísticas como espacio de resistencia y reconexión. en el que el arte negro desde una perspectiva mocambo, fortalece la identidad e impulsa la lucha por la dignidad, el bienestar, los derechos de la población negra, en oposición al control hegemónico en nuestras vidas. Llegamos a la conclusión de que estos cruces artísticos se destacan como potenciadores contra dispositivos como el racismo y la exclusión, valorando la identidad negra y desafiando la invisibilidad. Además, destacamos la importancia de reconocer el arte negro como una herramienta vital en la lucha contra las desigualdades estructurantes, promoviendo la descolonización del imaginario corporal para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

PALABRAS CLAVES: encrucijada artística, necropoder, dispositivo racial, educación.

1. INTRODUÇÃO

Para dar início a esse *ebó* epistêmico (Rufino, 2019), pedimos licença aos que chegaram antes, aos que estão agora e aos que ainda virão. A construção dessas reflexões é possibilitada pelos ancestrais que através da sua oralidade e espiritualidade nos mantêm vivos para seguir diante das diversas violências estatais que enfrentamos cotidianamente. Nossa luta nasce de um lugar de fortalecimento do nosso *Orí*. A partir desta comovisão, que este *Ebó* surgiu: fomentado pelas leituras e debates das obras de Fanon(2022), Mbembe(2018) e Carneiro(2023), na disciplina: “A Personalidade Autoritária, o Comportamento Anti-democrático e o Etnocentrismo: debate sobre educação nas perspectivas emancipatória, pós-colonial e antirracista” oferecida por professoras da USP em parceria com professores de universidades do Rio de Janeiro.

Iniciamos, assim, o processo de construção deste ensaio - que chamaremos em seu decorrer como *ebó* epistêmico⁹ - com a seguinte pergunta: Como podem as práticas artísticas servir como formas de resistência diante de uma necropolítica que busca oprimir e tornar invisíveis os corpos negros? Partimos da consideração de que nem todas as práticas artísticas valorizam corpos negros. Nos referiremos, portanto, a práticas artísticas pretas e engajadas, sejam elas pela dança ou pelas artes plásticas, promovidas por artistas e educadores que se utilizam da arte como potencial transformador da vida, desempenhando um papel crucial no combate à desumanização dos corpos negros causada pelo racismo e por outras formas de discriminação. Essas expressões artísticas funcionam como um caminho para devolver a dignidade e humanizar esses corpos marginalizados, rompendo com narrativas excludentes e opressivas.

Exploraremos esta indagação trazendo a figura da pedra de Xangô¹⁰, orixá associado à justiça e ao equilíbrio, que representa uma força central na luta contra-hegemônica na busca por justiça racial, social de gênero entre outros atravessamentos.

A partir de uma abordagem interdisciplinar, analisaremos as encruzilhadas¹¹ artísticas como espaços de resistência e aprendizado, tanto em contextos educacionais formais, quanto não formais. O procedimento metodológico foi fundamentado nas entrevistas e reflexões realizadas por artistas e educadores com vivência de terreiros de candomblé, aqui chamados de mocambos. Esses são lugares onde as pessoas se encontram para cultivarem memórias e práticas das suas línguas, políticas e princípios

⁹ *Ebó* é uma palavra de origem lorubá que consiste em um ritual de base africana, criado para reequilibrar os aspectos da vida de um indivíduo. Segundo Rufino (2019) o *ebó* também opera como um princípio tecnológico, uma vez que é a partir dele que se estabelecem as comunicações, trocas e invenções de possibilidades.

¹⁰ Trata-se de uma formação rochosa localizada em Salvador, Bahia, considerada um lugar sagrado no contexto afro-brasileiro. Funciona como um importante espaço cultural e religioso para os terreiros de candomblé da região. De acordo com Silva(2017), é um ponto sagrado sendo palco de rituais ,festas públicas do cotidiano, além de simbolizar uma manifestação do sagrado e patrimônio cultural da cidade de Salvador.

¹¹ Em referência a EXÚ, utilizamos a noção de encruzilhadas, a qual comporta a ideia do entrecruzamento de práticas artísticas que encontram resistência e luta contra dispositivos hegemônicos, valorização de nossas cultura africana e afrobrasileira, transformação, potencialidade de criar novas narrativas críticas, promover mudanças significativas na sociedade entre outras e se completude de novas possibilidades de linguagem e expressões.

filosóficos próprios em que o indivíduo, através de uma relação de pertencimento, vivência a manutenção das memórias de seus antepassados (SOUZA;TEBET; NOGUEIRA, 2022), apoia-se na cosmovisão africana buscando orientação. O mocambo aqui apresentado possui em seu tronco Bantu, o significado de terra preta, dessa forma este espaço é concebido como um lar, um lugar de afeto, cuidado, saberes e resistência para o povo preto.

Utilizaremos obras de autores como Fanon (2022), Carneiro(2023), Mbembe (2018) e Rufino(2019) para compreender o processo de colonização, o genocídio do povo negro e o controle dos corpos subjacentes à necropolítica e suas encruzilhadas através da arte-educação. Orientados a partir de técnicas metodológicas abrangentes, obtivemos as percepções de quatro entrevistados sobre suas práticas artísticas e dos terreiros de candomblé. Nesse entrecruzar de práticas artísticas, chegamos a profissionais da dança afro, educadores e artista plástico, para então, promover a reflexão crítica e a conscientização social aqui apresentada.

Como parte integrante do processo de elaboração do conhecimento que aqui se discute, buscamos elaborar a noção de de "ebó epistêmico atrelado à pedra de xangô", uma construção teórico-metodológica que combina o conhecimento adquirido no campo acadêmico com os conhecimentos presentes nos terreiros de candomblé, para promover uma transformação social mais ampla. É importante salientar que a figura de Xangô aqui apresentada não está focada em rituais de terreiros de candomblé, mas sim nas narrativas ancestrais e na resistência frente à necropolítica, discutindo como essas expressões artísticas promovem conscientização e transformação social.

39

2. O MOCAMBO E O CORPO

O mocambo é o espaço que, para além do campo espiritual, é um território cultural que constrói o *eu negro* político e espiritual que se constitui enquanto família. É nesse território sagrado que também podemos perceber a construção de diversas formas de expressão artística que nascem e disseminam-se por espaços sociais que antes nos foram negados.

Outrora os quilombos, hoje os mocambos (terreiros) são contextos de constituição de espaços livres, seguros, baseados em referências ancestrais africanas, as quais conferem pertencimento e horizontes identitários que permitem gestar expressões, movimentos, músicas, danças, símbolos e *artefatos* que nos mantêm vivos/as. Parte dessas tecnologias/sabedorias construídas está presente na dança afro, no samba, na capoeira, na música e nas diversas manifestações de arte visual que levam nossa cultura afrobrasileira para dentro das casas, dos espaços culturais, das escolas etc. Os mocambos tiveram e têm um papel fundamental enquanto epicentro paridor dos múltiplos afoxés, blocos afro e percussões que ocupam até hoje a cidade de Salvador, por exemplo. Suas primeiras aparições das vielas das ruas de salvador se deram na mesma época do fortalecimento do Movimento Negro Unificado (MNU) nos anos 70, que lutava por nossos direitos constitucionais, sociais e políticos, ou seja, estávamos nos organizando em

encruzilhadas que se complementavam em diversas formas para enfrentar o necropoder em vigor.

Dessa forma, as múltiplas expressões artísticas possibilitaram difundir e manter a sabedoria sobre nossa história desde o continente africano e a migração forçada, que nos trouxe para as Américas. Manter vivas nossas memórias ancestrais nos permite, hoje, colocarmos em xeque a história única sobre nosso berço e caminho ancestral (ADICHIE, 2018).

Essas expressões artísticas possibilitam levar mensagens àqueles que, pelas desventuras do racismo e das práticas de descarrilhamento (NOBLES, 2009), afastaram-se física ou simbolicamente de um horizonte negro-africano. Isso tem permitido, portanto, que comunidades negras possam (re)construir a conexão com sua negritude e o auto-entendimento enquanto povo afrodiaspórico.

Dessa forma, quanto mais o povo se entende enquanto coletivo, mais se fortalece, construindo ferramentas de poder para quebrar a violência diárias. Esse processo é o que temos chamado de ebó: as *artemanhas* afrodiaspóricas têm-nos permitido (re)orientar os sentidos, as memórias, os saberes e os caminhos. Os ritos afrobrasileiros, segundo Lenda Martins (2003), são práticas pedagógicas de mediação entre o passado (o saber acumulado) e o presente (a resignificação do passado).

Considerando-se a cidade de Salvador, que conta com mais de 80% de população negra, encontrar expressões artísticas negro-africanas pela cidade não é difícil, no entanto, elas estão concentradas majoritariamente em territórios em que somos maioria e, cuja contemplação se esbarra nas dificuldades enfrentadas para que boa parte das pessoas negras se re-conheçam enquanto povo e, portanto, entendam que essas obras falam também delas próprias. Eis um atravessamento histórico do racismo, contra o qual estas artes lutam contra.

Compreendemos que as expressões artísticas construídas e compartilhadas por meio dos mocambos compõem uma ferramenta única para educar e construir esse entendimento. As diversas encruzilhadas artísticas ancoradas na lei 10.639¹² (Brasil, 2003), fornece ferramentas teóricas analíticas para conscientizar e educar dentro da sala de aula como também fora. A lei 10.639 ampara no que diz respeito ao conhecimento sobre a cultura afrobrasileira e afrodiaspórica que nos foi negado por anos, mas é necessário pensarmos formas de aplicá-la para além da sala de aula ou espaços de educação formal. Construir diálogos com os mocambos ou até mesmo grupos comunitários artísticos e educativo dentro das periferias, acionando o cotidiano de forma lúdica, possibilita promover tais conhecimentos, aproximar as expressões artísticas do contexto comunitário e permite o intercâmbio cultural entre diferentes contextos da comunidade.

No entanto, é crucial estar vigilante para não levar o conhecimento das nossas práticas fortalecedoras para espaços que possam se apropriar e modificá-las, utilizando-as posteriormente contra nós. Isso é evidente nas diversas danças e músicas que foram

¹² Lei que torna obrigatório o ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afrobrasileiras na educação básica.

usurpadas por outros grupos, que se beneficiam dessas expressões culturais enquanto excluem aqueles que originalmente as criaram e desenvolveram. Esse modelo de apropriação é percebido nos espaços acadêmicos, no mercado de trabalho, tanto quanto em outros espaços culturais. Como bem diz o Antonio dos Santos Cerqueira Junior - artista plástico, que ao questionarmos sobre os desafios e dificuldades em expressar as práticas artísticas e quais os caminhos para superá-las:

A gente tem que ter cuidado com as armadilhas do estado, nessa sociedade racista... o nosso povo está começando a pensar que tudo que fazemos dentro do terreiro tem que ser exposto, de forma artística ou de forma de show... que o que a gente faz dentro do terreiro deve ir para fora, porque a gente não fazia antes por causa de opressão, e não é bem assim...

O artista gráfico ainda complementa:

“...tem muita coisa que deve ser ensinado nas escolas e em outros ambientes que podem ser retiradas do candomblé, aquela coisa da vivência entre outras coisas, mas a gente tem que ter muito cuidado em colocar o candomblé em um aspecto artístico, porque isso também é uma armadilha do sistema, para conseguir adentrar em nossos cultos, em nossos espaços mais secretos, as nossas danças sacras, as nossas músicas que têm fundamentos, cantigas que não são cantadas a todo momento dentro de um terreiro porque tem o horário correto de ser cantada...”

41

Assim, com Antônio aprendemos a importância de sermos cautelosos com o que levamos para fora do terreiro, pois os corpos dos praticantes do candomblé são, antes de tudo, "corpos vivos" (LIMA, 2015). É essencial prestar atenção ao que compartilhamos, pois ao utilizar essas expressões para o fortalecimento do povo preto, podemos transformar esse conhecimento em uma poderosa ferramenta educacional. Isso permite combater a necropolítica que silencia e mata, tanto física quanto psicologicamente, o povo preto periférico. O contexto do candomblé permite à pessoa que participa uma reelaboração da vida a partir da cosmovisão de coletivo expressa na Filosofia Ubuntu¹³.

Vale ressaltar que é através das expressões artísticas que se encontra o lazer, direito constitucional tão negado ao povo preto. Pois esse dispositivo da racialidade nos diz que os corpos negros devem estar a todo momento à disposição e em servidão, ou seja, nunca em lugar de descanso, no lugar de intelecto, no lugar do lazer. Por isso, na encruzilhada, canta-se e dança-se contra o arresto da liberdade (MARTINS, 2003).

¹³ “Eu sou porque nós somos”. Essa frase expressa a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade e sua essência. Este fundamento tradicional africano articula um respeito básico pelos outros. Ele pode ser interpretado tanto como uma regra de conduta ou ética social. Ele descreve tanto o ser humano como “ser com-os-outros” e prescreve que “ser-com-os-outros” deve ser tudo (Geledés, 2016).

2.1 DESCOLONIZAÇÃO DO CORPO IMAGINÁRIO ATRAVÉS DA PEDRA DE XANGÔ

Laroyê Exu Tiriri

Laroyê Exu Elegbá

Laroyê Exu Bará

Ele é chefe da folgança

Dono das encruzilhadas

Berimbau; Tavares, 1978, Faixa 1, Lado A.

Iniciamos essa seção com a reverência ao dono das encruzilhadas Exu, entidade fundamental na cosmologia afrobrasileira que simboliza os caminhos, as transformações e a comunicação. Ademais, convidamos diversas vozes e forças, que têm expressado os caminhos da descolonização e que discutem o processo de luta pela libertação dos nossos corpos e mentes, em direção a uma visão do mundo que seja verdadeiramente descolonizada, acolhendo a diversidade e a riqueza de todas as formas de vida. A descolonização do corpo imaginário é tarefa indispensável na libertação dos povos marginalizados. Mas, o que seria descolonização do corpo imaginário? Primeiro, é preciso entender que descolonização é a recuperação da nossa humanidade. Para Fanon (2022), isso requer mudanças drásticas, que impliquem no abandono das influências e do controle de uma cultura dominante sobre nossos corpos racializados, considerando ser esse um fenômeno drástico e necessário para o próprio processo de descolonização.

Luiz Rufino, em sua obra “Pedagogia de Encruzilhada” (2019), sustenta que de fato o corpo foi um dos principais alvos do projeto colonial. O corpo, em seu potencial simbólico e material, tornou-se o campo de batalha para os colonizadores: eles se esforçaram e esforçam, afinal colonialismos não é um evento datado, ele é um evento que continua em curso para controlar, dominar e modular o corpo por meio de diversas práticas coloniais. Assim, o corpo se tornou um espaço chave para a imposição de regras e estruturas sociais coloniais, na tentativa de apagar ou silenciar as culturas indígenas e africanas existentes.

Neste sentido, o corpo imaginário poderia ser interpretado de muitas maneiras: pelas formas como sentimos, imaginamos e percebemos nossos próprios corpos influenciados por uma variedade de fatores sociais, culturais e pessoais. Tendo em curso o colonialismo, o corpo pode ser visto como uma paisagem na qual as lutas de poder se desdobram, sendo um local em que as pessoas resistem e desafiam as tentativas de controle dos modos como nossos corpos são e estão no mundo.

Portanto, a descolonização do corpo imaginário é entendida como um processo de se libertar das influências dominantes, muitas vezes opressivas da sociedade, da cultura ou ideologias predominantes e por essa razão, Fanon, em sua obra “Os condenados da terra” (2022), ressalta a importância do dismantelamento dos sistemas de pensamento coloniais. Para ele, o colonialismo não é apenas uma forma de exploração econômica, mas também uma condição que se perpetua ao subnívelar o imaginário do colonizado. Ele discorre sobre a necessidade de resistir e combater os efeitos danosos do colonialismo e,

a descolonização do pensamento é um passo crucial nessa direção. Essa é uma tarefa que possibilita a criação de um ser novo e uma nova maneira de encarar o passado, o presente e o futuro: *Sankofa*. Dessa forma, ela é crucial para mudanças sociais e políticas significativas, uma vez que estimula a revisão dos conceitos pré-estabelecidos e a criação de narrativas inovadoras. Nesse contexto, a perspectiva ética, estética e artística sintetizada na obra "A Pedra de Xangô" se encaixa perfeitamente, pois confronta a lógica ditada pela hegemonia eurocêntrica.

Xangô, "Kawó-Kabiyesilé", é orixá da justiça, do trovão e do fogo, que representa força, coragem e capacidade de lutar pelo que é justo. Associando sua representação às proposições de Achille Mbembe sobre a necropolítica e, ao “dispositivo de racialidade” de Sueli Carneiro com , é possível colocar em perspectiva o símbolo do Osé de Xangô, ferramenta que demonstra majestade e realeza, truculência e virilidade (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009), que engloba os sentidos da luta contra as injustiças são constantemente apresentadas. A força representada pela saudação de Xangô - Kawó-Kabiyesilé - está ligada à ideia de resistência de Mbembe contra a política de morte e à luta de Carneiro contra o dispositivo de racialidade. A mesma força se manifesta nas práticas artísticas, como a dança afro, as artes plásticas e as educadoras, representadas pelas pedagogias de encruzilhada de Luiz Rufino, a escrevivência de Conceição Evaristo numa luta ancestral e cultural constante contra a opressão.

Portanto, compreender a descolonização do corpo imaginário como a reintegração da nossa identidade para além das estruturas coloniais, a Pedra de Xangô torna-se símbolo de resistência, libertação e busca por justiça - social, racial, epistêmica e cultural. possibilitando o surgimento de um novo ser consciente das suas raízes, que não são limitadas pela estrutura de poder eurocêntrica (CARNEIRO, 2023). Assim, a pedra funciona como um lembrete de que a resistência e a capacidade para mudanças significativas estão dentro de nós e ao nosso alcance.

43

3. AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

“...Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer..”

Conceição Evaristo

Utilizamos uma abordagem qualitativa de investigação, tendo em vista a importância do corpo e voz das pessoas entrevistadas. Realizamos quatro entrevistas com figuras relevantes na cena da dança afro, artistas gráficos e educadoras que utilizam arte atrelada à cultura e vivência dos mocambos em Salvador. Todos os participantes são sujeitos representativos em suas respectivas áreas e, por isso, foram selecionadas para participarem do estudo que origina a discussão feita neste texto. As entrevistas aconteceram à distância, mediadas por plataformas digitais de comunicação.

Com o objetivo de potencializar o corpo e a voz das pessoas entrevistadas e a identidade dos participantes, cada um apresentar-se-á e será referenciado pelo seu nome,

assim como gostariam de ser apresentados nesta investigação em todas as referências diretas ou indiretas aos dados coletados. É importante destacar que todas as pessoas envolvidas deram seu consentimento para participar deste estudo, garantindo a evidência das informações correspondentes. As perguntas das entrevistas exploraram as experiências, perspectivas e entendimentos dos participantes sobre o papel das práticas artísticas como um meio de resistência, particularmente na comunidade afro-diaspórica.

A partir das entrevistas, foi possível traçar alguns temas e conexões principais que emergem dos seus depoimentos, e que ilustram como suas práticas artísticas são utilizadas como formas de resistência e afirmação de identidade.

A Rainha Vânia Oliveira é uma artista atuante e educadora que tem uma longa trajetória multidisciplinar, Sua arte e educação estão intrinsecamente ligadas à sua identidade cultural e racial. Sua profunda ligação com o Candomblé e com o bloco afro demonstra o seu compromisso com a preservação da cultura afrobrasileira. Ela ressalta a relevância das coreografias realizadas nos espaços dos Blocos Afro de Salvador como um meio de resistência e empoderamento. A articulação de múltiplos papéis - ativista, educadora e pesquisadora - mostra como essas trajetórias conectadas fortalecem os laços da comunidade afrodiaspórica, mas também servem como uma ferramenta de resistência. A sua arte, em particular, demonstra que as práticas artísticas são uma forma de resistir e fortalecer a comunidade, desafiando ativamente a exclusão, a invisibilidade e as narrativas falseadas da identidade negra.

44

Essas conexões constituem um retrato complexo e multifacetado de como as práticas artísticas na comunidade afrodiaspórica podem ser vistas como uma forma de resistência. A sua trajetória pessoal mostra o potencial das práticas artísticas para revidar a contra-opressão, enquanto celebra a riqueza e complexidade da identidade afro-diaspórica. Em suma, a sua experiência demonstra uma ampliação da nossa compreensão sobre a relação entre arte e resistência no dia a dia.

Antonio dos Santos Cerqueira Junior, também conhecido como Júnior Pakapym, é um artista gráfico de grande impacto e influência na sua comunidade. O seu trabalho como Tata do Terreiro Nzo Onimboyá, demonstra a relevância do seu papel na religião afrobrasileira, especificamente no candomblé, proporcionando uma ponte entre as tradições religiosas e a arte. Como artista gráfico, possui uma especialidade marcante em ilustrações afro-religiosas. Ele combina a arte visual com o simbolismo e os costumes religiosos afrobrasileiros de forma hábil, criando imagens vibrantes e poderosas que falam tanto aos praticantes da fé afrobrasileira quanto àqueles interessados em aprender mais sobre essa rica cultura. Suas ilustrações não apenas representam divindades e símbolos da cultura, como também exercem um papel educativo, revelando as crenças afrobrasileiras para um público mais amplo. Assim, Antonio dos Santos Cerqueira Junior contribui significativamente para uma maior compreensão e apreciação da diversidade e manutenção cultural e religiosa do Brasil através da cosmovisão do candomblé.

A roda continua com Elisa Maria de Jesus Santos, que é uma socióloga e historiadora reconhecida que fez contribuições relevantes para a comunidade acadêmica como professora universitária. Sua ligação com as tradições religiosas afrobrasileiras é

demonstrada pelo seu trabalho no Terreiro Hunkpame Savalu Vodun Zo Kwe, onde ela ocupa a posição de Vodunce Gbsessende, sendo respeitada. Elisa, como socióloga e historiadora, combina a sua profunda compreensão das estruturas sociais e da história humana com sua forte identidade religiosa, oferecendo perspectivas insubstituíveis sobre o candomblé e outras práticas religiosas afro-brasileiras. Além disso, como educadora, Elisa tem a hipótese de compartilhar suas ricas experiências e conhecimentos com seus alunos.

Por fim, Marilza Oliveira da Silva, mais conhecida como Oyaci, é uma ativista notável da mulher negra da ilha de Itaparica. Ela está atualmente cursando doutorado no Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento. Teve seu mestrado em Dança e especialização em estudos contemporâneos em dança pela Universidade Federal da Bahia. Seu histórico educacional também inclui Licenciatura e Bacharelado em dança pela mesma universidade. Na função de professora na Escola de Dança da UFBA, ela se dedica ao campo do conhecimento relativo aos Estudos do Corpo, com destaque para Danças Populares, Indígenas e Afrobrasileiras. Marilza Oliveira da Silva é co-líder do Grupo de Pesquisa “Porra: modos de (RE)conhecer(SE) em Dança”. Além disso, participa dos Grupos de Pesquisa “Rede Africanidades” e “Luiza Bairros”. Como autora, ela contribuiu para a literatura acadêmica com os *e-books* “Danças Indígenas e Afrobrasileiras” e “Dança como Mediação Educacional para a Diversidade e Ações Afirmativas II”. Sua abordagem influente e suas contribuições têm impulsionado a conscientização e o reconhecimento das tradições afrobrasileiras na dança contemporânea.

45

Neste sentido, ao analisar as entrevistas e suas experiências é possível compreender como as práticas artísticas podem ser formas de resistência em uma sociedade, que decide quem pode viver e quem não pode, como discutido por Mbembe (2018). Neste contexto, a entrevistada Rainha Vânia Oliveira traz à tona o questionamento sobre quais práticas artísticas estamos abordando e a importância de questioná-las, como afirma:

Acho que primeiro, é importante dizer que não são todas as práticas artísticas, né? Porque tem práticas artísticas que matam a gente. Assassnam a gente como a política de morte, né? Voltada para os nossos corpos. Ela é um desfavor para nossa existência na sociedade, né, que é uma das formas como o racismo se apresenta. É muito bem apontado por Sueli Carneiro quando ela fala sobre o epistemicídio na pesquisa dela, sobretudo presente na tese de doutorado. É, e aí ela chama atenção, acho que é importante a gente trazer aqui. Ela chama atenção de como esse racismo se apresenta no campo do ensino, né? A gente está falando aqui de um curso de pós-graduação, de alguma maneira é importante a gente olhar também para os campos legitimados como campos de construção de conhecimento. Então, quando anulam a gente, quando apaga a nossa história e quando injetam na gente conhecimentos de uma forma vertical, conhecimentos do norte, nos impedindo de ter o sul, né, não suleando os conhecimentos, essas artes, essas práticas artísticas só servem mesmo como uma grande munição, lá dentro da arma chamada racismo.

Então elas apagam e aqui eu acho que não cabe nem não. Não precisa. Nesse momento a gente não precisa citar quais são essas práticas artísticas que nos apagam, eu deixo pra galera pensar, né? E que práticas são essas? Mas isso é muito presente, é a nossa luta. É justamente a colonização dos nossos corpos, nossos saberes. Então, se falar de práticas artísticas, acho que é importante. Pode haver práticas artísticas pretas, engajadas? Né? Tem feito também com pessoas engajadas, pessoas tivessem responsabilidade política. E devolver para a gente a dignidade, né? Que humanize a gente, né, que é o tempo inteiro desumanizado pelo racismo e todas as suas formas de apresentação. (OLIVEIRA, 10 de julho de 2023).

Vânia Oliveira nos faz pensar sobre como as artes podem ajudar na luta contra o racismo e a nossa descolonização, compreendendo que nem todas as formas de expressão artísticas são boas e algumas delas caminham a refletir sobre como resistir e combater as práticas que perpetua e fortalece práticas de morte, reforçando todas as violências, guerras como Fanon (2018) nos alerta do que seria a colonialismo e pagamentos dos corpos de etnias diferentes. Ao mencionar o conceito de epistemicídio de Sueli Carneiro que trata das formas de nos calar, “manter” nossos saberes como um dispositivo que se efetiva na anulação dos corpos negros (CARNEIRO, 2023), Vânia ressalta a importância de reconhecer como o racismo se manifesta no campo do ensino e a negação de saberes de comunidades que estão à margem. Isso nos leva a refletir sobre a colonização dos corpos negros, assim como sobre a urgência de valorizar e fortalecer as práticas artísticas pretas “engajadas e políticas” que promovam a restauração da dignidade e humanização das pessoas negras.

46

Em outra direção, Antonio dos Santos Cerqueira júnior, reflexiona sobre como as práticas artísticas contribuem para a valorização e manutenção dos corpos negros na sociedade, apesar das adversidades raciais que a população negra enfrenta, como mencion

a:

Eu creio que as práticas artísticas têm muita contribuição, sim, para valorização e manutenção de corpos negros, do nosso povo, até porque dentro do contexto da violenta travessia, de como nosso povo conseguiu se acomodar dentro de tanta barbaridade, o Brasil, ainda que na sua camuflagem, desse país cheio de cultura... né? A gente sabe de que forma eles tratam a nossa cultura e dentro do pensamento, da nossa estética, das nossas cores, das nossas formas, das nossas línguas e isso interesse mais a eles. Então, acaba que a música, a dança, a própria plástica seduza esse povo, mesmo que ainda preconceituosos, ainda que sem responsabilidade nenhuma com o nosso povo... mesmo sem compreender, usufruam e com isso ainda consigam entender um pouco do nosso legado. Assim, a arte faz essa função de conseguir manter [os] irmãos nesse caminho a ocupar outros espaços e, assim, recrutar outros irmãos através da arte. (JUNIOR, 10 de julho de 2023).

A partir da consideração de Antonio dos Santos Cerqueira júnior, damos conta da

potencialidade das práticas artísticas pretas engajadas, metaforicamente como um antídoto para a valorização e preservação da cultura de corpos negros, a exemplo da música, da dança e outras manifestações culturais que permitem-nos conectar com nosso legado, nossa ancestralidade e humanidade. Portanto, essas produções são oriundas das encruzilhadas existentes numa terra em que, por um lado consome ativamente culturas negras e, por outro, também nos condena por não sermos brancos/as, o que dá origem a expressões artísticas de perspectivas afro referenciadas que têm por base a dinâmica *afropolitana* (SELASI, 2005)¹⁴.

Nesta direção, Vania Olivera, enfatiza que as danças negras possuem uma importância na manutenção da valorização da vida dos corpos negros, elas não apenas trazem movimentos e destacam habilidades físicas e motoras, mas fortalecem nossa saúde mental, física e ancestral. Além disso, essas danças desempenham um papel crucial ao nos preparar para enfrentar uma sociedade marcada por racismo, machismo, homofobia, misoginia entre outros atravessamentos, como ela destaca:

A experiência e minha contribuição a partir das danças negras, né? Das danças, árvores. Elas, que não são, trazem esse movimento. Com uma potência com ela, são a colocar pista. Em movimento, trazendo aptidões, destacando aptidões físicas, motoras, é. Trazendo para mim condicionamento físico. É importante falar sobre isso também, né? Trazendo ela como uma técnica, né? Que prepara o “para”, né? Mas também trazendo também a dança afro, que com uma técnica que prepara o “como” para a sociedade. Essa sociedade racista mais machista, misógina. Então, essas danças negras, tranças afro. Elas trazem importância. Uma gigantesca. Ela vem acompanhada de todas as filosofias que a compõem, né? Desde as filosofias de negras. (OLIVEIRA, 10 de julho de 2023).

47

Como educadora, Elisa Maria de Jesus Santos destaca que as danças negras criam e nos levam a se sentir em um espaço seguro, de autocuidado e possibilidade de reconectar com nossa ancestralidade como ela destaca:

É através da dança que muitas pessoas em grupo podem se sentir acolhidas, e por isso a arte poderia ser chamada de acolhimento. Um exemplo que posso trazer seria o próprio Ilê Aiyê: quando você tem uma competição de Deusa do Ébano, ‘onde’ várias mulheres estão dançando, competindo entre si... Ali é um momento ‘onde’ você vê um processo de conscientização, de empoderamento, de florescer. Mulheres e homens na sua máxima plenitude através da arte. (SANTOS, 10 de

¹⁴ O termo afropolitanismo chamou atenção ao ser cunhado oficialmente pela escritora ganense nigeriana Taiye Selasi em 2005 para definir a geração de migrantes africanos filhos/as de pais que haviam deixado a África nos anos 60-70, “jovens que cresceram entre várias metrópoles globais, falando vários idiomas, interagindo com africanos e não-africanos”, criando aquela que a autora define como “uma identidade entre meio”. Em: SELASI, T. Bye-Bye Babar. *The Lip Magazine*, 2005.

julho de 2023).

Em síntese, Elisa Maria de Jesus Santos conclui que a dança afro e outras artes em geral nos ajudam a descolonizar nosso corpo imaginário e conectar com nossa ancestralidade, possibilitando conectar com a expressão criativa, nos fortalecendo para desafiar as narrativas dominantes, por meio da qual temos a possibilidade de encontrar nossas vozes e nossa humanidade e dignidade para continuarmos lutando com a pedra de Xangô. Como apresenta Marilza Oliveira da Silva, a ideia de resistência e necessidade de promover a transformação em busca pela liberdade.

A necropolítica, com seu discurso de ordem, que prega uma política de segurança para suas populações, mas que tem como foco de suas violentas ações a morte do corpo negro e indígena, contribui, decididamente, para que as práticas artísticas oriundas dessas comunidades se tornem propriedades, pela expropriação de seus bens artístico-culturais a partir da branquitude. Há um movimento perverso de eleição, por parte desses expropriadores, que escolhem, estrategicamente, pessoas artistas negras, para serem colocadas no topo das mídias sociais, como representantes de um segmento artístico totalmente alienante, que se sustenta através da estética, seja da música, dança, teatro, dentre outras, e que são lidas como referências artísticas que experimentam o ápice do sucesso e celebritismo promovido por empresas que fomentam os seus protagonismos, estando submetidas às determinações da supremacia branca, sem nenhum engajamento que contemple sua comunidade. Percebo esse mecanismo desprovido de qualquer interesse que contribua para que as artes realmente possam atingir, efetivamente, um nível de conscientização que promova um alcance maior de pessoas negras. Os propósitos coloniais de violência contra nossos corpos e existências, ainda continuam, atualizados, confesso, mas ainda nos exterminando em diferentes ordens. Por isso, continuo acreditando num tipo de movimento de resistência, que cada vez mais faça com que nos aquilombemos, de maneira a construirmos nosso partido político, estruturas econômicas de produção artístico-cultural e afim. Grande e incansável desafio, que tem como muralha manipuladora o estado, com seu sistema necropolítico, agregador de uma direita e esquerda regida por pessoas brancas. Acredito que, para enfrentarmos essa condição, como nossos antepassados, precisamos promover revolução, sem medo de morrer. Essa condição nos paralisa. Também questionamos as pessoas intelectuais de pele negra que habitam a academia, com seus contraditórios discursos referentes à população negra, que saiam dos seus gabinetes e experimentam a vida prática. Que possamos viver a realidade de sermos pessoas negras nesse país racista. (SILVA, 10 de julho de 2023).

48

A reflexão de Marilza, sem dúvida, permitem-nos compreender que há muito a ser feito e devemos continuar a luta com esse ebó epistêmico pedindo ao mensageiro da comunicação que nos ajude a potencializar os nossos corpos e vozes e, a Xangô que nos

permita reequilibrar as balanças implicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas artísticas têm um papel crucial na forma como a comunidade afrodiáspórica se organiza e se mantém, sobretudo no Brasil e, particularmente, na Bahia. Essas práticas são um espaço de resistência e conexão, em que arte, cultura e religião se unem em uma encruzilhada para fortalecer a identidade e a luta por direitos. Em Salvador, um importante centro de manifestações afrodescendentes, as práticas artísticas são uma afirmação dos movimentos que buscaram resgatar e valorizar a cultura africana e seus valores, historicamente oprimidos. Elas tornam-se um contra-dispositivo contra o racismo, a exclusão e a invisibilidade, rejeitando as tentativas de negar a identidades, vidas e vivacidades negras. As práticas artísticas têm um caráter coletivo e político, promovendo o resgate, a manutenção e a valorização das potências ancestrais. Por meio da tradição, ética, linguagem oral, solidariedade e persistência, os indivíduos afrodescendentes encontram uma maneira de se reconhecer no mundo, de maneira inovadora, propositiva e eficaz. Essa arte é uma forma de mostrar que a cultura africana é importante, que a presença negra no mundo é importante.

No contexto da dança, por exemplo, o corpo experimenta a sua liberdade, rompendo com as amarras históricas deixadas pelo período escravista. A dança é um momento de libertação, em que o corpo se torna uma potência, permitindo voar, flutuar e esquecer as opressões por um instante. Ademais, a prática da dança, em grupo e em rede, incentiva a preservação dessa liberdade, criando espaços de resistência e pensamento mútuo por meio da expressão corporal em conjunto. Essas práticas artísticas não apenas resgatam e mantêm as forças ancestrais, mas também permitem que as pessoas negras se reconheçam no mundo, se conectem, afirmem a sua identidade e trabalhem em prol dos seus direitos.

As práticas ancestrais: ética, oralidade, coletividade e resiliência são os pilares, que dão continuidade ao legado africano e reafirmam a presença da comunidade afrodiáspórica no mundo. Essas práticas são um movimento político coletivo, capaz de modificar realidades e construir um futuro de igualdade e justiça. As práticas artísticas pretas engajadas são o próprio ebó epistêmico, revestido com um machado de Pedra de Xangô, para proteger e equilibrar o necropoder colonial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> . Acesso em: 19 maio 2024.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Zahar- Rio de Janeiro, 2023.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução: Jean-Paul Sartre e Maria Lúcia de Freitas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- GELEDÉS. Ubuntu: a filosofia africana e o conceito de humanidade em sua essência. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>>. Acesso em: 20 maio 2024.
- MARTINS, Leda. *Performances da Oralidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SELASI, T. 'Bye-Bye Babar'. The Lip Magazine , 2005.
- NOBLES. Wade. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SOUZA, Ellen; TEBET, Gabriela; NOGUEIRA, Sidnei (organizadores). **Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Editora Pedro e João, 2022.
- SILVA, Maria Alice Pereira da. **Pedra de Xangô: um lugar sagrado afro-brasileiro na cidade de Salvador**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2017
- RUFINO, Luiz; **Pedagogia das Encruzilhadas**, 1ª ed. Editora. Mórula, 2019
- TAVARES, Ildásio; BERIMBAU, Luís. OS Orixás. Intérprete: Eloah. São Paulo: Som Livre Cultura, 1978, 1 disco sonoro.
- KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de; BARROS, Marcelo (organizador). **O candomblé bem explicado** (Nações Bantu, Iorubá e Fon). Pallas, Rio de Janeiro, 2009.

