

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Lourival dos Santos
Thaize de Souza Reis
(Organizadores)



EQUIDADE RACIAL

NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS



**EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA E A FORMAÇÃO PARA
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste
através da Resolução n. 177/2025.

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Alexandra Ayach Anache / UFMS
Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Carla Dupont – França / Vercors
Dr^a. Eurize Caldas Pessanha / UFMS
Dr^a. Fabiany de Cássia Tasvares Silva / UFMS
Dr. Flávio Aristone / UFMS
Me. Horacio Porto Filho / UTCD-PY
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 / Sorbonne
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP
Dr^a. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS
Dr^a. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS
Dr^a. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS
Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB
Dr^a. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM
Dr^a. Sílvia Helena Andrade de Brito / UFMS
Dr^a. Tatiana Calheiros Lapas Leão / SED-MS

UMA PUBLICAÇÃO DA



ISBN 978-85-45584-77-3
DOI 10.51911/9788545584773
1ª Edição - Ano 2025

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Lourival dos Santos
Thaize de Souza Reis
Organizadores

EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1ª Edição - 2025

Campo Grande - MS



© 2025 – Editora Oeste

TÍTULO

Equidade Racial na Educação Brasileira e a Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ORGANIZAÇÃO

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Lourival dos Santos
Thaize de Souza Reis

REVISÃO

Bella Beatriz Martins Gomes de Oliveira
Eva de Mercedes Martins Gomes

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

APOIO

SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, um órgão do Ministério da Educação (MEC) do Brasil)

DIAGRAMAÇÃO

Bella Beatriz Martins Gomes de Oliveira
Renan Barbosa Porto

CAPA E FIGURAS

Imagem gerada com apoio de inteligência artificial (IA), sob direção criativa da Editora Oeste

PUBLICAÇÃO DA



Editora
Oeste

<http://www.editoraoeste.com.br/>
contato@editoraoeste.com.br

1ª Edição – 2025 – Campo Grande / MS
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Livro digital, em PDF

Como citar esta obra:

MARQUES, E. P. S. M. (Org.). SANTOS, L. (Org.). REIS, T. S. (Org.). **Equidade Racial na Educação Brasileira e a Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Campo Grande – MS: Editora Oeste, 2025.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E64

Equidade racial na educação brasileira e a formação para a educação das relações étnico-raciais / Organização de Eugenia Portela de Siqueira Marques, Lourival dos Santos, Thaize de Souza Reis; Apresentação de Lucimar Rosa Dias. – Campo Grande: Oeste, 2025.

Livro Digital

ISBN 978-85-45584-77-3

DOI 10.51911/9788545584773

1. Educação. I. Marques, Eugenia Portela de Siqueira (Organizadora). II. Santos, Lourival dos (Organizador). III. Reis, Thaize de Souza (Organizadora). IV. Dias, Lucimar Rosa (Apresentação). V. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS COMO UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

O livro **Equidade Racial na Educação Brasileira e a Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais** sintetiza um momento importante das Políticas de Equidade Racial na educação em âmbito nacional, pois é fruto da retomada de investimentos do governo federal. Tive a oportunidade de ser a 1ª Diretora da “nunca antes” existente, Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

Apesar da luta de anos do Movimento Negro apontando que o racismo no ambiente escolar é uma expressão fundamental do racismo estrutural, nas gestões anteriores do presidente Lula essa secretaria, tão importante para as políticas de diversidade, não tinha na sua estrutura uma diretoria para a organização das políticas de ERER, ou seja, avançamos mais um passo rumo à justiça social.

Esta 3ª gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva marca um momento histórico com a retomada da SECADI e um reconhecimento explícito do papel do Estado na construção de uma sociedade antirracista, tanto é assim que também temos, na estrutura de governo, pela 1ª vez, o Ministério da Igualdade Racial.

Nessa caminhada na construção de uma sociedade que combata o racismo uma das atividades que fizemos a frente da diretoria, além do desenho da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ que foi instituída pela portaria nº 470 em 14 de maio de 2024, retomamos já em 2023 os cursos de formação de professores/as em ERER. Mapeamos naquele momento

universidades que tinham experiência na oferta de cursos deste tipo e fizemos o convite para 10 instituições, sendo uma delas a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em nome da professora Eugênia Portela que tem uma atuação reconhecida no âmbito estadual e nacional em torno do tema.

Desse modo, não é surpresa saber que foi com excelência que o curso de aperfeiçoamento ocorreu e pude participar dele realizando uma palestra e conhecendo alguns/as das pessoas que estavam se formando e/ou atualizando na ERER. Gente comprometida com uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada. Gente que não titubeia na luta para construir ambientes educacionais livres do racismo.

É, portanto, com entusiasmo que apresento este livro como um dos frutos desse processo formativo. Os artigos aqui trazidos são contribuições ímpares para a reflexão e para o aprofundamento de temas relativos à ERER nos seus mais diversos aspectos.

O artigo da professora Eugenia Portela Siqueira Marques e dos professores Lourival dos Santos e Eduardo Rellysson Menezes Araújo, intitulado: **Quais os avanços na implementação das DCNENER nas escolas públicas após 22 Anos Da Lei 10639/2003?**, estabelece um diálogo entre duas pesquisas realizadas sobre a implementação da ERER, uma em nível estadual, no Mato Grosso do Sul e, outra, nacional. Os autores e a autora afirmam que o intuito foi “[...] compreender em que medida as escolas ainda mantêm as práticas de silêncio em relação ao racismo e o monoculturalismo que afetam a criança negra colocando-a diante de ideais e estereótipos”. Trata-se, assim, de uma reflexão fundamental, pois é sempre necessário “sankofar”, ou seja, voltar-se para o passado para reconstruir o futuro. Concluem que há importantes questões para avançarmos, mas não se pode dizer que nada aconteceu nestes 22 anos de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O texto: **A perspectiva Afrocentrada e a Pedagogia de Quilombo: caminhos para o trato pedagógico da Erer**, de Cíntia Santos Diallo, nos convida a adentrarmos por um caminho que nos leva a responder à seguinte questão: para quem a ERER está dirigida? e ela responde: “Ela é para mim, para você, para nós! Ela é um dos caminhos, que conduzirá ao conhecimento, ao reconhecimento, ao respeito dos diferentes modos de ser, viver, existir e estar no mundo”. De forma instigante, articula conceitos

importantes do campo, como: afrocentricidade e pedagogia de quilombo, trazendo-nos potentes argumentos em defesa dessa perspectiva.

No próximo artigo do livro, escrito por Wilker Solidade e Nubea Rodrigues Xavier e intitulado: **A Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões sobre sua análise como política**, somos instados a compreender a EREER como parte da política educacional. Apoiados em autores, como Stephen Ball, Jefferson Mainardes e Nilma Lino Gomes, o autor e a autora discorrem sobre o papel do Estado na produção de políticas que se comprometam com a equidade racial e o quão importante é a constituição de uma política educacional que combata o racismo. Como afirmaram no texto: “Ações positivas de alteração da ordem hegemônica de como as histórias são contadas, como os sujeitos são interpretados e como os espaços são ocupados transportam possibilidades para se ressignificar o conhecimento mediado pela escola”.

Nessa toada de repensar a educação para além de um campo específico, Mauricio Macedo Vieira, no seu artigo: **Desafios Insurgentes na Educação para as Relações Étnico-Raciais**, traz à tona suas reflexões de pesquisador negro. Ressalta os desafios tanto do sujeito quanto do tema que investiga, diz ele: “Como alguém que transita em diferentes papéis sociais, como o de babalorixá e professor universitário e pesquisador, em comunidade quilombola ribeirinha, no bioma Pantanal brasileiro, depa-ro-me sempre com desafios complexos e, por vezes, que exigem de mim o silenciamento intelectual que me auxilia a pensar na formulação de algumas hipóteses”. É por esses caminhos que o autor vai levando quem lê a compreender os desafios que o tratamento, no âmbito educacional, tem quando a Educação das relações étnico-raciais reconhece que é fundante para o campo discorrer sobre as religiões de matrizes africanas.

De outro lugar, a autora e o autor do artigo: **Educação para as Relações Étnico-Raciais em Prática: reflexões e possibilidades para o uso de jogos e brincadeiras africanas e indígenas na escola**, Maysa Ferreira da Silva e Wilker Solidade, convocam leitores e leitoras para que conheçam “práticas que buscam evidenciar a influência africana na constituição social brasileira e estimular, de forma positiva, sua presença no cotidiano escolar” e, por meio da apresentação de músicas, jogos e livros, nos indicam possibilidades de investir em práticas em que a EREER é parte de uma vivência

lúdica e contribui para a desconstrução de estereótipos, acionando memórias prazerosas construídas na interação com a cultura negra diaspórica.