4

EXPERIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS NO MOVIMENTO NEGRO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO PARA NAIR THEODORO DE ARAUJO**Erica Aparecida Pires dos Anjos¹⁵**

RESUMO: O ano de 2023 marcou um momento de mudanças significativas na política brasileira. Uma grande parcela da população, incluindo negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+ e outros grupos que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária, celebrou a posse do novo presidente. Com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva e a presença marcante de negros e mulheres em seu governo, o período promete ser marcado pelo ativismo e protagonismo dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro. Neste contexto político favorável, o movimento negro ganha força e se consolida na luta contra o racismo, trazendo consigo valores emancipatórios, críticos e políticos. Este artigo busca refletir sobre a invisibilidade e apagamento das personalidades negras brasileiras, bem como analisar as experiências socioeducativas do movimento negro como estratégia de formação e emancipação. Partindo da trajetória de Nair Theodoro de Araújo, uma mulher preta que teve participação ativa na Associação Cultural do Negro, fundada por José Correia Leite em 1954, em São Paulo, questiona-se por que tantas figuras como ela são esquecidas e silenciadas. A metodologia qualitativa deste estudo se baseia em obras centrais como "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire, e "O Movimento Negro Educador", de Nilma Lino Gomes. Entrevistas foram realizadas com pessoas que conviveram com Nair Araújo, buscando ampliar sua visibilidade e reconhecer seu papel na história. Além disso, são apresentadas brevemente as trajetórias de outros indivíduos negros que contribuíram significativamente para o combate às desigualdades raciais, como Nilma Lino Gomes e Evandro Passos. Em resumo, a invisibilidade das personalidades negras na história e na sociedade brasileira está intrinsecamente ligada à narrativa única que tem sido passada de geração em geração, ignorando as contribuições importantes da população negra em diversas áreas do conhecimento e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: experiências socioeducativas, invisibilidade, movimento negro, Nair Theodoro de Araújo, personalidades pretas brasileiras.

51

¹⁵ Mestranda PPGEduc UFRRJ.

SOCIOEDUCATIONAL EXPERIENCES IN THE BLACK MOVEMENT AS A STRATEGY FOR TRAINING AND EMANCIPATION FOR NAIR THEODORO DE ARAUJO

ABSTRACT: EThe year 2023 marked a moment of significant changes in Brazilian politics. A large portion of the population, including Black people, women, indigenous peoples, LGBTQIA+ individuals, and other groups advocating for a fairer and more equitable society, celebrated the inauguration of the new president. With the return of Luiz Inácio Lula da Silva and the prominent presence of Black people and women in his government, the period promises to be characterized by activism and leadership from social movements, particularly the Black movement. In this favorable political context, the Black movement gains strength and consolidates itself in the fight against racism, bringing with it emancipatory, critical, and political values. This article seeks to reflect on the invisibility and erasure of Black Brazilian figures, as well as to analyze the socioeducational experiences of the Black movement as a strategy for training and emancipation. Drawing from the trajectory of Nair Theodoro de Araújo, a Black woman who actively participated in the Cultural Association of the Negro, founded by José Correia Leite in 1954 in São Paulo, the question arises as to why so many figures like her are forgotten and silenced. The qualitative methodology of this study is based on central works such as "Pedagogy of the Oppressed" by Paulo Freire and "The Educator Black Movement" by Nilma Lino Gomes. Interviews were conducted with individuals who knew Nair Araújo, seeking to enhance her visibility and recognize her role in history. Additionally, brief accounts are provided of other Black individuals who have significantly contributed to combating racial inequalities, such as Nilma Lino Gomes and Evandro Passos. In summary, the invisibility of Black personalities in Brazilian history and society is intrinsically linked to the single narrative that has been passed down from generation to generation, ignoring the significant contributions of the Black population in various areas of knowledge and society.

KEYWORDS: socioeducational experiences, invisibility, Black movement, Nair Theodoro de Araújo, Brazilian Black figures.

52

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2023 iniciou com mudanças significativas no cenário político do Brasil. Grande parcela da população negra, mulheres, indígenas, LGBTQIA+ e demais pessoas que lutam por uma sociedade mais justa e menos desigual comemoram o novo momento político, com a posse do novo presidente. De acordo com a Revista VEJA (2022), acreditamos que voltaremos a viver, com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva e com a inserção significativa de negros e mulheres nos ministérios que integrarão o seu governo, tempos de ativismo e protagonismo dos movimentos sociais, sobretudo, dos movimentos negros. Diante de um cenário político favorável, o movimento negro se fortalece e se reafirma na luta antirracista, trazendo, em sua essência, valores epistemológicos, emancipatórios, críticos e políticos que nos ensinam, com suas narrativas contadas por nossos ancestrais, e buscando soluções, através de suas práxis, para as demandas dos sujeitos pretos que muito auxiliam na reconstrução política e seguem, e, atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais (GOMES 2017, p16).

Por conseguinte, nesse momento tão especial para a democracia e para a escrita deste artigo, é de total relevância falar também sobre uma de suas importantes pautas aglutinada aos movimentos negros, o epistemicídio. Esse é um dos importantes combates que os movimentos negros, em sua historicidade, vêm fazendo ao longo dos anos. Independentemente de escolhas políticas, o coletivo segue resistindo, informando e formando homens, jovens e mulheres no combate ao apagamento histórico de cidadãos pretos no Brasil.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a invisibilidade e o apagamento de personalidades pretas brasileiras, bem como pensar as experiências socioeducativas do movimento negro como estratégia de formação e emancipação. Nesse sentido, dialogando com a trajetória de resistência e transgressão da declamadora, atriz, livreira e mulher preta Nair Theodoro de Araújo, uma questão nos inquieta: Por que essa mulher preta tem integrado, ainda, a grande galeria de personalidades negras brasileiras esquecidas, cujas histórias são apagadas e silenciadas? Sendo assim, neste artigo busco dar notoriedade, visibilidade, enaltecer e fortalecer a narrativa de Nair Araújo, como era conhecida, e sua participação ativa na Associação Cultural do Negro, fundada pelo jornalista José Correia Leite, em 1954, na cidade de São Paulo.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais, especialmente os movimentos negro, são espaços importantes que trazem autonomia e contribuem para que indivíduos pretos saiam do silenciamento político e da invisibilidade social. Assim, esperamos que no atual governo do Brasil, os movimentos negros possam ter espaço para legitimar ainda mais a sua luta pela equidade racial através do caráter educador desse coletivo, que traz em sua existência uma pedagogia libertadora por meio do aquilombamento.

Portanto, este artigo foi desenvolvido com base metodológica qualitativa. O referencial teórico tem como obras centrais: Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1968), e O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação, de Nilma Lino Gomes (2017). Com o propósito de dar ampla visibilidade e voz a Nair Araújo,

realizei entrevistas, baseadas em roteiro semiestruturado, com pessoas que conviveram com a artista em diferentes fases de sua vida. É importante destacar também que para a construção das reflexões aqui desenvolvidas apresento outros sujeitos pretos que têm em suas trajetórias pessoais a importância educadora e emancipatória dos movimentos sociais. São pessoas que possuem atuação muito significativa contra as desigualdades raciais. Isto posto, apresento, de forma breve, a história da autora Nilma Lino Gomes e, posteriormente, a de Evandro Passos, atrelado a trajetória de Nilma e também a minha própria trajetória. Ao final da respectiva seção, apresento Nair Theodoro de Araújo, personalidade principal deste artigo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Durante o último governo do Brasil, houve notória falta de comprometimento no que se refere à população preta e, conseqüentemente, retrocesso social. Foram diversas as ocasiões de ataques públicos, direta ou indiretamente, ao povo negro –ao Movimento Negro, mulheres e artistas pretos. Em contraste, de acordo com o Jornal Estadão (2021), o atual governo busca, entre outras coisas, a superação de injustiças sociais, agravadas durante o governo passado. Toda diversidade ministerial já evidencia a pretensão de atender as necessidades dos diversos grupos sociais e promover mudanças.

Assim, se faz necessário e urgente aproveitar o novo cenário para promover discussões políticas e sociais de combate às discriminações raciais que são marcas históricas no nosso país. Em vista disso, aproximo o pensamento de Paulo Freire ao que se espera dos movimentos sociais diante do atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva: “pouco a pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer de despertar”. (FREIRE, 1968, p. 71).

Frente a esse novo panorama político e das conquistas já realizadas, o Movimento Negro tem a necessidade que essas conquistas negras continuem em favor da educação. Gomes (2017, p. 27) afirma que diversos autores – a exemplo de Cruz (2005), Domingues (2007), o próprio Gomes (2009), Gonçalves (2011), Gonçalves & Silva (2000), Lima (2010), Pereira (2008), entre outros – já se debruçaram sobre as conquistas e as ações do Movimento Negro em prol da Educação

Nesse sentido, como mulher preta, Nair Araújo foi desafiada a participar da Associação Cultural do Negro, que avançava enquanto coletivo, na cidade de São Paulo, contra o preconceito, discriminação e fortalecimento da identidade negra. Dessa maneira, Nair Araújo e os demais sujeitos pretos que serão citados nesse artigo buscaram fazer de suas vidas o que disse Paulo Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1968, p. 71).

Destarte, muito do pensamento vivo de Paulo Freire é encontrado no Movimento Negro, não por acaso. As ideias de Freire comungam com as características educadoras e políticas contidas no coletivo preto. Todos sabem que o autor é um grande defensor da educação para o desenvolvimento da autonomia, e, para os oprimidos, a educação é essencialmente emancipatória. Há uma sinalização diante do novo cenário político atual brasileiro, que o legado de Paulo Freire, esta bem perto de ser colocado em prática, articulado às características e pluralidade do Movimento Negro que visa antirracismo, fortalecimento e empoderamento de cidadãos pretos brasileiros. “Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também”. (FREIRE, p. 73).

2.2 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA NAIR THEODORO ARAÚJO E OUTROS SUJEITOS PRETOS

Para Nilma Lino Gomes (2017, p. 13), “O Movimento Negro é um educador. Minha trajetória como professora, minhas pesquisas, produções teóricas e ações políticas se pautam nesse reconhecimento”. Assim como Nair Araújo, Nilma Lino Gomes é mineira e autora de importantes livros que abordam as relações étnico-raciais e de gênero. Nasceu em março de 1961, e, no Brasil, é a primeira mulher preta a ser reitora da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Mestre em Educação pela UFMG e Doutora pela USP, tomou posse na Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e, em seguida, no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, no governo Dilma. A autora sempre procurou, na educação, alternativas formativas rumo à emancipação como mulher preta. Já na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ao cursar Pedagogia, participou ativamente de um grupo que reunia estudantes pretos. Inicia, assim, uma caminhada longa pela educação, fundamentada em um processo coletivo com estudos e pesquisas voltadas para a afirmação de identidade negra.

A trajetória da autora Nilma Lino Gomes, seu percurso na militância e na vida pessoal, possui semelhanças com a minha própria história; somos duas mulheres pretas, nascidas na periferia, pedagogas, que iniciamos a carreira de professora nos anos iniciais. A minha trajetória não é o escopo deste artigo, mas é relevante para apresentar outro sujeito importante que sustenta essa investigação: Evandro Passos. Escrito por Nilma Lino Gomes, o livro: O menino coração de tambor (2013) apresenta a história do personagem Evandro Passos, mineiro de Diamantina, que é ator, bailarino, coreógrafo, professor e pesquisador. A obra conta a história de meus ancestrais: tios, José dos Passos e D. Conceição, pais de Evandro, que é meu primo. A Companhia de Dança Afro Bataka, criado por Passos, foi um movimento de dança que nasceu em 1982, com a proposta de trabalhar, através das danças negras, a resignificação identitária de jovens pretos e pretas de vilas e favelas de Belo Horizonte. Evandro Passos tem a dança como norte e, através dela, promove

importantes discussões relativas ao povo preto. O Bataka já formou mais de 700 jovens, e muitos deles atuam como multiplicadores em suas comunidades no Brasil e no exterior.

Como pesquisador e coreógrafo, optei pela Dança Afro com o propósito de apresentá-la em sua instância de resistência conceitual e política às mazelas de uma sociedade excludente. Sociedade essa que tenta, incessantemente, impor a discursividade hegemônica contra o corpo negro. Essa relação do corpo negro com um contexto de preconceito e exclusão, no balé, pode ser reconhecida na chegada de bailarinos na Companhia de Dança Afro Bataka. A rejeição do corpo negro no âmbito do balé clássico os encaminha para a busca de uma alternativa capaz de valorizar seus traços de africanidade.

Assim, o trabalho de Passos em relação ao Movimento Negro reflete o que Gomes (2017, p. 24) afirma:

Não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que, nas ações desse coletivo, se faça presente e assumida de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista.

56

O Bataka demonstra uma grande preocupação com a formação humana e com a educação. A Companhia de Evandro Passos ajuda a promover o nosso protagonismo histórico e a continuidade de nossas tradições e memórias de ancestralidade.

Dando continuidade ao diálogo e a apresentação dos sujeitos pretos, apresento Nair Theodoro Araújo, mulher preta que dá título a esta pesquisa. É importante apresentar uma das poucas referências publicadas sobre Nair, encontrada na obra Quem é Quem na Negritude Brasileira (1998, p. 208): Nair Theodoro Araújo nasceu no dia 21 de junho de 1932, na Cidade de Dolores de Indaiá, estado de Minas Gerais. Por volta dos seis anos de idade, Nair Araújo chega a São Paulo. Seu pai – segundo a entrevista que nos foi dada por Martha, filha de Nair – tinha o sonho de conhecer o mar. De Minas Gerais, ele trouxe as filhas e um único filho para São Vicente, São Paulo. Chegando ao litoral, seu pai fez de tudo um pouco, desde vender água e sorvete a trabalhar no Porto de Santos.

Iniciando sua trajetória profissional como trabalhadora doméstica, nos anos 50, Nair Araújo foi funcionária da família Herz, fundadores da livraria Cultura. Nos anos 60, usou a experiência adquirida com os Herzs, para trabalhar como livreira. Junto a dois sócios, Nair Araújo, abriu uma livraria na Alameda Tiete, no bairro de Cerqueira Cesar, em São Paulo.

Silva (2010) apresenta em sua tese de doutorado em entrevista com Martha Araújo, Filha de Nair, na qual ela relata mais detalhes sobre a fundação da livraria. De acordo com Martha, os dois primeiros sócios de sua mãe foram Selma Erliche e Ronaldo, conhecido como Naldo. A sociedade durou três anos, em uma livraria e galeria de arte na Alameda

Tietê. Nair entendia tudo de literatura, enquanto eles entravam com o dinheiro. A livraria foi fundada entre 1971 e 1972. Logo que foi fundada por Nair Araújo, a livraria Contexto passa a ser palco de eventos e debates, recebendo personalidades negras da arte e da música.

[...] tinha um amigo da minha mãe que vinha aqui na livraria, um baixinho, ele era barítono, um negro baixinho. Ai meu Deus! Ele tem até o sobrenome repetido. Mas ele é falecido. Esse tá mesmo do outro lado, eu tô aqui ainda. Lembrei: Estevão Maya Maya. Eu sabia que ele tinha um nome duplo. Eu adorava vim aqui na loja aos sábados, só pra ouvir ele cantar, e sempre dizia canta aí uma coisinha, Estevão. Ele tinha uma voz belíssima, talentosíssimo, um cara assim... sempre achei o Estevão muito especial.

Outra passagem importante da fundação da livraria Contexto apresentada por Silva (2010) e que merece destaque é a seguinte:

Quando minha mãe abriu a livraria, eu acho que foi uma coisa inusitada para uma mulher negra abrir a livraria. Uma vez, em Pinheiros, minha mãe estava limpando os vidros [da livraria]. Aí, uma mulher parou assim – ali perto do Alto de Pinheiros – e falou: ‘Nossa, como você limpa bem os vidros’. Minha mãe: ‘Eu gosto dos vidros bem limpinhos’. Ela: ‘Você não quer ir trabalhar lá em casa?’ Aí, minha mãe [ironicamente]: ‘Não vai dar, o meu patrão não vai querer’. ‘Mas eu pago o dobro dele’. E aqui na loja, uma vez, ela estava aqui na loja, no balcão, aí veio não sei quem, todo engravatado, branco. Ele falou assim: ‘O patrão está?’ Aí, minha mãe: ‘Não, neste horário ele não está’. ‘Que horas que ele volta?’ Minha mãe: ‘Olha, eu acho que lá pelas três, quatro da tarde.’ O cara voltou, aí ele: ‘O patrão chegou?’ Minha mãe: ‘Sou eu mesma’. Ele: ‘Por que não me falou?’ Ela: ‘O senhor me perguntou o patrão’.

57

Como supracitado, Nair Araújo trabalhou como empregada doméstica e, posteriormente, na livraria Cultura. Pedro Herz, em sua obra *O livreiro* (2017), relata sobre a chegada de Nair para trabalhar na livraria de sua família:

Outra funcionária que fez história conosco, nos primórdios da Cultura, foi Nair Araújo. Nascida em Minas Gerais, era uma mulher negra bonita, portadora da doença de Chagas e muito trabalhadora. Chegou em nossa casa para ajudar minha mãe no dia a dia corrido, mas foi criando gosto pelos livros até virar uma leitora exigente. Minha mãe, claro, estimulou a pupila apresentando-lhe autores importantes, conversando, trocando ideias. Creio que Nair lia muito em seu quarto à noite, quando terminava o serviço. Assim, foi adquirindo cultura, tinha opiniões bem formadas e cultivava seus favoritos. Eva sentia prazer ao ver Nair discutindo Albert Camus como gente grande... era como se estivesse alcançado uma

realização pessoal. Então, nada mais justo que envolvê-la mais e mais com a livraria. (HERZ, 2017, p35)

Ainda que bem acolhida pela família Herz, Nair Theodoro Araújo causou certo desconforto quando começou reunir-se com outros sujeitos pretos na casa dos patrões. Pedro Herz conta que:

Com o tempo, Nair formou um grupo de reflexão com intelectuais negros. Naqueles anos de liberdades controladas, em plena ditadura militar, havia a moda de formar grupos de reflexão, conscientização, análise de conjuntura etc. Com certa regularidade, ela reunia artistas e escritores em nossa casa. Participava desse grupo até um médico negro, algo raro, ainda hoje, no Brasil, incrível. Claro, a nós só cabia apoiar mais esse passo de afirmação pessoal e intelectual da nossa funcionária. Tudo certo. Porém, aos poucos, fomos notando que seus amigos demonstravam um comportamento um tanto quanto reativo em relação a nós, brancos. Era real o que eu observava? Cheguei a me sentir intruso, quando, certa noite, vindo da rua, eu encontrei-os na sala, discutindo os seus temas. Então, eles se calaram diante de mim, esperando que eu fosse para o meu quarto. E, em seguida, a reunião prosseguiu. A situação se repetiria em outras oportunidades e, cada vez, eu ficava incomodado, afinal, tudo o que eu queria era me integrar àquele grupo de reflexão, para conversar também. (Herz, 2017, p.37)

58

Entendemos, a partir da fundação da livraria Contexto, a importância de conhecer a história de Nair Araújo. Assim, aproximamos a fundação da livraria, e as demais atividades representativas e significativas que exerceu, aos saberes e experiências socioeducativas do Movimento Negro, que significou, para ela, uma estratégia de formação e emancipação. Nair Araújo teve um compromisso transformador de sua realidade também através de sua atuação na Associação Cultural do Negro como declamadora, conforme trecho do livro *Quem é quem na negritude brasileira* (1998, p. 208): “Como sua especialidade era a declamação, Nair Araújo sabia fazer desse gênero uma autêntica obra de arte, como poucos conseguiram em sua época”.

No Estado de São Paulo, sobretudo, entre os anos trinta e setenta, a declamação de obras de escritores negros brasileiros foi uma prática bastante presente entre os negros organizados. Ao se referir às atividades realizadas na Associação Cultural do Negro – ACN, um dos fundadores da Associação, José Correia Leite, afirma que:

Um dia, apareceu na Associação um negro que se chamava Carlos Assunção. Fizemos um auditóriozinho [...]. Ele declamou o *Protesto*, um poema que depois ficou famoso. Todas as pessoas que gostavam de declamar começaram, muitas vezes, pelo *Protesto*. (LEITE, 2007, p. 167).

Ainda que brevemente, é relevante para este artigo apresentar o poeta Carlos Assunção. Um escritor brasileiro que pertence à galeria de personagens pretos invisíveis. O poema *Protesto*, encontra-se publicado em diversos países (Revista Cult, 2019).

A despeito da carreira de atriz de Nair Araújo, é necessário falarmos, inicialmente, sobre como atores negros não alcançavam papéis de destaque nas produções (MENDES, 1993). Como declarou Nelson Rodrigues, no Jornal Quilombo:

Raras companhias gostam de ter negro em cena; e, quando uma peça exige o elemento de cor, adota-se a seguinte solução: brocha-se um branco. 'Branco pintado' – eis o negro no teatro nacional [...]. A não ser no Teatro Experimental do Negro, os artistas de cor, ou fazem moleques gaiatos, ou carregam bandeja ou, por último, ficam de fora [...]. Em primeiro lugar, subestima-se a capacidade emocional do negro, o seu ímpeto dramático, a sua força lírica e tudo o que ele possa ter de sentimento trágico. Mas tais preconceitos nada representam diante do preconceito maior e mais irredutível, que é de cor. Porque não fazer 'peças negras' da mais alta categoria? Por que não usar, sem restrições, o talento interpretativo do negro, do mulato? Mas é preciso que eles não tenham apenas função decorativa, mas uma ativa, dinâmica, absorvente participação dramática. Transformar o negro em 'herói'; integrá-lo no drama: admitir que ele seja trágico.

Nesse sentido, a inserção do povo preto como atores e atrizes só foi possível através das constituições de grupos teatrais negros. A esse despeito, Gomes (2017) nos fala da importância do Teatro Experimental do Negro. O Teatro Experimental do Negro – TEN (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. Segundo Cuti (1992), o grupo, que também apresentava performances com músicas e poesias, consagrou-se campeão num festival, no Teatro João Caetano. Ali, Nair Araújo venceu na categoria melhor atriz.

59

As reflexões de Gomes (2017) e de Cuti (1992) nos fazem entender que subia aos palcos uma mulher preta, de escolaridade baixa, que era empregada doméstica, mas que conseguiu ser atriz. E grande parte de suas atuações no palco se deram a partir do Teatro Experimental do Negro.

Descobrir-se atriz para Nair Araujo, rendeu a ela a oportunidade de trabalhar como com Dalmo Ferreira no Teatro Experimental do Negro em SP, atuaram na peça o Cordão. Era amiga da atriz negra Ruth de Souza, juntas fizeram a Veredas da Salvação, dirigida por Antunes Filho e tinha a participação de Raul Cortez, como nos conta Martha Araujo.

Assim também nos conta Martha Araujo:

Como era pequena, minha mãe me levava aos ensaios, aí as vezes a gente ia comer no apartamento da Ruth de Souza, maravilhosa a Ruth! Minha mãe tinha muita ligação com ela. Eu fiz a Jovina, que era uma menina que era assassinada na peça por que estava endemoniada, acreditavam naquela

realidade e tal e tinham que me matar NE. Minha participação no tom dramático foi enorme, de grande risos. Já pensou você ser assassinada no palco? Já fomos muito ao apartamento da Rute de Souza, quando tinha ensaio e quando tinha performace, por que quem fez a minha mãe na peça Veredas da salvação foi a Rute de Souza. Jantávamos sempre no apartamento dela, eu lembro que era cremcraker, tinha maionese, tinha nissim miojo, por que tava todo mundo duro e também estavam todos ocupados com a peça fazendo ensaios e para fazer megajantares é preciso grana! Quando minha mãe foi fazer o filme dirigido pelo Antunes, minha mãe não quis que eu participasse, Veredas da Salvação, foi para as telas amor só mudou o elenco. Não atuei, minha mãe não quis, ela queria que eu estudasse, minha mãe dizia: que essa carreira não ia ser boa não, estude” (Entrevista concedida por Marta Araujo, São Paulo, Abril /2022).

Martha também nos conta que Nair Araujo, nessa época era funcionária da livraria Cultura e ao mesmo tempo em que atuava vendia ingresso na bilheteria e ajudava no palco, enfim Nair fazia de tudo um pouco. À vista disso é possível identificarmos que os papéis desempenhados na vida e nos palcos por Nair, nos impede de dissociar a sua história das questões raciais, de gênero e das experiências socioeducativas do Movimento negro como estratégia de formação e emancipação para ela.

60

2.3 É PRECISO RECONHECER E ENALTECER SUJEITOS PRETOS BRASILEIROS

É muito relevante também para essa pesquisa acompanhar, diante do contexto atual, como será tratada a questão do epistemicídio e o tratamento que chega a ser “natural” da falta de conhecimento e reconhecimento de pessoas pretas como grandes personalidades brasileiras. No entanto, referências pretas femininas no Brasil são pouco ou quase nada enaltecidas. As razões procedentes dessa questão é histórica. A falta de reconhecimento e visibilidade das personalidades pretas vem impedindo que pessoas como Nair Araujo, sejam conhecidas e valorizadas. Conseqüentemente, o Movimento Negro segue na luta para que vozes brasileiras pretas não sejam mais abafadas ou silenciadas e sejam, por fim, ouvidas e reconhecidas. Mas, ainda sim a subjetividade de personalidades pretas brasileiras é uma vertente do racismo configurada no epistemicídio.

Sem embargo, o epistemicídio significa a morte, a supressão de determinado conhecimento, saber, tradição, cultura. Por meio da instauração de um projeto de colonização que procurou homogeneizar o mundo e ao mesmo tempo incutir que os saberes não ocidentais eram saberes de última classe, inferiores. O epistemicídio foi resultado de uma “dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (SANTOS e MENESES, 2010, p.19).”

Nesse contexto para esta pesquisa, ainda dentro do campo da falta de reconhecimento de personalidades pretas brasileiras, Nilma Lino Gomes, a partir do

conceito de Boaventura de Sousa Santos (2004) traz um estudo, através da sociologia que surge a partir de uma lacuna na pedagogia, que seria uma construção de ausências de produções científicas acerca dos movimentos sociais. Essa sociologia surgida recebe o nome de sociologia das ausências e Para Gomes a partir de Boaventura (2004) no livro O movimento Negro Educador (2017).

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é na realidade, ativamente produzido como não existente, Isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presença (GOMES, 2017, p40).

Ainda que Boaventura tenha criado a sociologia das emergências também, (ver tal sociologia) para esse artigo a sociologia das ausências é a que vai contribuir para esse estudo. E dentro dessa perspectiva há uma necessidade de aproximar os estudos de Boaventura, ao do educador Paulo Freire por que conforme Gomes, Paulo Freire percebia manifestações de humanização, de um compromisso ético do mundo com os grupos oprimidos (GOMES, 2017, p45). As reflexões acerca dessa humanização defendida por Freire perpassa o campo epistemológico e recai em outros campos como social, cultural e político e posto isso é possível extrair muitas das suas ideias e analise para refletirmos na ausência de visibilidade e representatividade de personalidades pretas brasileiras.

Segundo Freire:

Constatar esta preocupação (com humanização) implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade- a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inconclusão os, inscrevem num permanente movimento de busca (FREIRE).

Mesmo que Gomes, diz que na obra de Paulo freire, exista uma utopia enquanto busca algo realizável que luta para se realizar no presente, mapeando com prudência os caminhos possíveis dentro de um campo de possibilidades. Gomes (2017, p.45) o Movimento Negro nessa pauta da invisibilidade segue segundo Gomes: “Com todos os caminhos, avanços e limites, a utopia vista como realismo desesperado tem sido a orientação da luta do Movimento Negro na sociedade e na educação brasileira como um produtor de saberes emancipatórios” (GOMES, 2017, p. 46).

Assim dessa maneira, o Movimento Negro segue esperançoso, apoiados no esperar de Paulo Freire, e sustentado pelo seu caráter educador. Assim dessa forma, para ampliar esse viés Gomes recorre a Santos (1988) para ampliar a visão política de coletividade do Movimento Negro.

Uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos

reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaços para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudanças no sentido e das práticas, instaurando novos significados e novas ações.

É preciso enegrecer a galeria de personalidades brasileiras e fazer com que as vivências de sujeitos pretos se tornem conhecidas, estudadas e pesquisadas. As diversas experiências vivenciadas por pessoas pretas produzem a emancipação dos corpos.

3. CONCLUSÃO

Em suma, é possível concluir que o apagamento de personalidades negras no imaginário histórico e social dos brasileiros, também está diretamente ligado a única história que foi passada de geração em geração por meio do ensino de que somente brancos brasileiros contribuíram significativamente nas Artes, na História, na Ciência, na Política e em outras áreas do conhecimento, ignorando quaisquer contribuições da população negra.

Apesar do processo de construção da identidade do sujeito negro ser complexo, existe esperança para a ressignificação da construção de uma conscientização e valorização da cultura e estética do negro. É evidente a reconstrução do “ser negro” que atravessa a estruturação política e a sua identidade sociocultural, por meio de um processo de conscientização e valorização da negritude.

62

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.
- GOMES, Nilma Lima. **O menino coração de tambor**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- GOMES, Nilma Lima. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- HERZ, Pedro. **O livreiro**. São Paulo: Editorial Planeta, 2017.
- LEITE, José Correia. **E disse o velho militante**. São Paulo: Noovha América, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Quem é quem na negritude brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Leitura, 1998.

5

PROFESSORES E EDUCAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Maiza da Silva Francisco ¹⁶

RESUMO: O ambiente escolar é composto por inúmeras vozes étnicas, faz necessário o diálogo entre a escola, alunos e professores, objetivo deste artigo é apresentar como os professores vem se preparando pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para atuar com a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação, Formação de Professores, Lei 10.639/2003.

63

¹⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bolsista Capes.

INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte da dissertação de Mestrado em Educação, intitulada A Escolarização do Negro no Brasil: possíveis trajetórias realizado no Programa de Pós-graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seu propósito é apresentar como a Secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro vem preparando os seus professores para trabalharem com a lei 10.639/2003.

Ancoramos nossa pesquisa nos estudos sobre multiculturalismo ao compreender como movimento político e social legítimo das sociedades ocidentais no contexto de uma democracia pluralista (SISS E FERNANDES, 2012). Desse modo, recorremos aos ensinamentos de Stuart Hall (2003), que define o “multiculturalismo como estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (Hall, 2003, p. 52).

Nos estudos de Nilma Lino Gomes (2005) é possível compreender que a Lei 10.639/03 foi o projeto multicultural que possibilitou o fortalecimento das identidades de grupos étnico-raciais, em prol de uma educação antirracista que incluía a todos os grupos étnico-raciais. Com base na abordagem educacional multicultural/intercultural, que busca valorizar distintas culturas presentes na escola e busca promover o conhecimentos dos estudantes, é evidente que a educação multicultural/intercultural possui componentes importantes para a construção de uma sociedade que celebra as diferenças.

Sob esse aspecto, justifica-se a necessidade de o corpo docente e pedagógico proporcionarem um embasamento teórico sobre a educação das relações étnico-raciais, que dialogue com o currículo escolar e leve em consideração toda a diversidade cultural do nosso Estado brasileiro, que esteja integrado à formação do professor, e amplie esse debate na comunidade escolar por meio de uma nova perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Para responder tal questionamento, utilizamos a abordagem qualitativa se dedica a analisar a observância do mundo real e dos fenômenos e a percepção do sujeito, a qual possibilita uma análise e uma interpretação de caráter mais subjetivo. Isso proporciona ao pesquisador, a partir da participação do sujeito, alterar o caminho da pesquisa sem se preocupar com a quantificação dos resultados. Neste aspecto, a abordagem qualitativa também proporciona ao pesquisador nova perspectiva sobre a pesquisa.

Outros recursos utilizados para esse estudo foram o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental. De acordo, Fachin (2000) o recurso bibliográfico possui uma grande relevância nas obras científicas devido a “necessidade social e conduzindo à amplitude do número e variedades de obras, dado o caráter de informações nelas contidas, constituído o suporte na preferência da escrita literária”. (FACHIN, 2000, p. 121). E a pesquisa documental “corresponde a toda a informação coletada que pode ser obtida através de ofícios, decretos”. (FACHIN, 2000, p. 139).

Os documentos analisados foram a Legislação 10.639/2003, Os parâmetros curriculares Nacionais (PCNs); As Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 26. § A. E a Lei nº 9.394, de 20. As informações contidas nos documentos são originais sem nenhum contexto preestabelecido. Ao realizar a pesquisa documental, que é fonte repleta de conhecimentos naturais, pode ser utilizada a partir de outros recursos metodológicos.

Ao reconsiderarmos a importância do curso de aperfeiçoamento para os professores que têm acesso garantido por dispositivos legais, podemos verificar que as reformas educacionais na formação docente resultaram em legislações que possibilitam a integração entre teoria e prática no ensino.

A educação continuada dos professores no Brasil é respaldada pela legislação que reconhece a relevância do curso de aperfeiçoamento. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, foi posteriormente substituída pela Lei nº 13.415, de 2017, conforme o Artigo 62.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2004, p. 6).

Mesmo com a inclusão da Lei 12.976 de 2013, que alterou a legislação, permanece o compromisso na área educacional de oferecer aos professores oportunidades para aprimorar seus conhecimentos. Conforme evidenciado pelo estudo conduzido pelo pesquisador Siss (2018), a educação continuada é um direito dos docentes e ressalta a importância do processo de formação que estabelece requisitos para que os professores possam participar dos programas de capacitação. Cabe ao Estado promover a implementação de políticas destinadas à qualificação desses profissionais.

RESULTADO E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Ao entendermos que o curso de formação continuada é o recurso que o docente possui para melhorar a sua prática pedagógica vemos que ela se mostra importantíssima para a formação docente. Dentro dessa perspectiva busco neste tópico responder a seguinte questão: Como o professor vem sendo preparado pela Secretária de Educação

do Estado do Rio de Janeiro para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais na escola?

O curso de formação continuada colabora para que o docente, o pedagógico e o gestor da escola possuam novas pedagogias que os possibilitem dialogar com o conteúdo programático, e criar novas abordagens que contribuam nas aulas. Essa interação e as trocas de informações com outros profissionais no campo educacional promovida ao longo do curso colabora para o crescimento pessoal e profissional.

Para Carvalho (2003, p. 07) “[...] a sociedade mudou e a escola se transformou e as propostas de ensino devem acompanhar essas mudanças, “os professores, gestores e as equipes pedagógicas devem acompanhar a transformação da instituição de ensino. A partir da reflexão de Carvalho, que nos sinaliza para a relevância do professor em buscar acompanhar as mudanças na contemporaneidade, retorno à questão inicial do tópico: Como a SEEDUC ¹⁷prepara os docentes para trabalhar com a educação das relações étnicos raciais? Ao indagar a professor (a) X, nos responde:

- Desde que tornei funcionário (a) público (a) a cerca de 06 anos aproximadamente, não fui convidado para nenhum curso de capacitação. Eu, faço cursos por conta própria, estou sempre buscando me atualizar. Acredito que nós professores temos que adequar com a modernidade e incluí-la em sala de aula. Estamos perdendo muitos discentes devido a esse método de ensino. Para que os alunos interesse em minhas aulas, busco lecionar com temas que contemple o currículo e associá-lo com a realidade local. Ao longo do curso eu promovo trabalho sobre a diversidade étnicoracial. (Professor (a) X, autodeclara-se negro entrevista concedida em 12/12/2018).

66

Ao compreender a relevância do curso de formação continuada para profissional que atua em sala de aula e toda equipe pedagógica o (a) docente acrescenta que, embora a outra instituição de ensino onde leciona promova palestras, o tema educação das relações étnico-raciais não aparece de forma continua. Quando a Secretária de Educação do Estado sugeriu em desenvolver o trabalho com o escritor, sambista, Martinho da Villa e correlacionasse ao seu currículo escolar, nos relata que,

-Eu não consegui compreender a proposta da SEEDUC de incluir o escritor e compositor Martinho Vila no conteúdo programático. Por conta disso confesso, não realizei o trabalho proposto pela SEEDUC com a turma. Por não conseguir relacionar o tema no currículo mínimo exigido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. (Professor (a) X, entrevista concedida em 12/12/2018).

O professor Munanga (1996) justifica essa ausência de informações devido a maioria dos profissionais da educação não estarem preparados para lecionar o tema relacionado à

¹⁷ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

educação das relações étnico-raciais, pelo fato de, ao longo de sua formação, ter se constituído o mito da democracia racial.

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p. 216).

Como nos aponta Munanga, a ausência do debate durante o curso nas universidades desses profissionais da educação cria uma lacuna no que tange a educação das relações étnico-raciais, fortalecida pela democracia racial. Para esses docentes, como vivemos numa sociedade igualitária de “direitos”, o racismo estrutural aparece como forma de mascarar o comodismo e a ausência de aspiração por parte da população negra em lutar pelo crescimento social e econômico.

Essas atitudes por parte desses professores justificam-se devido à ausência de conhecimentos históricos relacionados ao processo de luta da população negra pela escolarização, empregabilidade e até mesmo para o reconhecido como cidadão de direitos.

Para suprir a ausência desses conhecimentos em relação a história da população negra brasileira, a Secretaria de Educação do Estado por muito tempo não promove cursos de formação continuada que possa sanar dúvidas e complementar a ausência de conhecimentos que ao longo do curso universitário o aluno não foi contemplado.