Nessa mesma esteira, as próximas autoras nos instigam a refletir sobre a formação de professores/as. No artigo **As Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas da cidade de Campos dos Goytacazes-Rj**, Samara Moço Azevedo e Maria Clareth Gonçalves Reis, indicam que, “No contexto das diretrizes curriculares específicas para o curso de Pedagogia, percebemos que a abordagem da EREER ainda é bastante superficial e pouco articulada com as demais áreas de conhecimento”. Tal constatação, vinda de uma pesquisa de doutorado, põe para escrutínio de todos/as que se sentem responsáveis pela formação inicial antirracista um compromisso inadiável de revisar os currículos de formação inicial de professores/as, pois sem essa insurgência não há possibilidade de construirmos um repertório sólido para os/as thfuturos/as profissionais de educação.

De todo modo, podemos manter a esperança, pois, embora ainda haja muito por fazer, há experiências que podem nos inspirar, como a que se apresenta no artigo: **A Educação Não Tem Cor: os caminhos da Lei nº 10.639/2003 em um Centro de Educação em Tempo Integral em Teresina – PI**, de Adriana Rodrigues de Barros e Iraneide Soares da Silva. Elas discorrem sobre uma prática exitosa realizada em uma escola em tempo integral, de Teresina-Piau, desde 2013. Para as autoras que avaliaram essa ação positivamente: “Reconhecer essas histórias e protagonismos é um passo fundamental para a construção de um Brasil mais justo e consciente de sua pluralidade”. Esperamos que muitas outras possam ser inspiradas na leitura deste texto.

O Desafio da Formação de Professores em Educação para as Relações Étnicas-Raciais: elementos pedagógicos e aprendizagens vivenciadas, de Paulo Roberto Cardoso da Silveira, Marta Íris Camargo Messias da Silveira, Staël Soraya dos Santos e de Diego de Matos Noronha, destaca o protagonismo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas na execução de cursos de formação de professores/as e contam a experiência que, de forma articulada, os diversos núcleos da Universidade Federal do Pampa conseguiram realizar uma prática coletiva e potente. Destacam, ainda, os desafios que se somam nos processos formativos quando as secretarias não se comprometem nesse processo, deixando a cargo dos/as professores/as a

responsabilidade de suas próprias formações, o que acarreta dificuldades para o cumprimento das atividades decorrentes do curso devido à carga horária de trabalho e da falta de apoio para participação em atividades presenciais. Sinalizam, os/as autores/as, que: “Observou-se tratar de experiência muito rica para auxiliar a pensar os esforços em formação de professores em EREER, acumulando no sentido de contribuições críticas que serão consideradas em outras ações formativas”.

Apesar dos desafios que se apresentam na formação de profissionais para que se apropriem dos conceitos e das práticas que a EREER requer, há várias experiências que nos indicam que os cursos de formação, quando são realizados por pessoas que dominam o campo de EREER e têm trajetória de estudos e de pesquisas no campo, os resultados são bastante profícuos no sentido de formar professores/as comprometidos/as com uma educação emancipatória na perspectiva antirracista.

Desse modo, é fundamental que os/a agentes que fazem parte da PNEERQ e estão atualmente trabalhando com remuneração paga pelo governo federal e indicados/as pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e por secretarias municipais e estaduais de todo o Brasil, sejam pessoas oriundas desses grupos de estudo e ativismo, conforme orienta o manual de governança da PENEERQ, quais sejam “: Ser um(a) profissional efetivo(a) da rede estadual e/ou de uma Rede Municipal do Estado, ter Experiência com as temáticas de Educação para as Relações Étnico Raciais e/ou de Educação Escolar Quilombola; Fazer parte de movimentos negros e/ou quilombolas; Ter formação, aperfeiçoamento ou especialização nas temáticas de Educação para as Relações Étnico Raciais e/ou de Educação Escolar Quilombola; ter Experiência em gestão educacional; Compreender as normativas nacionais e estaduais de Educação Básica e Educação para as Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola; ter Liderança, capacidade de diálogo e articulação com as instâncias executivas e consultivas da PNEERQ, representando a UF nessas instâncias e Priorizar pessoas que sejam pretas e/ou pardas”. O curso ofertado, portanto, é parte dessa política fundamental, pois requer pessoas com conhecimentos específicos que estão presentes nos artigos apresentados e, também, nas experiências desenvolvidas pelos professores/as a quem convido a realizar a leitura deste texto.

Além dos artigos escritos por pesquisadores/as com larga trajetória nos estudos de Educação para as relações étnico-raciais, vieram abrilhantar esta publicação os/as alunos, ou seja, profissionais participantes desta caminhada de formação. A voz desses sujeitos é muito especial, são eles e elas que nos animam a enfrentar os editais, a burocracia que requer organizar esses cursos de formação no âmbito das universidades. São, muitas vezes, meses de trabalho interno, porém ao podermos compartilhar os resultados, sempre pensamos que vale a pena toda a energia dispendida para que o curso possa acontecer. Assim sendo, é com uma reverência muito especial que passo a apresentar os relatos de experiência.

O Relato de experiência escrito por Christiane de Cássia Orphão, Daniella Soler de Lima de Souza e Marinês Soratto, foi intitulado: **A Literatura Indígena e Afro-Brasileira como ferramenta de reconhecimento étnico-racial nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Os/a autores/as discorrem sobre a importância de as literaturas indígenas e afro-brasileiras fazerem parte das leituras cotidianas dos estudantes do ensino fundamental. Segundo eles/as: “As literaturas indígena e afro-brasileira se destacam como elementos fundamentais para a construção de uma educação que valoriza as identidades culturais e promove o respeito às diferenças. Essas literaturas não são apenas narrativas, mas representações de vivências, resistências e sabedorias acumuladas ao longo de séculos”. Contam como foi significativa a formação que tiveram no curso quando se abordou esse tema, apontam também os desafios para que elas possam fazer parte das práticas pedagógicas, sendo o maior deles a ausência de obras, nessa perspectiva, entre os materiais didático-pedagógicos.

Na mesma medida, o relato de experiência: **Ações Pedagógicas para Construção de uma Escola Antirracista**, de Dejair Antunes Geraldo Filho e Fabiana Parron Bergamo, aborda sobre o que realizaram em 2024 na Escola Municipal Agrícola “Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo”, da zona rural de Campo Grande – MS. De acordo com os/as autores/as: “Esse projeto, no entanto, oportunizou não apenas a reflexão, mas a desconstrução das formas de preconceito e discriminação étnica da sociedade contemporânea, viabilizou mediante aulas dialogadas e reflexivas e de palestras, oficinas e dinâmicas abordar assuntos que combatam o racismo camuflado presente em nossa sociedade”.

Pode-se apreender, do relato de Filho e Bergamo, que foi uma rica experiência para todos/as que puderam dela participar, pois colaborou no avanço da educação antirracista em um espaço que, às vezes, não chega a discussões por se tratar de uma escola em zona rural. Nota-se, assim, que é fundamental que escolas de todos os tipos tenham acesso a materiais e formação na perspectiva da Erer. No entanto, não poderia deixar de anotar que o Livro Menina Bonita do Laço de Fita se fez presente nesta ação o que demonstra que é necessário, em alguns momentos formação específica, visto que há algumas críticas a esse livro, a partir da análise de estudiosas do campo literário que é importante serem conhecidas.

E chegamos ao último capítulo do livro que nos apresenta o relato de experiência: **Arco-Íris de Identidade: relação étnico-racial na Educação Infantil**, de Zilene Luna, nem preciso explicar da minha alegria de constatar que há, dentre os relatos, um que se dedicou a refletir sobre a educação infantil e ERER. Tenho, ao longo da minha carreira, demarcado a necessidade de desenvolvermos experiências nessa etapa, pois as crianças bem pequenas pensam e agem movidas pela racialização socialmente construída na sociedade brasileira (Dias e outros, 2021). Neste relato destaca-se a experiência realizada na escola EMEI Dom Antônio Barbosa, em 2024. A autora revela que “Em momentos marcantes na escola, percebi situações em que uma criança se recusava a brincar com outra, segurá-la pela mão ou até dizia que o colega estava sujo. Houve também ocasiões em que ouvi comentários como ‘o cabelo dela é feio’.” Para desenvolver as ações, ela conta com materiais adquiridos como bonecas negras e livros pela escola e o apoio da gestão, o que levou a unidade a receber o 1º Prêmio Raimunda Luzia de Brito pelo trabalho. Note-se, portanto, a importância de qualificar profissionais para que possam atuar desde a 1ª infância, a partir das linguagens próprias dessa etapa.