Essa realidade foi apontada pela maioria dos os entrevistados ao responder sobre os cursos de capacitação sobre a Lei 10.639/03, quando informaram que não foram convidados a participar de nenhum curso. Dos seis professores entrevistados apenas um deles informou que tinha participado da capacitação da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Quando a mesma pergunta foi direcionada à equipe pedagógica (pedagogo (a), o articulador (a), e o diretor (a)) apenas um desses participantes afirmaram que tinha a capacitação.

Essa capacitação foi realizada no final do ano, deveria ser passada para toda equipe pedagógica e aos professores de acordo com o seu respectivo tempo. Em relação ao curso de capacitação, o (a) Professor (a) M nos relata:

- Eu participei de alguns cursos de formação continuada a muito tempo atrás. Não recordo uma data específica. Não posso afirmar que não exista curso no momento. Mas eu não fui convidada, então eu entendo faz muito tempo que a

SEEDUC não promove curso para nenhuma disciplina, palestra. Eu gostaria muito de participar de curso de formação voltado para a disciplina que leciono. Esses cursos propõem uma nova perspectiva de ensino é sempre interessante (Professor (a) M, autodeclara-se negra entrevista concedida em 13/12/2018).

Ao narrar sobre a capacitação dos professores e da equipe pedagógica o Participante¹⁸ J que faz parte da equipe pedagógica conclui que “nos últimos anos não está tendo capacitação para nenhuma temática, o professor (a) que almeja trabalhar com essa temática tem que buscar fazer cursos. A SEEDUC por muito tempo não oferece nenhum suporte, apenas cobrança para arrumar a escola”. Embora a Secretaria de Educação do Estado não ofereça cursos, existe o contrassenso. A escola recebeu por muito tempo alguns livros didáticos referentes à educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ao perguntar aos professores sobre a utilização desses materiais didáticos, os mesmos informaram que nunca foram utilizados por eles.

Ao indagar a equipe pedagógica da instituição de ensino sobre a distribuição do material didático ao longo dos últimos anos, a participante da entrevista Z informa que anos atrás recebiam bastante materiais, porém, nos últimos anos a Secretaria de Educação do Estado não emitiu livros para a unidade escolar voltado para essa temática.

O posicionamento da SEEDUC de emitir material didático para que os professores possam utilizar em sala de aula não está sendo suficiente, visto que alguns desses profissionais podem ter passado todo processo de formação sem trabalhar com essa temática, incapazes de reconhecer a discriminação racial, o preconceito, e a intolerância com a religião de matriz africana. Isso pode ocorrer quando o docente não está preparado para reconhecer a,

Existência do racismo que se desenvolve silenciosamente pelos espaços escolares. Enfrentá-lo é admitir a sua existência. As situações estão acontecendo na dinâmica cotidiana da escola a todo momento, mas não tem sido alvo de reflexões e de ações por parte das escolas, nem por parte do sistema que é responsável, também, por oportunizar esta discussão (ALBUQUERQUE, 2003, p. 9).

Como foi relatado por um dos participantes da entrevista, ao longo do ano letivo havia um docente que estava sendo preconceituoso com uma aluna pelo simples fato dessa pertencer a religião de matriz africana, embora muitos alunos que frequentam a instituição sejam católicos e evangélicos. Para solucionar o problema entre discente e o docente uns dos integrantes da equipe pedagógica conversou com o professor para que tais comportamentos não fossem permitidos na unidade de ensino.

Desta forma, os cursos de formação continuada que propõem um olhar para novas temáticas e, principalmente, no que tange a educação das relações étnico-raciais,

¹⁸ A palavra participante foi utilizada para identificar os membros da equipe pedagógica que foram entrevistados.

podem contribuir para a transformação no contexto educacional. Neste ínterim, é necessário que a SEEDUC disponibilize ferramentas e mecanismos para que o professor torne-se o principal “fomentador das transformações dentro da sala de aula, pois ele é quem faz a intermediação entre a escola e a sociedade. É preciso que os governos forneçam instrumentos para que o professor possa discutir a diversidade estabelecendo estratégias de mudanças” (LIMA, 2002, p. 102).

A partir de uma nova perspectiva educacional que trata das diversidades existentes no contexto educacional deve ter como princípio contrariar toda a lógica da reprodução do racismo estrutural e institucional. Para isso, é necessário a reformulação e adequação do currículo buscando apresentar as culturas que estão submersas e viabilizar os mecanismos culturais, econômicos, sociais que possam reconhecer as diversidades culturais e étnicas, e possa ofertar uma educação que perpassa por uma sociedade múltipla, inserida no processo de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as ideias apresentadas neste artigo, a questão central é como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro tem se preparado para capacitar os professores a lidarem com a Lei 10.639/2003, que está prevista na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Decorridos aproximadamente vinte e um anos desde a aprovação da legislação, ainda não presenciamos uma capacitação abrangente proporcionada pela Secretaria de Educação. O que encontramos em relação a esse assunto são apenas orientações e treinamentos ministrados de maneira geral, sem um curso específico destinado a todos os profissionais da área educacional, convidando-os a participar e debater a partir de uma nova abordagem educacional focada no ambiente escolar multicultural, dando ênfase para a educação das relações étnico-raciais.

Por outro lado, podemos notar que certos educadores e membros da escola estão buscando se aprimorar sobre a temática através dos cursos de capacitações oferecidas pelas universidades, especializações, cursos de atualização, dentre outros de aperfeiçoamento. Eles reconhecem a diversidade étnico –racial e a problemática gerada no contexto histórico devido ao processo de colonização dos povos africanos, as práticas racistas, e o discurso hegemônico promovido pelo colonizador nas obras literárias, na linguagem e na estrutura econômica, social, brasileira. E procuram adaptar o currículo com base nesses novos conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1961). **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. BRASÍLIA: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

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

BRASIL, **Lei nº. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, 2003. Disponível em: Acesso em 26/07/2017

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília – MEC/SEF, 1998. Acesso em: 08 nov. 2001

CARVALHO, José. M. D. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 52.

GOMES, Nilma. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve apresentação. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília: SECAD-MEC, 2005

GOMES, Nilma. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada** / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, UFF, Niterói, Ed. da UFF. 2004.

SISS, Ahyas; FERNANDES, Otair. A Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 107-119, jan. /jun. 2014. Acesso em: 15.dez.2018, às 18h.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades. **Revista Boletim Interfaces da Psicologia** da UFRural RJ, Rio de janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-25, 2009.

6

PANDEMIA E EDUCAÇÃO: BREVE ANÁLISE DOS DESAFIOS DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ

Pâmela Amorim Rodrigues da Silva¹⁹

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho²⁰

RESUMO: Com o início da pandemia, surgiram vários questionamentos em relação ao futuro da humanidade. Como seria a vida a partir do surgimento de uma nova doença fatal para os seres humanos? Na Educação, também pudemos observar diversas incertezas, que serão abordadas brevemente neste ensaio, com enfoque no município de Seropédica, localizado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A partir do momento em que se assumiu um novo normal, estipulado para a continuidade das atividades trabalhistas de maneira remota e online, milhares de professores e professoras enfrentaram o desafio da continuidade do ano letivo por meio das plataformas virtuais tecnológicas. Dessa forma, iniciaremos aqui a discussão sobre os possíveis desafios e enfrentamentos causados por esse modelo remoto no município de Seropédica, buscando encaixos através da análise de estudos realizados no período da pandemia e decretos e legislação do estado do Rio de Janeiro e do município de Seropédica. Este estudo tem por finalidade fomentar o interesse pelos possíveis impactos causados pela pandemia ao ensino público de Seropédica, sendo este uma possível ferramenta de alerta para traçar estratégias e ações de enfrentamento aos impactos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Remota; Legislação Educacional; Educação e Pandemia.

71

¹⁹ Professora da Rede Pública Municipal de Angra dos Reis. Mestranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) - pamelaamorimrodrigues.96@gmail.com

²⁰ Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação (ProPEd/UERJ) – m_angelicacoutinho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este ensaio é inspirado no anteprojeto apresentado no processo seletivo do mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal do Rio de Janeiro e tem por finalidade pesquisar e investigar os possíveis impactos causados na educação pública no Estado do Rio de Janeiro, especificamente traçando um comparativo com a educação de Seropédica, por intermédio da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), analisando os principais desafios das escolas públicas do município de Seropédica – Rio de Janeiro.

Para fins de compreensão é importante destacar que o município de Seropédica se encontra localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, na região da “Baixada Fluminense”, a qual sofre com problemas de infraestrutura e desigualdade social, problemas os quais resultaram em que essa *região se tornasse uma das mais vulneráveis à covid-19 no Brasil*²¹. Além de ser um município considerado amplamente de área rural, o que intensifica as questões de desigualdade social comparado a outros dessa mesma região.

Sobre a desigualdade presente no sistema educacional brasileiro torna-se importante salientar o fundamento dessa afirmação. De acordo com estudos, estes que serão citados mais em breve nesse ensaio, o sistema educacional do nosso país é fundado a partir de ideias e concepções burguesas, em que é proposto aos menos favorecidos a condição de estudar para desempenhar algum papel social – que na verdade se daria ao ingresso no mercado de trabalho, como enfatizado na Lei de Diretrizes e Bases em seu Artigo 1º: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, Lei nº 9394/96).

Com o início da pandemia no Brasil foi perceptível essa desigualdade intensificando-se por todo o território nacional. Enquanto escolas privadas continuavam com suas aulas (em modelo *online*: videoaulas, videoconferências e afins), para as escolas públicas encontrava-se o grande desafio de fazer com que se preservassem os alunos matriculados na rede de ensino.

Rapidamente os veículos midiáticos de divulgação começaram a expor essa problemática²², expondo quanto o ensino público (já bastante sucateado) com as escolas públicas do Rio de Janeiro (e de todo o Brasil) tiveram que lutar não só contra a propagação

72

²¹ Informações retiradas da matéria: “Baixada Fluminense (RJ) é uma das regiões mais vulneráveis à covid-19 em todo o país”, do jornal Brasil de Fato, publicado em 27/04/2020. Matéria disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/27/baixada-fluminense-rj-e-uma-das-regioes-mais-vulneraveis-a-covid-19-em-todo-o-pais>

²² Algumas dessas matérias: “Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19” – G1: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>

“Os desafios da educação pública durante a pandemia” – ANF: <https://www.anf.org.br/os-desafios-da-educacao-publica-durante-a-pandemia/> “Educação e pandemia: desafios e perspectivas” – Jornal da USP: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>

do vírus, mas também contra a infeliz desigualdade social tão em evidência em nosso país. Dessa forma, esse ensaio busca iniciar uma compreensão sobre quais foram os principais desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Seropédica.

No próximo momento de apresentação desse estudo, iniciaremos dizendo sobre a caracterização do problema, expondo por detrás da pandemia e seus possíveis impactos na educação pública do Estado do Rio de Janeiro, colocando principalmente a necessidade de um estudo voltado à análise das medidas adotadas, para entender que a desigualdade social muito presente em nossa sociedade pode vir a ganhar ainda mais força com esse momento que foi tão delicado, triste e devastador na vida de tantas brasileiras e brasileiros, exponencialmente para a população do município de Seropédica.

A PANDEMIA E O CENÁRIO EDUCACIONAL

Compreende-se, até então, que o novo coronavírus (Covid-19) tenha surgido em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei na China. Rapidamente a propagação do vírus tomou cidades, estados, países, continentes, até estar presente em todas as partes do mundo, tornando-se uma pandemia.

Em março de 2020, através de informações divulgadas pelos veículos de informação midiáticos, tivemos o primeiro caso no Brasil e como uma medida de prevenção e combate ao vírus, escolas de todo o país precisaram fechar as portas, o que ocasionou em milhares de crianças e adolescentes impossibilitados de estarem juntos em sala de aula.

João Costa (2020), Secretário de Estado Adjunto e da Educação, descreve esse momento da seguinte forma:

Escrevo este texto a pouco dias do Natal de 2020. Estamos, desde março, a gerir a pandemia e os seus múltiplos impactos, desde a saúde até alguns dos nossos direitos fundamentais. Sentimos o peso na vida de cada um de nós, na saudade do abraço, na dor dos que sucumbem perante a doença, no receio da normalização de tudo isto, nos terríveis impactos financeiros e económicos, na forma como nos relacionamos. Temos saudades de ver sorrisos sem ser na janela do computador. As prioridades no mundo alteraram-se subitamente e tivemos de encontrar respostas, em todos os setores, para problemas nunca antecipados e realidades absolutamente novas. Também na educação foi (e continua a ser) enorme o impacto da pandemia. De acordo com dados da UNESCO, mais de 1,5 mil milhões de crianças estiveram sem aulas, cerca de 90% dos estados tiveram as escolas com as portas fechadas. O vocabulário da educação passou a integrar, quase de um dia para o outro, novas palavras: álcool-gel, bolha, aula síncrona, regime misto, isolamento. Tivemos uma resposta de emergência, em que os profissionais da educação. Alteraram-se métodos, implementaram-se novas formas de avaliação, reconfiguraram-se apoios. (COSTA, 2020, p. 3).

Como citado acima, a Educação sofreu um grande impacto com a pandemia, o fechamento das escolas resultou em diversas crianças e adolescentes fora da sala de aula e mesmo com a suposta solução das aulas online não foi o suficiente para diminuição desses impactos. Muito pelo contrário. Muitas escolas públicas tiveram dificuldades para aderir ao modelo “remoto”²³.

No entanto, mesmo diante das dificuldades enfrentadas com a avassaladora crise sanitária vivenciada em todo mundo, medidas precisaram ser tomadas para a continuidade do ensino no Brasil, no estado do Rio de Janeiro não foi diferente. No dia 13 (treze) de março de 2020 a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) publicou o Decreto nº 46.970 que dispõe:

Art. 4º - De forma excepcional, com o único objetivo de resguardar o interesse da coletividade na prevenção do contágio e no combate da propagação do coronavírus, (COVID-19), determino a suspensão, pelo prazo de 15 (quinze) dias, das seguintes atividades:

I - realização de eventos e atividades com a presença de público, ainda que previamente autorizadas, que envolvem aglomeração de pessoas, tais como: eventos desportivos, shows, feiras, eventos científicos, comícios, passeatas e afins;

II - atividades coletivas de cinema, teatro e afins;

III - visitação às unidades prisionais, inclusive aquelas de natureza íntima;

IV - transporte de detentos para realização de audiências de qualquer natureza, em cada caso, o Secretário de Estado de Administração Penitenciária deverá apresentar justificativa ao órgão jurisdicional competente;

V - visita a pacientes diagnosticados com o COVID-19, internados na rede pública ou privada de saúde;

VI - das aulas, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação, nas unidades da rede pública e privada de ensino, inclusive nas unidades de ensino superior, sendo certo, que o Secretário de Estado de Educação e o Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação deverão expedir em 48 (quarenta e oito horas) ato infralegal para regulamentar as medidas de que tratam o presente Decreto;

VII - o curso do prazo recursal nos processos administrativos perante a Administração Pública do Estado do Rio de Janeiro, bem como, o acesso aos autos dos processos físicos. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2020).

Esse recorte é necessário para compreensão das primeiras medidas adotadas pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro para contenção da propagação do vírus no estado. Importante salientar, também, que o órgão responsável pela gestão da Educação no estado é a Secretaria de Educação (aqui conhecida, SEEDUC) a qual também é responsável pelas

²³ Ensino em que pode ser disposto aos estudantes videoaulas e atividades impressas ou em plataformas de modelo online.

instituições privadas de educação básica. Dessa forma, o parágrafo VI foi determinante para as primeiras medidas emergências tanto das instituições públicas quanto privadas.

No dia 27 de março de 2020, o então governador do Rio de Janeiro – Wilson Witzel, liberou mais um decreto (nº 47.006) informando a suspensão das aulas presenciais por mais quinze dias. O decreto nº 47.027, postado no dia 13 de abril de 2020, determinou a suspensão das aulas presenciais até o dia 30 de abril de 2020, agora estabelecendo um suposto prazo limite para essas suspensões.

Em consenso, o município de Seropédica, através Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, emite uma resolução no dia 13 de março de 2020 (RESOLUÇÃO SMECE N.º 008/2020), informando as regulamentações para o trabalho efetivo escolar no âmbito domiciliar durante o período da pandemia, sendo algumas das providências tomadas:

Art. 2º - As atividades que trata o artigo anterior podem ser das seguintes modalidades:

I – Digitadas, em no máximo duas laudas semanais, a serem impressas e distribuídas nas escolas;

II – Vídeoaulas, com o limite de 1 hora, observando se o conteúdo atende ao ano de escolaridade da turma da qual o professor é regente;

III – Telepresencial, através das mídias digitais gratuitas disponíveis no mercado (*Facebook, WhattsApp, Instagran*, etc.), observados os limites de tempo e conteúdo considerados razoáveis ao ano de escolaridade da turma. (SEROPÉDICA, 2020)

75

Com isso, no município de Seropédica a medida adotada a partir dessa resolução passa a ser o sistema remoto de ensino, onde os professores necessitariam gravar vídeoaulas com os conteúdos necessários para cada ano de escolaridade regente e disponibilizar atividades nas plataformas *online* determinadas, a cargo da unidade escolar ficou a distribuição dessas mesmas atividades, porém, no modelo impresso (aos alunos que não tinham acesso à internet e demais meios digitais).

O Governo Federal emitiu, no dia 01 de abril de 2020, a Medida Provisória (MP) Nº. 934/2020, assinada pelo então presidente da república Jair Messias Bolsonaro, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, em consenso com a situação de emergência de saúde pública ressaltada na Lei Nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. A então medida provisória estabelecia a dispensa, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias letivos.

Até um posicionamento concreto de quais medidas deveriam ser adotadas nas instituições de ensino do país, a espera foi de mais vinte e sete dias. No dia 27 de abril de 2020 que o Conselho Nacional de Educação publicou o parecer CNE/CP Nº. 05/2020, que expressa:

O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento

social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. (BRASIL, 2020)

As soluções para a minimização dos impactos causados no sistema educacional durante o ano de 2020, citadas nesse mesmo parecer, foram apresentadas como um possível aumento da carga horária para o ano letivo de 2021. Além dessa solução, também nos foi apresentado metodologias práticas para a continuidade do ano letivo de 2020, tais como: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros, estes podendo ser disponibilizados por meio de programas de televisão ou rádio, adoção de materiais didáticos impressos (a serem distribuídos aos alunos e seus respectivos responsáveis). Foi levantada, também, a necessidade da organização de uma rotina de atividades educacionais não presenciais para orientar as famílias dos estudantes, sob a supervisão de professores e demais gestores escolares.

Com o posicionamento do Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, esclarecendo que o período de suspensão das aulas presenciais provavelmente seria longo, aconteceu - após o decreto nº 47.027 (do Estado do Rio de Janeiro), uma sequência de decretos de caráter emergencial.

Em 20 de abril de 2020, pouco antes do Parecer CNE/CP Nº.05/2020 inicia-se, portanto, o esclarecimento público dos decretos assinados pelo governador do estado do Rio de Janeiro, com adiamentos do retorno das aulas presenciais, sendo eles: 47.052 (29.04.2020 – suspensão até o dia 11 de maio), 47.068 (11.05.2020 – suspensão até o dia 31 de maio), 47.102 (01.06.2020 – suspensão até o dia 5 de junho), 47.129 (19.06.2020 – suspensão até o dia 06 de julho), 47.152 (06.07.2020 – suspensão até o dia 21 de julho).

Após a publicação do Decreto nº 47.152 do Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Seropédica torna pública a Resolução SMECE Nº. 010/2020 instituindo uma unificação de postagem de materiais didáticos no formato online, em uma plataforma nomeada “*Sua Escola Seropédica*”:

Art. 1º - Institui a plataforma digital, ora denominada “Sua Escola Seropédica”, para desenvolvimento das atividades escolares remotas no âmbito da Rede Municipal de Ensino enquanto perdurar a situação de pandemia causada pelo COVID-19 e posteriormente a fim de dar suporte pedagógico e dá outras providências.

§ 1º - A alimentação da referida plataforma pelos professores terá início em 20 de julho de 2020, e o acesso dos alunos a referida plataforma terá início no dia 27 de julho de 2020.

§ 2º – Entende-se por atividade pedagógica remota àquelas já descritas nos incisos I e II, artigo 2º, da Resolução SMECE n.º 008/2020, quais sejam: digitadas a serem impressas e videoaulas, demais atividades e vídeos educativos pertinentes ao ano de escolaridade, utilizadas a título de trabalho efetivo escolar.

Art. 2º - A plataforma digital será alimentada com as devidas atividades pedagógicas, pelos professores docentes da Rede Municipal de Ensino de Seropédica, os quais permanecem convocados na forma do art. 1º da Resolução SMECE n.º 008/2020.

Parágrafo Único – As atividades pedagógicas remotas de que tratam o caput deverão seguir os conteúdos previstos na proposta pedagógica curricular da Rede de Ensino. (SEROPÉDICA, 2020).

Com essa resolução é adotada a plataforma digital, explicitando que a dinâmica determinada na Resolução N.º. 08/2020 da postagem realizada de materiais didáticos em modelo online e impresso continuaria em vigor. Ainda expondo a Resolução N.º. 10/2020, observa-se:

Art. 4º - As atividades escolares remotas serão desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino da seguinte forma:

I - Por meio da plataforma digital “Sua Escola Seropédica”, para os alunos que possuem acesso à rede de internet;

II - Por meio de atividades impressas pelas Unidades Escolares, entregues aos pais, responsáveis ou alunos maiores.

§ 1º – Aqueles que mesmo com acesso à rede de internet não dispuserem de meios de impressão das atividades poderão retirá-las na Unidade Escolar onde o aluno estiver matriculado.

§ 2º - As atividades postadas na plataforma digital e retiradas pelos alunos deverão retornar para as escolas, quinzenalmente, devidamente concluídas e identificadas para posterior correção.

Art. 5º - O acesso à plataforma digital “Sua Escola Seropédica” será disponibilizada a todos os pais ou responsáveis de alunos menores da Rede Municipal de Ensino, e aos alunos maiores da Unidade Escolar em que o aluno estiver matriculado, pela equipe técnica a ser designada e informada posteriormente por meio próprio. (SEROPÉDICA, 2020).

No primeiro parágrafo do art. 4º é mencionado que a plataforma digital servirá como suporte aos alunos que possuem acesso a rede de internet, nesse momento já compreendendo que não são todos os alunos da rede municipal de ensino que possuem as mesmas condições e oportunidades, portanto, mantendo-se a dinâmica da distribuição do material impresso nas Unidades Escolares. Porém, não é citado sobre como ficaria o acesso equalitário das videoaulas, já que estas também seriam disponibilizadas na plataforma e serviriam como o meio de explicação (videoaulas) dos conteúdos disponibilizados nas atividades a serem realizadas.

A sequência de decretos emitidos pelo governador do estado do Rio de Janeiro continuou em uma sequência de suspensão das aulas presenciais, tendo em vista o combate da propagação do vírus. Decretos: 47.176 (21.07.2020 – suspensão até o dia 05

de agosto), 47.199 (04.08.2020 – suspensão até o dia 20 de agosto), 47.219 (19.08.2020 – suspensão até o dia 19 de setembro).

Foi com o decreto nº. 47.287 (18.08.2020) que o governador em exercício Cláudio Castro, anunciou uma data para o retorno presencial das aulas, previsto para o dia 05 de outubro. Determinando que esse retorno aconteceria em todos os níveis: educação infantil ao ensino superior, tendo em vista a Bandeira Amarela (baixo risco para contaminação):

Art. 6º - A previsão de retomada das aulas presenciais, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação, para as unidades da rede pública de ensino será no dia 05 de outubro de 2020, inclusive nas unidades de ensino superior, nas regiões que permaneçam em baixo risco (bandeira amarela) por um período não inferior a 02 (duas) semanas da data prevista para a respectiva retomada das atividades. Parágrafo Único - As deliberações específicas sobre o retorno das aulas presenciais, ficarão a cargo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC e da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação - SECTI que regulamentarão o assunto através de ato normativo próprio (Resolução). (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2020).

A partir desse decreto, passa a ser função da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e Secretaria de Estado da Ciência Tecnologia e Inovação (SECTI) a regulamentação e divulgação das medidas adotadas para esse *possível* retorno presencial as salas de aula. Com o decreto nº. 47.300 (02.10.2020) é alterado algumas medidas do decreto anterior, agora passando a ser:

Art. 1º - Fica alterada a redação do artigo 6º, do Decreto Estadual nº 47.287, de 18 de setembro de 2020, passando a vigorar com a seguinte disposição: “Art. 6º - As deliberações específicas sobre o retorno das aulas presenciais ficarão a cargo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC e da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação - SECTI, que regulamentarão o assunto através de ato normativo próprio (Resolução).” Art. 2º - Este Decreto entra em vigor a contar da sua publicação, ficando mantidos demais dispositivos do Decreto nº 47.287, de 18 de setembro de 2020, e do Decreto nº. 47.299, de 01 de outubro de 2020. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2020).

Passando a ser responsabilidade da SEEDUC a divulgação pública das medidas adotadas para o retorno às aulas presenciais em todo estado do Rio de Janeiro, no dia 1 de outubro de 2020 é publicada a Resolução SEEDUC Nº. 5873, explicando os critérios necessários que deveriam ser adotados obrigatoriamente pelas instituições de ensino para o retorno das atividades presenciais, sendo algumas dessas exigências: de álcool 70%, bebedouros adaptados (bebedouros antigos e torneiras lacrados), máscara de tecido e descartáveis a todos os alunos e servidores (com o enfoque da necessidade de ter em cada unidade estoques de máscaras descartáveis a livre demanda aos alunos), *face shield* aos

servidores, tapetes de higienização, termômetro digital, marcações de distância em toda unidade (respeitando o critério mínimo de distanciamento de 1,5m).

Uma das principais problemáticas por trás de um possível retorno às aulas presenciais, além da sensação de insegurança por ainda estarmos vivenciando uma pandemia, foram os critérios necessários para esse retorno. As escolas particulares prontamente buscaram se organizar para a adesão das exigências, as escolas públicas ficaram à mercê da negligência dos governantes, caracterizando a visível desigualdade social que distancia esses dois modelos de ensino.

Com a Resolução SEEDUC Nº. 5.876, divulgada em 07 de outubro de 2020, é tornada pública a decisão da retomada das aulas presenciais no momento que fosse oficialmente disponibilizada a vacina ou medicamento eficaz contra a COVID-19, seguindo a determinação da Lei Estadual nº. 8.991, de 27 de agosto de 2020, garantindo a opção pelo ensino remoto nas instituições de ensino.

Apenas com a Resolução SEEDUC Nº. 5.879, divulgada em 13 de outubro de 2020, é exposto uma adequação do governo do estado ao ensino remoto (algo que alguns municípios, como no caso de Seropédica, já haviam adotado), é exposto, portanto, as estratégias de atendimento remoto as modalidades de ensino fundamental, médio, médio inovador, cívico-militar, vocacionado ao esporte, dentre outros. O atendimento remoto passa a ser: I – ambientes virtuais; II – pesquisa; III – materiais impressos; IV – outros meios de acesso às atividades propostas, além de uma parceria com o CEDERJ, para disponibilização de material impresso autoinstrucional.

Até o momento da divulgação da resolução citada acima, não houve um posicionamento da SEEDUC a respeito do ensino remoto ao que diz respeito da exemplificação das medidas a serem adotadas, o que foi feito foram sequências de decretos do governo do estado de suspensão das aulas presenciais. Por isso, acredita-se que os municípios possivelmente basearam-se em decretos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Em contrapartida, considerando que alguns assuntos ficaram em aberto nos decretos, a essa altura, muitas escolas privadas já estavam com suas medidas definidas e em execução. Importante salientar também que através da resolução da SEEDUC (nº. 5.879) também fica exposta a proposta de busca ativa dos alunos da rede de ensino, ou seja:

Art. 13. Caberá às Unidades Escolares a articulação com os equipamentos públicos que compõem a rede de proteção social, para a construção de estratégias de resgate aos alunos que não apresentaram vínculo escolar após a suspensão e/ou retorno das aulas presenciais, por meio de ações de busca ativa.

§ 1º Para efeito desta Resolução, entende-se por "busca ativa" o conjunto de ações voltadas para assegurar o acesso às políticas sociais, principalmente à educação na perspectiva da aprendizagem dos estudantes em situação de potencial abandono escolar.

§ 2º A Secretaria orientará, em normativa específica, as Unidades Escolares quanto aos procedimentos adotados para implementação da busca ativa escolar. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2020).

Algo que ainda não havia sido exposto até o momento também foi em respeito às estratégias para o combate à evasão escolar, levando em consideração um ano de muitas superações para tantas famílias. Não foi determinada uma estratégia única para o resgate desses alunos e sim repassado a cada instituição que analisassem conforme suas realidades para a busca e retorno desses alunos.

O município de Seropédica, observando a postura inédita da SEEDUC em relação ao ensino remoto, divulga a Resolução SMECE Nº. 012/2020 (16/10/2020) em que fica decidido por:

Art. 1º - Suspender em definitivo as aulas presenciais para o ano de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Seropédica, mantendo-se as atividades domiciliares oportunizadas pela plataforma digital “Sua Escola Seropédica” além das atividades disponibilizadas para a retirada na Unidade Escolar.

Art. 2º - Esta Resolução poderá sofrer alterações em razão da adoção de novas medidas temporárias pela Administração Pública.

Art. 3º - Os casos omissos ou excepcionais serão analisados e solucionados pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário. (SEROPÉDICA, 2020).

80

Assim, tornando público a decisão pela suspensão em definitivo das aulas presenciais para o ano de 2020, faltando pouco mais de dois meses para o final do ano letivo. Dessa forma, os municípios do estado Rio de Janeiro precisaram tanto adotar as medidas de enfrentamento à pandemia destacados pela SEEDUC, quanto criar medidas próprias de prevenção e achatamento da curva de contágios, baseadas em alguns pareceres do Conselho Nacional de Educação, ocasionando uma disparidade entre as medidas adotadas pelo ensino público e privado do município de Seropédica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causou vidas perdidas, sonhos interrompidos, planos não realizados, famílias desfeitas e ainda hoje estamos enfrentando os resquícios desse início tão devastador.

Voltando nossos olhares para a Educação, também é possível perceber ao nosso redor as dezenas, centenas, milhares de crianças que não possuem os mesmos acessos à tecnologia e informação, o que possivelmente acarretou uma assimetria cada vez mais em ascendência no ensino público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressa na Lei Nº. 9.394/96, compreende em seu artigo 3º que o ensino nacional será ministrado baseado nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

No primeiro parágrafo é possível observar a preocupação de expressar que as condições de acesso e permanência na escola necessita ser igual a todos os estudantes, além de estar expresso no nono parágrafo a garantia de um padrão de qualidade para toda rede nacional de ensino. Porém, ao passo que a pandemia se intensificava, o sistema educacional no país ficava cada vez menos igualitário, ficando restrito apenas aos alunos que possuíam certo poder aquisitivo e tecnológico o direito a continuidade de seus estudos durante o ano de 2020 e, por mais que fosse sendo ofertado aos demais atividades impressas, ocasionando uma crescente problemática envolvendo a igualdade de direitos educacionais entre crianças e adolescentes.

Sobre os problemas enfrentados pelas instituições públicas de ensino no Brasil, Coutinho (2015) indica,

Historicamente, a gênese da escola pública guardou por muito tempo a marca do centralismo de um Estado que pretendia monopolizar os esforços educacionais da sociedade, reduzindo-os a seus objetivos “civilizadores”, “modernizadores” ou disciplinares. No entanto, a *escola* não é *somente* o instrumento de construção de uma ordem autoritária; ela também é o reflexo do processo sociopolítico que define a sociedade. (COUTINHO, 2015, p. 68).

Em conformidade com a autora, é histórico a luta da educação pública por melhores condições de infraestrutura e oportunidades e, mesmo em constante resistência, ainda assim o ensino público segue formando cidadãos plenos e conscientes.

Compreendendo que todo o país passou por uma grande crise sanitária de caráter avassalador, o município de Seropédica – através de orientações repassadas pelo Ministério da Educação e Secretaria Estadual de Educação (RJ), tornou público resoluções a fim de direcionar as redes de ensino público e privado da região para as novas metodologias necessárias para o ano de 2020.

O interesse desse estudo em relação ao sistema educacional de Seropédica é de um olhar mais sensível voltado às escolas da região, preocupando-se com a análise da conjuntura social do município e possíveis desigualdades entre os sistemas educacionais anteriormente citados. Sendo de uma possível continuidade mais detalhista de análise interna das medidas adotadas pelas escolas da rede, além da compreensão minuciosa das regiões do município que foram mais afetadas com o modelo remoto durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3. ed. – Revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

COSTA, João. AS ESCOLAS FECHARAM, A EDUCAÇÃO NÃO FICOU SUSPensa.. Saber e Educar. 1ª. Ed. Nº. 29, 2021. Disponível em

<<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/34/showToc> > Acessado em 05 de abril de 2021.

COUTINHO, Maria Angélica. **A constituição do sistema municipal de Seropédica-RJ**. Vitória: Caderno Eletrônico de Ciências Sociais. V. 03 n. 02, p 67 – 80, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/13656> > Acessado em 05 de abril de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª ed. Edições Loyola, 1984.

_____. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. Educação e Sociedade, ano XX, nº69, dezembro/99.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Revista Eletrônica Histedbr, UniCamp, 2005.

Fontes Primárias

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 DE 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acessado em 05 de abril de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> > Acessado em 05 de abril de 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934 de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em < <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349> > Acessado em 05 de abril de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 05/2020 de 28 de abril de 2020. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 > Acessado em 05 de abril de 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.006 de 27 de março de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.027 de 13 de abril de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.052 de 29 de abril de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.068 de 11 de maio de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.102 de 01 de junho de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.129 de 19 de junho de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.970 de 13 de março de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.152 de 06 de julho de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.176 de 21 de julho de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.199 de 04 de agosto de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.219 de 19 de agosto de 2020.
Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.287 de 18 de setembro de 2020.
Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

_____. Decreto nº 47.300 de 02 de outubro de 2020.
Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos> > Acessado em 05 de abril de 2021.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Educação. Resolução SEEDUC Nº 5873 de 01 de outubro de 2020. Disponível em < <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/resolu%C3%A7%C3%B5es-diretrizes> > Acessado em 05 de abril de 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 8.991 de 27 de agosto de 2020. Disponível em < <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTE2MzU%2C> > Acessado em 05 de abril de 2021.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Educação. Resolução SEEDUC Nº 5876 de 07 de outubro de 2020. Disponível em < <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/resolu%C3%A7%C3%B5es-diretrizes> > Acessado em 05 de abril de 2021.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Educação. Resolução SEEDUC Nº 5879 de 13 de outubro de 2020. Disponível em < <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/resolu%C3%A7%C3%B5es-diretrizes> > Acessado em 05 de abril de 2021.

SEROPÉDICA. Resolução SMECE Nº 008/2020. 13 de abril de 2020.

SEROPÉDICA. Resolução SMECE Nº 010/2020. 17 de julho de 2020.

SEROPÉDICA. Resolução SMECE Nº 012/2020. 16 de outubro de 2020.

7

FOTOGRAFIA COMO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Flávia Miller Naethe Motta²⁴
Sáimita Braga Pereira Diniz²⁵

RESUMO: Este artigo foi produzido como uma abordagem qualitativa, a partir de uma revisão de literatura de produções publicadas na plataforma Scielo Brasil. Tem como referência o que nos apresenta Vieira e Silva (2020) como subsídio da pesquisa. Conta também como principal contribuição sobre fotografia Barthes (1984) e Benjamin (1994) relacionando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Atrelado a isso, propor a fotografia como registro documental das práticas e vivências na Educação Infantil como espaço que produz conhecimento para e com as crianças. Como resultado da busca na plataforma Scielo dentro do recorte temporal de 10 anos, foi encontrado apenas um trabalho que aborda e relaciona Educação Infantil e Fotografia. A partir do levantamento foi analisado como o artigo encontrado relaciona a proposta da fotografia como uma possibilidade pedagógica. Por fim trago apontamentos sobre a fotografia como registro de avaliação/registo individual da criança de forma documental e considerações em que a apresento como instrumento de registro e produção de memória, construção de identidade, afeto, lembranças e sentimento, capaz de produzir sensações, sentimentos e conhecimentos que também passam pelos sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Revisão de literatura. Fotografia. Registro.

85

²⁴ Flavia Miller Naethe Motta. Fez Pós-doutorado em Educação na Universidade Fluminense. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora aposentada do Departamento de Educação e Sociedade e Coordenadora do GEPELID – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Infâncias e Diferenças. E-mail: flaviammotta@gmail.com, afiliação: UFRRJ/PPGEDUC, Rio de Janeiro, Brasil.

²⁵ Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares-PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. E-mail: saimita_diniz@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco uma revisão de literatura de artigos e periódicos resultado de busca no banco de dados da Scielo Brasil²⁶ (scielo.br) em que se apresentem como assunto principal a fotografia e Educação Infantil relacionando-os entre si. Foi definido como recorte temporal o período de 10 anos, compreendendo de 2012 a 2022, numa perspectiva de pesquisa qualitativa que nos apresenta Kuhn (2013) quando nos fala sobre a dificuldade de se responder questões sociais com métodos naturais de conhecimentos científicos cujas respostas são quantificáveis ou que contenha soluções aplicadas. Cada vez mais nos deparamos com questões sobre a educação que não se quantificam, apresentam-se em estruturas mais complexas, com pesquisas mais subjetivas de forma a romper os paradigmas ora postos.

A princípio o trabalho em questão tem como objetivo uma revisão de literatura com referência o que nos apresenta Vieira e Silva (2020) como subsídio da pesquisa e busca por material já produzido e também como principal contribuição sobre fotografia o texto “A câmara clara” de Barthes (1984) fazendo uma relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e também a Base Nacional Comum Curricular (2018) atrelada a proposta fotografia como registro documental das práticas e vivências na Educação Infantil como espaço que produz conhecimento para e com as crianças.

Também foi feita análise de alguns marcos históricos da Educação Infantil como etapa importante da Educação Básica para pensar nesses espaços como produtores de conhecimento. Para isso trago uma abordagem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCENEI) comparada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com intenção de entender como os Espaços de Educação Infantil se organizam no sentido de produção de conhecimento para e com as crianças na perspectiva do registro na Educação Infantil. Como a fotografia pode ser utilizada como uma possibilidade pedagógica e de registro?

A proposta de utilizar os registros fotográficos como metodologia de pesquisa com as crianças a partir de suas percepções do mundo que a cerca será embasada pelas pesquisas de Barthes (1984) e Benjamin (1994) relacionadas a fotografia, seu contexto técnico e de experiência do sentido com o que se observa e como forma de entender como esses mecanismos podem ser utilizados na Educação Infantil. Para isso entender a dinâmica técnica do registro fotográfico e como a reprodução da realidade e sua interpretação está relacionado também com percepções subjetivas e de experiências.

Vieira e Silva (2013) nos apresenta que a revisão sistemática de literatura (RSL) é:

uma forma de estudo secundário que utiliza um protocolo bem definido para identificar, analisar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante para uma

86

²⁶ Scientific Electronic Library Online – www.scielo.br É uma base de dados internacional que funciona como uma biblioteca eletrônica. Considerada uma revista científica para o qual publica periódicos, artigos científicos, textos revisados que passam por uma análise minuciosa de seu conteúdo e os publica de forma eletrônica. Instrumento eletrônico de armazenamento, tratamento da informação, disseminação de pesquisa e avaliação de publicações científicas. Fonte de pesquisa para estudiosos da academia.

questão de pesquisa específica de uma maneira imparcial e (até certo ponto) repetível (Kitchenham e Charters, 2007), sendo uma metodologia de pesquisa com rigor científico e transparência, no sentido de produzir um retrato não enviesado do estado da arte, mediante uma recolha metódica dos textos publicados sobre a temática em questão (FARIA, 2015).

Dessa forma a pesquisa deste artigo contará com as suas contribuições sobre a metodologia de revisão bibliográfica, relacionando aos escritos sobre fotografia, análise do seu uso no ambiente escolar e documentos orientadores sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. Identificar quais as maiores incidências da temática envolvendo as práticas na educação Infantil relacionando-as a fotografia como instrumento de registro e de produção de memórias nessa etapa de ensino da Educação Básica.

O site da Scielo Brasil é de fácil percurso e busca, com ferramentas instintivas de pesquisa, didática e precisa. Como é uma base de dados a nível internacional, a primeira restrição foi selecionar as coleções brasileiras. A partir disso o primeiro disparador de pesquisa foi o filtro “Educação Infantil and Fotografia”, pois a intenção foi a busca de artigos relacionando a Educação Infantil e a fotografia indissociável. A busca apresentou apenas um resultado de um artigo intitulado de “A fotografia no desenvolvimento da identidade da criança na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Lúcia, em Presidente Kennedy” de Anjos e Barreto (2022).

87

Como a busca apresentou apenas um trabalho dentro desse tempo e espaço e recorte temático, o presente artigo faz uma análise de seu conteúdo relacionando-o a relevância do tema em consonância com a intenção da pesquisa qualitativa de Khun (2013) com o qual propõe uma teoria da revolução científica a fim de romper com os paradigmas perpetuados ao longo dos anos em que se legitimava as ciências naturais em detrimento das ciências sociais.

Sendo assim, como ciência social, cujo objeto não pode ser quantificado, tampouco definido a partir de preceitos e padrões antepostos, este artigo propõe uma análise dos contextos cujo uso da fotografia encontra campo de existência e valiosa contribuição para o campo da Educação Infantil, propor essa revolução é o que será desdobrado no decorrer deste trabalho.

O QUE NOS DIZ ANJOS E BARRETO (2022) SOBRE FOTOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL?

O artigo de Anjos e Barreto é um estudo de caso em que seu objeto de estudo é identificar como os professores de uma determinada instituição do Espírito Santo faz uso da fotografia como um recurso pedagógico no desenvolvimento de competências e habilidades das crianças e como propicia na formação de sua identidade e autonomia.

Apresentam a metodologia de entrevista semiestruturada para levantar informações de como os professores se apropriam dessa ferramenta no cotidiano da Educação Infantil.

O trabalho converge para de maneira a entender como as atividades lúdicas auxiliam na formação de identidade das crianças e como a fotografia pode ser utilizada como instrumento nessa perspectiva.

Conversa com Barthes (1984), Bourdieu (1965) e Kossoy (2001) sobre fotografia e como esta se apresenta como imagem e representação do real, mas também a relaciona as memórias afetivas de fato passado e como podem representar valores ideológicos, estéticos e éticos de grupos sociais. Que podem representar apenas uma imagem de um cenário passado, ou vir permeada de sentido e significado.

Assim, destaca a importância da fotografia como importante instrumento para “compreensão de momentos históricos, desempenhando um papel essencial na sociedade, uma vez que retrata determinados contextos, aspectos culturais, grandes acontecimentos, emoções, etc.” (2022, p. 5). Por isso, relevante também no contexto educacional.

Traz observações e explicita como foram feitas os questionários com os professores, o tratamento das informações, como os documentos oficiais para a Educação Infantil abordam a construção da identidade das crianças a partir do lúdico e atividades que proporcionem autonomia.

Por fim, importante destacar aqui o ponto principal de observação e análise do texto, como a fotografia pode ser utilizada como recurso pedagógico nessa perspectiva. Como pode ser utilizada para compreensão da realidade, a leitura dessas imagens produzidas, como estas se apresentam em diversos gêneros textuais e exposições de diferentes realidades. Como pode ser utilizada para apresentar um mundo invisível aquele contexto histórico e social ao qual estão inseridas.

Também importante contribuição sobre como a utilizar como ferramenta de arte, desenvolvendo o potencial criador, como liberdade de expressão e produção de conhecimento nesse experimento artístico pelas crianças. Sendo também um instrumento investigativo pelas crianças propondo também experimentação sensorial exploradas pela fotografia.

Aqui nos apresentam como instrumento do trabalho pedagógico e até propõem uma cartilha de sugestões de como utilizar com as crianças e incluir nos planejamentos.

NOTAS SOBRE RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O registro na Educação Infantil faz parte do cotidiano das práticas pedagógicas dos educadores e tem como ponto principal a observação das vivências das crianças. Avaliação na Educação Infantil acontece de forma diversa e sem intenção de promoção ou classificação da criança. É um instrumento, garantido pela legislação e documentos orientadores da prática pedagógica, para documentar como aconteceu o processo de aprendizagem da criança na troca dialógica com seus pares, adultos e ambiente. Trata de registrar como as relações foram estabelecidas nesses espaços formais de educação pelas crianças.

Esse registro do cotidiano das crianças pode ser feito de diversas formas, como: registro fotográfico, relatório, desenho, observação e registro diário, portfólio, entre outros.

Além de ser registro de memória do processo de desenvolvimento pelo qual as crianças passam e constituinte da história delas, pode ser precioso instrumento de troca intersetorial que em alguns casos pode ser utilizado por profissionais da Saúde e Assistência para auxiliar no diagnóstico de alguma patologia ou transtorno.

Destaco então a importância desse registro como documentação do desenvolvimento infantil, também como instrumento metodológico e de memórias das experiências das crianças nas suas relações e formação de sua identidade.

Com base no que nos apresentam a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as Diretrizes Nacionais Curriculares (2010) destaco aqui alguns objetivos do relatório de observação:

- Registrar os avanços no desenvolvimento da aprendizagem;
- Refletir sobre o planejamento e possíveis ajustes da prática pedagógica;
- Documentar os processos de aprendizagem da criança;
- Acompanhar os desafios e superações de cada criança;
- Identificar os conhecimentos e experiências prévias das crianças;
- Reconhecer as potencialidades das crianças;
- Estabelecer estratégias para a criança superar dificuldades.

Para auxiliar nesse processo de escrita do relatório é recomendado que o profissional recorra as suas anotações de situações do cotidiano que despertaram maior interesse. Algumas vivências podem passar despercebidas no momento da escrita desse relatório, por isso é importante ter um bloco de anotações de uso constante, como um diário de campo. O registro é descritivo desse processo e pode conter falas, experiências, dificuldades, progressos, interações, interesse, transcrição de fala, relato de experiência, relação com a família e até fotografia.

Aqui destaco a fotografia não como instrumento apenas do registro vazio de um acontecimento, mas uma possibilidade de enxergar o mundo sob uma ótica diferente, numa nova perspectiva: o olhar das crianças sobre o mundo. O registro fotográfico como documentação das práticas e experiências vividas pode ser aquele que a própria criança se interessou, mesmo que não esteja dentro dos padrões estéticos do adulto.

Deve ser levado em consideração que cada criança passa por processos individuais de aprendizagem, portanto, sua avaliação terá como foco o seu processo de amadurecimento e superação comparado a si próprio em momento anterior.

Avaliar é importante para que o educador tenha uma visão global da criança, considerando suas potencialidades e não o que a criança não sabe fazer. A avaliação deve buscar verificar se os resultados foram alcançados, se houve progressos no aprendizado, quais os pontos positivos ou negativos que o educador deve investigar, de forma que isto contribua também para a melhoria de um (re)planejamento reflexivo da ação educativa (SILVA, 2012, p. 4-5).

Importante sempre exercitar a leitura e atualizar-se sobre assuntos relacionados a Educação Infantil, autores que embasam a sua prática e documentos oficiais. A escrita é um exercício e nosso repertório se amplia na medida em que nos apropriamos de novos conhecimentos.

Temido por muitos profissionais, o momento do registro escrito sobre cada criança é de fato algo que demanda muita atenção, dedicação e conhecimento. Além disso, a prática da escrita deve ser exercitada para que esse registro seja o mais fiel e adequado a criança foco daquele discurso.

Importante lembrar que somos orientados atualmente pela BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Currículo elaborados em cada Município. Portanto, é extremamente importante mencionar o que esses documentos tratam e como influenciam na prática pedagógica, para que o discurso seja baseado em orientações metodológicas e em autores estudiosos da Educação Infantil.

Não existe limite para a escrita quando se trata de registro de um semestre inteiro vivenciado pela criança. Importante lembrar que o olhar do observador também está impregnado da saberes e experiências e muitas vezes é necessário despir-se deles para compreender aquele ser em desenvolvimento, das convicções cristalizadas e padrões obsoletos.

FOTOGRAFIA COMO METODOLOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BARTHES (1984) E BENJAMIN (1994)

90

Ponty (1948) diz que “Reaprendemos a ver o mundo ao nosso redor do qual nos havíamos desviado, convictos de que nossos sentidos não nos ensinam de relevante e que apenas o saber rigorosamente objetivo merece ser lembrado” (p.29) fruto do pensamento clássico, mas nessa relação dialógica com os fenômenos, não mais de dominado e dominador, mas no mundo que se apresenta, se revela ou se esconde dependendo da relação que se estabelece com o objeto e a perspectiva de quem observa.

Para isso destaco a possibilidade do uso de fotografia como instrumento de registro desse mundo que se revela para os olhos atentos aos detalhes, os olhos das crianças.

A foto se torna “surpreendente” a partir do momento em que não se sabe por que ela foi tirada; qual motivo e qual interesse para fotografar um nu, contra luz, no vão de uma porta, a frente de um velho automóvel na grama, um cargueiro no cais, dois bancos em uma padaria, nádegas de mulher diante de uma janela rústica, um ovo sobre uma barriga nua (fotos premiadas em um concurso de amadores)? Em um primeiro tempo, a Fotografia, para surpreender, fotografa o notável; mas logo, por uma inversão conhecida, ela decreta notável aquilo que ela fotografa. O “não importa o quê se torna então o ponto mais sofisticado do valor. (BARTHES, p.57. 1984)

A fotografia proposta por Barthes, como possibilidade de registro do mundo, dos cenários como se apresentam, sem compromisso com padrões técnicos e estéticos, mas registro dos objetos, dos cenários, da vivência. As crianças enxergam esse mundo sob outra perspectiva, seus interesses são outros, os detalhes que se apresentam em seu cotidiano são imperceptíveis para nós que estamos numa rotina tão corrida. Como interpretaríamos esses registros e quais seriam as orientações e direcionamentos? Sobre o mundo como elas enxergam, como seria a análise desses registros sem a intenção técnica e estéticas? Barthes nos diz que olhar sobre o registro é subjetivo, mas que essa subjetividade só é atingida pelo esforço do esvaziamento dessa intencionalidade de definição.

A subjetividade absoluta só é atingida em um estado, um esforço de silêncio (fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio). A foto me toca se a retiro de seu blábláblá costumeiro: “Técnica”, “Realidade”, “Reportagem”, “Arte, etc.: nada dizer, fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva” (BARTHES, p.85 1984)

Barthes nos apresenta valiosa observação sobre características técnicas sua relação e experiência com a fotografia através de suas narrativas. Ele a divide em dois campos, chama de Studium e Punctum. Na primeira, Studium, pode representar a realidade como ela é, representação real de algo, ou, Punctum, trazer elementos que nos façam imaginar outras possibilidades, pensar sobre, viajar em sua composição e indagar suas nuances, fazer com que quem observa saia da imagem e imergir em pensamentos de outras possibilidades a partir de seus detalhes. O que se imagina ao observar a foto é subjetivo, vem carregado de um olhar que remete às memórias e experiências que despertem algum sentimento, conhecimento ou questionamento. Mas também a fotografia pode não representar nenhum significado a quem olha, apenas a representação real de algum objeto, paisagem ou alguém.

A fotografia por Barthes é caracterizada como ato de registrar algo ou alguém que viveu, tornar eterno algo que aconteceu numa realidade passada. Ela comprova que aquilo realmente existiu, ela confirma fatos históricos. Observar essas imagens não nos transporta ao passado, mas inevitavelmente nos confirma que de fato aquilo existiu. A fotografia como imagem e representação de algo que passou, imóvel foi posado e registrado, eternizado. Barthes compara com a morte, aquele acontecimento não vai voltar, contudo imortalizado por ela. Quem a observa pode apenas constatar qual vestimenta se utilizava e decodificar os signos que nela se apresentam, entretanto para outros aquela imagem eternizada pelo instante posado e clicado pode trazer a luz sentidos diferentes, transportar o pensamento para algo que tenha significado subjetivo.

Benjamin (1994, p. 94) nos diz que a fotografia mais representa as característica do que é observado do que os afetos daqueles fotografados, mas ao mesmo tempo revela aspectos do mundo observável que se não fosse o seu registro ficariam ocultas. A capacidade de registrar as coisas minúsculas e significativas podem despertar interesse

para os “sonhos diurnos” e que “a diferença entre a técnica e a magia é uma variável totalmente histórica.”

Portanto a fotografia vem para este artigo com a intenção de registrar aquilo que se vê, enxerga, os detalhes, as minúcias dos cenários habitados e que seriam esquecidos caso o registro não as eternizasse. A ponto de que isso que se vê seja valioso para a construção de significados de aprendizagem, olhar para os detalhes, eternizar aquilo que toca, afeta, representa sentido para aquele que vê. Apesar da fotografia representar imagem fiel daquilo que aconteceu, de fato o registro é indiscutível sobre a existência do objeto observado, contudo aquilo que se observa e destaca sua importância depende das experiências daquele que vê. Cada um tem olhar mais cuidadoso para detalhes que passam pelos olhos, alguns param para observar, outros apenas deixam passar.

Sobre isso, Benjamin (1994, p.94) nos diz que “A natureza que fala a câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente” portanto, exemplifica sobre o detalhe da natureza que coexiste com os observantes, contudo os instantes de seus movimentos só serão captados pelos olhos atentos, eternizados num clique, que logo no instante seguinte não serão mais observáveis.

Nesse sentido, estamos atentos ao que as crianças observam? Qual o mundo que se apresenta para ela? Como esses detalhes sobre o mundo enxergado, sob seus ângulos podem ser interpretados como produtores de sentido e significado para elas? Saberemos interpretar essas imagens tal como a intenção ao registrá-la? A imagem capturada precisa cumprir padrões estéticos de arte e técnicos de resolução, foco e enquadramento?

92

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponty nos convida a pensar sobre a complexidade da análise dos fenômenos, pois não conseguimos analisar as coisas a partir de suas características isoladas. Percebemos o mundo e sua complexidade e cada análise depende do contexto, passam pelos sentidos e experiências subjetivas. Muitas vezes a pesquisa não se encerrará apenas com uma análise. A complexidade das coisas como se apresentam está relacionada com a relação que os sujeitos estabelecem com elas, “existem até qualidades, bastante numerosas em nossa experiência, que não têm quase nenhum sentido se as separarmos das relações que provocam em nosso corpo.” (1948, p. 21). É ilusão acreditar que possuímos controle do objeto, assim como é ilusão definir algo ou alguém apenas por um ponto de análise, acreditando que as ciências normais dariam conta, contudo o mundo e a complexidade dessa relação com as pessoas e suas experiências e impressões não podem ser deixadas de lado.

A pesquisa com crianças obedece ao rigor necessário para se tornar ciência, contudo sob uma perspectiva pouco investigada. Olhar o mundo com a lupa das crianças é uma proposta pouco explorada nas pesquisas que se apresentam na plataforma Scielo.

Kuhn e Ponty subsidiam essa tentativa de novas formas de fazer pesquisa, seja com o ciclo da teoria das revoluções científicas como também nessas novas formas de explicar os fenômenos em suas diversas faces, complexidades e contextos.

Pensar em Educação Infantil requer novos olhares, atentos, ao que se apresenta como demanda. As crianças estão vivendo nesses contextos e refletem sobre eles, são participativos e cheios de energia e questões. Percebem o mundo de um jeito particular, interessante e sob novas perspectivas. A fotografia faz parte desse cotidiano da contemporaneidade com frequência. O acesso aos mecanismos de registro fotográfico está mais próximo dessas crianças, o registro fotográfico faz parte do cotidiano das famílias e das crianças. A fotografia é instrumento de registro, memória e também de construção de identidade, afeto, lembranças, sentimento e conhecimento.

Segundo Barthes (1984), se não fosse a fotografia, não teríamos a representação e imagem da realidade dos momentos históricos. Ela é a representação do que de fato aconteceu, podemos observar a imagem e ver exatamente o instante capturado na imagem com os “olhos” daquele que o viveu sob a perspectiva que presenciou. Fala do paradoxo da fotografia com a morte daquele fato, o registro daquilo que não volta, portanto representa a morte daquele acontecimento, mas também o imortaliza.

Nesse sentido a fotografia, mesmo que a representação da morte do acontecimento que não volta, e também a imortalidade daquilo que se passou, aparece nesse trabalho com a intenção desse registro para análise dessas experiências vivenciadas pelas crianças e quais impactos são capazes de fazer pensar novas formas de pesquisa sob essa análise. Além disso está intimamente ligada às experiências vividas daquele que observa. Revela a conexão com a imagem capturada que pode ou não representar significado e capaz de produzir sensações, sentimentos e conhecimentos que passam pelos sentidos.

Um grande desafio é compreender a Educação Infantil como espaço/tempo de aprender através de brincadeiras, explorar o mundo com o corpo, aproveitar a curiosidade nata da criança e suas características da faixa etária para promover aprendizagens significativas.

A urgência em preparar a criança para o Ensino Fundamental e para a alfabetização muito se destaca nas discussões e estudos sobre a rotina na Educação Infantil, principalmente, nas turmas pré-escolares. Em unidades de Educação Infantil, atualmente, as práticas estão voltadas para o controle dos corpos das crianças em posições e disposições escolarizadas. De outro ponto de vista, as crianças são silenciadas, tolhidas e submetidas a situações de disciplinamento, o que pode ser caracterizado por uma escolarização precoce, com base em um modelo arcaico e voltado para a produção de mão de obra. “No entanto, para as crianças, mais importante do que preparar o futuro é viver o presente. Elas precisam viver agora e na forma mais justa, plena e feliz.” (Plano Nacional pela Primeira infância, p.12).

Pensando nisso, considero e destaco o pensar fora da caixa sobre educação Infantil, sobretudo sobre o caráter indissociável entre o ensino e cuidado, numa relação dialógica. Pensar nisso como um direito dessas crianças que produzem conhecimento enquanto acontecem. A criança que, numa relação de reciprocidade com o ambiente o percebe, desbrava, se interessa por aquilo que os adultos já não se encantam mais.

A fotografia instrumentalizando essa curiosidade da criança, que produz registros daquilo que vê, com os seus olhos encantados e desbravadores, de quem se interessa muito pelos detalhes escondidos dos olhos adultos já desacreditados.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Marta Alessandra dos; BARRETO, Sônia Maria da Costa. A fotografia no desenvolvimento da identidade da criança na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Lúcia, em Presidente Kennedy. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HZYHfS5tV9dZyVV6gJjrgmG/?lang=pt#>. Acesso em 26/1/2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Nº.5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. 1994. Pequena história da fotografia. (Trad. Sergio P. Rouanet) In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense. [1931].

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas/Thomas S. Kuyhn; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. – 12 ed. São Paulo: Perspectiva 2013.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HZYHfS5tV9dZyVV6gJjrgmG/?lang=pt#>

PACKER, Abel Laerte Packer e colaboradores. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 109-121, maio/ago. 1998. Disponível em: <https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/PACKER-A.L.-et-al.-SciELO-uma-metodologia.pdf>. Acesso em: 26/01/2023

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Conversas, 1948: organização e notas de Stéphanie Ménasé*: tradução Fabio Landa, Eva Landa: revisão de tradução Marina Appenzeller – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Tópicos).

8

EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO ANTIRRACISTA NA CONTEMPORANEIDADE**Michele Cristina Souza de Mattos**²⁷**Ana Maria Marques Santos**²⁸

RESUMO: Este trabalho de pesquisa apresenta o dossiê sobre as discussões envolvendo a formação docente e o currículo escolar na perspectiva do antirracismo, considerando as relações étnico-raciais nas ações educacionais contemporâneas. O enfoque da temática procurou articular reflexões que possam auxiliar no combate ao racismo na educação infantil e, além de contextualizar os caminhos que a docência percorre para atender as diferentes manifestações raciais na escola. Compõem esta investigação literaturas que tratam do currículo, da formação docente contemporânea e as ações antirracistas de acordo com as indicações legais. O estudo buscou problematizar qual o papel do professor frente as desigualdades raciais no primeiro segmento da educação básica tomando como base a lei 10/639-03 e suas possíveis influências na construção curricular, compreendendo que mesma apresenta obrigatoriedade de implementação em todos os segmentos da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo, Educação Infantil, Currículo, Formação Docente.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION, TEACHER TRAINING AND THE ANTI-RACIST CURRICULUM IN CONTEMPORARY TIME

ABSTRACT: This research work presents the dossier on discussions involving teacher training and the school curriculum from the perspective of anti-racism, considering ethnic-racial relations in contemporary educational actions. The focus of the theme sought to articulate reflections that can help combat racism in early childhood education, in addition to contextualizing the paths that teaching takes to address different racial manifestations at school. This investigation includes literature that deals with the curriculum, contemporary teacher training and anti-racist actions in accordance with legal indications. The study sought to problematize the role of the teacher in the face of racial inequalities in the first segment of basic education, based on law 10/639-03 and its possible influences on curriculum construction, understanding that it is mandatory to implement in all segments of education. basic.

KEYWORDS: Racism, Early Childhood Education, Curriculum, Teacher Training.

²⁷ Mestranda em Educação – PPGEDUC/UFRRJ.

²⁸ Prof.^a Dra. – PPGEDUC/UFRRJ.

INTRODUÇÃO

O estudo fomentado por meio dos textos apresentados no dossiê está ligado ao processo histórico de uma sociedade contemporânea que silenciou a História da Cultura Afro-brasileira e Africana na construção da sociedade brasileira, e conseqüentemente isto gerou e gera reflexos negativos na escola e em suas estruturas históricas de formação. Partindo deste princípio, a pesquisa consiste em contextualizar, discutir e refletir sobre os caminhos que vem sendo trilhados pela educação após as lutas por reivindicações dos direitos das pessoas negras com lócus para a educação das infâncias, formação docente e currículo. Este trabalho discorreu sobre a importância do Movimento Negro na luta de resistir e enfrentar o racismo no Brasil.

A relação entre currículo, formação docente e práticas antirracistas no cotidiano escolar são evidentes em alguns estudos já realizados sobre as temáticas. Estes temas dialogam e se unem através das políticas, contextos, discursos, sujeitos, lugares, territórios, entre outros que contribuem para o fortalecimento destes campos de estudos. Assim, a proposta do dossiê possui a finalidade de tecer interlocuções e apresentar estudos relacionados as áreas citadas. No que concerne a historicidade da educação infantil e concepções de infância elencamos para este estudo Kramer e Philippe Ariès, mas introduzimos estudos contemporâneos sobre as diversas infâncias brasileiras sob a ótica de Mary Del Priore. Para os desafios da formação docente, Gatti e Barreto auxilia no debate de maneira significativa. As tensões curriculares são analisadas de acordo com Silva, 2005.

A educação básica é formada por três grandes etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade (LDB/96). O Estado libera o ensino na iniciativa privada, desde que sejam atendidas as condições estabelecidas na legislação. O ensino infantil é voltado para crianças de zero a cinco anos de idade.

Os estudos sobre as relações étnico-raciais na educação infantil brasileira são necessários para compreender como as diferenças são veiculadas nesse segmento educacional. Por se tratar do primeiro segmento da educação básica e o início da vida escolar de muitas crianças brasileiras, julga-se importante desenvolver ações pedagógicas que atendam a legislação vigente (Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP n 3/2004). A sociologia das infâncias contribui para os caminhos deste trabalho com abordagem da historicidade do termo infância e suas implicações na contemporaneidade.

A Formação de Professoras e Professores da Educação Básica no Brasil caminhou para atender aos interesses políticos e econômicos de cada momento. O campo de formação constitui um lugar de muitas lutas e embates, onde agentes políticos, instituições, professoras, professores, intelectuais e estudantes são compelidos a discutir os caminhos da formação docente seja ela inicial ou continuada. O Conselho Nacional de Educação instituiu as seguintes Resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 para estruturar a formação docente. Entretanto, percebe-se que os caminhos percorridos têm sido alvo de insatisfações e estão distantes de atender a realidade educacional brasileira, principalmente no que concerne a educação para as relações étnico-raciais.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS O QUE A HISTÓRIA NOS DIZ?

A Educação Infantil na atualidade possui diretrizes curriculares que trazem uma concepção de educação que supera o assistencialismo anteriormente difundida para esse grupo. A elaboração, aprovação e implementação de políticas que abarcaram a primeira infância escolar como o espaço de “educar” percorreu um longo caminho. Neste sentido, pontuamos que a inclusão da mulher no mercado de trabalho foi um dos fatores influenciadores para as lutas em defesa dos direitos das crianças e de suas famílias. Para entender os tensionamentos que culminaram nos direitos das crianças é importante conhecer um pouco sobre a história da infância, as leis que foram se firmando, para então se pensar em construir uma proposta curricular que valorizasse e respeitasse a criança.

A história da infância está fincada na construção histórica, as crianças nem sempre foram percebidas como crianças, como um sujeito diferente do adulto. Compreender o avanço histórico é de suma importância para a construção de uma proposta curricular, haja vista que a luta pelos direitos da criança vem se constituindo ao longo da história e neste processo, as crianças nem sempre tiveram as suas especificidades respeitadas. Os estudos publicados por Philippe Ariès nos anos de 1970 sobre a história social da criança e da família, na época sob análise da noção de infância na modernidade considerando a percepção social e histórica ao conceituar infância. Assim a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira, atendendo ao contexto da sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p.14) Para a autora as noções de infância se constituíram historicamente, conforme as sociedades se organizavam. Na sociedade capitalista urbano industrial as crianças eram inseridas no mundo do trabalho muito cedo, assim que completavam sete anos. Neste contexto histórico não havia separação entre adultos e crianças, não existia por parte dos adultos uma preocupação com as crianças, elas recebiam o mesmo tratamento dos adultos. Kramer 2007, p.15 destaca que a ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Esta concepção para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança).

Até aqui apresentou-se duas posturas de infância, uma tradicionalista eurocêntrica, cunhada por Ariès, sob o ponto de vista socioeconômico que concebia a criança como um ser homogêneo e passivo, reproduzindo práticas presentes na sua realidade. A outra concebeu a criança como um sujeito heterogêneo e ativo, ou melhor, como um ator e construtor social, como postula Kramer. Entretanto, as concepções elencadas até aqui são de cunho tradicional e eurocentrista, na medida em que indicam uma concepção de infância pautada em pilares semelhantes para universalização do conceito. Desse modo, a educação brasileira carrega tais conceitos de infância nas construções de suas legislações e conseqüentemente isso reflete nas práticas dos docentes. Nota-se, nesta proposição de infância a exclusão de crianças negras, por atenderem grupo etário europeu, e que não atende de maneira integral outras etnias como a diversidade racial brasileira.

A historicidade sociológica dos estudos da infância, impulsionou este estudo adotar o termo infâncias no plural como forma de abarcar as múltiplas infâncias brasileiras. Na coletânea

organizada por Mary del Priore (2013) são retratadas diversas infâncias em diferentes momentos da história do Brasil. Tal diversidade pode ser constatada, especialmente no Brasil Colonial. Neste período, as concepções de criança variaram de acordo com a sua etnia e a sua condição social. Priore destaca que, crianças brancas viviam a infância protegida com direitos a estudar e brincar garantidos até certa idade. Já as negras, filhas de pessoas escravizadas ou não, trabalhavam desde cedo com seus pais, o momento de brincar era restrito entre o intervalo de um labor e outro, e não havia possibilidades de estudar. O ponto de convergência dessas infâncias distintas estava no caminho destinado ao trabalho, mas a divergência ficava pela diferença do tempo e qualidade de chegada nos espaços laborais.

Em 2012 o Ministério da Educação publicou o Manual de Orientações Pedagógicas do MEC, organizado por Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger (BRASIL, 2012, p.11) e apoiado pela UNICEF. Este Manual apresenta uma análise da Educação Infantil, mostrando que a educação da criança pequena foi considerada por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Atualmente a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade.

Apesar dos avanços das conquistas garantidas pelas legislações, o atendimento educacional às crianças pequenas ainda continua muito distante de atender a toda a demanda, haja vista que apesar da criança ter direitos, muita ainda não tem acesso à educação. A legislação brasileira tem expressado estas transformações que vem ocorrendo. Por exemplo: o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos passou a ser incluído entre os deveres do Estado com a educação escolar pública com a Constituição de 1988. E na lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, a creche anteriormente identificada principalmente como um local de guarda de crianças pobres e, portanto, vinculada a órgão da área de assistência, passou a ser compreendida como o atendimento educacional às crianças de zero a três anos e a integrar o sistema de ensino como parte da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

A partir da aprovação da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 que altera os Artigos, 30, 32 e 87 da Lei 9394/1996, torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade. Com isso, a LDBEN passa a ter a seguinte redação: Art. 29º. A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013). Com isso, a criança de seis anos passou a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental. As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas no ano de 1999, vieram para direcionar a elaboração da proposta curricular ou projetos pedagógicos dos sistemas de educação dos Municípios, dos Estados. A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 institui as Diretrizes e afirma: Art.1º. - A presente resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. Art. 2º. –Diretrizes Nacionais Curriculares constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, na articulação, desenvolvimento e avaliação de

suas propostas pedagógicas (BRASIL/MEC/CEB, 1999, P.1). A referida Resolução estabelece as Diretrizes que devem ser utilizadas pelas instituições de Educação Infantil na elaboração da proposta curricular. Por sua vez a proposta curricular deve respeitar todos os princípios éticos e garantir que os direitos já constituídos sejam efetivados na prática.

Como podemos ver, a educação infantil no Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos para atingir o modelo que conhecemos hoje. Ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a LDB 9394/96 reafirma a importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida como processo fundamental para “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Outro ponto de destaque para a evolução da educação infantil no Brasil foi a sua implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em 2017. O documento estabelece referências e diretrizes para as instituições de ensino no que diz respeito à elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todos os ciclos da educação básica. A Base reconhece a educação infantil como o momento oportuno em que as crianças pequenas irão separar-se de seus vínculos familiares. Sendo assim, as instituições de ensino de educação infantil têm, como principal objetivo, ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. Entretanto, a BNCC não apresenta claramente indicações para promover uma educação para as relações étnico-raciais, deixando a cargo das instituições e outras legislações esse comprometimento.

FORMAÇÃO DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Entender as relações da formação docente com o novo cenário educacional implica, parar e repensar o que está faltando para tornar o processo educacional viável e possível. Isso não é tarefa tão simples, uma vez que, as discussões acerca do currículo nos cursos de formação de professores são realizadas lentamente como afirma GATTI e BARRETO (2009). A Formação Docente para a educação básica foi instituída em 2002, a fim de qualificar os professores com competências necessárias para atuar profissionalmente promovendo o diálogo entre formação e prática. O ensino e aprendizagem são entendidos como o ponto principal da ação docente, para isto as aprendizagens devem ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação possibilitando ao educador atuar de forma significativa e ativa, além de entender que a formação docente constitui um processo de constante renovação e continuação ao longo da vida. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

As diferentes mudanças realizadas pelas reformas na educação e suas atuais exigências assevera a necessidade da constante atualização do docente frente as demandas escolares. O cenário de atuação do professor está cada vez mais diversificado com inúmeras questões relacionadas ao gênero, a raça, a violência (de todos os tipos), a marginalização, a sexualidade, a classe social, as tecnologias a educação especial e inclusiva. Diante disto percebemos a complexidade de atuação do professor neste cenário onde as diferenças ganham ao longo do tempo corporeidades passíveis de intervenções educativas. A formação inicial contemporânea está em colapso por tem uma gama de demandas “urgentes” não atendidas em sua amplitude. O ponto de

partida para suportar tais demandas são reverberados pela formação continuada dos professores que vai além de cursos de capacitação ou encontros de discussões, ela está no olhar do professor em relação a suas práticas e ações, observando suas próprias habilidades, potencialidades e limites, o que implica em reconhecer as lacunas que podem inviabilizar o ensino de qualidade. Compreender a funcionalidade do docente no processo de ensino aprendizagem considerando os processos formativo constitui em permitir o alargamento de possibilidades nesse contexto.

O docente durante muito tempo foi considerado o detentor do saber com a “missão” de transmitir o conhecimento aos alunos. Esse constituiu-se um movimento estático e engessado que ao longo da história recebeu uma nova percepção ao entender que o docente tem a tarefa de incentivar e oportunizar ao aluno conhecer novos saberes sem renunciar aos seus, ou seja promover diálogos entre esses saberes de forma equânime com a mediação do professor (Freire, 2013).

CURRÍCULO: O ESPAÇO DAS DISPUTAS DE PODER

O currículo é fundamental para elaboração das ações escolares de forma geral. Considerado como ferramenta potente de veiculação de regras, valores e visão de mundo, o currículo detém o “PODER” das disputas hegemônicas e por conseguinte mantém as estruturas de poder. Elencamos alguns autores que dialogam com essa vertente ao conceituar currículo.

De acordo com Silva, 2005, p.15 o currículo é resultado da seleção de conhecimentos e saberes. Nesse contexto, os estudos direcionados ao currículo são historicamente divididos em tradicionais, críticos e pós-críticos onde estudiosos mapearam de forma estruturada que saberes e conhecimentos deveriam compor o currículo formal.

Os tensionamentos entre essas três divisões são compreendidas através dos estudos de Silva, 2005, ao descrever as teorias tradicionais do currículo de acordo com as proposições de Bobbit ao entender o sistema educativo como uma empresa dando enfoque aos resultados. Essa concepção ao longo do tempo evolui para o pensamento tecnicista com aspirações para a ascensão social sob o apoio da eficácia da competitividade. Nessa perspectiva os alunos devem ser processados como um produto, especificando objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser medidos com precisão.

A crítica a essa forma de estruturação curricular baseia-se na ruptura entre as previsões e o que realmente se faz, ou seja, o primeiro trata-se do currículo formal embutido de teorias, já o segundo é o currículo real ou prático ao tratar do que realmente acontece na escola (Silva,2005).

As análises realizadas por Silva, 2005 em relação as teorias críticas do currículo põem em questão o status quo, responsabilizando-o das desigualdades e injustiças sociais, nesse sentido o foco direciona-se para entender o que o currículo faz ao invés de como fazer o currículo. O autor destaca que pensadores como Althusser baseiam-se no conceito de ideologia, para ele a escola atua ideologicamente por meio do currículo, operando de maneira diferenciadora e gerando desigualdades de classes. Assevera que a escola contribui em reproduzir a sociedade capitalista, ao transmitir, através dos saberes escolares, as crenças que nos fazem ver a ordem social existente como bom e desejável.