Chegamos ao fim da apresentação dos artigos e relatos de experiência que revelam a potência dos cursos de formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais. São 22 anos de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei 10.639 (e 17 anos de lei 11.645). E 21 anos da instituição das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Não é pouca coisa o que um imenso coletivo de professores/as, sobretudo negros/as, mas não somente, que atuam desde a educação infantil até a Pós-Graduação, têm construído para ruir as estruturas que sustentam o racismo, na sociedade brasileira. Há, sem dúvida, muito por fazer, mas não podemos deixar de festejar as muitas vitórias na construção de uma educação antirracista. Ao atuarmos na transformação da educação para que ela contemple de forma emancipatória a perspectiva de raça estamos colaborando para que a etnia, o gênero e outras formas de opressão também sejam questionadas. Como disse nossa querida professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: “A Educação para as Relações Étnico-Raciais não é um conteúdo, mas, sim, um projeto de sociedade. Que país nós queremos, qual sociedade nós almejamos e o que estamos fazendo para isso.”

Assim, encerro manifestando minha imensa gratidão ao receber o convite para prefaciar este livro, que agrega uma coletânea de artigos sobre educação para relações étnico-raciais e formação de professores/as. Este é um tema crucial para a construção de uma educação inclusiva e plural, e sinto-me honrada em contribuir para essa discussão tão significativa. Acredito que as reflexões aqui apresentadas serão valiosas não apenas para profissionais da educação, mas para toda a sociedade, na busca por um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade. Agradeço pela confiança e pela oportunidade de participar deste importante projeto.

Curitiba, Outono de 2025.
Profª Drª Lucimar Rosa Dias
Coordenadora do ErêYá e do Neab/UFPR



SUMÁRIO

A Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores e Professoras como um Desafio Contemporâneo	9
Prof ^a Dr ^a Lucimar Rosa Dias	

PARTE I

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quais os avanços na implementação das DCNERER nas Escolas Públicas após 20 anos da Lei 10639/2003?	19
Eugenia Portela Siqueira Marques	
Lourival dos Santos	
Eduardo Rellysson Menezes Araújo	

A Perspectiva Afrocentrada e a Pedagogia de Quilombo: caminhos para o trato pedagógico da EREER	40
Cíntia Santos Diallo	

A Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões sobre sua análise como política	52
Wilker Solidade	
Nubea Rodrigues Xavier	

Desafios Insurgentes na Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	68
Maurício Macedo Vieira	

Educação para as Relações Étnico-Raciais em Prática: reflexões e possibilidades para o uso de jogos e brincadeiras africanas e indígenas na escola.....	87
Maysa Ferreira da Silva	
Wilker Solidade	

As Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ	108
Samara Moço Azevedo	

Maria Clareth Gonçalves Reis

A Educação Não Tem Cor: Os Caminhos da Lei nº 10.639/2003 em um Centro de Educação em Tempo Integral em Teresina – PI	125
Adriana Rodrigues de Barros	
Ireneide Soares da Silva	

O desafio da formação de Professores em Educação para as Relações Étnicas-Raciais: elementos pedagógicos e aprendizagens vivenciadas	144
Paulo Roberto Cardoso da Silveira	
Marta Íris Camargo Messias da Silveira	
Staël Soraya dos Santos	
Diego de Matos Noronha	

PARTE II

PRÁTICA DOCENTE: OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DO CURSO DE FORMAÇÃO

A Literatura Indígena e Afro-Brasileira como ferramenta de Reconhecimento Étnico-Racial nos Anos Finais do Ensino Fundamental	163
Christiane de Cássia Orphão	
Daniella Soler de Lima de Souza	
Marinês Soratto	

Ações Pedagógicas para Construção de uma Escola Antirracista	168
Dejair Antunes Geraldo Filho	
Fabiana Parron Bergamo	

Arco-Íris de Identidade: relação étnico-racial na Educação Infantil	178
Zilene Luna	

Bullying, Racismo e Preconceito: isso não é brincadeira	190
Juliana Fernandes Junqueira	
Cristiane da Silva Lahdo	
Flávia Gonçalves Ribeiro	

Cultura Afro-Brasileira: sons, cores e sabores!	198
Danielli Cristini da Silva Viana Rosângela Claudeth do Nascimento Kovacs	
Da Formação À Ação	209
Lenine Ferreira da Silva	
Educação Infantil e a Educação para as Relações Étnico- Raciais.....	217
Érika Costa Lima Sílvia Keli Aguiar Larson Pacheco	
Educação Intercultural e Alfabetização na Escola Municipal Professor João Cândido de Souza	221
Christiane de Cássia Orphão Daniella Soler de Lima de Souza Marinês Soratto	
Educar para as Relações Étnico-Raciais nas Infâncias: construindo identidades positivas na Rede Municipal de Educação	226
Giúza Ferreira da Costa Victório	
Formação em Foco: por uma Educação Antirracista	237
Gisele Morilha Alves	
Lei nº10.639/2003 atualizada pela Lei nº11.645/2008 e a Formação Inicial e Continuada dos Professores que atuam na Educação	247
Aparecida Ozório da Silva Maria Auxiliadora de Azevedo Soares	
Artes Visuais Como Ferramenta de Combate ao Racismo Escolar	253
Andréia Benites Torres Monteiro	
Raízes que Educam: Transformando Olhares sobre a Diversidade étnico-racial.....	259
Rita de Fátima da Silva Lopes	
Nota dos autores.....	266

PARTE I

EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

QUAIS OS AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES NAS ESCOLAS PÚBLICAS APÓS 20 ANOS DA LEI 10639/2003?

Eugenia Portela Siqueira Marques
Lourival dos Santos
Eduardo Rellysson Menezes Araújo

INTRODUÇÃO

O artigo propõe uma análise comparativa entre os resultados de pesquisa realizada em escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul, em 2016¹, que investigou sobre os desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, com os dados atuais do anuário Todos pela educação, de 2024, e a pesquisa do Geledés sobre o engajamento das secretarias de educação, na implementação da Lei 10639/2003².

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002,

- 1 Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escola.. Publicada pela Editora Appris em 2018, a coletânea traz o resultado de fecundas pesquisas em torno dos temas: decolonialidade curricular e formação de professores, diferença indígena, políticas de diversidade étnico-racial no novo PNE, diferença negra e indígena no livro didático, igualdade racial no PPP da escola, desconstrução do preconceito racial na literatura infanto-juvenil, literatura afro-brasileira, diversidade étnico-racial no programa Biblioteca na Escola, interculturalidade e educação indígena. Os textos propõem reflexões críticas sobre a formação do professor, o currículo e o deslocamento epistêmico trazido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que possibilitaram questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que subjugou, silenciou e inviabilizou outras lógicas e outros saberes. Por isso os estudos acenam para a necessidade de uma revisão epistêmica na formação docente, para a resignificação do currículo e das práticas pedagógicas institucionalizadas nas escolas, a fim de problematizá-las e instigar a construir lógicas diferentes para a educação das relações étnico-raciais, assentadas no diálogo intercultural. A pesquisa foi financiada pela FUNDECT-MS.
- 2 Disponível em <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em 30 de Mar. de 2025.

bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal, nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B, na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004).

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

Esse arcabouço jurídico decolonial³ passou a orientar a educação das relações étnico-raciais, a formação inicial e continuada de professores/as. Esses preceitos normativos problematizaram e ressignificaram os currículos monoculturais ao desafiar a escola a desconstruir o etnocentrismo e a superar as epistemologias racistas e a colonialidade do saber, visando à descolonização dos currículos, processos pedagógicos e práticas docentes.

Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e questionaram o mito da democracia racial no Brasil, que negam a existência da discriminação racial e, historicamente, reforçaram os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada há mais de nove anos teve por objetivo identificar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura

3 Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outra caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Afro-brasileira e Africana, nas escolas investigadas, e as percepções dos docentes e gestores sobre o racismo e a discriminação racial no espaço escolar.

RACISMO NA ESCOLA: DA INVISIBILIDADE À NEGAÇÃO

“Olha aqui, vou falar uma coisa para vocês todo dia, todo santo dia, todo dia mesmo, eles mexem com meu cabelo, mexem comigo, e quando eu vou falar pra professora, [ela] não dá atenção, não fala nada, finge que não ouviu”,[...] Eu não tô aguentando mais. Todo dia, na escola, na rua, dentro da minha sala de aula, debocham do meu cabelo, não sei por quê [...] o problema é meu, o cabelo é meu. As vezes me batem, me agridem, queria que parassem com isso, entendeu? Não tô aguentando, não dá, não dá... todo dia, muitas vezes são ‘um monte’ me zoando’, ‘5 marmanjão’ do tamanho da minha mãe”. Kauan Alvarenga, 11 anos. (Redação Pragmatismo, 2014).