É no currículo formal que está validado o saber considerado importante para determinado grupo educativo, porém o currículo “oculto” possui grande significância no que se refere aos aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita às aprendizagens sociais relevantes. Este currículo oculto acontece através de atitudes, comportamentos, valores e orientações permitindo que os estudantes se ajustem à estrutura e ao modelo que quer promover o estabelecimento educacional onde se encontram (Silva, 2005).

Nessa perspectiva, é necessário, no entanto, uma teoria que coloque em crítica a epistemologia do currículo, com enfoque para transformações e superações das mazelas sociais compreendendo esse campo como o de resistências.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola é o espaço do ensino dos saberes científicos construídos socialmente de acordo com o tempo, cultura e demanda social. Para isso o currículo constitui os caminhos por onde esses saberes irão trilhar até chegar na criança. Esse campo foi explicitado no tópico anterior e recorreremos a ele novamente para problematizar as questões curriculares que são imbuídas de valores e convicções oriundos do meio social de maneira pragmática e excludente. Sendo assim, o espaço escolar é um lugar tensionado ao reproduzir desigualdades em muitos aspectos. Promover o debate, fomentar discussões e tecer possibilidades de ações que põem em foco essa dialética, significa propor caminhos de enfrentamentos às diferenças sociais e nesse contexto as raciais com direcionamento ao combate do racismo escolar, preconceitos e discriminação.

Por muito tempo a educação escolar no Brasil valorizou os saberes científicos eurocêntricos universalizados e hegemônicos na construção curricular. As demais culturas não legitimadas pelo rigor científico foram relegadas ao silêncio subalternizando sua existência, isso aconteceu com as culturas dos povos originários e com os africanos. Neste contexto, as culturas não dominantes eram vistas como negativas, de nenhuma relevância para compor o currículo, isso acarretou o distanciamento dos sujeitos negros com sua origem, sua história e principalmente a sua identidade. Nesse ponto a educação fez o favor de acentuar esse distanciamento produzindo a homogeneização e universalização da cultura dominante.

A complexidade de atuação da educação está na superação de formar sujeitos docilizados e obedientes que “vestem” a cultura dominante de forma passiva. Por outro lado, esse mesmo espaço educativo constitui os meios para ultrapassar esses limites tradicionais dos saberes hegemônicos a fim de intervencionar, questionar e incutir culturas subalternizadas no currículo, no intuito de reparar a exclusão cultural dos povos africanos.

Diante do exposto, faz-se necessário as intervenções no currículo para superação das desigualdades raciais existentes na educação infantil. As legislações convergem nesse sentido dando suporte para esse resgate através de agências e agentes que elaborem a implementação de atividades antirracistas na escola voltada para as infâncias. É fundamental que a lei 10639/03 faça parte do currículo da educação infantil, pois a escola ao cuidar da criança pode oportunizar vivências

pautadas no respeito por si e pelo outro. Essa lei contribui para novas possibilidades que envolvem as relações étnico-raciais na educação infantil afim de valorizar a contribuição do povo africano na construção da sociedade. Para isso, é imprescindível a sensibilidade do professor frente à educação antirracista transformadora e crítica.

O racismo está impregnado em todos os ambientes da sociedade atuando de diversas formas. Para Stokely Carmichael e Charles Hamilton (1967) a cor da pele são responsáveis por definir a forma de tratamento que será dado a determinada pessoa. Segundo Charles Hamilton e Stokely Carmichael, o racismo institucional se configura numa "falha" da instituição na prática da resolução de fatos, que implicam na discriminação e tratamento desigual, ou seja, injustiça. Para ALMEIDA, 2018 a concepção estrutural de racismo está intrinsecamente ligada ao racismo institucional que determina suas regras a partir de uma ordem social estabelecida. Isso significa que o racismo é uma decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça. O autor enfatiza que o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática.

Nesse sentido, é importante para a educação fomentar discussões sobre a política de promoção da igualdade racial para melhor compreensão de posturas e ações antirracistas, reconhecer a presença do racismo sem combatê-lo não basta para construir caminhos antirracistas nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

A educação antirracista é uma abordagem que educa não apenas para coibir a disseminação de falas racistas e preconceituosas relacionadas à cor da pele, mas é valorizar a identidade de diferentes povos e, assim, proteger desde cedo as crianças vítimas do racismo brasileiro. Trilhar caminhos antirracista na escola significa rever escolhas que dizem respeito não apenas a atividades extracurriculares ou comemorativas. É preciso ressaltar a diversidade nas representações em livros, murais e brinquedos, por exemplo. É um cuidado que começa no espaço, no currículo, nas metodologias e na formação inicial e continuada do docente da Educação Infantil. O combate ao racismo ganha um aliado poderoso quando as escolas abraçam a valorização da diversidade. A escola é um espaço de socialização, experiências e de descobertas, que possui relevância na formação das crianças.

Durante a década de 1960 e 1970, ocorreu o levante dos movimentos sociais na luta por direitos civis das pessoas negras em alguns países como Estados Unidos, África do Sul e também no Brasil. Nesse período o conjunto de movimentos sociais que atuavam no combate ao racismo e na defesa da igualdade racial buscando melhorias para a população negra ficou conhecido como Movimento Negro. Embora esse movimento contribua bastante nos avanços de direitos para os negros brasileiros, não podemos deixar de retratar que o movimento negro em seus primórdios de atuação ainda no período da colonização mediante a resistência contra a escravidão. E por conseguinte após a abolição, o movimento negro continuou seu caminho resistindo e lutando por direitos. (Moura, 1989).

No Brasil o Movimento Negro ganhou notoriedade e popularidade em 1978, com a unificação de forças sociais que resultou no Movimento Negro Unificado, uma frente de lideranças negras como a ativista Lélia Gonzales, uma das maiores pensadoras da história do Brasil, nascida na cidade de Belo Horizonte, Lélia se formou em história e filosofia pela Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (UERJ) e foi professora de Cultura Brasileira na PUC-Rio, tornando-se posteriormente chefe do departamento de Sociologia e Política da mesma universidade. A intelectual negra que discorreu sobre diversas temáticas sobre psicanálise, marxismo negro, feminismo, sociologia e filosofia, deixando um legado importante na caminhada antirracista no Brasil. Outro memorável foi Abdias do Nascimento que participou intensamente de todas as fases do movimento negro brasileiro ao lado de Lélia. Abdias criou o Teatro Experimental do Negro em 1944 com objetivo de resgatar os valores culturais africanos que foram marginalizados e compelidos à condição folclórica.

Mediante as referidas lutas e embates obtivemos alguns avanços históricos na educação brasileira, como a implementação da Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, Plano acional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Promover o conhecimento e reconhecimento de pessoas negras na construção social do Brasil considerando seu próprio ponto de vista, significa oportunizar o conhecimento da história do povo negro e sua identidade com a formação da nação brasileira. Portanto, os estudos apresentados até aqui reverberam a importância de alargar os caminhos que foram abertos mediante estudos, discussões e reflexões neste sentido. Deste modo, são imprescindíveis as ações estruturadas para abordar as relações étnico-raciais na escola sob a máxima de educar para as diferenças e combater o racismo nas infâncias.

103

CONCLUSÃO

As discussões que nos embalarão até aqui permitiram analisar de forma sistemática e crítica o papel do professor diante deste cenário de complexidades históricas. Mais uma vez, a escola está no escopo das possibilidades de reparação social e racial das culturas silenciadas e subalternizadas pelo trato histórico hegemônico. O currículo visto como o espaço dos tensionamentos e disputas de poder, sobretudo o currículo oculto que transmite uma gama de valores e simbologias racistas no cotidiano escolar. Tanto o currículo formal quanto oculto são ferramentas possíveis de transformação social e racial considerando posturas que abarquem positivamente a cultura africana e afrobrasileira como saberes necessários para compor o trabalho docente tanto na educação infantil como em qualquer outro segmento da educação.

O papel do professor constitui em mediar e problematizar a inserção da cultura africana e afro-brasileira nos currículos voltados para educação infantil de maneira positiva e reparadora. Por ser o segmento inicial a criança tem a oportunidade desde cedo para construir e dar sentido as relações de forma que seja respeitada a sua cultura, cor, etnia, e raça compreendendo que ser diferente não significa ser “ruim” ou “bom”, mas que as diferenças existem e que as relações podem ser desenvolvidas sem discriminação ou preconceito. Educar para as relações étnico-raciais requer apropriação de instrumentos legais para agir no cotidiano escola, além de “olhar em volta” e “enxergar” no racismo uma maneira de reprodução da hegemonia currículo-escolar. É dessa forma que a educação

antirracista urge na contemporaneidade para mitigar o racismo de todas as formas na escola e nas infâncias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:
- MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III). BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>.
- _____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, GATTI, Bernardete. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: contexto, 2012.
- CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C.V. **Poder Negro**: La política de liberación en Estados Unidos. México: Siglo XXI, 1967.
- DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educ. Soc., Campinas, v. 18, n. 60, Dec. 1997. Disponível em: >.
- Acesso em 30 de novembro de 2022.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação.

Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf> cesso em 04 de novembro de 2022.

MOURA, Clovis. A Sociologia do Negro Brasileiro. São Paulo, Editora Ática, 1988.

_____. História do negro brasileiro. São Paulo, Ática, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Política e Educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000^a

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins, 1994

SILVA, Tomas Tadeus, 2^a. ed, 9^o. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

<https://www.fapcom.edu.br/wpcontent/uploads/2018/11/Resenha-MarcoAurelio.pdf> acesso em 03 de dezembro de 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Edu., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165 – 189, jan/abr. 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: DA LEI ÀS DIRETRIZES

Alessandra dos Santos Cabral Viana²⁹

Mauro Guimarães³⁰

RESUMO: A Educação Ambiental nasceu como forma de subsidiar mudanças nas posturas dos indivíduos e da coletividade frente à crise socioambiental que atinge as comunidades globais. Diante da importância da Educação Ambiental na construção de uma consciência ecológica e de práticas integradoras e transformadoras nas relações entre ser humano e natureza, este artigo teve por objetivo desenvolver uma análise documental sobre o percurso legal da Educação Ambiental brasileira em seu contexto histórico. A pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste artigo baseou-se na legislação vigente sobre a Educação Ambiental, em marcos históricos desse movimento e em referenciais teóricos que dialogam com a temática socioambiental, autores como Isabel Carvalho, Daniel Andrade, Edson Grandisole e outros. Identificou-se que a Educação Ambiental no Brasil vem ao longo do tempo se consolidando como prática educacional que perpassa todas as áreas de conhecimento através de políticas públicas e do desenvolvimento de legislações. Porém, a fim de que não haja retrocessos no que já foi conquistado pela Educação Ambiental até o momento, esta prática deve ser uma tarefa contínua em busca da sensibilização do indivíduo e de sua importância na promoção de ações que rompam com os paradigmas da sociedade moderna e suas relações com o meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, Contexto histórico, Legislação ambiental, Meio ambiente.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN BRAZIL: FROM LAW TO GUIDELINES

ABSTRACT: Environmental Education was born as a way of subsidizing changes in the attitudes of individuals and the community in the face of the socio-environmental crisis affecting global communities. Given the importance of Environmental Education in building ecological awareness and integrating and transforming practices in the relationship between human beings and nature, this article aims to develop a documentary analysis of the legal path of Brazilian Environmental Education in its historical context. The bibliographic research for the development of this article was based on current legislation on Environmental Education, historical milestones of this movement and theoretical references that dialog with the socio-environmental theme, authors such as Isabel Carvalho, Daniel Andrade, Edson Grandisole and others. It was identified that Environmental Education in Brazil has been consolidated over time as an educational practice that cuts across

²⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

³⁰ Doutor em Ciências Sociais. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

all areas of knowledge through public policies and the development of legislation. However, in order for there to be no regression in what has already been achieved by Environmental Education so far, this practice must be a continuous task in the search for individual awareness and its importance in promoting actions that break with the paradigms of modern society and its relations with the environment.

KEYWORDS: Environmental education, Historical context, Environmental legislation, Environment.

INTRODUÇÃO

Não se passa despercebida a crise socioambiental que atinge as comunidades globais. É uma constância vermos nos noticiários, não só catástrofes ambientais, mas também o descaso dos seres humanos com os recursos naturais. Algumas sociedades, mais do que outras, sentem os impactos provocados pelo estilo de vida moderno e pela indiferença com o meio ambiente. Para Guimarães (2004), a crise ambiental, que já é um consenso mundial, trata-se de uma crise civilizatória de um modelo de sociedade e do seu modo de produção, uma crise estrutural. A Educação Ambiental nasceu como forma de subsidiar mudanças nas posturas dos indivíduos e da coletividade, constituindo assim um sujeito ecológico. Baseada na ciência ecológica e no ecologismo, a Educação Ambiental manifestou-se a partir da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações (Carvalho, 2012). A priori, a Educação Ambiental surgiu na área das ciências naturais. Somente após a superação da dicotomia entre natureza e sociedade, a Educação Ambiental abarcou também as questões sociais, concedendo-lhe uma visão socioambiental, conforme Carvalho (2012).

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente (Carvalho, 2012, p.37).

108

Cabe enfatizar que a visão socioambiental não nega as leis físicas e processos biológicos, mas abrange também a rede de relações sociais e culturais, observando-se a complexidade do meio ambiente. Segundo Carvalho (2012), esse movimento de romper as barreiras da ciência propiciou o movimento ecológico, buscando conectar o campo científico com os saberes de “mundo da vida” em sua totalidade, sem reduzir o conhecimento pela visão da ciência especializada. Tais movimentos ecológicos no âmbito das ciências surgiram em 1866 pelas mãos do biólogo alemão Ernest Haeckel, desencadeando a autonomia da ecologia como ciência a partir do final do século XIX (Carvalho, 2012).

Ainda segundo Carvalho (2012), a ecologia busca a compreensão das inter-relações entre os seres vivos e a natureza em níveis mais complexos e inclusivos, com uma compreensão holística do mundo, justificando a abertura de sua abrangência para o campo social. A Educação Ambiental é uma das articulações desse movimento ecológico que, inicialmente, surgiu como prática de conscientização da degradação dos recursos naturais de forma a envolver a sociedade em ações sociais que respeitem o meio ambiente. Posteriormente, a Educação Ambiental também se caracterizou por uma proposta educativa, estreitando o diálogo entre a educação e suas tradições, teorias e saberes (Carvalho, 2012).

Diante da importância da Educação Ambiental na construção de uma consciência ecológica e de práticas integradoras e transformadoras nas relações entre ser humano e natureza, este artigo tem por objetivo desenvolver uma análise documental sobre o percurso legal da Educação Ambiental brasileira em seu contexto histórico. A análise documental pode se constituir numa

técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke; André, 1986, p. 38). Por ser uma técnica exploratória, a análise documental pode colaborar na identificação de problemas que devam ser mais bem explorados através de outros métodos, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta. A pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste artigo baseou-se na legislação vigente sobre a Educação Ambiental, em marcos históricos desse movimento e em referenciais teóricos que dialogam com a temática socioambiental.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em nível global, a Educação Ambiental iniciou sua trajetória como objeto de discussão em 1972 na I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em Estocolmo, Suécia, promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas), que subsidiaria, em conjunto com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), durante o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, em 1975, na cidade de Belgrado. Neste Seminário foi aprovada a Carta de Belgrado, um importante documento sobre diversas questões pertinentes à Educação Ambiental, sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável. Segundo Grandisoli *et al.* (2021), a Conferência de Estocolmo possibilitou que as agendas políticas de diversos países abrissem espaço para as discussões sobre meio ambiente, através de sete critérios de extrema importância e de vinte e seis princípios comuns, servindo de inspiração e guia para preservação e melhoria do meio ambiente. “A Conferência encarece aos governos e aos povos que unam esforços para preservar e melhorar o meio ambiente humano em benefício do homem e de sua posteridade.” (ONU, 1972, p. 3).

A Carta de Belgrado apresentou os desejos e as necessidades que a população gostaria de ver solucionados. Sua meta para a ação ambiental seria melhorar as relações ecológicas, incluindo as relações do ser humano entre si e com os demais elementos da natureza, e desenvolver uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados a ele. (Barbieri; Silva, 2011). Segundo a Carta de Belgrado (1975), o principal alvo da Educação Ambiental é o público geral, constituído por todos os integrantes da educação formal e não formal, cuja meta é “formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.” (UNESCO, 1975, p.2). A Carta de Belgrado (1975) estabelece os objetivos da Educação Ambiental, sendo eles: tomada de consciência, conhecimentos, atitudes, aptidões, capacidade de avaliação e participação. Além disso, também define as Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental:

1. A Educação Ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.
2. A Educação Ambiental deve ser um processo contínuo,

permanente, tanto dentro como fora da escola. 3. A Educação Ambiental deve adotar um método interdisciplinar. 4. A Educação Ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais. 5. A Educação Ambiental deve examinar as principais questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais. 6. A Educação Ambiental deve se basear nas condições ambientais atuais e futuras. 7. A Educação Ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental. 8. A Educação Ambiental deve promover o valor e a necessidade da cooperação a nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais. (UNESCO, 1975, p. 3).

Em 1977, o meio ambiente também foi foco da I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na ex-URSS, resultando na Declaração de Tbilisi. A Declaração de Tbilisi recomendou a utilização da Educação Ambiental como tema transversal e de forma interdisciplinar, além da incorporação de conteúdos, diretrizes e atividades ambientais pelos sistemas educacionais (Carvalho, 2012; Matos *et al.*, 2020). Além das 40 recomendações constantes na Declaração de Tbilisi, também foram definidas as finalidades da Educação Ambiental, com uma abordagem integradora, crítica e inter-relacionada das questões humanas e ambientais, além de sua multidimensionalidade: econômica, política, social, cultural, ética e ideológica (Grandisoli *et al.*, 2021). Os princípios da Conferência de Tbilisi foram reafirmados e avaliados dez anos mais tarde, em 1987 na cidade de Moscou, durante o Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente.

110

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No Brasil, as primeiras ações governamentais acerca da Educação Ambiental ocorreram ao longo da década de 70 por pressões políticas internacionais, sendo em 1973 institucionalizada pelo Governo Federal, através da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. Em 1985, a SEMA foi substituída pelo Ministério de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente (Matos *et al.*, 2020).

A nova constituição brasileira de 1988 aborda as questões ambientais em seu artigo 225º, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988, p. 124). De forma a assegurar este direito, o poder público deve, dentre outras incumbências, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988, p. 124).

Em 1992, ocorreu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Eco-92, acerca do desenvolvimento sustentável e as mudanças necessárias sobre a forma de desenvolvimento econômico e a utilização consciente dos recursos. Neste mesmo ano foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e os Núcleos de Educação

Ambiental do Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), além dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC). Ainda na Eco-92, foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental, que orienta o Ministério da Educação, juntamente com instituições de ensino superior, sobre a inserção da temática ambiental nos currículos (Carvalho, 2012; Matos *et al.*, 2020) e o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis (elaborado pela sociedade civil reunidos no Fórum Global) cujos signatários se comprometem com a proteção da vida na Terra e reconhecem o papel central da educação na formação de valores e na ação social (Brasil, 1992).

A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas (BRASIL, 1992, p. 2).

Em 1994, o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente aprovaram o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que, em parceria com os Ministérios da Cultura e da Ciência e Tecnologia, definiriam diretrizes, objetivos e ações da Educação Ambiental em âmbito federal, relacionando seus múltiplos aspectos. A pesquisa de Matos *et al.* (2020) aponta a 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental como um marco para a Educação Ambiental no Brasil. Ela reuniu, em 1997, educadores, estudantes, autoridades e sociedade civil em prol de debater as questões socioambientais. Neste mesmo ano, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abarcou o meio ambiente entre seus temas transversais, orientando as escolas em seus projetos educativos e trazendo para debate as questões atuais, tendo a sustentabilidade como princípio fundamental (BRASIL, 1997a).

111

A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Muitas das questões políticas, econômicas e sociais são permeadas por elementos diretamente ligados à questão ambiental. Nesse sentido, as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela (Brasil, 1997b, p. 35).

A Política Nacional de Educação Ambiental foi aprovada em 1999 através da lei nº 9.795/99 que passou a considerar a Educação Ambiental um componente essencial da educação nacional, devendo constar em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto em caráter formal ou não-formal (Brasil, 1999). Ainda neste ano também foram criadas a Coordenação Geral da Educação Ambiental (CGEA) no MEC e a Diretoria de Educação Ambiental (DEA) no MMA. A lei nº 9.795/99 foi

regulamentada em 2002 pelo Decreto Federal nº 4.281 que definiu as competências do Órgão Gestor da Política Nacional da Educação Ambiental (Carvalho, 2012; Matos *et al.*, 2020).

Art. 1º - A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade (Brasil, 2002).

Elaborado a partir da Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) foi desenvolvido em 2005, resultado de um processo de Consulta Pública realizada nos meses de setembro e outubro de 2004, que envolveu mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de Educação Ambiental, em Oficinas intituladas “Construindo juntos o futuro da educação ambiental brasileira”. O documento resultante deste processo apresenta as diretrizes, os princípios e a missão que orientam as ações do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional. Importante ressaltar que o ProNEA é um programa de âmbito nacional, e todos os segmentos sociais e esferas de governo são corresponsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação (Brasil, 2005).

112

Em 2006 foi lançado o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), que segundo Andrade *et al.* (2014), ilustra a dimensão participativa e dialógica dos conteúdos do ProNEA e apresenta conceitos e metodologias que visam o fortalecimento de ações pedagógicas estruturadas com base nas características do contexto local e consequentemente incentivando instituições e sujeitos sociais na busca pela transformação ética em suas regiões, atuando em processos formativos permanentes (Andrade *et al.*, 2014). Dentre os objetivos do ProFEA, destaca-se o de “contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente” (Brasil, 2006, p. 6). O ProFEA é um convite para o diálogo acerca da formação ambiental, visto que a formação de educadoras(es) ambientais é resultado de peculiares e inimitáveis trajetórias de vida, plena de encontros, de inquietações, de interpretações, de ações, de avaliações (Brasil, 2006).

Outro marco para a Educação Ambiental no Brasil foi a criação da Resolução Nº 2 de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), atendendo a exigência constitucional dos artigos 22 e 210 da Constituição Federal de 1988 (Grandisoli, *et al.*; 2021). Nela são definidos os princípios e objetivos da Educação Ambiental a serem observados pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e Ensino Superior, reconhecendo a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental (Brasil, 2012). Neste documento de mais de 500 páginas, dentre seus itens, é citado que a Educação Ambiental é independente, devendo ser considerada por políticas públicas obrigatoriamente presentes em todos os níveis educacionais (Grandisoli *et al.*,

2021). Ainda segundo Grandisoli *et al.* (2021), dentro dessas políticas públicas pode-se citar as iniciativas do Ministério da Educação, como por exemplo a elaboração do programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola, realização de cursos de formação continuada em Educação Ambiental para professores, entre outras iniciativas. As DCNEA, visando a construção de sociedades justas e sustentáveis, define seis princípios baseados nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas (Brasil, 2012). São eles:

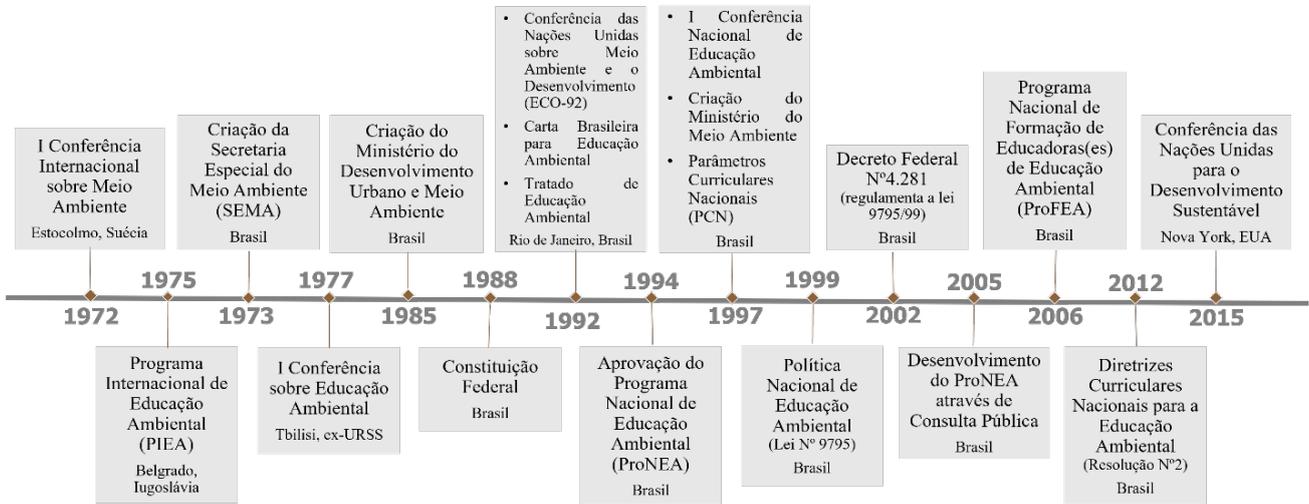
I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação; V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais; VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (Brasil, 2012, p. 3-4).

113

Em 2015, na cidade de Nova York, a Conferência das Nações Unidas pelo Desenvolvimento Sustentável contribuiu para a definição de ações e metas necessárias para o desenvolvimento humano e o atendimento às necessidades básicas do cidadão. No documento “Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, a ONU e os países participantes se comprometeram a tomar medidas para erradicação da pobreza e para viabilizar ações de desenvolvimento sustentável em âmbito mundial. Neste documento são propostos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e 169 metas correspondentes que deverão ser implantadas até o ano de 2030, envolvendo temáticas diversificadas, como erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, água e saneamento, energia, crescimento econômico sustentável, infraestrutura, redução das desigualdades, cidades sustentáveis, padrões sustentáveis de consumo e de produção, mudança do clima, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, sociedades pacíficas, justas e inclusivas e meios de implementação. (Nações Unidas Brasil, 2015; Brasil, 2015; Pnud Brasil, 2016). O ODS 4 (Educação de Qualidade), propõe assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. No ODS 4, podemos destacar, entre outras metas, a garantia de que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades para promoção de um desenvolvimento sustentável (Pnud Brasil, 2016).

Através de uma linha do tempo, podemos compreender melhor a trajetória da Educação Ambiental no Brasil, conforme imagem a seguir.

Figura 1: Marcos Históricos da Educação Ambiental



Fonte: A autora, 2023.

Todos os eventos aqui relatados, em conjunto com a legislação ambiental, colaboram para a consolidação da Educação Ambiental no Brasil. Diante dessas premissas, a formação de educadores ambientais tem se demonstrado de grande importância para a construção de uma atitude ecológica, não apenas no âmbito individual, mas também no coletivo, suscitando a esperança de uma vida melhor, de justiça e bem-estar (Carvalho, 2012). Porém, conforme exposto por Santos e Costa (2015), na prática se observa um grande desconhecimento da legislação que sustenta as ações voltadas para a Educação Ambiental, por parte dos docentes da educação básica. Para os autores, o Poder Público que deveria assumir a responsabilidade em repassar tais orientações, ainda hoje não o faz, pois encontramos estados e municípios que não possuem normas complementares que favoreçam ações que promovam uma Educação Ambiental crítica-reflexiva, transformadora e emancipatória (Santos; Costa, 2015, p. 149).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a Educação Ambiental no Brasil passou por uma significativa evolução, tanto na esfera política quanto na esfera educacional, através do aprimoramento de políticas públicas e do desenvolvimento de legislações. No que se refere à prática pedagógica da Educação Ambiental, também obteve reforço com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais em sua concepção crítica, reflexiva e emancipatória. Várias são as ações e os dispositivos implementados no Brasil e no mundo no intuito de amenizar os impactos da interferência humana sobre o meio ambiente. A Educação Ambiental vem ao longo do tempo se consolidando teoricamente como prática educacional que perpassa todas as áreas de conhecimento, daí a importância da sua prática interdisciplinar.

Muito há de se colocar em prática para que a Educação Ambiental possa de fato trazer resultados significativos e transformadores. O que se vislumbra nos documentos e leis aqui retratados ainda não se contempla, pois predominam instituições educacionais sem estruturas e materiais pedagógicos apropriados, educadores com formação apropriada para a educação ambiental e com projetos pedagógicos compartimentalizados em disciplinas estanques, mas já indica um caminho a ser trilhado no desenvolvimento da Educação Ambiental (Santos; Costa, 2015). Além disso, a sensibilização do indivíduo frente a sua importância na promoção de ações individuais e coletivas que rompam com os paradigmas da sociedade moderna e suas relações com o meio ambiente, deve ser uma tarefa contínua, de forma que não haja retrocessos no que já foi conquistado pela Educação Ambiental até o momento.

A Educação Ambiental é o caminho para a construção de uma sociedade mais ambientalmente responsável e comprometida com a ética da justiça socioambiental. Também colabora na construção de uma consciência crítica e reflexiva das ações cotidianas e estimula uma transformação de comportamento e de práticas sociais, guiando os indivíduos e a coletividade na busca pelo equilíbrio de suas relações com a natureza. Destaca-se então o papel do educador como mediador dessa prática pedagógica. “Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito, os educadores” (Guimarães, 2004, p. 28).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniel Fonseca *et al.* Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em educação ambiental no Brasil. **Ciên. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014.
- BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, Edição Especial, p. 51-82, mai/jun, 2011.
- BRASIL, Constituição Federal do. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2022.
- BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente saúde**, Brasília, MEC, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Lei 9.795/99. **Política Nacional de Educação Ambiental: Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 jun. 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Ministério de Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental.** 3. Ed. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 04 jan 2023.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais:** por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília, 2006. (Série Documentos técnicos, 8). Disponível em:

http://www.bibliotecaflorestal.ufv.br/bitstream/handle/123456789/14484/MMA_S%c3%a9rie-documentos-t%c3%a9cnicos-08.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 jan 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2012. Resolução Nº 2 de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jun. 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Objetivos desenvolvimento Sustentável (ODS).** Brasília, 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GRANDISOLI, Edson; CURVELO, Eliana Cordeiro; NEIMAN, Zysman. Políticas Públicas de Educação Ambiental: história, formação e desafios. **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 6, p. 321-347, 2021.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papyrus, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Tharcia Priscilla de Paiva Batista *et al.* **Notas sobre a história da educação ambiental no Brasil** In: VI CONEDU - vol 3, Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1115-1129. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65471>>. Acesso em: 05/12/2022 13:29.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 15 maio 2022.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, 1972. Disponível em:

https://www.sua.pe.gov.br/images/publicacoes/legislacao/1._1972_Declaracao_Estocolmo.pdf.

Acesso em 02 jan 2023.

PNUD BRASIL. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2016. Disponível em: <https://www.br.undp.org/.../agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Carta de Belgrado**: Uma estrutura global para a educação ambiental. 1975.

Disponível em: <http://profjacob.com.br/wp-content/uploads/2017/11/CARTA-DE-BELGRADO.pdf>.

Acesso em 02 jan 2023.

SANTOS, Taís Conceição dos; COSTA, Marco Antônio Ferreira da. Um olhar sobre a educação ambiental expressa nas diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Revista Práxis**, ano VII, n. 13, p. 143-151, Jan, 2015.

AFRICANIDADES E MUSICALIDADES AFRO-BRASILEIRAS NA SALA DE LEITURA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Lillian Salatini Maurício Rodrigues³¹

Anair Aparecida Novaes³²

Elias Justino Bartolomeu Binja³³

RESUMO: O presente artigo reflete sobre o papel da sala de leitura na promoção da compreensão e valorização da cultura e identidade afro-brasileira entre estudantes de diferentes idades, utilizando a música como estratégia pedagógica em uma escola pública periférica de São Paulo. A pesquisa sugere que tal abordagem pode ampliar o repertório cultural afro-brasileiro e fortalecer a identidade étnico-racial dos alunos. A hipótese é que a integração de autores negros da literatura, musicalidade e danças africanas pode impactar positivamente no comportamento coletivo, na convivência escolar e nas relações interpessoais dos estudantes. A metodologia utilizada inclui pesquisa-ação, docências compartilhadas e oficinas de Hip-Hop, Djembê e Atabaque voltadas para a literatura e musicalidade afro-brasileira. Os resultados evidenciam que as docências compartilhadas e oficinas estimularam a criatividade e integração entre estudantes de diferentes idades, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e confiança, além de impactar positivamente o comportamento coletivo e as relações interpessoais na convivência escolar. Além disso, utilizando as rimas como meio de expressão, os discentes conseguiram articular suas ideias e sentimentos de forma mais precisa, evidenciando a eficácia desta estratégia pedagógica. Conclui-se que a integração da cultura afro-brasileira na sala de leitura emergiu como uma estratégia pedagógica eficaz, pois além de fortalecer a identidade étnico-racial dos estudantes, contribui para a promoção de uma convivência escolar mais inclusiva e respeitosa. Este estudo destaca o poder transformador da efetivação da Lei 10.639/03, reafirmando a importância de abordagens pedagógicas que valorizam e celebram a diversidade cultural e étnica no sistema educacional

118

³¹ Pedagoga e Mestra em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e também atua no ensino à distância, Pesquisadora e engajada nas discussões de gênero, sexualidade e educação antirracista.

³² Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UnG), Professora aposentada da Rede Pública Municipal, Pedagoga, Psicopedagoga e especialista em Questões Étnicas com foco na Educação e Sociedade, Comunigóloga na Rádio Boa Música, Especialista em questões étnico-raciais e políticas públicas e Mestranda em Educação - IUNES/UDE, Uruguai.

³³ Graduação em Filosofia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Graduação em Teologia pela Faculdade Latino-Americana de Teologia Integral, Graduação em Teologia (covalidação) pelo Centro Universitário Filadélfia, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professor convidado de antropologia na Universidade Agostinho Neto, Professor de filosofia na União Nacional das Instituições do Ensino Superior Privadas, Atua principalmente nos temas: globalização e descentramento, identidade cultural, educação e formação de humanidade, intersubjetividade e sociedade e Professor Visitante na Universidad de la Empresa (UDE), Uruguai.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade étnico-racial; musicalidade afro-brasileira; sala de leitura; docência compartilhada.

AFRICANITIES AND AFRO-BRAZILIAN MUSICALITIES IN THE READING ROOM: A PEDAGOGICAL APPROACH.

ABSTRACT: This article reflects on the role of the reading room in promoting understanding and appreciation of Afro-Brazilian culture and identity among students of different ages, using music as a pedagogical strategy in a peripheral public school in São Paulo. Research suggests that such an approach can expand the Afro-Brazilian cultural repertoire and strengthen students' ethnic-racial identity. The hypothesis is that the integration of black authors of African literature, music and dance can have a positive impact on collective behavior, school coexistence and interpersonal relationships of students. The methodology used includes action research, shared teaching and Hip-Hop, Djembê and Atabaque workshops focused on Afro-Brazilian literature and musicality. The results show that shared teaching and workshops stimulated creativity and integration between students of different ages, contributing to the development of self-esteem and confidence, in addition to positively impacting collective behavior and interpersonal relationships in school life. Furthermore, using rhymes as a means of expression, students were able to articulate their ideas and feelings more precisely, demonstrating the effectiveness of this pedagogical strategy. It is concluded that the integration of Afro-Brazilian culture in the reading room emerged as an effective pedagogical strategy, as in addition to strengthening the ethnic-racial identity of students, it contributes to the promotion of a more inclusive and respectful school environment. This study highlights the transformative power of implementing Law 10,639/03, reaffirming the importance of pedagogical approaches that value and celebrate cultural and ethnic diversity in the educational system.

KEYWORDS: Ethnic-racial identity; Afro-Brazilian musicality; reading room; shared teaching.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de promover uma aprendizagem integral, que seja ao mesmo tempo inclusiva, representativa e capaz de valorizar a diversidade cultural e étnica de seus estudantes. Neste contexto, o presente estudo emerge da necessidade de explorar estratégias pedagógicas que reconheçam e celebrem a riqueza da herança africana no Brasil, buscando compreender como a literatura e as musicalidades afro-brasileiras podem despertar versos que expressam os sentimentos e posicionamento crítico dos adolescentes.

A relevância desta pesquisa reside na sua contribuição para a compreensão de como a sala de leitura pode se tornar um ambiente educador que utiliza a musicalidade como um recurso didático potente, eficiente e eficaz no ensino de história e cultura africana promovendo a compreensão e valorização dessa cultura e identidade em ambientes educacionais, especialmente em escolas públicas periféricas. Assim, devemos considerar a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora de nossa sociedade, na qual os negros são sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais e ativistas negros, a cultura e as religiões de matrizes africanas, na sua ancestralidade, africanidades e na sua oralidade.

Segundo Silva (2005), as africanidades são compreendidas como o conjunto de influências culturais, históricas e sociais derivadas da herança africana, enraizadas na formação e na identidade do povo brasileiro. Ela abrange desde os modos de vida, expressões artísticas, religiosas e culinárias até as formas de resistência e luta por direitos, constituindo-se como resultado do legado deixado pelos africanos escravizados e seus descendentes ao longo dos séculos de convivência no Brasil. As africanidades brasileiras transcenderam para além dos aspectos materiais, permeando as memórias coletivas, as tradições e os valores que moldam a sociedade brasileira, evidenciando assim a contribuição inestimável dos povos africanos para a diversidade cultural e a complexidade da identidade nacional.

No contexto do ambiente de estudo, a sala de leitura, percebeu-se que os alunos muitas vezes desconhecem suas raízes culturais e enfrentam desafios relacionados à discriminação racial e à falta de representatividade e que, principalmente os adolescentes, apresentam dificuldade de expressarem os pensamentos e sentimentos que resultam e emergem dessas experiências.

Nesse sentido, compreende-se que as Africanidades Brasileiras transcenderam estereótipos como o mero consumo de feijoada ou a prática da capoeira, estendendo-se para uma integração no currículo escolar e uma interseção entre diferentes componentes curriculares, alinhando-se aos princípios civilizatórios afro-brasileiros. Essa integração, longe de ser uma tarefa isolada de um único profissional, representa um comprometimento político de toda a equipe escolar. O despertar da consciência política, crítica e identitária, bem como o empoderamento social para a luta antirracista, são princípios norteadores do conceito de Africanidades, cuja proposta visa promover mudanças sociais e fomentar o respeito à diversidade.

Diante dos vinte e um anos da lei 10.639/03, que visa incluir a história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, torna-se evidente a discrepância entre o disposto na lei e a prática em sala de aula, evidenciando a persistência da discriminação racial no contexto escolar.

Apesar da legislação vigente que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, muitas instituições educacionais ainda não implementaram práticas efetivas que abordem esses conteúdos de maneira significativa.

A superação dos preconceitos e a valorização dos saberes africanos se tornam prementes para romper com paradigmas eurocêntricos na educação, reconhecendo a África como um continente histórico e culturalmente rico, cujas contribuições merecem destaque. Ancorados nos estudos de Souza (2012), compreendemos que a África possui uma história tão complexa e valiosa quanto qualquer outra região do mundo, abrigando uma diversidade interna que ainda carece de reconhecimento devido a preconceitos arraigados. Assim, para transformar as relações raciais na educação, é fundamental valorizar e ressignificar os saberes africanos, alimentando-se tanto de novos quanto de antigos conhecimentos que possam enriquecer a compreensão da diversidade cultural e étnica presente na sociedade brasileira.

Segundo Ferreira (2000), os conceitos de saberes docentes e diversidade são eixos temáticos que se articulam na educação, onde se faz necessária a introdução de práticas e saberes dos afrodescendentes nos conteúdos a serem abordados na escola. Mediante isso, o professor deve incluir dentro do contexto escolar modelos positivos de representatividade para que, no coletivo, a criança negra possa desenvolver a identidade afrodescendente. Dessa forma, o espaço escolar deve possibilitar valores culturais que respeitem sua ancestralidade, as singularidades e as expressões da sua identidade étnico-racial, sendo assim surge à necessidade de pensar em relação ao desenvolvimento social por meio da valorização das diversidades culturais com o intuito de ultrapassar barreiras e preconceitos dos humanos em relação aos outros e a si mesmo.

A metodologia adotada envolveu a realização de docências compartilhadas e oficinas práticas, centradas no Hip-Hop, Djembê e Atabaque, com o intuito de avaliar seu impacto na valorização da identidade afro-brasileira dos estudantes.

Este artigo propõe-se a analisar como essas práticas culturais e educacionais podem contribuir para enriqueçam o repertório cultural dos alunos, fortalecendo sua identidade e melhorando a convivência escolar. As descobertas deste estudo têm implicações significativas para a prática educacional, fornecendo evidências empíricas que podem informar e orientar futuras práticas pedagógicas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo incorpora duas abordagens pedagógicas e metodológicas cruciais: pesquisa-ação e docência compartilhada.

A pesquisa-ação, conforme descrita por Amaral et al. (2018), tem um enfoque específico na formação dos professores em sala de aula por meio de docência compartilhada, que estimula a reflexão crítica e a transformação das práticas e do currículo escolar.

No âmbito das docências compartilhadas, conforme delineado por Amaral e Siqueira Junior (2020), ocorre a construção colaborativa de conhecimento entre professores, artistas e pesquisadores, envolvendo três etapas distintas: discussões sobre os temas, capacitação sobre os assuntos selecionados e planejamento e avaliação das práticas.

Essas interações visam estabelecer um diálogo entre o currículo oficial da cidade de São Paulo e as expressões artísticas da cultura afro-brasileira, visando despertar a memória ancestral dos alunos e promover a solidariedade e a identidade comunitária presentes nessa cultura.

O principal objetivo das docências compartilhadas é fornecer suporte aos professores em sua prática diária, incentivando uma escuta atenta em relação aos desafios e interesses dos alunos, de modo que esses interesses possam ser integrados às estratégias de ensino. Ressalta-se que nessa metodologia o foco na interseccionalidade das opressões relacionadas à raça, gênero e classe é prioridade em todas as abordagens pedagógicas, assim como na construção do conhecimento derivado das experiências em sala de aula.

Essas práticas têm demonstrado ser essenciais para gerar mudanças substanciais na formação oferecida aos alunos e professores em diversas comunidades periféricas de São Paulo (Amaral et al., 2018, apud Amaral; Siqueira Junior, 2020, p. 76). Este artigo buscará trazer os relatos de casos apenas dos momentos de docência compartilhada.

Ambiente de estudo:

Os dados do estudo foram coletados, em uma escola municipal de ensino fundamental localizada em uma região periférica do bairro Parque Novo Mundo, zona norte da cidade de São Paulo. Esse estudo insere-se nos trabalhos do grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Afroperspectivas, coordenado pela professora doutora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral, em sua atual pesquisa “Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: uma abordagem crítica da colonialidade étnico-racial, de gênero e de classe nas escolas públicas de São Paulo” (CNPq, 2021/2023).

Participantes:

Participaram desse estudo na etapa de docência compartilhada duas Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSL) – Maria Célia Cerqueira Silva e Estefânia Zonaro e 2 pesquisadoras, representando o grupo de pesquisadores do projeto de pesquisa.

Os estudantes participantes são compostos pelos alunos do 8º ano A e por alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental 1, que participaram das oficinas na sala de leitura.

Os artistas participantes incluem Daniel Garnet, que conduziu a oficina de Hip-Hop bem como os músicos Kauã Henrique e Edinho Kiloa, presentes na oficina de tambor djembê e Atabaque, trazendo suas perspectivas e experiências artísticas para enriquecer a pesquisa e as práticas pedagógicas.

2.2 RESULTADOS

DOCÊNCIA COMPARTILHADA 1 – RIMAS RESILIENTES: MANDELA E HIP-HOP – DESENVOLVENDO VERSOS E VOZES, TRANSFORMANDO SENTIMENTOS.

Este relato de prática descreve a experiência de docência compartilhada que ocorreu no segundo semestre de 2023, realizada em uma turma do 8º ano da escola localizada na zona norte de São Paulo. O projeto de docência compartilhado surgiu da necessidade percebida pela professora de sala de leitura responsável pela turma, que objetivou tirar os alunos da inércia e motivá-los a expressarem seus sentimentos, críticas e reflexões, uma vez que estes não interagiam muito em sala de aula.

A professora Silva iniciou a intervenção realizando a leitura coletiva do livro "Mandela: O Africano de Todas as Cores" (SERRES, 2013) com os alunos. Esta obra narra a trajetória resiliente de Nelson Mandela, líder na luta contra o apartheid na África do Sul. Após a leitura, foi contextualizado historicamente com os alunos a luta de Mandela, enfatizando sua resiliência e o impacto positivo de suas cartas na motivação de esperança entre a população oprimida.

Durante as discussões em sala de aula, os alunos demonstraram interesse pela vida de Mandela e refletiram sobre temas como injustiça social e discriminação racial. Muitos compartilharam experiências pessoais de racismo, revelando uma conexão pessoal com os desafios enfrentados pelo líder sul-africano. Alguns alunos estabeleceram paralelos entre a luta de Mandela e as realidades enfrentadas na periferia de São Paulo, evidenciando a relevância do tema para a comunidade escolar. Ao abordar experiências pessoais de racismo, com a pergunta: Quem aqui já foi vítima de racismo? mais da metade da turma levantou as mãos em resposta que sim.

Alguns alunos estabeleceram conexões entre a luta de Mandela e as realidades enfrentadas na comunidade onde a escola está localizada, criando uma ligação pessoal com a história. Um estudante comentou: "A gente também enfrenta nossas lutas aqui." Além disso, houve observações sobre pessoas detidas por longos períodos sem julgamento,

ampliando a discussão para questões relacionadas ao sistema judicial brasileiro e à privação de liberdade.

Na aula seguinte, dando prosseguimento ao projeto, a professora complementou o conteúdo do livro introduzindo o vídeo musical "Serviço de Preto" (GARNET; PEQNOH, 2015), produzido por artistas de hip-hop brasileiros. A análise da letra desta música revelou semelhanças com a biografia de Mandela, abordando questões de opressão, resistência e busca por liberdade. A letra também ressaltou a importância da preservação da identidade cultural e criticou a hipocrisia social, estimulando discussões sobre justiça e emancipação.

Ao analisar a letra de hip-hop é possível identificar semelhanças com a biografia de Mandela ao abordar questões de opressão, resistência e busca por liberdade. Assim como na narrativa de Mandela, a letra da música destaca a experiência histórica dos negros, desde os tempos da escravidão até a luta por igualdade e reconhecimento nos tempos atuais. Aborda a importância da preservação da identidade cultural, critica a hipocrisia social, explorando a necessidade de lutar continuamente por justiça e emancipação. Ambos expressam uma mensagem de resiliência, autoafirmação e perseverança diante das adversidades, ressoando a luta coletiva e contínua por liberdade e equidade, como observado no trecho: "Eram pretos buscando liberdade veio a alforria, um tipo de maquiagem pra esconder a hipocrisia, uma utopia encomendada pra gerar frustração..."

A professora ressalta aos estudantes esse trecho específico da letra, pois para ela é importante manter a chama da esperança acesa nos adolescentes. Segundo ela autoconfiança e determinação são elementos que podem ser fundamentais para enfrentar as adversidades e buscar oportunidades de transformação, independente do contexto socioeconômico. Para isso pede para que seus alunos cantem alto e levantem os punhos fechados em sinal de resistência durante o refrão da música.

A letra de hip-hop reflete um contexto que permitiu trazer identificação com alunos que moram e estudam em uma região periférica socialmente marginalizada da zona norte de São Paulo, especialmente no trecho "Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá: e nunca vou deixar de lutar."

Segundo Hill (2014), a pedagogia hip-hop é uma abordagem educacional que se baseia nas experiências, histórias e práticas culturais expressas através dos elementos fundamentais da cultura hip-hop - Breaking, Graffiti, DJ, MC. Esses elementos atuam como catalisadores para o conhecimento, permitindo que os jovens (re)construam suas identidades enquanto refletem sobre a cultura do racismo e as violências que afetam o corpo negro.

O "Currículo da Cidade: Educação Antirracista", um guia de orientações pedagógicas relevante elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, aborda as musicalidades com ênfase na pedagogia hip-hop. Destaca-se que essa abordagem tem contribuído para uma perspectiva diferenciada nos letramentos escolares, posicionando-se como uma inovação nas relações étnico-raciais e um novo caminho na edificação de uma educação justa e emancipatória, particularmente para a juventude negra.

Para promover uma maior participação dos alunos, explorou-se os fundamentos do hip-hop em aulas subsequentes. Os alunos foram imersos nas nuances das batidas

características do hip-hop e foram incentivados a criar suas próprias rimas, inspiradas nas cartas escritas por Mandela durante seu período de reclusão. No entanto, observou-se a princípio uma resposta geral de apatia e relutância por parte dos alunos, característica marcante dos alunos participantes do 8º ano. Mas no final, vencida a resistência inicial, os alunos escreveram suas letras individualmente e posteriormente de forma coletiva.

Hip Hop Coletivo

Aqui estou, mais um dia, criando mais uma rima,
Evoluindo a cada dia, sobrevivendo com magia, aguentando cada ferida.
É humano errar, e cada luta para conquistar,
Tentar novamente, não falhar, e um mundo melhor transformar.

Tentando um equilíbrio para me superar,
E com a minha rima, evoluir a caminhada.
Para superar meu passado, eu vou lutar,
Conquistar o meu espaço e meus direitos.

A verdade é meu escudo, coragem é meu guia,
Na favela, a luta é o que contagia.
Correndo atrás do que a gente quer,
Mantendo o foco e a fé, resistir aos racistas para minha mente não abalar.

Por isso eu vou lutar pela minha vitória,
Ter meus dias de glória, e contar minha história.
Sonho alto, acredito na mudança,
Começa aqui uma nova história, que eu vou contar para você me respeitar.
O que acontece lá fora pode ser interessante,
Mas o que eu vivo é angustiante.
Tenho consciência dos meus dias de luta,
Autoconhecimento, a verdade que revelo, então mude você sua visão.

Porque agora eu sei da minha luta,
Então é melhor você pegar a visão, seu Jão³⁴, que a luta não é em vão!
(ESCRITA COLETIVA, alunos do 8º A).

Apesar dos desafios encontrados, a intervenção demonstrou o potencial da pedagogia hip-hop como uma ferramenta para promover reflexão e engajamento dos

³⁴ “Jão” é uma gíria comumente utilizada por jovens e nas plataformas de mídia social para se referir a uma pessoa de maneira informal e descontraída, semelhante ao uso de termos como “fulano” ou “cara”. Este termo costuma ser utilizado em diálogos informais. Na região de São Paulo, “Jão” é frequentemente usado como um substituto para “mano”, “tio”, “truta” e “parça”.

alunos em questões sociais relevantes. A integração de literatura e música hip-hop proporcionou uma abordagem inovadora para discutir temas de justiça social e igualdade racial, destacando a importância do contexto cultural na educação, motivando os estudantes expressarem seus sentimentos e anseios.

Preconceito

Na aula de leitura,

Deitei para ouvir uma música.

Que loucura! Que loucura! Como meu mundo gira!

Estou sentindo sono, é ruim, professora,

Só tenho dois neurônios e eles estão na mira da polícia.

Ah, professor, não sei nada, não sei o que falo, não sei o que faço...

Me acende uma faísca, me livrando da milícia.

Agora estou sentada, passando meu batom,

Pra dar aquele brilho e chamar sua atenção.

Tudo que eu quero é você então.

(3 ALUNAS, 8º A)

1,2,3 RIMA! – OFICINA DE BATALHA DE RIMA COM DANIEL GARNET – RELATO DE CASO

Como encerramento das atividades de docência compartilhada com o 8ºano, foi realizada uma oficina de batalha de rimas na unidade escolar, conduzida pelo rapper Daniel Garnet.

A iniciativa de convidar o rapper Daniel Garnet partiu das pesquisadoras, que identificaram no artista uma figura capaz de se conectar com os alunos através da música e da cultura hip-hop. A professora Silva, responsável pelo projeto, já havia observado um grande interesse dos alunos pelas rimas e pelo hip-hop, o que motivou a inclusão dessa oficina como uma forma de culminância das atividades do ano.

A oficina foi estrategicamente planejada para incluir alunos do 5º ano do ensino fundamental 1 e do 8º ano do ensino fundamental 2, uma decisão baseada na observação de que os alunos mais novos mostravam uma receptividade maior às atividades relacionadas ao hip-hop. A intenção era criar uma dinâmica intergeracional que pudesse estimular os alunos mais velhos a se envolverem mais ativamente.

A batalha de rimas foi realizada no pátio da escola, um ambiente escolhido por ser espaçoso e permitir a interação livre entre os alunos. Participaram do evento professores, coordenador pedagógico, diretores e alunos do 5º e 8º anos.

Garnet iniciou a oficina explicando e demonstrando os diferentes ritmos de batida, utilizando o 1,2,3,4 com as mãos e os pés em sincronia para introduzir o ritmo característico do hip-hop. Esta atividade inicial visava familiarizar os alunos com a base rítmica do hip-

hop, elemento essencial para a criação de rimas. Os estudantes do 5º ano, em particular, acompanharam com grande entusiasmo e alegria, mostrando familiaridade e interesse e facilidade em utilizar o corpo como instrumento de percussão.

Em seguida, Garnet propôs uma dinâmica para estimular a criação de rimas. Ele pediu aos alunos que expressassem suas expectativas para o dia em uma única palavra. Palavras como "harmonia", "alegria" e "sorte" foram destacadas.

O desafio seguinte foi criar frases rimadas utilizando essas palavras, em um tempo limite de três minutos. Essa atividade teve como objetivo incentivar a criatividade e a expressão pessoal dos alunos de forma lúdica e estruturada. Algumas das rimas criadas pelos alunos do 5º ano incluíram: "Que a alegria viva, neste dia, em que o sol brilha. Eu quero fazer minha rima com muita harmonia." e "Eu só sei falar que eu estou com muita alegria. Hoje a aula é de hip-hop e eu acho que tenho muita sorte."

Após a dinâmica inicial, Daniel explicou brevemente o conceito de batalha de rimas e convidou os alunos interessados a participarem. Neste ponto, as pesquisadoras incentivaram os alunos do 8º ano se envolverem na atividade. No entanto, a timidez inicial impediu que muitos se voluntariassem.

Os próprios alunos sugeriram que o aluno "K", conhecido por suas habilidades como escritor e desenhista, representasse a turma. Com incentivo dos colegas ele subiu ao palco para enfrentar os alunos mais jovens.

A batalha de rimas, uma competição de versos improvisados, foi decidida por votação do público, com Daniel perguntando aos espectadores quem "mandou melhor na batalha". K. foi declarado vencedor com a seguinte rima improvisada:

Bom, eu não sei rimar, mas na primeira vez,
vou tentar improvisar.
O mínimo que sei fazer é tentar desenhar,
mas tô de boa, eu consigo melhorar.
Vou fazer essa rima de improvisação,
a escola é um ensino que nunca para irmão.
Tá bom, não sou muito bom em rimar,
mas, pelo menos, eu consegui improvisar.
Provavelmente, ninguém me conhece,
mas nisso, tô numa boa,
porque, se me conhecessem, seria zoadado na escola toda. (K, 8ºano)

A oficina de batalha de rimas com Daniel Garnet proporcionou uma série de benefícios pedagógicos significativos. A atividade de criar rimas permitiu que os alunos expressassem seus sentimentos e pensamentos de forma criativa.

Esta forma de expressão é particularmente importante na idade escolar, pois ajuda no desenvolvimento da linguagem, no pensamento crítico e na capacidade de comunicação. A participação de alunos mais tímidos, como K, mostrou como a cultura do hip-hop pode ser um meio eficaz para superar inibições e desenvolver a autoconfiança. O

incentivo dos colegas e o ambiente encorajador foram fundamentais para que esses alunos se sentissem à vontade para se expressar em público.

A escolha de reunir alunos de diferentes faixas etárias promoveu uma interação rica e variada. Os alunos mais novos trouxeram uma energia contagiante que motivou os mais velhos a se envolverem mais ativamente. Esta dinâmica intergeracional é valiosa para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, pois facilita o aprendizado colaborativo e a construção de uma comunidade escolar mais coesa.

A oficina de batalha de rimas foi uma experiência educativa bem-sucedida. A atividade encerrou as atividades de docência compartilhada de forma interativa e participativa, proporcionando um espaço para a expressão pessoal e a construção de autoestima entre os alunos. A integração de diferentes faixas etárias e o uso da cultura hip-hop como ferramenta pedagógica demonstraram-se eficazes na promoção do desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Docência compartilhada 2 – Musicalidade afro-brasileira na sala de leitura.

No segundo semestre de 2023, foi estabelecido uma parceria de com a professora Zonaro, POSL dos alunos do ensino fundamenta 1, promovendo uma docência compartilhada voltada para a literatura e musicalidade afro-brasileira. O foco foi a utilização de livros que valorizam essa expressão cultural afro-brasileira, destacando obras como "Maracatu" (ROSA, 2004), "Jongo" (ROSA, 2004), "Capoeira" (ROSA, 2013), e "É o Tambor de Crioula!" (ROSA, 2022), todos da autora de literatura infantil Sonia Rosa ³⁵.

Os livros de Sonia Rosa exploram a cultura afro-brasileira através da sua rica diversidade de expressão. Em "Maracatu" (2004), Rosa descreve o Maracatu, uma festa criada pelos escravos bantos do Congo, que inclui dança, música e a eleição de um rei e uma rainha. O livro "Jongo" (2004) conta a história do Jongo, uma forma de música e dança criada pelos escravos nos terreiros das fazendas do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, que é considerada precursora do samba. "Capoeira" (2013) traz todo o encanto da Capoeira, uma luta gingada que surgiu no Brasil a partir dos negros bantos de Angola, que vieram para o Brasil como escravos — uma forma de defesa nas lutas contra a escravidão. Finalmente, "É o Tambor de Crioula!" (2022) leva os leitores para dentro da roda do Tambor de Crioula, uma expressão cultural genuinamente maranhense e declarada como patrimônio cultural brasileiro.

Segundo Ana Célia da Silva em "Superando o Racismo na escola" (2005, p.21-25), a diversidade e a inclusão no ambiente educacional são fundamentais e podem ser promovidas através de um acervo literário diversificado. Desde 2003, impulsionados pela Lei nº 10.639/03, houve um aumento significativo na publicação de livros no Brasil que refletem a pluralidade cultural e abordam de maneira autêntica e respeitosa as diversas perspectivas e contribuições de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados.

³⁵ Sonia. Maracatu. Vol. 3. Pallas Editora, 2004; Rosa, Sonia. Jongo. Vol. 3. Pallas Editora, ROSA, Sonia. É o tambor de crioula! 3ª Edição. Porto Alegre, Editora Projeto, 2022; ROSA, 2004; ROSA, Sonia. Capoeira. Volume 1 Pallas Editora, 2013.

O professor desempenha um papel crucial na utilização desses materiais. Além de incorporá-los de maneira transversal ao currículo, ele deve criar um ambiente participativo e acolhedor e trabalhar adequadamente o material didático e paradidático que chega na unidade escolar. Silva (MUNANGA, 2005, p.21) acredita na possibilidade de formar professores do Ensino Fundamental para utilizar de forma crítica o livro didático, transformando-o em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e autoestima dos afrodescendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania.

A escolha de livros com intencionalidade pedagógica voltada para atender plenamente a Lei 10.639/03 e 11.645/08 ganha relevância ao considerar a diversidade racial e cultural presente nos livros.

Segundo o “Currículo da Cidade: Educação Antirracista: Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros” (SME / COPED, 2022) Sonia Rosa, escritora e pesquisadora em literatura propõe a ideia da “literatura negro afetiva”, que enfatiza a necessidade de representação positiva para crianças e jovens negros(as) através de histórias que retratam sentimentos de carinho, ternura, amizade, acolhimento e diversidade racial.

Ela acredita que, mesmo quando lidam com temas desafiadores, essas obras devem transmitir sentimentos de pertencimento e amor. Rosa vê os livros como uma ferramenta eficaz para o letramento racial, contribuindo para a educação das crianças e jovens dentro da diversidade racial brasileira.

129

MUSICALIDADE AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE LEITURA – OFICINA DE DJEMBÊ E ATABAQUE – RELATO DE CASO

Esta atividade de oficina contou com a participação dos músicos Kauã Henrique e Edinho Kiloa. O principal propósito dessa experiência musical era proporcionar aos alunos do primeiro ano A e primeiro ano C do ensino fundamental 1 uma vivência única com os instrumentos Djembê e Atabaque, complementando o trabalho pedagógico que ocorreu no bimestre através da leitura dos livros da autora Sonia Rosa, com destaque no livro “É o tambor de crioula!” (ROSA, 2022).

O início da aula foi conduzido por Edinho Kiloa, que buscou acalmar as crianças através de um exercício de respiração e relaxamento. Durante essa introdução, ele explicou que o professor Kauã Henrique seria o “tocador” responsável pelo Djembê, enquanto os alunos deveriam acompanhar as batidas dos instrumentos de forma sincronizada, conectando-as com as batidas de seus próprios corações. Edinho incentivou os alunos a sentirem a energia da natureza ao seu redor, criando um ambiente propício para a atividade que estava por vir. Ele diz: - Respira, bate, segura sintam a energia da natureza em volta de vocês.

Dentro desse contexto, Edinho Kiloa disse palavras marcantes para os alunos: “- Na tribo africana, eu tenho a minha canção, mas cada um de vocês tem sua canção do coração... busquem essa canção e tragam ela para fora.” Essa mensagem foi seguida pela

interpretação da conhecida canção "The Lion Sleeps Tonight" (THE TOKENS³⁶, 1961), porém, com uma adaptação especial. Em vez de repetir a palavra "Wimoweh", Edinho solicitou que as crianças cantassem "Zimbábue" (citando o nome de um país africano), batendo palmas no ritmo da música.

O momento seguinte consistiu na divisão da turma em dois grupos, sendo um grupo responsável por acompanhar as batidas do atabaque cantando e o outro batendo palmas. A sequência de atividades incluiu a movimentação corporal ao ritmo do atabaque, com os alunos utilizando seus corpos como instrumentos de percussão, através de batidas no peito, batidas de pés e palmas. Uma atividade adicional envolveu os alunos imitando animais ao ritmo

A etapa seguinte da oficina envolveu uma contação de história, acompanhada pelos instrumentos de percussão que fizeram a sonoplastia. Nesse momento, a pesquisadora conduziu uma história imersiva sobre o reino africano Yorubá, destacando uma princesa corajosa que empreendeu uma jornada em busca do maior tesouro para seu reino. do atabaque, como leão, aranha e pássaro.

Era uma vez um reino africano grande, muito grande, o reino Yorubá que tinha uma princesa linda, pretinha e pequenina. Essa princesa era corajosa e saiu em uma jornada buscando para seu reino o maior tesouro de todos. (PESQUISADORA N.)

130

Em um toque de interatividade, a pesquisadora envolveu os alunos na busca pelo tesouro. Com entusiasmo, ela indagou: "Será que esse tesouro está escondido aqui?", enquanto procurava nas roupas de um aluno. A brincadeira continuou com a pergunta: "Será que está escondido nessas trancinhas?", enquanto inspecionava as trancinhas de uma aluna. O resultado foi risos contagiantes por parte das crianças, criando um momento descontraído e participativo na oficina.

A história atingiu um clímax quando Edinho Kiloa, simulando um grande búfalo que surge de uma ventania, é introduzido na narrativa. A princesa, inicialmente assustada, percebeu que o búfalo tinha medo do som do Djembê tocado por Kauã Henrique

A reviravolta na história aconteceu quando a princesa superou seu medo, aproximou-se do búfalo imaginando que ele era o tesouro procurado. O conto culminou com a revelação de que as crianças eram o verdadeiro tesouro do reino Yorubá, simbolizando a importância de cultivar, proteger e valorizar cada criança no reino.

Em uma atmosfera de encantamento, a narrativa continuou a desdobrar-se. No retorno da sua jornada, a princesa fez uma descoberta: o búfalo, antes temido, revelou-se um animal sagrado. Era ele o guardião das crianças, protegendo-as enquanto dormiam. A pesquisadora criou uma experiência tátil e visual ao lançar um amplo tecido sobre as crianças, que, serenamente, simularam o ato de deitar-se e dormir.

A narrativa da pesquisadora sobre a princesa Yorubá e sua jornada em busca do maior tesouro, acompanhada pela sonoplastia dos instrumentos, não apenas capturou a

³⁶ TOKENS, The. The Lion Sleeps Tonight. In: The Lion Sleeps Tonight. Selo: RCA Victor, 1961.

imaginação das crianças, mas também serviu como uma ponte para o passado, conectando-as com as tradições e sabedoria ancestral. Rocha (2007) ressalta que a ancestralidade na cultura africana é um diálogo contínuo com o passado, e a oficina refletiu isso ao trazer à vida a história de um reino africano e sua princesa, ensinando as crianças que elas próprias são o tesouro mais valioso, uma lição que ressoa com a filosofia de Bas'Illele Malomalo (2010) sobre a ancestralidade como o eixo da nossa existência.

Através desta experiência, a oficina reafirmou a importância da oralidade e da ancestralidade, não apenas como meios de preservar a memória, mas como ferramentas vitais para construir a história e fortalecer a identidade cultural afro-brasileira nas novas gerações.

A experiência na sala de leitura, onde se realizou a oficina de Djembê e Atabaque, ressoa profundamente com os conceitos de oralidade e ancestralidade. Machado (2014) nos lembra que a ancestralidade é a identidade cultural herdada, uma base que nos acompanha e que passamos adiante. A oficina, ao trazer os ritmos do Djembê e Atabaque, foi além da apresentação de técnicas musicais, mas também transmitiu a memória auditiva e visual, elementos centrais da oralidade, que, como nos dizem os griots africanos, são essenciais para a preservação do conhecimento.

A mensagem de Edinho Kiloa aos alunos, encorajando-os a encontrar e expressar a “canção do coração”, ecoa a filosofia de Malomalo (2010) sobre a ancestralidade como eixo da existência, conectando o passado (zamani), o presente (sasa) e o futuro (lobi). Assim, a oficina na sala de leitura resultou em um ato de comunicação ancestral, onde a oralidade serviu como veículo para a transmissão de sabedoria e identidade cultural afro-brasileira.

131

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que na docência compartilhada é necessário compreender a perspectiva da professora responsável pela turma, uma vez que ela se dispôs a experimentar novas abordagens pedagógicas, saindo de sua zona de conforto. O desafio de trabalhar rimas e hip-hop foi notório, uma vez que tanto as professoras da sala de leitura quanto as pesquisadoras não possuíam experiência prévia nesse domínio.

Sobre isso Nilma Lino Gomes (2005) corrobora ao citar que a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial deve estar acompanhada de práticas concretas, onde é importante que os professores possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.

Ao longo deste estudo, pode-se observar a relevância de se integrar a cultura hip-hop e suas manifestações artísticas, como as batalhas de rima, no contexto educacional. Ao trazer essas práticas para dentro da sala de leitura, observou-se uma maior aproximação literária da cultura marginalizada do hip-hop, promovendo uma ruptura com paradigmas educacionais colonizadores. A sua abordagem, em consonância com os princípios da Lei Federal 10639/03, revelou-se como um poderoso instrumento para o

despertar da consciência crítica dos educadores e para o fortalecimento da identidade dos alunos, combatendo, assim, o racismo em todas as suas instâncias.

A interatividade, ludicidade e oralidade presentes nas atividades propostas demonstrou que é possível romper com uma educação ainda marcada por estruturas opressivas e eurocêntricas.

Ao valorizar e respeitar o repertório histórico-cultural dos alunos, por mais simples ou incomum que possa parecer, ela proporciona um ambiente educacional mais inclusivo e próximo da realidade dos educandos. É nesse contexto que a cultura negra se torna viva, carregada de afetos e simbologias positivas, permitindo que os discentes se orgulhem de sua própria identidade e vislumbrem um futuro de possibilidades, levando-os a acreditar em si mesmos e em seu potencial de superação.

O refrão "Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá: e nunca vou deixar de lutar" incentiva essa noção de resiliência e determinação que permeia as práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura negra. Este legado, de garantir que cada aluno possa alcançar seus sonhos e enfrentar os desafios da vida com esperança e dignidade, é o cerne de uma educação decolonial e antirracista.

Portanto, os achados deste estudo sugerem que as práticas pedagógicas decoloniais e antirracista nas docências compartilhadas, representa um caminho promissor para a construção de um currículo vivo e diverso, integrando saberes da cultura hip-hop, como as batidas dos tambores do Djimbê, resgatando a musicalidade afro afro-brasileira ao ambiente escolar, aproximando a escola dessa educação menos formal e mais significativa, visando a transformação profunda nos valores e nas atitudes dos educadores e dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. G. T. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2016.

AMARAL, M. G. T; SIQUEIRA JR., K.G. Por uma Epistemologia Sul-Americana com base nas culturas afro-brasileiras: um debate sobre o ensino culturalmente relevante nas escolas públicas de ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, jul-set. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17539/pdf>.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.639/2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

Currículo da Cidade: **educação antirracista**: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME / COPED, 2022.

FERREIRA, R.F. Afro-descendente, identidade em construção, São Paulo: EDUC Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

GARNET, Daniel; PEQNOH, Robson; CAMARGO, Phael. Serviço de Preto. In: **Serviço de Preto**. Selo: Pegada de Gigante, 2011. Vimos Foto & Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bkvjsqv-gHo> . Acesso em: 30 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

HILL, Marc Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar**: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

MALOMALO, Bas'llele. **Eu só existo porque nós existimos**. In: Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Tradução: Luís Marcos Sander. Vol. 340, 2010.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico - Raciais**: pensando os referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SERRES. Alain. **Mandela**: O africano de todas as cores. Vol. 2: Pequena Zahar, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. Superando o racismo na escola, v. 2, p. 155-172, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e a África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Organizador: Kabengele Munanga. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SOUZA, Mônica Lima. **A África tem uma história**. Afro-Ásia, v. 46, p. 279-288, 2012.

RACISMO E EDUCAÇÃO EM BANANAL - SP: HISTÓRIAS DE DISTORÇÕES, OMISSÕES E SILENCIAMENTOS

Cristiano Calil da Costa Alves³⁷
Amauri Mendes Pereira³⁸

RESUMO: Qual o impacto da lei 10.639/03 sobre municípios como Bananal, cuja formação social é marcada pelo passado de escravização de seres e pelas relações de poder, em que brancos dominam as estruturas sociais e econômicas e comandam as instituições? Como exemplo desse domínio, há o livro Bananal Terra dos Barões do Café, que é apresentado nas salas de aula do município e referenciado pelos órgãos públicos municipais como fonte fidedigna para consultas. Entretanto, a obra apresenta narrativas quase que exclusivamente a partir da visão dos dominadores, dos escravizadores, inclusive posicionando-os como boas pessoas. Pode-se dizer que o município de Bananal cumpre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 – os capítulos 26-A e 79-B da LDB – que determinam o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, conforme as DCNERERs-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? A intenção deste trabalho é problematizar as distorções que se manifestam ainda hoje na educação pública brasileira e identificar que a educação voltada à narrativa colonizadora pode contribuir para a manutenção e ampliação de práticas racistas. A metodologia do estudo seguiu com os procedimentos: a pesquisa de campo ao longo de dois anos de projeto de mestrado, com permanência de três dias por semana na cidade, com ênfase na observação das práticas sociais e educacionais no município; a pesquisa bibliográfica, tendo como principal referencial a obra Racismo Estrutural, de Silvio de Almeida; as pesquisas documentais: do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do projeto político-pedagógico de cada escola pública que possui do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental e dos planejamentos semestrais realizados pelos(as) docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03 - Educação na Cidade de Bananal-SP - História e Cultura Afro-Brasileira.

RACISM AND EDUCATION IN BANANAL-SP: STORIES OF DISTORTIONS, OMISSIONS AND SILENCES

ABSTRACT: What is the impact of law 10.639/03 on municipalities like Bananal, whose social formation is marked by the past of enslavement of beings and power relations, in which white people dominate social and economic structures and command institutions? As an example of this domain, there is the

³⁷ Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), cristianocalil81@gmail.com.

³⁸ Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), cristianocalil81@gmail.com.

book Bananal Terra dos Barões do Café, which is presented in the municipality's classrooms and referenced by municipal public bodies as a reliable source for consultation. However, the work presents narratives almost exclusively from the perspective of the dominators, the enslavers, including positioning them as good people. It can be said that the municipality of Bananal complies with Laws 10.639/03 and 11.645/08 – chapters 26-A and 79-B of the LDB – which determine the teaching of indigenous and Afro-Brazilian history and culture, according to the DCNERERs- National Curriculum Guidelines for Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture? The intention of this work is to problematize the distortions that still manifest themselves today in Brazilian public education and identify that education focused on the colonizing narrative can contribute to the maintenance and expansion of racist practices. The study methodology followed the following procedures: field research over two years of the master's project, staying three days a week in the city, with an emphasis on observing social and educational practices in the municipality; bibliographical research, with the main reference being the work Racismo Estrutural, by Silvio de Almeida; documentary research: from the census of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), from the political-pedagogical project of each public school that has grades 6 to 9 of primary education and the semester plans carried out by teachers.

KEYWORDS: Law 10.639/03 - Education in the City of Bananal-SP - Afro-Brazilian History and Culture.

RACISMO ESTRUTURAL

... nossa primeira lição de casa foi: nunca sair de canelas russas e nem
esconder cabelos
por debaixo dos panos e ouvidos bem apurados. Quilombola que se presa
não ri à toa não aceita provocação e olha firme
no fundo dos olhos daqueles que possuem nariz arrebitado e andam
sempre apurados.
Já dizia meu avô!
Ana Cruz. Cuidado, não vai esquecer a lição...