Quando se discute o racismo, a interpretação que melhor o traduz é a apresentada por Kabengele Munanga (1996), que o define como uma ideologia que reproduz na consciência coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades, e que comprovam as verdades falseadas por meio dos resultados da própria ação. O racismo, assim, atribui inferioridade a uma raça e permite o domínio sobre o grupo, pautado, apenas, em atributos negativos imputados a esse. Ele está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (Munanga, 1996).

Buscando formas de atuar contra isso, Gomes (2005) nos lembra que o racismo já vem sendo estudado por vários pesquisadores e que ele sempre esteve presente na história, manifestando-se em diferentes situações e das mais variadas formas.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (Gomes, 2005, p. 52).

A partir dos anos de 2000, identificamos arcabouços jurídicos que podem ser considerados indutores de uma política educacional voltada para a

afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas.

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), a Resolução CNE/CP 01/2004, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP 03/2004, e passa a fundamentar o processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira, nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais. Tal fato, então, representa a concretização de antigos anseios do Movimento Negro, bem como dos intelectuais, educadores e diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática, antirracista e a formulação de políticas públicas de promoção da igualdade racial.

As denúncias e as demandas do Movimento Negro demonstram que a ausência de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e o silenciamento diante das situações de discriminação que envolvem as crianças negras tornam o ambiente escolar hostil e excludente. A estigmatização e os estereótipos provocam a autorrejeição e a construção de baixa autoestima. A rejeição do corpo, do cabelo, dos lábios e demais características físicas é uma fuga, na tentativa de aproximar-se de valores impostos como universais, pelo etnocentrismo e, assim, livrar-se da rejeição, da dominação e da inferiorização. A criança negra, desde a Educação Infantil e em toda a sua trajetória escolar, enfrentará um violento processo e exclusão física, social e simbólica.

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da

educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país. (Brasil, 2004, p. 13).

Assim, a partir da interlocução com os dispositivos legais que disciplinam a educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre decolonialidade curricular, aqui apreendida como um trabalho que busca desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até então permanentes – são mantidos padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos (Walsh, 2009, p. 12).

Com essa percepção, buscamos compreender em que medida as escolas ainda mantêm as práticas de silêncio em relação ao racismo e o monoculturalismo que afetam a criança negra colocando-a diante de ideais e estereótipos inatingíveis em relação às suas características físicas, o que interfere na aprendizagem e dificulta a sua afirmação identitária. E, em decorrência de um currículo hegemonicamente eurocêntrico, monocultural e práticas pedagógicas homogêneas e universalizantes que legitimam uma única forma de pensar, ser, saber e viver, na égide da razão moderno-ocidental-colonial, as experiências produzidas na diferença colonial são ocultadas por não se identificarem com a universalidade abstrata eurocêntrica.

Por isso, os espaços educacionais devem promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, de racismo e de discriminação, a fim de que, desde pequenas, as crianças compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, e reconheçam a importância dos diferentes grupos étnico-raciais, e a valorização da história e da cultura afro-brasileira. Visto dessa forma, percebemos que:

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo [...]. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não poder ser admitidas. Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras reverem suas posturas e readequá-las em dimensões não-racistas [...] Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é um outro fator

importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças. Tais condutas favorecem a consolidação do coletivo de educadores na instituição (Brasil, 2006, p. 39).

É importante ressaltar que, no ambiente escolar, a ausência da desconstrução de todo esse processo pode gerar, nas crianças brancas, o sentimento de superioridade ao perceber que têm as características fenotípicas (cor de olhos, cabelo, boca, nariz) canonizadas e preferidas no currículo, no livro didático e no paradidático.

Nessa lógica, qualquer desentendimento em sala de aula, no recreio, ou nas aulas de Educação Física, por exemplo, dá margem aos xingamentos e atitudes racistas e, se essas posturas são ignoradas pelos docentes, legitimam esse sentimento. Daí a importância de enfatizar que a educação para as relações étnico-raciais deve ser implementada em todas as escolas públicas e privadas, ainda que não tenham crianças negras em sala de aula, pois esse ponto, a nosso ver, tem sido interpretado equivocadamente, no sentido de que só é pertinente falar de racismo se tiver alguma criança negra vitimada. Nesse entendimento, Marques (2012, p. 3) ressalta que:

[...] os estudos sobre os temas decorrentes de História e Cultura Africana e Afro-brasileira não se restringem apenas à população negra, mas diz respeito a todos os brasileiros, cidadãos atuantes numa sociedade plural e multiétnica, visando à construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Nesse contexto, os valorosos estudos realizados por Regina Rosemberg (2009), Pahim Pinto (1993), Silva (1995), Kabengele Munanga (1996), Canen (2003), Gomes (2002), Oliveira (2000), Petronilha B. G. e Silva (1997), Siss (2003) e Backes (2006), dentre outros, demonstraram que a escola é seletiva e excludente, uma vez que, por muito tempo, silenciou-se diante da diferença negra, contribuindo de maneira perversa para a sua invisibilidade e inferioridade.

Contudo, destacamos que a implementação da Lei nº 10.639/2003 tencionou a discussão sobre o racismo no ambiente escolar e desafiou a organização do trabalho pedagógico a compreender a cultura afro-brasileira nos espaços coloniais e pós-coloniais que, apesar de subalternizada, os saberes da herança africana foi resistente, ao contrapor-se à hegemonia epistêmica co-

lonial e, desse modo, possibilitou uma desobediência epistêmica⁴ para a decolonização dos currículos escolares, por meio do pensamento de fronteira⁵.

Identificamos, também, que a gestão democrática tem a incumbência de desenvolver, com a participação da família, estratégias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a formação da criança. Nessa perspectiva, o envolvimento dos pais nas discussões e nos projetos que possam desconstruir as estruturas racistas que ainda se fazem presentes na sociedade e, conseqüentemente subverter a lógica da colonialidade e a afirmação das diferenças presentes no espaço escolar. A esse respeito, Candau (2002, p. 9) observa que:

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores.

Sob essa ótica, a formação inicial e continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas, deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial e antirracista capaz de contrapor à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial. O estudo sobre as diferenças culturais de cada povo e de cada etnia, para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar, continua a desafiar o trabalho pedagógico.

O RACISMO NA ESCOLA: NÃO É BULLYING NEM BRINCADEIRA DE CRIANÇA

Mesmo com a existência das políticas educacionais afirmativas que trouxeram mudanças significativas ao currículo escolar o racismo de forma equivocada ou intencional tem sido diluído na discussão sobre o bullying

4 Mignolo propõe o reordenamento da geopolítica do conhecimento para que ocorra o desencadeamento epistêmico a fim de desvencilhar dos conceitos modernos eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências formadas dessas bases teológicas e seculares (Mignolo, 2008).

5 Expressa a possibilidade da razão subalterna para colocar-se em primeiro plano, em um diálogo "trans-epistemológico", ou seja, a posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica (Mignolo, 2011).

escolar. Apesar de relevante a coibição desse fenômeno, ao ser deslocado no contexto das agressões físicas, verbais e psicológicas, os casos de racismo são ignorados pelos professores.

Ressalta-se que vários legisladores municipais pelo país propuseram projetos que visam evitar o bullying escolar, apoiados pela mídia que divulga amplamente o seu significado e consequências, enquanto a implementação das leis, que alteraram o currículo com a inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e as que punem o crime de racismo não são sequer mencionadas, mesmo quando algumas situações são caracterizadas em ambiente escolar.

A criança negra, além de sofrer a discriminação racial, ainda poderá ser ignorada e hostilizada pelos professores, em virtude de seu despreparo para lidar com a situação ou mesmo pela naturalização da inferiorização racial. A crueldade, evidenciada como consequência disso, se torna mais dolorosa quando se tem ciência que a criança negra passa grande parte de sua vida sendo apelidada de “macaca”, “preto fedido”, “sujo”, “cabelo de assolam”, “rolo de asfalto”, entre outros tantos apelidos pejorativos, e ao relatar tais casos para os professores, na maioria das vezes, é ignorada ou escuta como resposta: “Isso é brincadeira, não liga”.

Por ser interpretada como errada, essa criança tende a não se manifestar e, por consequência, a família demora a entender que o filho está sendo vítima de injúrias raciais. Dessa forma, quando a criança negra se encontra diante de uma cultura em que o bom está no branco, seu corpo, em primeiro lugar, está exposto àquilo que Costa (1984) chama de violência simbólica. Para esse autor:

Através da internalização compulsória e brutal de um ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, à custa de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico.

É dessa maneira que o racismo toma configurações diversas no mundo psíquico do sujeito negro, no qual o ideal de brancura é incompatível com suas características, e o sujeito é identificado com valores e atributos tidos como negativos, já que são contrários ao ideal que circula socialmente.

As questões que permeiam a construção da identidade de criança ne-

gra, desde a infância, é: como gostar do meu corpo se a imagem que reflito é negativa? Como construir uma imagem psíquica positiva em uma cultura que não me reflete, ao contrário, nega e anula a presença do meu corpo? Essas são algumas questões que podem traduzir um pequeno recorte sobre o drama de grande parte das crianças no Brasil, e nos leva a outro questionamento: se a cultura oferece apenas o que é incompatível com seu corpo e história, como o sujeito poderá amar, cuidar e sentir prazer com a imagem que tem de si?

No Mato Grosso do Sul, infelizmente a realidade não é diferente da dos demais estados. Anualmente surgem denúncias de racismo no ambiente escolar, seja contra criança ou adolescente e até mesmo professores, conforme ilustram as matérias a seguir:

Adolescente de 12 anos diz sofrer racismo em escola de MS: 'disseram que eu era macaco'

Após as ofensas, Guilherme de Souza Mateus, de 12 anos, postou um vídeo para que outras crianças não passassem por isso e também para dar um recado aos pais sobre a importância de orientar os filhos.

Por Débora Ricalde e Osvaldo Nóbrega, g1 MS e TV Morena
18/03/2023 12h33 - Atualizado há 2 anos

FONTE: DISPONÍVEL EM [HTTPS://G1.GLOBO.COM/MS/MATO-GROSSO-DO-SUL/NOTICIA/2023/03/18/ADOLESCENTE-DE-12-ANOS-VIRALIZA-AO-RELATAR-RACISMO-EM-ESCOLA-DE-MS-ME-OFENDEU-DIZENDO-QUE-EU-ERA-MACACO-E-SE-EU-QUERIA-UMA-BANANA.GHTML](https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/03/18/adolescente-de-12-anos-viraliza-ao-relatar-racismo-em-escola-de-ms-me-ofendeu-dizendo-que-eu-era-macaco-e-se-eu-queria-uma-banana.ghtml). ACESSO EM 30 DE MAR. DE 2025.

Capital

Pai invade escola municipal e agride menina negra de 4 anos que abraçou o filho

Segundo depoimento à polícia, homem admitiu que já tinha dado ordem ao filho para bater na garotinha

Por Ângela Kempfer | 11/03/2024 17:24

FONTE: DISPONÍVEL EM [HTTPS://WWW.CAMPOGRANDENEWS.COM.BR/CIDADES/CAPITAL/PAI-INVADI-ESCOLA-MUNICIPAL-E-AGRIDE-MENINA-NEGRA-DE-4-ANOS-QUE-ABRACOU-O-FILHO](https://www.campoGrandenews.com.br/cidades/capital/pai-invade-escola-municipal-e-agride-menina-negra-de-4-anos-que-abracou-o-filho). ACESSO EM 30 DE MAR. DE 2025

Nesse raciocínio, seguindo a proposição de Costa (1984), convém atentar para a hipótese que:

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificador antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificador do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer (Costa, 1984, p. 5).

É nesse sentido que a idealização imposta pelo viés eurocêntrico constitui um fator que interfere de forma negativa na formação da identidade da criança negra ao impor um modelo a ser seguido e inferiorizar e negar toda a sua ancestralidade africana, seus traços fenóticos, cabelo e tom de pele.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, apresentamos os dados finais da pesquisa e a análise de algumas entrevistas selecionadas. O grupo selecionado para participar da pesquisa foi composto por professores do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, de 179 escolas públicas estaduais distribuídas, em 63 municípios do estado de Mato Grosso do Sul no período de abril de 2014 a junho de 2016.

Os participantes voluntários que responderam os questionamentos estão distribuídos nas funções de professor (76,4%), de Coordenador Pedagógico (14%), de Diretor de escola (47%), de Gerenciador Midiático (1%) e de Intérprete de LIBRAS (0,3%).

Utilizando da metodologia de análise de dados quantitativos, somada à interpretação qualitativa, sobre essas escolas, no tópico seguinte estão diagnosticadas o perfil dos respondentes e o que pôde ser interpretado sobre as escolas sul-mato-grossenses, a partir de suas respostas para a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, separamos dois momentos para a pesquisa.

Primeiro, a seleção do público-alvo a receber o questionário, elencado acima, sua aplicação e coleta. Esses participantes receberam um questionário com as indagações abertas, conforme Tabela 1.

Na sequência, já em posse dos 572 formulários selecionados com resposta para todos os questionamentos, tabulamos os dados de forma a nos possibilitar sua análise qualitativa, como explicitada a seguir.

QUADRO 1 - QUESTÕES APRESENTADAS AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.

ORDEM	QUESTÃO
1	VOCÊ CONSIDERA QUE HÁ PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL?
2	VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DE PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR?
3	VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?
4	VOCÊ CONSIDERA QUE O BRASIL É UM PAÍS SEM DISCRIMINAÇÃO SOCIOCULTURAL E ÉTNICO-RACIAL?
5	VOCÊ CONSIDERA A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NECESSÁRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR?
6	EXISTEM NA ESCOLA SITUAÇÕES EM QUE ENVOLVEM RELATOS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO CONTRA ALUNOS, PROFESSORES OU DEMAIS FUNCIONÁRIOS DEVIDO À COR DE SUA PELE?
7	VOCÊ CONSIDERA QUE A ESCOLA TRATA ADEQUADAMENTE AS RELAÇÕES REFERENTES A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?
8	VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A DATA DO DIA 20 DE NOVEMBRO?
9	VOCÊ CONHECE AS LEIS FEDERAIS 10.639/2003 E 11.645/2008?
10	NA SUA OPINIÃO, A LEI 10.639/2003 E 11.645/2008 SÃO EFETIVAMENTE IMPLEMENTADAS EM SUA ESCOLA?
11	QUAL É SUA AUTODECLARAÇÃO, DO PONTO DE VISTA ÉTNICO-RACIAL?

FONTE: ELABORAÇÃO DA AUTORA

Com relação à Questão 01, 83,5% dos respondentes afirmam que o Brasil é palco de preconceito e de discriminação étnico-racial e sociocultural, enquanto 5,6% declararam não terem opinião formada sobre isso. As respostas⁶ que fundamentaram o posicionamento são marcadas por frases, como:

Racismo não existe, porque o racismo comentado é para as pessoas de cor negra, índio, japonês e afinal o branco é quem sofre com o racismo, para mim é o que está sendo mais discriminado. (Entrevistado, 2016).

Raça, cor, não existe. O que existe são pessoas que se acham diferentes no ponto de vista intelectual e também no ponto de vista financeiro,

⁶ Para facilitar o contato com os posicionamentos apresentados pelos/as participantes da pesquisa, optamos por expor em formato de citação direta (recuo) algumas falas, identificando-as apenas como "Entrevistado, 2016".

ninguém é incapaz para não conseguir o que quer. (Entrevistado, 2016). Na sociedade atual é uma questão que não deveria ser mais discutido, pois já foi debatido várias vezes, eu não tenho preconceito. (Entrevistado, 2016).

O racismo não deveria existir, porque os negros e os índios são pessoas de uma cultura peculiar, inteligentes e amáveis quando compreendidos. De um convívio normal na sociedade de maioria brancos. Não os vejo diferentes apenas pela cor de pele. (Entrevistado, 2016).

Diante desses depoimentos, percebemos que dificilmente esses professores conseguirão romper com o silenciamento e a ocultação de práticas discriminatórias e preconceituosas, ainda presentes no ambiente escolar, por negarem a existência do racismo. Essa característica é, segundo Gomes (2012), consequência da própria execução da lei:

Esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira. Esse contexto produz subjetividade, interfere na construção das identidades e autoestima dos sujeitos negros, brancos, indígenas e outros (Gomes, 2012, p. 24).

Por isso, é preciso vencer alguns obstáculos relacionados à obediência epistêmica de matriz colonial, como a crença no mito da democracia racial, que negam a existência de racismo, no Brasil, e silencia situações de preconceito e de discriminação, no espaço escolar, por acreditar que todos os brasileiros vivem em perfeita harmonia no que se refere à igualdade étnica.

Cabe ressaltar, é claro, que nem todas as respostas dos entrevistados revelaram o mesmo teor, a maioria definiu o conceito de racismo e pontuou de forma objetiva os malefícios da prática em si.