Como marco histórico, o ano de 1888 trouxe o término da escravidão no Brasil, porém tudo ocorreu de maneira a perpetuar privilégios raciais, sociais, políticos e culturais. As relações sociais no Brasil Colônia direcionam os negros escravizados como objetos que existiam para gerar lucro aos seus senhores. A preocupação com o bem-estar ou com a forma como os afrodescendentes viviam só interessava pelo ponto de vista econômico, de investimento. Mesmo com o fim do modo de produção escravista, as leis continuaram atendendo interesses e vontades daqueles que eram beneficiados com a exploração de seres humanos. O fundo de emancipação de escravizados é um exemplo, já que foi uma contribuição do império para auxiliar financeiramente aqueles que possuíam escravizados. Já os seres escravizados recebiam o peso dos preconceitos e das repressões nos mais diversos campos da sociedade brasileira.

Vemos o presente repetir o passado! Parafraseando a música “O tempo não para”, pode-se afirmar que os ciclos tendem a ser reproduzidos quando não confrontados, questionados, principalmente, quando traduzem dor, sofrimento e servidão para parte da população. Em contrapartida, esses mesmos ciclos oferecem status social e poder nas relações tóxicas e agressivas de parte da sociedade humana.

A ética inexistente quando o sistema de acumulação de materiais deixa exposto que o valor está nas coisas, não nos seres. A objetificação e o interesse nos resultados que as pessoas podem gerar para a acumulação de condição financeira de pequena parte da população continua a propagar o sofrimento pelo país. Nesse ponto, as mais diversas formas de preconceitos aparecem, principalmente, o racismo, pois

O racismo, cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não brancos, constitui a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor. O conteúdo desta justificativa variou ao longo do tempo. (Hasenbalg, 1982, p. 69).

Conforme Hasenbalg (1982), a presença do racismo está diretamente

relacionada com a dominação de outros seres, relação direta na busca pelo poder de controlar. Nota-se que as representações definidas pelas classes dominantes, historicamente, são gananciosamente impostas a toda sociedade, deixando-a sem uma identificação ampla, principalmente dos menos favorecidos financeiramente e, por consequência, socialmente. Quanto maior a representatividade do dominador nos aspectos sociais, religiosos e culturais, menor a participação dos grupos dominados e menor as projeções nos campos de atuação da vida pública.

Seguindo semelhante perspectiva, Almeida defende que

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2019, P. 23).

O racismo informado por Almeida (2019) direciona para práticas que podem ou não ser conscientes, mas que, de acordo com o fundamento de raça, efetivamente, traduzem benefícios para alguns poucos e inúmeros malefícios para muitos. Almeida (2019) continua que

o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p.15).

O racismo como condição de normalidade, apontada por Silvio de Almeida, é amplamente perceptível na sociedade brasileira. Dependendo dos fatores sociais e históricos, nota-se que os níveis de desigualdade e a violência contra os grupos oprimidos são intensificados ou abrandados. Nessa perspectiva, destacam-se as narrativas criadas pelos detentores do capital, escravizadores, para deixar num plano de esquecimento os seres escravizados, retratando-os como mero número de trabalhadores e sem abordar as atrocidades cometidas contra os afrodescendentes e indígenas. Quanto ao aspecto histórico do racismo, Almeida (2019) afirma que

Por ser processo estrutural, o racismo é também processo histórico. Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social (Almeida, 2019, p.36).

A formação social brasileira é marcada pelo passado de escravização de seres e pelas relações de poder em que os brancos dominam as estruturas sociais e econômicas e comandam as instituições. Sobre tais estruturas, Almeida (2019) aponta que

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p.31).

Na cidade de Bananal, que teve forte atuação dos escravocratas desde o Brasil colônia, fica evidente, tanto no passado quanto no presente, a dominação branca. Enquanto marca histórica, os brancos dominavam a cidade e essa condição pouco mudou nas últimas décadas. As famílias que controlavam economicamente e politicamente a cidade foram sendo pulverizadas com as gerações, porém o predomínio branco persiste nas áreas econômicas e políticas, o que propicia o direcionamento de recursos e de ações públicas para os grupos historicamente privilegiados.

Leis 10.639/03 e 11.645/08

138

É necessário ter clareza que essa lei tem uma história que se confunde com a história da emergência do Movimento Negro nos últimos 30 anos. Os desafios para sua implementação são da mesma ordem dos que se antepõem ao avanço da luta contra o racismo. PEREIRA (2004, pag. 2)

Em continuidade à afirmação de que o racismo ocorre nas instituições, porque a sociedade é racista, torna-se importante identificar a inserção da temática sobre a história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, principalmente, por ser recorrente a percepção da invisibilidade histórica e atual dos seres e da cultura afrodescendentes nas diversas disciplinas da educação nacional. Evidente que existem ações individualizadas de educadores nos espaços escolares do país, a fim de que tal invisibilidade afrodescendente e indígena não continue a ocorrer.

Sendo assim, torna-se importante identificar a aplicação das leis 11.645/08 e 10.639/03, sendo a última em vigor há mais de vinte anos no Brasil, com o intuito de diminuir e excluir as práticas coloniais e desenvolver a representatividade dos grupos historicamente excluídos.

Nossa pesquisa investigou se, e como, as citadas leis estão sendo efetivamente implementadas na educação pública da cidade de Bananal-SP, cidade essa que possui forte herança dos barões do café desde o período colonial e onde ainda se mantém potente marca opressora nos dias de hoje à população de afrodescendentes

historicamente subalternizados e preteridos em políticas públicas e nas relações de poder e valores.

Bananal, pequena cidade do interior paulista, localizada no Vale do Paraíba, com aproximadamente 10.000 habitantes, conforme censo IBGE/2022, foi importante município produtor de café na primeira metade do século XIX, o que gerou grande desenvolvimento econômico para algumas poucas famílias, sendo as famílias mais abastadas amplamente conhecidas pelos seus patriarcas, os barões do café. O município possui 3 escolas públicas que oferecem o segundo ciclo do ensino fundamental, foco desta pesquisa no que se refere ao campo educacional.

A metodologia do estudo seguiu com os procedimentos: a pesquisa de campo ao longo de dois anos de projeto de mestrado, com ênfase na observação das práticas sociais e educacionais no município; a pesquisa bibliográfica, tendo como principal referencial a obra *Racismo Estrutural*, de Silvio de Almeida; a análise dos planejamentos semestrais realizados pelos(as) docentes em 2022 e os projetos político-pedagógicos vigentes em 2023 nas escolas públicas que oferecem o ensino de 6º ano até 9º ano em Bananal.

Silvio de Almeida diz que “ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade” (Almeida, 2019, p.45). Dessa forma, a educação pautada no colonialismo, nos privilégios dos brancos, na apresentação de resultados materialistas, independente do sofrimento de outros seres, aprofunda as distorções de uma sociedade que há séculos padece socialmente. A área que deveria propor reflexões críticas e, antes de qualquer ponto, deveria buscar caminhos para uma sociedade mais equilibrada e justa acaba por aprofundar e alimentar os problemas sociais.

Ao longo de gerações, os espaços educacionais reproduziram as narrativas brancas com viés euroetnocêntrico, voltadas para a acumulação de capital e para a busca pelo poder, inclusive, no caso de Bananal, com o apoio de material histórico e literário elaborado no século XXI com o aval do governo local. O livro *Bananal Terra dos Barões do Café* (Graça, 2006) é um exemplo do predomínio branco, em que os escravizadores são apontados como heróis e os escravizados, negros e indígenas, são relegados a uma participação acessória, como objetos dos torturadores, o que traduz diretamente nas relações sociais que são encontradas no município atualmente.

1. Livro *Bananal Terra dos Barões do Café*

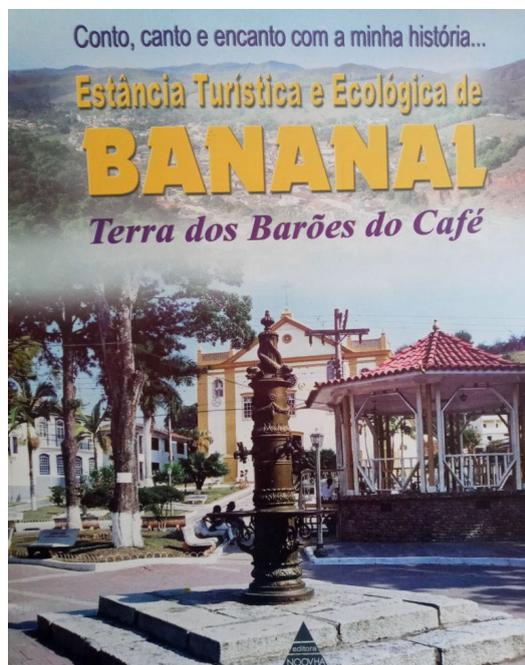
A história desse negro é um tanto diferente, não tenho palavras, pra dizer o que ele sente,

tudo aquilo que você ouviu, a respeito do que ele fez,
Serve para ocultar a verdade, É melhor escutar outra vez...

Paulinho da Viola – *Uma história diferente*

Como forma de compreender as visões e práticas racistas impregnadas nas estruturas e nas relações da cidade, analisamos a obra *Bananal Terra dos Barões do Café* (Graça, 2006), cuja narrativa se esmera em valorizar personalidades, realizações e práticas sociais das classes-raças dominantes. Ao mesmo tempo que referências aos povos negros e indígenas estão repletas de estereótipos e distorções, desconsiderando suas narrativas, constantes na memória social daquela região, testemunhando uma vida social muito mais rica e diversa, omitida na versão do autor.

Imagem 1 – Capa do livro *Bananal Terra dos Barões do Café*



Fonte: Graça, 2006.

Como ponto inicial, vale a reflexão sobre o título da obra. O que se espera de um livro, publicado já no século XXI (2006) que busca apresentar a história da cidade e, já de início legitima a visão de que a terra é daqueles que exploraram, estupraram, torturaram e mataram outros seres humanos e assim construíram suas fortunas? Quais valores estão impregnados nas mentalidades e intenções de quem se propôs elaborar, produzir e difundir tal publicação? Que grupos foram valorizados e que grupos sociais foram preteridos em publicação realizada 118 anos após o fim oficial da escravidão no Brasil?

O fundo da foto da capa do livro apresenta um espaço religioso, igreja matriz de Bananal, frequentado pelos detentores dos poderes político e econômico da cidade. Cabe ressaltar que no período colonial somente os brancos frequentavam a

igreja matriz.

Mesmo como pano de fundo, há uma indicação da inclinação, seja intencional ou não, em manter os padrões coloniais: o grupo social de proprietários de terras, do comércio, de cargos e profissões mais prestigiadas e seus espaços recebem destaque, maior representatividade, em detrimento da observação e de significados valorativos em relação ao desenrolar da vida social; já os trabalhadores braçais, cujas famílias têm menos oportunidades e menor poder aquisitivo, continuam na exclusão, no esquecimento.

A mão de obra escravizada foi citada algumas vezes no livro, porém os seres escravizados e as histórias dessas pessoas não são identificados; o tratamento ocorreu como se eles fossem meros itens. A publicação afirma que a escravização era importante para o desenvolvimento da cidade, como exemplo na página 35, em que o autor identifica como grande problema o fim definitivo do tráfico de escravizados, deixando evidente, mais uma vez, o viés eurocêntrico e dominador.

A cafeicultura ganha a primazia entre as monoculturas exportadoras, desbancando a tradicional agricultura canavieira. Isso se deve, de um lado, a uma conjuntura externa favorável, com o crescimento do consumo na Europa e nos Estados Unidos, e uma crise em importantes regiões produtoras, como Haiti, Ceilão (Sri Lanka) e Java, na Indonésia. Com isso, os preços mantêm-se em alta nos mercados consumidores. De outro lado, no Brasil há terras e escravos subutilizados nas lavouras tradicionais de açúcar e algodão (o que só viria a ser um problema em 1850, com a interrupção definitiva do tráfico de escravos africanos)... (GRAÇA, 2006, p.35).

O livro reproduz na página 44 que o fim do período de riqueza e de prosperidade ocorreu pela exaustão da terra e pela abolição da escravatura. Na mesma página, de acordo com a citação que segue, consta a narrativa, que ainda hoje é reproduzida nas escolas, em que os barões do café, os escravizadores, eram pessoas boas no trato com os seres escravizados.

No período da escravidão no Brasil a população escrava de Bananal era maior que a de brancos. Abundavam os casos amorosos entre escravas e fazendeiros, e estes sempre assumiam os frutos dessas relações, uma vez que havia um juiz de órfãos na cidade e que a crença religiosa os fazia ter medo de que o filho não ganhasse o reino dos céus. Em sua maioria os senhores de Bananal não eram maus e grande número de escravos libertos continuou trabalhando, com remuneração, para seus senhores (GRAÇA, 2006, p.44).

É possível, nos tempos atuais considerar que “não eram maus” aqueles cujos

poderes e riquezas derivavam de um contexto de escravidão, no qual era comum a tortura, o estupro de mulheres, assassinatos “como direito do senhor”; em que se impedia liberdades individuais e sociais de pessoas, por causa de características físicas e ancestralidades?

Graça (2006) informa que alguns escravizados, mesmo após a emancipação, continuaram a trabalhar para os donos das terras, porém deixou de informar (ou não compreendeu, ou omitiu), o fato de que os escravizados não receberam qualquer compensação pelos terrores promovidos ao longo do período da escravidão e que a oferta de trabalho, na região e mesmo nas grandes cidades, para negros era escassa.³⁹ Além disso, os seres escravizados não possuíam qualquer direito, não eram tratados como seres humanos e muito menos teriam suas vontades ou desejos realizados. Dessa forma, como chamar de casos amorosos: quais as possibilidades e condições efetivas, da mulher negra escravizada rejeitar ou impedir o poder do “seu senhor” sobre seu corpo? A obra insiste em chamar de casos amorosos entre escravizadas e fazendeiros o que, na ampla maioria do mundo em que as liberdades individuais são respeitadas, chama-se de estupro.

A citação acima, retirada da página 44, confirma o viés apresentado na obra, que o colonizador, o dominador, foi importante, independente de suas ações desumanas e cruéis, deixando no esquecimento, no silenciamento, os terrores da escravidão e as narrativas das pessoas escravizadas.

A fim de verificar o reflexo do racismo na educação municipal e o nível de implementação das leis 10.639 e 11.645, analisamos o planejamento semestral das aulas do primeiro semestre de 2022 e dos projetos político-pedagógicos em vigência em 2023 nas escolas públicas do segundo ciclo do ensino fundamental na cidade pesquisada.

PLANEJAMENTOS SEMESTRAIS DOS DOCENTES

A história de Besouro Cordão-de-Ouro era contada e cantada, tocada e sentida com a fala, a musicalidade, os gestos e a corporeidade. Os jovens atores e atrizes dançavam com força e intensidade e emitiam vários sons. Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta e resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da organização da população negra foi contado e aprendido pela platéia. Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente “aula” na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação

³⁹ Importante a respeito, referir à colossal política migratória planejada, estruturada e realizada por governos federal, estaduais, municipais, até os meados do século XX, especialmente do sul, sudeste e centro-oeste, a um custo elevadíssimo – que trouxe para o Brasil exclusivamente europeus. Ver VAINER (1990). Está por ser feita a pesquisa sobre o impacto dessa imigração europeia, sobre Bananal e sobre muitas outras cidades e regiões.

política. (GOMES, 2012: 101-102)

Certamente já existem planos e didáticas inspiradas nessa pegada (metodologia de pesquisa e análise) da professora em epígrafe, mas ainda não em muitas salas de aula. Aí, infelizmente, ainda vigora o “pacto da branquitude”, como tão bem sinalizou Cida Bento.

Costumeiramente, em todo início de semestre é realizado um período de planejamento ou replanejamento de atividades docentes. Nesse momento, os/as docentes realizam encontros gerais e por área de atuação, para desenvolverem os planos de ensino semestrais.

Com intuito de analisar a inclusão das ações voltadas para a história e cultura afro-brasileira nos planejamentos dos/das docentes, solicitou-se para a Secretaria Municipal de Educação os planos de ensino do primeiro semestre de 2022 do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ano até o 9º ano).

Aqui vão os resultados dos dados coletados entre 72 planejamentos realizados pelos professores, do segundo ciclo da rede municipal, de duas escolas no primeiro semestre de 2022. A única escola da rede pública municipal que não apresentou os planejamentos foi a EMEIF Joaquim Francisco de Paula, localizada no distrito do Rancho Grande.

A escola Zenóbia de Paula Ferreira apresentou 29 planos de ensino para o primeiro semestre de 2022, sendo 16 da área de conhecimento das Linguagens, dos quais nenhum deles possui qualquer referência para o estudo da História da África e dos(as) Africanos(as), a luta dos(as) afrodescendentes no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional; 7 planos de ensino da área de conhecimento das Ciências Humanas nos quais nenhum apresentou referências ao que cita a Lei 10.639/03; 2 planos de ensino para a área da Matemática e 4 planos de ensino para a área de conhecimento das Ciências da Natureza, sendo que nas duas últimas áreas do conhecimento não há qualquer indicativo de desenvolvimento para o que obriga a Lei 10.639/03.

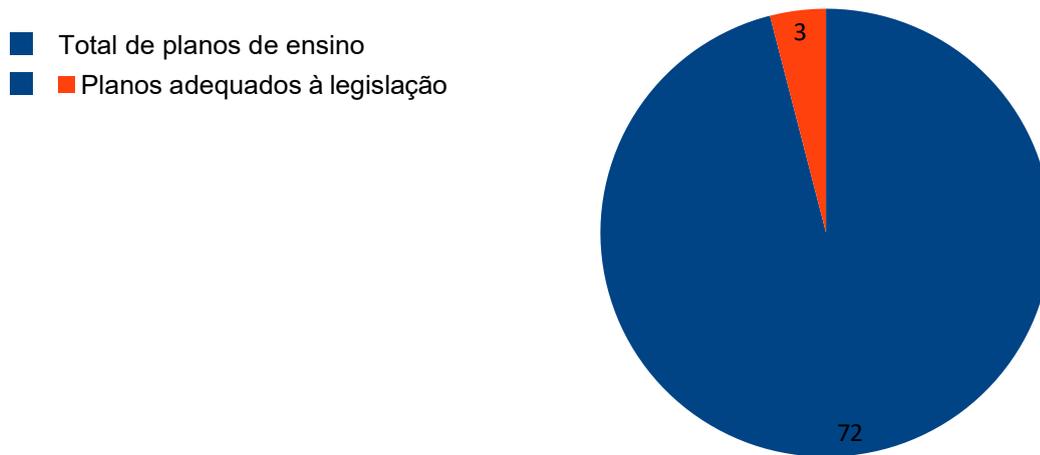
Vale ressaltar que não foram entregues todos os planos de ensino da escola Zenóbia de Paula Ferreira. No material fornecido pela unidade escolar, há, ao menos, 1 planejamento de cada disciplina, porém não há o planejamento de cada disciplina de todas as turmas.

Já a escola José Luiz entregou 43 planos de ensino para o primeiro semestre de 2022, sendo 21 planos da área de Linguagens, dos quais somente dois planos de ensino faziam referências para o estudo da História da África e dos(as) Africanos(as), a luta dos(as) afrodescendentes no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional; 10 planos de ensino da área de Ciências Humanas em que apenas 1 plano fazia referência para ao que cita a Lei 10.639/03; 5 planos de ensino para a área da Matemática e 7 planos de ensino para a área de Ciências da Natureza, nas duas últimas áreas do conhecimento não há qualquer indicativo de desenvolvimento do estudo da História da África e dos(as) Africanos(as),

a luta dos(as) afrodescendentes no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional.

Dos 72 planos de ensino encaminhados pelas unidades escolares para o primeiro semestre de 2022, somente 3 contemplavam o que a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 obrigam, portanto menos de 5% estão em consonância com a legislação em vigor.

Gráfico I: Total de planos de ensino X Planos de ensino adequados à legislação



ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS SEMESTRAIS, 1º SEMESTRE DE 2022, ADEQUADOS À LEI 10.639

1.1 Análise dos PPP's

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasil (2004),

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

No primeiro semestre de 2023, ao longo do mês de março, foram solicitados os projetos político-pedagógicos aos diretores das três escolas públicas municipais de 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental.

A escola José Luiz Ferreira Guimarães prontamente atendeu à solicitação e o responsável pela unidade entregou o PPP, porém houve a ressalva do diretor sobre

o prazo do projeto, que iniciou em 2019 e expirou em 2022.

O projeto político-pedagógico entregue pelo diretor possui 23 páginas e deixa registrado na página 5 que se trata da leitura, revisão e atualização do PPP de 2015 da mesma unidade escolar. No projeto, não há menção para as pessoas da comunidade nem de funcionários da escola que teriam participado da atualização. Será que alguém da comunidade escolar participou da elaboração do projeto?

O panorama das pessoas atendidas pela escola também não está presente, assim como não estão os trabalhos específicos que seriam desenvolvidos ao longo dos anos letivos do PPP. Não há qualquer informação sobre os estudantes nem por pesquisas nem pelas fichas de matrícula.

As estatísticas socioeconômicas e étnico-raciais sobre a comunidade em que a escola está inserida são de extrema importância para o desenvolvimento de atividades direcionadas ao processo educacional e ao contexto social, entretanto tais estatísticas também não foram contempladas no projeto político-pedagógico da escola José Luiz Ferreira Guimarães.

As palavras “negro”, “indígena”, “racial” ou “étnico-racial” não foram citadas pelo PPP. Assim como não há qualquer desenvolvimento das temáticas definidas na Lei 10.639/03 e na Lei 11.645/08. Vale ressaltar que as leis citadas sequer fazem parte do campo “referências” do PPP da escola.

Será que os professores e as professoras realmente participaram da elaboração do PPP?

Esse PPP com tantas lacunas a serem preenchidas, que ficou vigente entre 2019 e 2022, foi analisado por alguém da Secretaria de Educação do município?

Após contato por mensagem instantânea, WhatsApp, com a solicitação do PPP, a diretora da EMEIF Joaquim Francisco de Paula solicitou a minha presença na unidade, que fica no distrito de Rancho Grande, distante 17 km do centro de Bananal. Após o anúncio por uma funcionária da escola sobre a minha chegada, a diretora deixou-me aguardando por quinze minutos para informar que o PPP estava desatualizado, com prazo final no ano de 2022, e que ela tentaria atualizá-lo o quanto antes.

A diretora negou a entrega do PPP anterior, desatualizado, informando que o próximo seria mais assertivo. Mesmo com a minha insistência, a diretora manteve a negativa e foi se despedindo.

A escola Zenóbia de Paula Ferreira informou por mensagem instantânea, WhatsApp, que o Projeto político-pedagógico estava desatualizado, com prazo final em 2022, e que faria a atualização do PPP o quanto antes. Quando questionada, a diretora informou que não tinha prazo, mas que faria o mais breve possível. Da mesma forma que ocorreu na escola do distrito do Rancho Grande, a diretora negou a entrega do PPP com prazo expirado.

De três escolas pesquisadas, todas as três unidades escolares possuíam PPP com prazo expirado. Evidentemente que não se trata de caso isolado ou de pontual desvio de um funcionário, mas de ação sistemática que relega ao segundo plano

elemento preponderante para a participação da comunidade escolar nos rumos de cada unidade escolar.

Como pensar em gestão democrática se a comunidade escolar não é ouvida nos prazos legais sobre os valores, as crenças e as diretrizes de ação que norteariam determinada escola?

Além disso, não é possível afirmar sobre a participação da comunidade escolar no único projeto político-pedagógico apresentado para esta pesquisa, pois não há qualquer menção efetiva sobre reunião ou participação dos representantes da comunidade na elaboração do projeto.

Nas escolas do município que oferecem o segundo ciclo do ensino fundamental, a maior parte dos alunos e das alunas são negros e negras. Não ouvir a comunidade é mais uma forma de manter a prática discriminatória, em que as narrativas apresentadas seguem os valores eurocêntricos e continuam a apagar a participação negra e indígena na sociedade brasileira e na cidade pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

História e Cultura Afro-Brasileira é um conceito em construção. Muito ao contrário de “fechá-lo”, dizendo *é isso*, ele precisa ser “aberto”, ou seja, que se deixe fluir as interrogações a respeito das trajetórias da população negra, dos diversos aspectos que constituem suas vivências, desafios a superações e produções de sentidos sobre si própria e sobre a sociedade à sua volta, das suas interações em cada tempo e lugar com governos e outras instituições. PEREIRA e SILVA (2007: 85)

Ao longo da pesquisa, foi possível notar a presença marcante do racismo estrutural nas engrenagens sociais da cidade de Bananal. Ficou evidente que os privilégios aos grupos dominadores no passado, em especial no período do ciclo do café, reproduzem a dominação social, econômica e política na sociedade bananalense atual, principalmente ao que se refere à distribuição de renda e aos investimentos do poder público municipal.

Como reflexo direto do colonialismo e da hegemonia/privilégio branco no município, pode-se notar a pequena representatividade política dos(as) negros(as) em Bananal. Até o momento, o cargo máximo municipal nunca foi ocupado por um prefeito afrodescendente. Somente 2 presidentes da Câmara Municipal eram negros, Josoé de Santa Rosa (1985-1986) e Luiz Maurício Coutinho (dez 2015- dez 2016), de um total de 25 presidentes.

No dia 11/07/2023, protocolei pedido de informações na Câmara Municipal de Bananal sobre as características étnico-raciais dos vereadores e das vereadoras do município de Bananal. A resposta com a inexistência das informações foi enviada pelo órgão municipal no dia 25/07/2023. A falta de informações sobre a representatividade étnico-racial na política reforça o desinteresse dos dominantes em

abordar a temática, assim como reflete a satisfação na manutenção do padrão, que persiste por décadas, de amplo predomínio branco na cidade analisada.

Além disso, notamos a influência direta entre os fatores elencados acima e a educação pública da cidade, especificamente ao segundo ciclo do ensino fundamental, já que as narrativas apresentadas nas escolas reproduzem as narrativas coloniais. As tentativas de ruptura com essas práticas apresentam-se individualmente, por uma pequena parte de alguns professores e algumas professoras. Vale ressaltar que menos de 5% dos planos de ensino do primeiro semestre de 2022, do 6º ano ao 9º ano, estavam em consonância com a Lei 10.639/03 e com a Lei 11.645/08.

Evidentemente, que a existência de uma lei não é o suficiente para a mudança na prática social, porém torna-se muito mais crítico quando essa legislação que não é amplamente seguida relaciona-se em promover alterações que ficaram por séculos impregnando a sociedade brasileira, além de estabelecer parâmetros para a constituição das cidades, das histórias, das formas em que as narrativas são e foram contadas.

A Lei 10.639/03 que deveria auxiliar na diminuição do racismo, quando acontece alguma aplicação, se dá manifestamente de maneira individual, diferente do que a própria legislação preconiza. Além disso, nota-se a ausência de orientações gestoras para o cumprimento da legislação citada, o que impacta diretamente na ausência de planejamento e de ações por esmagadora maioria de docentes.

Portanto, a educação escolar, que deveria estar a serviço da formação de consciências críticas e reflexivas, contribuindo para problematizar as desigualdades raciais e sociais, serve, na ampla maioria das vezes em Bananal, como uma ferramenta que alimenta as diversas desigualdades no município e o racismo estrutural.

Referências

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

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. BRASIL. **Lei 10.639/03 de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, DF. 2003.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF. 2008.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 GONZALES,

Lelia; HALSENBALG, Carlos. **Lugar de negro** (Coleção 2 pontos). Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GRAÇA, Plínio (org.). **Estância turística e ecológica de Bananal: Terra dos barões do café**. São Paulo: Noovha América, 2006.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PEREIRA, A. M. **A lei 10639/03 e os agentes da lei**. Portal Gelédes, 18 set. 2013b. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-10-63903-e-os-agentes-da-lei/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. **História e Cultura Afro-Brasileira: parâmetros e desafios**. In revista Tempo e Presença nº 337. Publicação Koinonia. RJ. Set/Out de 2004. In (2) Revista Espaço Acadêmico nº 36-Maio/2004

PEREIRA, A. M. e SILVA, Joselina da. **Três Faces do desafio Acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica, a face epistemológica**. Em Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa. RESENDE GONÇALVES. M. A. (Org). Sempre Negro-NEAB-UERJ e Editora Quartet. RJ. 2007 – p. 59-86

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**, Brasília, 2015.

VAINER, Carlos. **Estado e raça no Brasil: notas exploratórias**. Estudos Afro- Asiáticos nº 18. RJ. 1990

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Ana Claudia Florindo Fernandes⁴⁰

Cláudia Vieira Patrício⁴¹

Jacqueline Meireles Ronconi⁴²

Márcia Moreira de Carvalho⁴³

Maria da Glória Calado⁴⁴

Valdenor Santos Silva⁴⁵

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar como é feito o oferecimento de cursos de formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais na escola para professores na rede Municipal de Ribeirão Preto e na rede Municipal de São Paulo, cujas regiões representam a capital e o interior do estado, bem como contextos conhecidos pelos autores do texto. A proposta metodológica é construída partir de um levantamento de dados sobre o investimento feito pelas redes municipais de ensino nessas escolas públicas para entender em que medida os pressupostos da Lei 10.639/03, que altera a LDB 9394/96, têm sido colocados em prática e como os professores têm aderido e engajado-se nos estudos e nas reflexões a respeito do racismo na escola. Também buscaremos analisar a política de formação de professores, presente nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019, fazendo uma comparação, apontando seus avanços e retrocessos no que tange a construção de novas práticas, valores e identidades. Acreditamos que abrir espaços para o debate sobre as relações étnico-raciais é um movimento importante na formação do professor, com vistas à construção de uma educação emancipatória e antirracista. Compreendemos que existe uma lacuna no que diz respeito ao diálogo sobre essa temática na escola e é neste processo que o professor precisa ser implicado, envolver-se para, então, poder superar o preconceito e a ideologia da branquitude vigente em nossos sistemas de ensino e currículos (GOMES, 2017; MUNANGA, 2005; PRAXEDES, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: relações étnico-raciais; escolas públicas; formação de professores.

149

⁴⁰ - Doutoranda - FEUSP/ São Paulo. E-mail: anaflorindo@usp.br

⁴¹ - Mestranda - PPGedu - USP/ Ribeirão Preto. E-mail: claudiapatricio@usp.br

⁴² - Doutoranda - PPGedu - USP/ Ribeirão Preto. E-mail: jaronconi@usp.br

⁴³ - Doutoranda - FEUSP/ São Paulo. E-mail: marciamoreira@usp.br

⁴⁴ - Doutora em Educação USP. E-mail: mariagloria@usp.br

⁴⁵ - Doutorando - Diversitas - FFLCH-USP E-mail: mestrevaldenor@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi pauta da luta histórica no contexto do Movimento Negro, tendo em vista a possibilidade de inclusão e emancipação do sujeito na sociedade a partir do acesso a conhecimentos que promovam a transformação social, bem como a superação da desigualdade racial abissal observada entre negros e não negros no Brasil, sobretudo determinada pela distância dos níveis de escolarização registrados. Com efeito, em 2003, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, uma série de ações afirmativas são tomadas, dentre elas, a promulgação da Lei 10.639/03, que altera a LDB 9394/96, e torna obrigatório o ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas da Educação Básica do país.

A proposta da Lei é trazer todo o constructo epistemológico elaborado pelos africanos e afro-brasileiros ao longo do percurso histórico da fundação do Brasil para dentro dos muros da escola e desconstruir uma visão colonial de currículo, que valoriza uma versão única de história, eurocentrada e baseada em valores, pensamentos, crenças e tradições dos brancos, particularmente dos colonizadores europeus. A introdução de tais conhecimentos no currículo busca romper com o apagamento e silenciamento de vozes e saberes fundamentais para o entendimento e a compreensão do povo brasileiro, assim como o reconhecimento da contribuição dos negros africanos na formação e constituição do Brasil, como nação, em todas as suas matizes, considerando, sobremaneira, a preservação do patrimônio histórico-cultural nacional.

Sobre isso, Sales Augusto dos Santos⁴⁶(2005) acrescenta:

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panacéia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988). A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses (SANTOS, 2005, p. 22).

Decerto, a abolição da escravatura não representou a efetiva libertação dos negros, escravizados, nem do ponto de vista jurídico, nem simbólico ou material no país. A população negra permanece sob o jugo dos impactos de uma sociedade racializada, submetida à ideologia da branquitude, que determina subjetivamente os modelos e padrões a serem seguidos, definindo quem pode falar, sobre o quê e em que circunstâncias, bem como quem

⁴⁶ Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

pode ter acesso ao conhecimento, produzi-lo e distribuí-los socialmente. Desse modo, a discriminação racial contra o negro se perpetua e se mostra viva, reproduzindo-se por meio de mecanismos de controle que incidem, inclusive, sobre o currículo escolar.

Diante de tal realidade, o Movimento Negro passou a reivindicar do Estado Brasileiro a inclusão de conhecimentos, cultura e saberes construídos pelos negros africanos e afro-brasileiros em sua relação com o contexto diaspórico, com vistas a promover uma ruptura desse sistema, que marginaliza grande parte da população pertencente aos grupos sociais historicamente prejudicados.

Segundo Santos (2005):

Na educação, a parte que nos interessa mais imediatamente aqui, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes: contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas; por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (SANTOS, 2005, p. 24).

Sabe-se que ao longo de mais de meio século de flagelos experimentados pelos negros no processo de escravização durante o período colonial, no qual foram colocados no lugar de inferioridade do ponto de vista da raça, desumanizados pelo branco europeu, coisificados e silenciados em sua cultura, linguagem, identidade, a diferença abissal que existe entre as oportunidades e os direitos assegurados à população negra e àqueles destinados aos brancos em nossa sociedade esgarçou-se sobremaneira, provocando feridas sociais institucionais.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2017):

A partir do final dos anos de 1970, o Movimento Negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros, alertaram a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (GOMES, 2017, p. 26).

Nesta perspectiva, a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 nas escolas surge como uma possibilidade de afirmação de uma cultura, de uma identidade, de uma epistemologia que historicamente recebeu atribuições como inferior, primitiva, incivilizada. O pressuposto que embasa tal necessidade de reparação histórica, e revela o forte apelo político da Lei, é a ruptura com o poder hegemônico etnocentrado, visceralmente constituído na Modernidade sob condições capitalistas e coloniais, que vigoram e mantêm-se presente na contemporaneidade e se manifestam a partir de

diferentes formas de ação na constituição das subjetividade dos sujeitos, subalternizando sobremaneira negros e pobres brasileiros.

Santos (2005) sustenta que:

Pensamos que o estabelecimento destas leis foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta anti-racismo. (...) a lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino (SANTOS, 2005, p. 33).

Cabe, desse modo, pensarmos sobre a implementação da Lei nas escolas brasileiras, quais entraves, dificuldades e tensões enfrentadas pela equipe pedagógica e docentes na efetivação de práticas metodológicas que realmente contemplem toda a tradição e ancestralidade da cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado do país como conhecimento válido, legítimo, reconhecido em toda a sua epistemologia.

A professora Nilma Lino Gomes apoia-se no sociólogo Boaventura de Sousa Santos para afirmar que:

Toda experiência social produz conhecimento. Ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Por epistemologia entende-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível. De acordo com o autor, não existe conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outras não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias. Nessa perspectiva, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política. As experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são construídas por conhecimentos rivais (GOMES, 2017, p. 28).

O presente trabalho discorre, portanto, sobre a temática das relações étnico-raciais na escola e os desdobramentos de sua implementação nas instituições públicas paulistas, analisando programas de formação de professores em processo sobre a temática, ofertados nos anos de 2021-2023, por meio da SME (Secretaria Municipal de Educação) dos respectivos territórios. O estudo busca estabelecer uma comparação

entre os municípios de São Paulo e Ribeirão Preto, a respeito das propostas formativas oferecidas ao corpo docente, inclusive pelo projeto USP-ESCOLA, para entender em que medida o aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre práticas metodológicas significativas, intencionando o combate e a superação do racismo no espaço escolar, podem funcionar como fomento para colocar em movimento os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/03 nos contextos de sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Munanga (2005) nos chama a atenção para a importância da educação, enquanto promotora de oportunidades e ações necessárias no contexto escolar, para que se estude e reflita sobre as relações étnico raciais, superando a execrável existência do racismo, construindo assim um comportamento ético, que colabore na integração entre pessoas, independentemente de suas características étnico raciais.

De acordo com Kabengele Munanga,

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. [...] por um lado, em mostrar o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Nesse sentido, também citamos Praxedes (2010, p.43), que aponta um dos maiores entraves do sistema educacional, a suplantação do eurocentrismo, definido por ele como a tendência de avaliar a aparência física dos indivíduos, as ideias, os costumes e comportamentos, as religiões e formas de conhecimento como a literatura, as artes, a filosofia e as ciências próprias da sociedade europeia como superiores em relação aos seres humanos, culturas e civilizações das outras regiões do mundo.

Assim, pensamos na importância da formação inicial de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, de onde/ do qual sairão profissionais podendo atuar em diferentes áreas além da docência, para onde segue a maioria dos egressos: gestão escolar, educação especial, docência no ensino superior, pedagogia social, empresarial, hospitalar, supervisão e orientação pedagógica, produção de material didático, dentre outras. Como vemos, o pedagogo não pode ter uma formação que refute/ reproduza os preconceitos existentes perante as diferentes características étnico-raciais nos mais variados espaços onde poderá atuar.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em seu artigo 2º, § 1º, determina que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006).