O preconceito racial é um tipo de preconceito infundado, retrógrado, irracional e idiota. Em meu ponto de vista, em nosso País, de dimensões continentais, onde há uma miscigenação generalizada, não deveria existir o preconceito racial, mas, infelizmente, existe. (Entrevistado, 2016). Está previsto na Carta Magna do país que todos são iguais perante a lei e que não deve haver distinções de raça, cor, credo religioso etc. Portanto, não devemos jamais sermos preconceituosos com relação a cor da pele, a classe social ou a etnia. É sabido que negros, índios e pobres ainda são discriminados em nosso país. Mas é preciso reverter essa situação. (Entrevistado, 2016).

Contudo, uma minoria indiferente pode, com certeza, influenciar negativamente na formação de crianças negras e brancas, pois, considerando uma sala de aula com 40 (quarenta) alunos, temos 40 futuros cidadãos que poderão legitimar, em suas ações, a prática do racismo e ainda reproduzir a ideologia de superioridade racial.

No que tange à percepção da discriminação racial no espaço escolar, o total de 39% dos entrevistados afirmou não ter presenciado situações de preconceito ou discriminação contra 61% que responderam já terem presenciado alguma situação envolvendo preconceito ou discriminação racial. É instigante saber que há profissionais que nunca tinham presenciado nenhum tipo de atitude discriminatória ou preconceituosa. Todavia, a resposta que segue nos leva a uma percepção não muito positiva:

Na nossa escola compartilhamos de um ambiente muito agradável, onde diferenças não existem e eu como educadora e mediadora de conhecimentos tenho uma excelente relação com os alunos e com os meus companheiros de trabalho sem nenhum preconceito, seja, racial, social etc. (Entrevistado, 2016. Grifos nossos).

O preconceito, tal qual se apresenta no Brasil, é designado, por Nogueira (1985), como preconceito de marca, reservando-se, para a modalidade em que ocorre nos Estados Unidos, a designação de preconceito de origem. Entre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem, o autor apontou as seguintes diferenças:

Quanto ao modo de atuar: o preconceito de marcas determina uma preterição: o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador. [...] quanto à definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado: onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial; onde é de origem, presume-se que o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, tenha as ‘potencialidades hereditárias’ deste último grupo e, portanto, a ele se filie, ‘racialmente’ (Nogueira, 1985, p. 79).

Apesar de o IBGE adotar, no critério de autodeclaração, a raça/cor amarela, branca, indígena, pretos e pardos, convivemos nas relações sociais com uma “palheta de cor”, na qual equivocadamente, na sociedade brasi-

leira, nega-se a cor preta e a parda, ao elegerem outras cores, entre as quais: morena, mulata, cor de jambo, marrom bombom (Maier, 2006). O racismo cordial está estampado nas atitudes daqueles que negam a existência do preconceito e, conseqüentemente, refugiam-se no discurso da dificuldade de identificar quem é negro no Brasil.

Na escola, a situação torna-se mais complexa quando o professor despreparado pede para as crianças utilizarem nas atividades com o “lápiz cor de pele”, lápis com uma tonalidade rosa pêssego. Essa atitude, entendida por muitos como inocente, fortalece a afirmativa de que a criança negra é educada num ambiente que invisibiliza a sua presença negra, com as suas características fenotípicas. Assim, muitas vezes, ao tentar igualar, como no caso do “lápiz cor-de-pele”, perde-se a oportunidade de afirmar a identidade e educar na diferença.

Sobre a temática étnico-racial e a escola, 62% dos profissionais disseram ter conhecimentos sobre a educação e as relações étnico-raciais e 92% consideram necessárias a inclusão e a discussão da temática no currículo escolar, conforme observamos na percepção de um dos entrevistados:

Os alunos precisam ser preparados para aceitar as diversidades étnico-racial, somente assim serão capazes de respeitar uns aos outros. O professor deve promover momentos de reflexão e conhecimento étnico-racial através de debates contextualizados. (Entrevistado, 2016).

Dos 572 entrevistados, 4% responderam não conhecer a temática e esses mesmos 4% afirmaram não considerar importante discutir relações étnico-raciais em sala. Número pequeno, mas significativo, se considerarmos que os participantes são profissionais da educação pública estadual de uma unidade federativa onde a população não branca, considerada neste texto, apenas como a população autodeclarada indígena, preta e parda, chega a 52% (IBGE, 2010) do seu total. Convém comentar que o processo de colonização orientada a partir da década de 1940 foi quem proporcionou a construção de sua identidade cultural, essa derivada de fluências nordestinas, sulistas, nortistas, italianas, japonesas, libanesas, entre outras.

Em relação ao tratamento da escola de um modo em geral sobre as legislações, 79% dos entrevistados consideram que a escola aborda adequadamente a educação para as relações étnico-raciais, ao possibilitar a realização de palestras sobre a temática na escola, bem como a manutenção de

materiais de consulta para a prática de leituras complementares por parte dos alunos, e atividades extracurriculares. Um total de 10% dos entrevistados informou que não consideram satisfatório o tratamento dado pela escola para com a temática, essa passando, muitas vezes, despercebida entre as demais “obrigações do currículo” (Entrevistado, 2016).

O questionamento relacionado à comemoração do dia 20 de novembro, introduzido na LDBEN pelo artigo Art.79-B, trouxe que 92% dos entrevistados o consideram fundamental para o debate acerca das relações raciais no Brasil, por expor o símbolo da resistência de todo um povo. Apenas 3% das respostas foram contrárias a essa afirmação e isso nos levou a pensar sobre como é possível que ainda existam profissionais que são avessos ao reconhecimento de sua história, pois independentemente do seu pertencimento étnico-racial, a história da resistência do povo escravizado no Brasil retrata um processo de construção do que, hoje, chamamos de nação brasileira. Negar a existência de qualquer tipo de resistência imposta pelo colonialismo é negar a história de uma nação.

Ao questionarmos sobre o conhecimento e o desempenho da escola para com a execução das Leis 10.639/2003, o total de 57% de entrevistados conhece a finalidade da lei e 59% disseram que ela está sendo implementada no currículo escolar de forma satisfatória. Desses, 34% desconhecem a legislação e o que ela preconiza, enquanto 36,3% citam que a escola trabalha a temática de forma parcial, apenas nas datas específicas, como o 20 de novembro, sem nenhuma outra ação no que se refere à diversidade.

Em uma das respostas, identificou-se a ação da escola de forma fragmentada, refletindo que a ação, mais de dez anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda não está inserida na Proposta Pedagógica da escola.

A única vez que a escola fala alguma coisa sobre a população negra é no segundo semestre, quando é montado um painel com cartazes sobre a consciência negra, mesmo assim toda vez só é colocado fotos do negro sendo escravizado, não tem nada sobre o povo negro além deles como escravos. (Entrevistado, 2016).

O que percebemos, ao cruzarmos as repostas e os debates com os professores, é a presença de práticas isoladas, seja na forma de “currículo turístico” ou no ‘Dia D”, conforme alerta Santomé (2003), quando a escola, ao discutir as questões da diversidade e da marginalização das culturas

negadas no currículo escolar, tratam, isoladamente, sob forma de lições ou unidades didáticas. Não se pode reservar apenas um dia de luta contra os preconceitos racistas, essa ação deve ser adotada diariamente, refletida na prática cotidiana.

Na 11ª pergunta, “Qual é sua autodefinição, do ponto de vista étnico-racial?”, nos chamou atenção os diversos formatos das repostas, pois diferentemente do que esperávamos, apenas as categorias oficiais adotadas para definição étnico-racial foram utilizadas justificativas sobre o seu pertencimento, conforme alguns exemplos que seguem:

Sou branca. A minha descendência por parte materna provém do ramo étnico português com ascendência judia portuguesa enquanto a paterna procede do ramo português com traços indígenas e árabe. (Entrevistado, 2016).

Não costumo me definir e não gosto de utilizar definições quanto a este assunto, por acreditar serem muito limitantes, entretanto, quando isso se faz necessário, me defino como Pardo pela miscigenação que ocorreu em minha família. (Entrevistado, 2016).

Sou afrodescendente, meu pais é filho de negro brasileiro com branca filha de alemão e minha mãe é filha de negro brasileiro com índia, portanto sou morena com cabelos encaracolados. (Entrevistado, 2016).

A explicação que segue, a autodeclaração evidencia a necessidade do profissional em um fortalecimento identitário. Esse fator é observado de forma positiva ao passo que permite a esses profissionais da educação articular maneiras de contribuir com a formação da identidade dos seus alunos, pois valorizar-se enquanto parte de um grupo étnico específico é fundamental para o reconhecimento deste, e isso só ocorre a partir da autoidentificação de raça/cor.