Assim, no artigo 5º da referida Resolução, nos chama a atenção os seguintes itens, quanto a formação do egresso de Pedagogia, relacionados às questões étnico raciais: o educador deve atuar com ética e compromisso na construção da justiça e equidade social; identificar problemas socioculturais e educacionais, a partir de um processo investigativo, para contribuir com a superação de exclusões sociais advindas do conjunto de opressões de classe, gênero, raça, orientação sexual, entre outras; respeitar as diferenças plurais e ter consciência sobre a diversidade presente em sala de aula (Brasil, 2006, on-line).

A seguir, encontramos a Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. demonstra que considerou no seu esboço princípios em respeito e valorização da diversidade étnico racial.

Observamos que a referida Resolução reforça a importância da questão étnico racial, como princípio formativo dos profissionais do magistério da educação básica, já em seu artigo 3º, parágrafo 5º, item II: os professores devem participar e investir em formações que contribuam para a construção de uma nação soberana, democrática,

justa, inclusiva, atenta ao reconhecimento da diversidade dos diferentes grupos sociais e contrária a toda e qualquer forma de discriminação (Brasil, 2006, on-line).

Nesse mesmo artigo, parágrafo 6º, que aponta o que o projeto de formação de professores deve contemplar, o item VI indica a inserção das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Já o art. 5º que refere sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores e assegura para que o processo de formação dos egressos contemple: espaços de reflexão crítica sobre as diferentes linguagens, disseminação e uso, para possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; educação inclusiva por meio do respeito às diferenças e valorização da diversidade (Brasil, 2006, on-line).

Vemos então, a importância da formação inicial dos professores em relação às questões étnico raciais, com uma grade curricular que não somente contenha disciplinas que contemplem esses conteúdos, em atendimento a uma legislação, mas que efetivamente sejam trabalhados não apenas como uma teoria do curso, mas conscientizando os futuros pedagogos sobre sua responsabilidade de educar gerações críticas, reflexivas, livres de preconceitos e atitudes racistas, conforme preconizam as leis, em especial a Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que devem ser conhecidas pelos educadores, discutidas e colocadas em prática nos contextos em que atuam.

A escola não é um campo neutro, onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores e educandos (GOMES, 1996, p. 68).

As mesmas perguntas que colocamos para os professores que atuam em cursos de Pedagogia, estendemos para os egressos desses cursos, agora professores da educação básica e em exercício de outras funções: estão preparados e têm formação necessária para trabalhar os conteúdos relacionados a temática étnico-racial? Para esta questão, encontramos os programas de formação continuada, foco principal deste trabalho.

AS PROPOSTAS FORMATIVAS NA REDE PÚBLICA DOS MUNICÍPIOS DE SÃO PAULO E RIBEIRÃO PRETO: ANÁLISE DE DADOS

Diante do exposto, urge compreendermos em que medida a formação de professores, oferecida em contexto sobretudo na rede pública de ensino, contempla reflexões, estudos e o adensamento teórico sobre as relações étnico-raciais na escola. Para o enfrentamento de tal questão, debruçamo-nos sobre dados oficiais publicados pelas Secretarias Municipais de Educação de dois municípios do Estado de São Paulo a respeito das práticas formativas promovidas pelos cursos de formação de professores, nos anos de 2022 e 2023, que intencionam o aprofundamento de conhecimentos a respeito da cultura e história africana, bem como indígena, e a discussão sobre o racismo

e a ideologia da branquitude que permeiam as relações de saber, poder e ser presentes na interação entre os sujeitos escolares.

No município de São Paulo, os dados analisados pelo presente estudo estão divulgados no Portal Institucional da Secretaria Municipal de Educação, na página da Divisão de Formação⁴⁷, que se caracteriza como um sistema que organiza e articula as ações de formação oferecidas aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino das unidades diretas e parceiras. Foram consultadas informações sobre público-alvo, tipo de formação, temática abordada e número de vagas. Os critérios utilizados para o recorte de nosso escopo dirigem-se às propostas formativas do tipo "curso", com carga horária igual ou superior a 20 horas, que contribuem para a progressão no plano de carreira, dirigidas aos professores de Educação Infantil ao Ensino Médio.

No ano de 2022, das 206 propostas formativas protocoladas e publicadas em Diário Oficial da Cidade, 47 tratavam de questões relacionadas à temática étnico-racial. Já no ano vigente, 2023, de 102 resultados encontrados, 13 giram em torno do assunto.

Os cursos que tiveram maior adesão dos professores foram os presenciais e relacionados aos jogos Mancala (africano) e Jogo da Onça (indígena), com números expressivos de participação dos docentes: 21 turmas em 2022 e 14 turmas em 2023, 13 turmas em 2022 e 14 turmas em 2023 (até o presente momento), respectivamente.

Intitulado como "Iniciação ao jogo de Mancala Awelé", o curso contou com a presença de cerca de 630 docentes, em 2022 e 420, em 2023; enquanto que a proposta formativa sobre "O Jogo da Onça e outras brincadeiras indígenas", obteve presença de cerca de 390 docentes, em 2022, e 420, em 2023, considerando somente o primeiro semestre letivo do ano vigente, em ambos os casos.

Todavia, cursos com propostas mais densas do ponto de vista teórico, tais como "Educação para as relações étnico-raciais, de gênero e diversidades: a ação docente no cotidiano das infâncias", "Histórias e culturas indígenas no ensino da rede municipal", "A Lei 10.639 na escola: desafios e rupturas", "Museu Afro-Brasil: uma perspectiva sobre as religiosidades afro-brasileiras", "Introdução à arte e cultura africana e afro-brasileira: mulheres em arte", "A literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil e a energia vital", "Subsídios e estratégias pedagógicas para o fortalecimento de uma educação sobre os povos indígenas do Brasil", não formaram turma, isto é, não tiveram número suficiente de inscritos para a abertura do curso.

Com efeito, tais dados revelam aspectos importantes para pensarmos o engajamento dos professores em formações continuadas que tratam da temática étnico-racial e a proposição de ações formativas que realmente oferecem uma possibilidade rica de reflexão a respeito de questões tão essenciais para a educação contemporânea, que se pretende emancipatória, democrática e antirracista.

É possível afirmar que os docentes contam com um leque amplo de opções de estudo sobre a cultura africana e a história afrodiaspórica e afro-brasileira na atualidade:

⁴⁷ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/COPED/NTF/PROPOSTAS-FORMATIVAS/>. Acesso em 30 jun. 2023.

são cursos, materiais didáticos, documentos, diretrizes e orientações curriculares que referenciam o ensino sobre a temática e sinalizam oportunidades efetivas de uma reflexão crítica a respeito do processo de descolonização do currículo para superar o conhecimento hegemônico imposto pelo colonialismo. Todavia, a despeito da amplitude de propostas formativas postas em curso, parece-nos que o maior envolvimento dos professores no estudo sobre as relações étnico-raciais e seus desdobramentos na escola gira em torno dos jogos.

Decerto, o trabalho com jogos pode funcionar como elemento de encantamento dos professores acerca da temática antirracista; certamente são pistas para pensarmos a formação dos professores, além do fato de sabermos sobre a importância dos jogos africanos, por exemplo, para o aprofundamento dos saberes a respeito da cosmovisão africana e toda a filosofia afrocentrada que está por trás de sua aplicação em sala de aula, como Robson Gonçalves da Silva⁴⁸ (2021) nos ensina:

Os jogos de sementeira representam o que as sociedades africanas são por meio da ludicidade, onde uma simples colheita exige planejamento, estratégia, conhecimento e inteligência. No jogo encontramos as características das relações sociais existentes entre os povos africanos, sendo que elas se dão predominantemente por meio de cooperação e trocas. Portanto, jogar Awelé, ou qualquer outro tipo de Mancala, nos permite vivenciar um pouco da cultura e valores africanos. Com o jogo, poderemos vivenciar diversos elementos que fazem parte da cosmovisão africana e afro-brasileira, dando-nos a oportunidade de conhecermos outras formas de sociedade, cultura e cosmovisões, além dos saberes exclusivamente ocidentais, que nos são transmitidos diariamente, desde a colonização. Conhecer esses outros saberes pode evitar a reprodução de estereótipos construídos pela cultura ocidental, que estigmatizam as culturas africanas e afro-brasileiras (SILVA, 2021, p. 72-73).

Entretanto, é necessário interpelarmos os dados e nos provocarmos a questionar os motivos pelos quais os professores da rede pública do município de São Paulo têm preferido estudar sobre os jogos ancestrais indígenas e africanos, em detrimento a outras temáticas mais densas do ponto de vista conceitual e teórico.

É preciso salientar que as escolhas docentes representam, de certo modo, a resistência manifesta no campo educacional sobre a abordagem de tais temas na escola, outrossim, reverbera uma retórica presente na estrutura social vigente, que questiona a legitimidade da discussão do racismo, bem como o ensino das relações étnico-raciais nas instituições de ensino, sobretudo destinada aos alunos das regiões mais periféricas das regiões metropolitanas sobre os quais pesa muitas outras formas de opressão, além da discriminação/ preconceito racial, tais como gênero e classe social.

⁴⁸ SILVA, Robson Gonçalves da. História e cultura africana por meio do Mancala Awelé: reflexões para uma prática pedagógica antirracista. Disponível em: [v https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Artigo-6.pdf](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Artigo-6.pdf). Acesso em 30 jun. 2023.

Como aponta Nilma Lino Gomes (2017):

Vivemos em tempos de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos. E isso mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder. Mexe com o mercado de trabalho excludente e com os grupos que sempre ocuparam vagas de emprego, lugares de poder e liderança, como se fossem privilégios de alguns, e não direito social de todas e todos (GOMES, 2017, p. 20).

Considerando, como ponto de atenção, a adesão massiva dos docentes aos cursos sobre os jogos indígenas e africanos: é possível pensarmos na efetiva implementação da Lei 10.639/03 somente a partir de jogos? Temas como racismo, preconceito e discriminação racial, hierarquização e subalternização de raças, identidade e desigualdade racial, branquitude e privilégio branco, entre outros, podem ser discutidos por meio de tal prática metodológica? Há a formação necessária dos professores para a proposição de temas tão tensionados em sala de aula?

A propósito, no ensaio da “Teoria da Semiformação” (2003) de Theodor Adorno, há o relato sobre o quanto a sociedade contemporânea nega ao indivíduo os pressupostos de sua formação. Levando em consideração esta premissa de negação da formação dos sujeitos, é importante analisar ainda como o papel da ratio instrumental – com a massificação progressiva do ensino e sobretudo com o advento das tecnologias digitais na sociedade e em sala de aula – se disseminou no ensino formal e alterou os resquícios de formação ainda existentes.

Adorno entendia que a formação do sujeito compreendia “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, cujo aspecto tinha um duplo caráter de ser ao mesmo tempo adaptação da vida real e busca da autonomia; sendo válido destacar que a formação dos indivíduos tem como condições a autonomia e a liberdade, mas que, *“no entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se”* (ADORNO, 2003, p.11). Dessa forma, evidenciar o conceito de cultura como liberdade por um lado ou dimensionar somente o momento adaptativo por outro é favorecer o florescimento da semiformação.

Com o advento do sistema capitalista, o processo de desumanização negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação e o direito ao ócio, uma vez que eles não tinham tempo e o ócio era visto de maneira pejorativa. Quando tiveram tempo para se dedicar a formação e o direito ao ócio, estes momentos foram preenchidos pela indústria dos produtos culturais (artistas, canções de sucesso, as boas maneiras à mesa, etc). Dessa forma, o homem de espírito é substituído pela figura do homem pretensamente realista. Adorno denunciou ainda dois danos irreparáveis à formação cultural: a perda da autoridade e o desaparecimento da filosofia dos currículos escolares.

“A formação cultural, na família e na escola, desenvolvia-se socialmente da mesma maneira como para Freud se fortalecia o princípio do ego e da autonomia”.

(PUCCI, 2009, p.02). Para Adorno, as reformas escolares tiveram que se adequar a educação dos novos tempos, na qual a autoridade do mestre poderia ser descartada e, ao mesmo tempo, *“enfraqueceram ainda mais a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual”* (ADORNO, T.W., opus cit. PUCCI, p.03). Com a introdução da escola nova e das novas metodologias do pragmatismo americano surge uma formação funcionalista que gera condições propícias para que o educando se adapte mais e mais ao sistema, uma vez que a atenção se volta ao aluno e aos acontecimentos de sua vida; sendo que a sabedoria do mestre, fruto das coisas do espírito e da tradição cedem lugar para o fazer da formação contemporânea.

Dessa forma, com a subordinação da filosofia à ciência e, conseqüentemente a razão instrumental, houve a separação de dois elementos constituintes: a reflexão e a especulação sendo que o papel da filosofia foi descartado como divagação, coisa inútil e inoportuna. *“A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação”* (ADORNO, T.W., opus cit. PUCCI, p.03).

A negação do tempo livre para se dedicar às coisas do espírito, a perda da tradição pré-capitalista, com o enfraquecimento da autoridade do pai e do professor e o desaparecimento da filosofia especulativa dos currículos escolares, favoreceram o surgimento de situações trágicas para os estudantes, entre elas, a atrofia da espontaneidade e a poda do espírito crítico (PUCCI, 2009, p.03).

Levando em consideração que Adorno, nos anos 50 do século passado, fez várias observações críticas sobre: a semiformação generalizada em que a formação tinha se transformado; sobre o sistema capitalista que negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação, o ócio; sobre as reformas escolares que favoreceram o enfraquecimento da autoridade do professor mediante o processo educativo; sobre o banimento da filosofia especulativa que abalou a formação dos educandos; vale a pena comentar se estes pressupostos ainda servem para analisar os processos de inclusão das novas tecnologias que estão invadindo os sistemas educacionais?

Os escritores crítico-reprodutivistas dos anos 1970 (Althusser, Bourdieu, Establet, entre outros) destacavam a escola como reprodutora dos valores e dos interesses da classe dominante ao demonstrar que tinham dois tipos de escola: uma destinada a formação dos filhos das elites e outra destinada aos filhos das classes trabalhadoras. Por outro lado, os estudiosos que defendiam uma teoria crítica da educação, nos anos 1980, (entre eles, Saviani) apesar de

Reconhecer o forte poder e a presença da ideologia dominante no interior da sociedade e da instituição escolar, apostavam na existência de contradições nos diversos setores sociais, que poderiam ser benéficamente exploradas a serviço da formação. Parece-nos que hoje em dia as brechas a serem exploradas para ajudar a desmoronar o sistema capitalista já foram

devidamente sedimentadas pela argamassa das novas tecnologias. De potenciais passaram a ser virtuais (PUCCI, 2009, p.05).

Com o processo de universalização da educação escolar, o ensino foi massificado e os professores rebaixados a um lugar secundário no processo de ensino-aprendizagem. E o advento da indústria cultural fez com que o processo de ensino fosse facilitado e padronizado por intermédio da editoração e da distribuição dos livros, dos vídeos, dos softwares que invadiram o contexto da sala-de-aula e reduziram ainda mais os resquícios da autonomia na educação formal.

O método utilizado é o “aprender a aprender”, em que o ensino é deixado de lado e o aluno torna-se o centro e o artífice da aprendizagem, mas logo depois a centralidade do processo é assumida pelos aparelhos tecnológicos. Dessa forma,

A desvalorização do professor se manifesta em nosso tempo por inúmeras medidas implementadas pelas políticas públicas e empresariais – contenção salarial, aumento de alunos nas salas de aulas, supervalorização dos livros didáticos (nos anos 1980-2000) e dos softwares educativos (hoje em dia), introdução dos computadores e da realidade virtual no ensino formal – e pela falta de reconhecimento de sua autoridade e de sua profissão pela sociedade contemporânea, que o vê apenas como um médium a mais (PUCCI, 2009, p.06).

Ainda de acordo com um defensor do “aprender a aprender”:

O professor quanto mais ausente da sala, quanto menos interferir no processo de aprendizagem do aluno, melhor. O aluno tem a capacidade de pesquisa autônoma e pode, assim, desenvolver seu pensamento independente. (...). Na sociedade globalizada do conhecimento e da informação, o professor tornou-se dispensável (BARBOSA, C. apud PUCCI, p.48).

Há fortes evidências de que o sistema de ensino tem que se configurar como um mercado educacional, levando as escolas a adotar estratégias competitivas para conquistar espaços que atendam ao consumo da educação, o que tende a universalizar-se. Segundo Ianni, *“tudo isso está sendo orquestrado pelo Banco Mundial, cuja visão de sistema de ensino está atrelada à profissionalização, visando adequar os indivíduos às exigências das atividades produtivas e da circulação do mercado mundial”* (IANNI, 1996, p.06).

Dessa forma, existe o surgimento de um novo modelo educacional fundado na sofisticação tecnológica, que

“determine um novo perfil ocupacional e os requisitos de qualificação do trabalhador, se coaduna com as diretrizes acima. Trata-se de uma visão

produtivista da educação, que se orienta pelos princípios da adaptabilidade e ajuste de mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade” (MONTEIRO, opus cit PUCCL., p. 50-53).

Nos dias de hoje, a aceleração tecnológica e a articulação do desenvolvimento tecnocientífico com o capital global, aumentaram a presença e o poder dessa mesma ratio no interior da sociedade e da escola o que amplia a hegemonia do saber pragmático em um mundo funcional. Ou seja, o poder do sistema sobre todos, inclusive os trabalhadores, é incomensurável perante a impotência de resistência a ele, o que nega a todos os pressupostos reais para a autonomia. O próprio Adorno nos remete a uma postura de que não existe mais pressupostos para a formação neste nosso sistema administrado, uma vez que:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana (ADORNO, T.W. opus cit., p.14).

161

Atualmente, nós vivemos em uma desmassificação e fragmentação da informação e das mídias, na qual a homogeneização das massas cede lugar para a personificação. Desse modo, podemos pensar que a formação dos professores como um todo sofre os efeitos da semiformação apregoada por Adorno, bem como a tendência à adesão massiva dos docentes às propostas formativas fundadas sob os jogos provenientes da cultura africana e indígena, revelada pelo levantamento de dados descrito anteriormente, incide sobre a possível banalização de uma proposta metodológica que caminha, em sua essência, na contramão do uso que está sendo feito pelo sistema de ensino, sobremaneira público, a respeito das relações étnico-raciais.

Conforme apresentado inicialmente, estabeleceremos um breve estudo comparativo sobre os dados da formação de professores, com vistas às relações étnico-raciais, em outro município do estado de São Paulo. Que informações obtivemos na investigação acerca desta temática em Ribeirão Preto?

A cidade de Ribeirão Preto está situada no interior do estado de São Paulo, contando atualmente com mais de 700 mil habitantes. O atendimento educacional da rede compreende em seu total 110 escolas, entre educação infantil, ensino fundamental e EJA.

No que diz respeito aos cursos de formação continuada oferecidos na rede municipal da cidade de Ribeirão Preto são compostos dentro da carga horária do professor em Formato de TDC (Trabalho Docente Coletivo), as temáticas são variadas,

e é oferecido no modo remoto, por meio de uma plataforma, online por meio de Lives (veiculadas no youtube), e também presencial com formações semanais nas escolas.

Vale salientar que os cursos de formação continuada são oferecidos pelo Centro Educacional Paulo Freire (CEPF), que é:

Responsável pela formação continuada dos profissionais da Educação da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, tem como objetivo promover espaços, momentos de diálogo e trocas de conhecimentos, de maneira colaborativa entre todos os profissionais da educação, colocando no centro das medidas formativas o pleno desenvolvimento dos educandos. As formações estão alicerçadas a partir da Resolução CNE/CP No 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica⁴⁹.

Nesse sentido, a fonte de coleta de todos os dados⁵⁰ aqui dispostos, sobre os cursos de formação ofertados ao município de Ribeirão Preto, decorrem das informações fornecidas por profissionais que trabalham no CEPF.

É importante destacar que no dia 26 de janeiro de 2023, a Prefeitura de Ribeirão Preto, por meio da Secretaria Municipal da Educação, inaugurou o 1º Centro de Referência para as Relações Étnico-Raciais da América Latina. O Centro, localizado na Rua Goiás, 1.072, no bairro Campos Eliseos, e tem como objetivo apoiar e contribuir com as ações da rede municipal de ensino no desenvolvimento de práticas de conscientização junto às comunidades escolares em razão da discriminação étnico-racial, além de ser responsável pelas diretrizes curriculares da Educação Municipal nas relações étnico-raciais e do ensino de História e da Cultura afro-brasileira, africana e indígena e das demais etnias que formam a população ribeirão-pretana⁵¹.

Analisamos que a abertura deste Centro de Referências para as Relações Étnico-Raciais da América Latina em Ribeirão Preto proporcionou uma oferta maior de cursos de formação continuada sobre as questões antirracistas e a valorização do trabalho sobre as relações étnicas-raciais na escola.

Porém, é necessário elencar que dos 2 cursos oferecidos nos últimos meses do ano de 2023 a adesão por parte dos professores foi menor que a esperada. Sendo assim, destaca-se que o curso referente a I Formação do Programa RIZOMAS/NUPE/FCLAR/EDUCAXÉ "Africanidades em formação e transformação:

⁴⁹ Disponível em: [Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto \(ribeiraopreto.sp.gov.br\)](http://Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (ribeiraopreto.sp.gov.br)). Acesso em 06 jul. 2023.

⁵⁰ Disponível em: [Formação para relações étnico-raciais de 2022 a 2023.pdf - Google Drive](#). Acesso em 09 jul. 2023.

⁵¹ Disponível em: [Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto \(ribeiraopreto.sp.gov.br\)](http://Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (ribeiraopreto.sp.gov.br)). Acesso em 06 jul. 2023.

projetos e atos educativos" obteve apenas 118 inscritos. Vale salientar que o curso foi realizado em formato totalmente on-line entre os dias 06/05 e 08/07/2023 e visou fomentar debates, aprendizagens sobre africanidades, identidades, culturas negras e religiões de matriz africana, discussões sobre a lei 10.639/03 (que há 20 anos estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras no Ensino Fundamental e Médio), e a parceria entre UNESP, instituições de ensino e comunidades de matriz africana do estado de São Paulo. O curso foi composto por dez encontros de 04 horas, aos sábados, entre 08h e 12h, por meio do Google Meet, ministrados por discentes e docentes de pós-graduação. As certificações são emitidas aos/às participantes mediante 80% de frequência.

Já no ano de 2022 o Centro de Referência para Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto e o Museu Afro Brasil convidaram os professores de toda rede municipal para realizar: "VISITAS VIRTUAIS DA EXPOSIÇÃO DE LONGA DURAÇÃO DO MUSEU AFRO

BRASIL". 14/12/2022 - 10h às 11h40 – pelo Google Meet. Vale salientar que o Museu Afro Brasil está localizado no Parque Ibirapuera, possui onze mil metros quadrados divididos em três pavimentos com mais de quatro mil obras expostas. Porém, a adesão e o número de participantes desse encontro foi bem baixo, totalizando 26 professores articuladores (Ribeirão Preto).

No decorrer de 2022, o Centro de Referência de Educação para as Relações Étnico-Raciais, em parceria com o Centro Educacional Paulo Freire (CEPF), realizou Lives⁵², oferecendo um módulo formativo mensal na plataforma online de TDC para professores da rede municipal de Ribeirão Preto. Essa formação foi sobre temáticas que englobam as questões étnico-raciais, sempre articulada aos seus desdobramentos pedagógicos. Temática: "Educação das relações étnico-raciais: o tempo e o equilíbrio das histórias".

Em fevereiro de 2022 houve uma Live de formação para professores com a temática: "Ancestralidade: um olhar afro-brasileiro para a história" Data: 23/02/2022. É importante salientar que o número de adesões dos professores a essas lives formativas foi de aproximadamente 2 mil professores.

Em suma, analisamos que as formações oferecidas aos professores do município de Ribeirão Preto representa um movimento importante no fortalecimento de uma formação para escola democrática e antirracista, porém a quantidade de formações precisaria ser maior e veiculada com mais frequência, tendo em vista a importância da temática para a formação de professores.

Dentre os direitos sociais conquistados desde o advento do capitalismo, a educação é, atualmente, reconhecida e consagrada na legislação da maioria dos países e tida como direito fundamental do sujeito. Tornou-se, na maioria das sociedades, um meio para a realização de outros direitos, na medida em que se constitui num requisito básico para o acesso a um conjunto de bens sociais (OLIVEIRA, 2001). Reconhece-se, assim, sua importância no processo de humanização do sujeito.

⁵² Disponível em: [Dados de Ribeirão Preto - imagens - lives - Apresentações Google](#). Acesso em 09 jul. 2023.

Mas como pensar nesse processo de humanização do sujeito, que deveria acontecer na escola, quando dentro da própria instituição escolar o racismo é difundido e naturalizado por discursos que muitas vezes passam camuflados por cursos de formação de professores rasos, superficiais, materiais didáticos que trazem sequências didáticas que pouco contribuem para a formação antirracista na escola, por isso questionamos: como desenvolver o humano no sujeito?

Entendemos que os sistemas de ensino existem como instrumentos que garantem a continuidade da ação educativa sistematizada e de que, por isso, todas as suas ações têm como meta possibilitar que as escolas cumpram suas finalidades (PIMENTA, 1991). E as relações étnico-raciais devem se tornar pautas importantes que se imbricam no cerne da educação de nosso país.

Nesse contexto de educação antirracista, pautada na Lei 10.639/03, compreendemos que as ações pedagógicas construídas na escola devem ser fundamentadas em um modelo democrático de educação com o envolvimento da comunidade escolar por intermédio das ações desenvolvidas pelos colegiados e instituições auxiliares da U.E.

É necessário salientar a importância dessa Lei para a educação antirracista na escola, tendo em vista que ela representa uma ação de reparação histórica que busca a ruptura de um paradigma racista no Brasil, de modo que a formação de professores seja norteada por práticas pedagógicas imbricadas na desconstrução do mito da democracia racial por meio de diferentes estratégias, levando em consideração as relações sócio-históricas no contexto brasileiro (CALADO, 2013).

A sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessa riqueza, dos benefícios do progresso, da humanização (PIMENTA, 2009). Assim, educar na escola democrática e antirracista significa colocar em ação práticas metodológicas que desenvolvam o pensamento crítico a respeito da realidade racializada em que vivemos, para que possamos "reelaborar o passado", como nos ensina Adorno (2021), e evitar que a reprodução do preconceito e da discriminação racial, invisibilizados no país, conduzam as novas gerações à repetição da barbárie vivida pelos negros no Brasil.

Pensar na escola democrática e antirracista implica em prezar por ações que tenham a função de: garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o olhar voltado para a formação do aluno, valorizando a promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das "determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais" (LUCK, 2009, p. 12).

Colocar a Lei 10.639/03 em prática no que diz respeito à formação de professores, significa tornar democrático todos os elementos que compõem a organização curricular da escola: o currículo oficial da escola, o plano de ensino, as matrizes curriculares, os projetos diversos que a escola desenvolve, além de promover o entendimento do papel

importante que a escola pode ter no processo de superação do racismo, criando práticas de maior reciprocidade entre os pares diante da conjuntura sócio-histórica do racismo no Brasil.

Compreendemos que se a escola mantivesse diálogos em torno das relações étnico-raciais mais efetivas com os professores e alunos, isso representaria verdadeiras trocas nas relações, novas construções de identidades, valorização de outras culturas e realidades. Portanto, é preciso promover formação continuada aos professores em exercício da rede pública por meio de cursos extensionistas/especialização desenvolvidos por instituições de ensino, em especial às universidades públicas que têm muito a contribuir no contexto de formação dentro e fora da escola.

A Lei 10.639/03 determina que os educadores repensem as relações étnico-raciais dentro da escola e sendo assim, é importante elaborar o Projeto Político Pedagógico em consonância com o cumprimento e acompanhamento das ações pedagógicas durante todo o ano letivo de forma a contribuir com desconstrução de preconceitos e discriminações interseccionadas de modo a combater a pedagogia do evento (CALADO, 2013).

Charlot nos ajuda a refletir teorizando “quanto à escola pública, estamos certos de que cumprirá seu papel se vier a ser, antes de mais nada, um espaço de reconhecimento recíproco. Nesse espaço, porém, cabe-lhe não só o papel de acolhimento, mas também o de diálogo com os jovens, no sentido da construção do bem comum e da cidadania (CHARLOT, 2005, p. 49).

Entende-se que a finalidade da escola é possibilitar que os alunos adquiram os conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvam as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e direcioná-los em sociedade e às atitudes sociais - cooperação, solidariedade, ética -, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade (PIMENTA, 2009).

Este dizer de Pimenta nos faz pensar na formação docente inserida em práticas antirracistas com vistas a construir ações de participação do professor que combate o racismo na escola, é importante criar círculos de diálogos com os estudantes, reconhecer a diversidade e pluralidade que integram o contexto escolar, de modo a prevenir as violências e contribuir o respeito à alteridade.

Segundo Pimenta (2009), é preciso ter nas escolas públicas uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens. em outras palavras, os cursos de formação continuada de professores deveriam promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que

excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas (CALADO, 2013).

O PROGRAMA USP ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEI 10.639/03 - UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE A UNIVERSIDADE E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para ampliar a discussão, destacamos uma proposta de formação docente que tem sido promovida nos últimos anos pela rede estadual de ensino em São Paulo e tem contemplado a temática das relações étnico-raciais na escola. Trata-se do Programa USP ESCOLA, que foi criado e vem sendo organizado pela Associação dos (as) Professores(as) de Escolas Públicas e Escolas sem fins Lucrativos do Estado de São Paulo APEP⁵³, programa este que duas vezes ao ano, durante o período de férias, oferece à comunidade de Educação, uma gama de mais de 40 cursos, distribuídos nas diversas áreas das ciências exatas e das humanas. Os eventos têm contado com profissionais do Estado de São Paulo e de outros estados brasileiros.

Em parceria com o Instituto de Física IFUSP, Faculdade de Educação FEUSP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas FFLCH/USP e Faculdade de Medicina FMUSP. Os cursos têm vários formatos, um deles é o de extensão com duração de 40 horas, o público que tem comparecido aos encontros é formado por Professores(as), Coordenadores(as) Supervisores(as) e Diretores(as) de Educação. Lembrando que antes da pandemia da COVID-19, houve um curso oferecido que alcançou mais de 3.000 inscrições, havendo a necessidade de fazer cortes para alcançar um número que pudesse ser atendido nos espaços da Universidade.

À guisa de exemplo, apresentamos uma realidade significativa acerca da tematização dos pressupostos trazidos pela Lei 10.639/03 na programação: há seis anos a capoeira passou a integrar as propostas do USP ESCOLA, com o tema A Capoeira e suas Contribuições para as Relações Étnico-raciais na Educação, uma parceria entre pesquisadores da USP e nomes importantes da capoeira paulista e brasileira.

A experiência inovadora tem sido muito relevante para toda a comunidade, mas também tem se constituído como uma oportunidade de constatação sobre o quanto a Lei 10.639/03 não tem recebido a devida atenção nos cursos de formação de professores, pela maioria dos estabelecimentos de ensino, mesmo havendo se passado 20 anos da sua implantação. É possível observar o quanto os educadores estão defasados a respeito do conhecimento e da aplicação da referida Lei em suas práticas metodológicas.

Percebe-se que existe uma grande lacuna na formação destes(as) professores (as), tanto das redes públicas quanto privadas, para que ocorra um movimento de debate e avanço no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial que paira sobre a população negra no ambiente escolar.

Por outro lado não podemos responsabilizá-los, exclusivamente, pois é sabido que existe um distanciamento crucial entre as propostas de formação oferecidas e as formações vividas efetivamente pelos docentes, que, com efeito, provoca a falta de

⁵³ APEP: <https://associacao-apep.wixsite.com/apep>

acesso a esta epistemologia, desde sua formação inicial, como mencionado *a priori*, até a formação continuada em contexto, como analisamos no decorrer do presente artigo.

E constata-se que a fala do Prof. Dr. Kabenguele Munanga está muito atual ao chamar nossa atenção para a necessidade de informarmos e formarmos a população escolar como um todo, abrangendo não só alunos(as) e professores(as), mas os cargos e as funções do chão da escola⁵⁴.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005.p.15).

Compreendemos, portanto, que é preciso pensar cursos de formação de professores por meio de diferentes frentes de pesquisa e trabalho, em um claro diálogo entre instituições educacionais, de modo a envolver a reflexão e o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as questões étnico-raciais na escola, a fim de que, em conjunto, as propostas formativas sejam melhor planejadas, mais participativas, e possam conduzir, efetivamente, a mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou debruçar-se sobre a necessidade de interpelação a respeito do processo de formação de professores promovido em contexto, sob a perspectiva das relações étnico-raciais nas instituições de ensino, para entender em que medida a Lei 10.639/03 tem sido implementada e efetivada nas práticas metodológicas pedagógicas e possibilitado a construção de uma educação emancipatória e antirracista no âmbito escolar.

Por meio da diversidade cultural presente na escola, abre-se um campo incomensurável de oportunidades para o conhecimento, a compreensão, valorização e

⁵⁴ Ademais, vale ressaltar que a própria formação de profissionais de Capoeira, em todo o país, apresenta tensões a respeito desta realidade, que não é tão diferente da encontrada nas instituições escolares: existem mestres que nunca dedicaram um tempo para as reflexões com seus alunos sobre as relações étnico-raciais. Levando-se em consideração que a capoeira é uma herança da resistência do negro escravizado no Brasil, entende-se que falar sobre racismo é um tema que deveria fazer-se presente nos ensinamentos teóricos desta arte ancestral.

convivência concreta das diferenças entre os sujeitos em sua humanidade. A escola, como lugar de formação democrática - de professores também -, precisa ser espaço de contestação e resistência⁵⁵, de mudança nas relações sociais entre toda a comunidade, a fim de romper, de fato, com a lógica hegemônica que permanece incrustada em sua estrutura de reprodução dos privilégios da cultura dominante.

Segundo o filósofo Theodor Adorno (2021), a educação deve-se voltar para a formação de uma consciência crítica e emancipada, que fuja dos mecanismos de controle exercidos pelas instituições sociais, para que seja possível a construção de uma sociedade efetivamente democrática:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2021, p. 154, grifo do autor).

Nesta perspectiva, cabe aos(os) profissionais da educação, em seu processo de formação e construção de saberes, assumir uma postura acadêmico-científica que leve à reinvenção da educação e a produção de novas práticas. É preciso entender a urgência da abertura a uma nova realidade, inclusive na formação continuada, para pensarmos um currículo escolar mais crítico, reflexivo, democrático, dialógico, descolonizado, pluridiverso.

A superação da discriminação, do silenciamento, da negação, da invisibilidade de uma importante parcela de estudantes que não se sentem representados em sua cultura, sua história, seus saberes, sua visão de mundo, sua espiritualidade, sua corporeidade diante do contexto educacional hegemônico vigente é fundamental para pôr em curso um projeto pedagógico decolonial que dialogue horizontalmente e estabeleça relações entre as diversas particularidades presentes na escola para criar o novo, o que ainda não existe, em uma relação franca na busca pela igualdade racial e social. Outrossim, sublinhamos que muitos alunos e alunas só terão acesso a um conhecimento descolonizado por meio da escola.

Tal princípio, que estrutura a promulgação da Lei 10.639/03, precisa atravessar a formação docente e esclarecer os educadores a respeito do valor da transformação

⁵⁵ A expressão é utilizada por Adorno na obra *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2021. De acordo com sua reflexão, o único modo de construção da emancipação do sujeito é por meio de uma educação para a contestação e para a resistência; assim, o pensamento crítico e autônomo pode ser produzido (2021, p. 200).

social promovida por ações afirmativas que buscam a reparação histórica para a não repetição ou a reprodução de atos anti-humanitários sofridos pelos povos africanos no Brasil, para romper com toda a série de atrocidades enfrentadas pelos sujeitos não brancos no país, de modo a superar a perversidade social e racial vivida pelos negros sob o domínio, a opressão do branco, tido como hierarquicamente superior no bojo do constructo ideológico da branquitude. Como sustenta Adorno (2021), "desbarbarizar" a sociedade tornou-se a questão fundante da educação. A atualidade de suas colocações nos implica como educadores:

O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo com relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando a civilização no mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo que toda a civilização venha a explodir (ADORNO, 2021, p.169).

Reafirmando as contundentes colocações de Nilma Lino Gomes (2005), é nosso dever:

Construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Aí, sim, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade (GOMES, 2005, p. 59).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semiformação**. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial**. Tese de Doutorado

apresentada à FEUSP - SP, 2013. Disponível em: Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do... (usp.br) Acesso 1 jul. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas: n. 6/7, p. 67-82, 1996.

IANNI, O. Teorias da globalização. In: **Cadernos de Problemas Brasileiros**, n. 318, nov/dez, 1996.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MUNANGA, Kabengele, (organizador). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. SECAD– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília – DF.

OLIVEIRA, R. P. de. **O direito à educação**. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-43.

PIMENTA. S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. Questão Racial e Superação do Eurocentrismo na Educação Escolar. In: COSTA, Luciano Gonçalves, **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-racial**. Maringá: Eduem, 2010.

PUCCI, B. **A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias**. Experiência formativa e educação. São Paulo: Nankin, 69-79, 2009.