Nesse viés, ao discutir o papel da escola e dos educadores, Giroux (2003, p. 88) considera que:

Os educadores não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/ensinadas para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

A escola, por ser um espaço privilegiado para a formação de indivíduos, pode produzir os discursos que promovem a exclusão ou enfrentar o desafio de desenvolver ações culturais e políticas capazes de transformar os indivíduos, as relações sociais e o racismo, visando à construção de uma sociedade mais igualitária. Para Santos (2001, p. 106), a escola pode “[...] garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente, pois é conhecendo o outro, que questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, diálogo”.

A identidade da criança negra deve ser alicerçada quando ela ingressa na escola, ou seja, desde a pré-escola, e isso ocorrerá quando a escola e os educadores compreenderem que os alunos são indivíduos pertencentes a culturas diferentes, que são diferentes, mas não desiguais, e que a compreensão e o respeito à diferença são condutas indispensáveis.

Para isso, é fundamental a compreensão de que racismo e a discriminação são uma construção social, ideologicamente construída ao longo da história. Assim, se foi construída, podem ser desconstruídas, e essa tarefa não é apenas da escola, mas de toda a sociedade, no sentido de colocar sob rasura a ideologia do embranquecimento, combater o racismo e afirmar a identidade negra.

Ao compararmos os dados recentes sobre Educação para as relações étnico-raciais da Educação Básica, observamos que: 1) Apenas metade (50,1%) das escolas públicas brasileiras possuía, em 2021, alguma abordagem do tema étnico-racial e projetos pedagógicos para combater o racismo; 2) A abordagem do tema étnico-racial e projetos pedagógicos para combater o racismo estão presentes em 50,1% das escolas públicas brasileiras, segundo dados colhidos no Saeb de 2021. É a menor taxa da série histórica, desde 2011; 3) Em relação às escolas indígenas, o percentual que utiliza materiais pedagógicos próprios para Educação Escolar Indígena era de apenas 37,9%, em 2023; 4) 38 % das escolas indígenas utilizavam materiais pedagógicos para a Educação Escolar Indígena, em 2023; 37 % dos municípios brasileiros com quilombos que não desenvolvem projetos voltados para a Educação Escolar Quilombola. (Disponível em <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-10-erer.html>. Acesso em 30 de Mar. de 2025).

A pesquisa sobre a Gestão realizada pelo GELEDÉS revela que: 1) apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área

técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico; 2) Com 58%, a inserção da temática na creche é consideravelmente menor em comparação com as demais; 3) Na pré-escola, chega a 68% e no ensino fundamental a 86%. A pesquisa chama a atenção para o fato de não existirem dados suficientes para uma análise do ensino médio, pois apenas 2% das redes responderam à pesquisa com relação a essa etapa de ensino; 4) Outro dado alarmante da pesquisa diz respeito à estrutura para implementação da lei. Em 74% das secretarias respondentes não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Somente 5% afirmam ter uma área específica para o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] racismo é preconceito e poder. É poder histórico, jurídico, institucional e estrutural que pertence à população branca. Tem a ver com o poder de representação. Quem é que tem acesso a? Quem é que pode entrar em? Quem é que está representado em? Está relacionado ao poder histórico contínuo, ligado, por sua vez, à história europeia branca. Portanto, racismo tem a ver não só com preconceito, mas também com a prática do preconceito, que só pode ser exercitada através do poder – é um problema branco neste sentido. (Grada Kilomba).

A análise das falas dos professores nos permite afirmar que, mesmo superficialmente, há um conhecimento sobre o que preconizam as leis, mas há também muita dificuldade em trabalhar em suas práticas pedagógicas, pois os entrevistados reconhecem que sabem pouco sobre a cultura e história dos povos africanos. Ou seja, ainda há, nas escolas investigadas, práticas pedagógicas homogeneizantes e etnocêntricas, que, silenciosamente, impõem a cultura colonizadora, os valores e ideologias etnocêntricas. Diante do exposto, uma pergunta requer resposta: Como a criança negra pode construir ou fortalecer sua identidade em uma cultura em que o ideal predominante é o branco?

Obviamente, essa é uma perpetuação do significado de diferença como algo ruim, em que a alteridade é utilizada como limitadora do acesso à liberdade individual, expressa subjetivamente por meio de posturas que permitem a prática do racismo e da discriminação étnico-racial, em ins-

tuições, nas quais seus profissionais deveriam ser capacitados para atuar de forma responsável e consciente para com a diversidade, seja ela étnica, cultural seja de gênero.

Não adianta as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 obrigarem a inserção do conteúdo no currículo, e os livros trazerem uma bagagem de conteúdo, se os professores não estão aptos a trabalharem isso em sala. O que percebemos é um voto de silêncio para com as deficiências, na formação docente, estando o professor amparado pelos preconceitos e tabus comuns à sociedade.

Quando um profissional da saúde se recusa a atender um paciente devido a sua cor de pele, o caso se torna conhecimento de todos, mas quando um professor pratica ou permite a prática do preconceito racial ou étnico no ambiente escolar, pouca se divulga, até mesmo dentro da escola, por ser aceito como algo “normal”.

Pode parecer extremista utilizar esse exemplo, entretanto, um profissional que insiste em defender a inexistência do racismo, que declara serem as pessoas negras “mais preguiçosas” que os demais, que os indígenas têm “menos afinidade ao trabalho”, que o “descobrimento do Brasil” serviu para trazer a civilização para os índios, dentre outras defesas, contribui para a perpetuação de formas de preconceito étnico-racial.

O que podemos dizer a partir desta investigação é que as escolas sul-mato-grossenses estão no caminho certo no que se refere ao trabalho minimizador do racismo na escola, possibilitando debates e trabalhos pedagógicos que contribuem para a formação da identidade social da criança e levando-as a enxergar seu grupo de pertencimento com outros olhos, mais livres das lentes do preconceito e discriminação.

Contudo, isso não é suficiente. É indiscutível a necessidade de se desenvolver trabalhos mais incisivos nas escolas, principalmente para com a formação continuada dos professores/as, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, a descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas.

BACKES, José Licínio. **O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural.** 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado 1988.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. Lei 10639/2003. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei 11645/2008. **Diário Oficial da União** de 10 de março de 2008.
- BRASIL. MEC. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. **Coleção Educação para Todos**, Brasília, 2006.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- CANDAUI, V. M. F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANEN, A. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-94, out.-nov. 2003.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GIROUX, Henry. **Atos impuros**. A prática política dos estudos culturais. Tradução de: COSTA, Ronaldo. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG: 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: 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.
- GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012
- MAIER, Félix. **Racismo cordial: qual é a sua cor predileta?** Disponível em <http://www.midiasemmascara.org/arquivos/5687-racismo-cordial-qual-e-a-sua-cor-predileta.html>, Acesso em 28 de jan. de 2016.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **Políticas Curriculares Nacionais e Práticas Pedagógicas: Possibilidades Abertas Pela Lei 10.639/2003 para O Estudo Das Relações Étnico - Raciais Na Escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP: Campinas, 2012.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre “Ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v.21, n.53, 2008.
- MIGNOLO, Walter. **The darker side of Western modernity**. Durham: Duke University Press, 2011.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EdUSP, 1996.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem — sugestão de

um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. IN: O. Nogueira (org.), **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**, São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. **Caderno do CEDES**, 20, 2000.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PINTO, R. P. **O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. São Paulo, 1993.

REDAÇÃO PRAGMATISMO. **O desabafo de um menino de 11 anos que é vítima de racismo na escola**. Disponível em <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/08/o-desabafo-de-um-menino-de-11-anos-que-e-vitima-de-racismo-na-escola.html>>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, P. B. G. Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo. In: SERBINO, R. V., GRANDE, M. A. R. L. **A Escola e seus alunos: estudos sobre diversidade cultural**. São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, Petronilha B.G Silva, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões disciplina movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, p.17-30, 1997.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

A PERSPECTIVA AFROCENTRADA E A PEDAGOGIA DE QUILOMBO: CAMINHOS PARA O TRATO PEDAGÓGICO DA EREER

Cíntia Santos Diallo

INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais tem ocupado um espaço crescente nas discussões educacionais contemporâneas de países pluriétnicos ou multirraciais, especialmente no Brasil, país marcado historicamente por profundas desigualdades raciais, decorrentes do colonialismo, da escravidão e do mito da democracia racial. Nesse contexto, tendo como marco histórico e temporal do pós-abolição até a atualidade, diferentes movimentos sociais de negros/negras empreenderam lutas e tensionamentos sociais e políticos, com o intuito de denunciar os efeitos nefastos do racismo, bem como, pavimentar o caminho para reconhecimento, valorização, respeito e humanização da população negra.

Durante esse processo, algumas conquistas foram alcançadas, como: a criminalização do racismo; ainda que se pesem os trâmites jurídicos, para as comunidades quilombolas o direito à propriedade de suas terras; políticas de ações afirmativas (reserva de vagas para ingresso à graduação, pós-graduação e ao cargo público); a obrigatoriedade da incorporação da História e Cultura dos Afro-brasileiros e africanos ao percurso formativo dos/as estudantes da Educação Básica articulada à Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER.

O prescrito na Lei no. 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se estabelece por um lado, como mecanismo de desconstrução de uma história eurocêntrica, e por outro, no reconhecimento das narrativas, saberes e fazeres de negros/as e africanos/as, além de promover a igualdade racial e o enfrentamento ao racismo.

Convém ressaltar que a lei e seus desdobramentos contribuem no questionamento sobre a validade do modelo hegemônico do conhecimento, alicerçado na matriz eurocêntrica e na subalternidade, invalidação e silenciamento, de modos de produção de saberes ancorados no princípio da oralidade, ancestralidade, corporeidade e circularidade (Marques; Diallo, 2020).

Apesar de ter mais de 20 anos, tal arcabouço legislativo ainda encontra desafios para sua efetivação, que podem ser identificados, na frágil formação inicial ou continuada para o tratamento pedagógico da temática em tela, na dificuldade de acesso ao material didático ou paradidático específico, no racismo institucional, individual ou coletivo, na resistência da comunidade escolar, dentre outros. Conforme, explicam Xavier e Diallo, (2024, p. 4)

três aspectos importantes, que tem desafiado no decorrer de duas décadas a implementação de fato da Lei nº 10.639/2003, o primeiro expõe a fala recorrente dos/as docentes sobre o desconhecimento de referências bibliográfica para incorporar a temática, às práticas pedagógicas cotidianas, o segundo, marca a frágil, e muitas vezes inexistente, formação inicial e continuada voltada para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e por fim, a ideia sedimentada no ambiente escolar de que as questões identitárias devem ser tratadas, apenas em dias comemorativos específicos, a consciência negra, dia da mulher, dia dos povos indígenas.

Para além dos desafios mencionados, não podemos invisibilizar as ações práticas, teóricas e metodológicas antirracistas desenvolvidas por um número significativo de docentes negros/as e não negros/as comprometidos/as com a eliminação do racismo e de outras discriminações, no ambiente escolar.

Diante da problemática apresentada, o presente artigo discorre sobre como a perspectiva afrocentrada e a pedagogia de quilombo podem contribuir com o trato pedagógico da Educação das Relações Étnico-Raciais. O texto foi construído a partir da abordagem qualitativa, alicerçado na revisão bibliográfica e está localizado no escopo da perspectiva decolonial, que consiste em um corpo teórico, a partir do qual é possível identificar as continuidades da colonização, nomeadas como colonialidade do saber, do poder e ser. Para além disso, tal perspectiva propõe novos marcos teóricos e metodológicos amparados nas produções de conhecimentos construídos pelo sul global. (Reis, 2020)

Apresenta-se, o artigo, em três subtópicos: Educação das Relações Étnico-Raciais: para mim, para você, para nós!; Perspectiva Afrocentrada: Negros/as como produtores de conhecimento; Pedagogia de Quilombo: O que podemos aprender com os ancestrais?

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PARA MIM, PARA VOCÊ, PARA NÓS!

A situar o/a negro/a na história da educação brasileira, encontram-se, pelo menos, dois aspectos importantes, o primeiro a interdição do acesso, como pode ser observado no Decreto nº 1.131, de 17 de fevereiro de 1854, que proibia negras/os de frequentarem a escola, e no Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que permitia que negras/os estudassem apenas no turno da noite e, o segundo, diz respeito ao apagamento da história e cultura afro-brasileira e africana dos currículos escolares oficiais.

No pós-abolição, embora não tenha existido lei que proibisse o acesso do/a negro/a à educação, processos sucessivos de exclusão decorrentes do racismo dificultaram a escolarização dessa população, cujos efeitos são sentidos até hoje, de acordo com os dados da Pnad Contínua 2024,

Entre os dados que mostram as diferenças raciais destaca-se a média de anos de estudo. Enquanto os brancos tinham, em média, 10,8 anos em 2023, os negros tinham 9,2 anos, ou seja, 1,6 ano a menos. A partir dos dados da Pnad Contínua, é possível observar que essa desigualdade começa no ensino médio. Enquanto, no ensino fundamental, o percentual de negros no ciclo escolar adequado à sua faixa etária (6 a 14 anos) era superior (94,7%) ao de brancos (94,5%), no nível médio a situação se invertia. A parcela de negros de 15 a 17 anos que estudavam ou já tinham concluído o ensino médio, ciclo adequado para essa faixa etária, era de 71,5%, bem abaixo dos 80,5% atingidos pela população branca. (Agência Brasil, 2024).

A educação brasileira, ao organizar o currículo, a partir da matriz eu-rôcentrica do conhecimento, provocou não só ao apagamento da história e da cultura afro-brasileira e africana, como invalidou os conhecimentos produzidos por outros povos, como, por exemplo, os indígenas. Os efeitos dessa orientação contribuíram para a construção de representações sociais, nas quais a população negra, africana e da diáspora é a-história, desumanizada, brutalizada e sistematicamente exposta a discriminações raciais.

Ao extrapolar o campo da educação e tendo como perspectiva a sociedade, observa-se que a população negra se encontra no extrato mais baixo, ou seja, é sobrerrepresentada entre os mais pobres, com menor escolaridade ou analfabetos, nos trabalhos de menor remuneração ou com relações precarizadas. Os jovens negros são as maiores vítimas, dentre aqueles que têm morte violenta (Jaccoud, 2008), seus corpos tombam, por meio da violência policial, do crime ou da milícia

Habitar em um corpo negro no Brasil é estar vulnerável, ao adentrar uma loja, um banco, em uma abordagem policial, ao caminhar sozinho/a. É estar sempre atento/a ao racismo nosso de cada dia. É pensar ao sair de casa... pelo que vou passar hoje? Enfim, o racismo é um fenômeno complexo, metamórfico que se adapta ou muda conforme a situação, tempo e espaço. Mas, que não opera sem resistência, contestação e luta, as quais, se materializaram nas ações de políticas afirmativas, as ações punitivas e as ações educativas. (Almeida, 2019)

Nas ações educativas, inserem-se a educação da relações étnico-raciais, que intencionam reeducar não negros/as, no sentido de ter como horizonte a superação das discriminações raciais. E, educar negros/as sobre sua cultura, história, ancestralidade, assim como, reconstruir sua identidade racial e resgatar o seu direito de ser e estar no mundo.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo educar pessoas de diferentes origens raciais, étnicas, culturais,

[...] a partir da produção de conhecimentos bem como de atitudes, posturas e valores [...], tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004)

Em outras palavras,

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (Brasil, 2004)

A Educação das Relações Étnico-raciais, de acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2007) tem como objetivo formar pessoas comprometidas com uma sociedade na qual todos/as possam usufruir igualmente “de

direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (p. 490). Nessa perspectiva, espera-se que a escola, por meio, do currículo somado às mediações realizadas pelos/as docentes possam construir junto aos/as estudantes conhecimentos pautados no reconhecimento e respeito das diferenças,

Sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (Silva, p. 490)

A promulgação da Lei no. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas escolas, representa um avanço da agenda de luta pelo resgate da identidade racial, da memória, da ancestralidade roubada e do legado do continente africano, no qual, a vida humana surgiu, se desenvolveu e depois, por meio de levas migratória sucessivas povoou o planeta. Esse instrumento legal, articulado à DCNERER impulsiona uma educação ancorada da diversidade racial, cultural, étnica voltada para construção de cidadão e cidadãs críticos/as, democráticos/as, antirracistas e orientado para o bem viver em sociedade.

A partir desse contexto, pode-se inferir que a educação das relações raciais não é só para pessoas negras ou para pessoas brancas. Ela é para mim, para você, para nós! Ela é um dos caminhos, que conduzirá ao conhecimento, ao reconhecimento, ao respeito dos diferentes modos de ser, viver, existir e estar no mundo.

Todavia, a pergunta que se coloca é crucial: Como incorporar de fato a ERER, ao sistema Educacional Brasileiro, na medida em que o seu trato pedagógico se torne cotidiano e refletido, nas diferentes disciplinas e áreas do saber?

Considerando que estão disponíveis sobre a temática, uma infinidade de artigos, teses, livros, publicações do Ministério, das Secretárias Estaduais e Municipais de Educação. Além de, oficinas, minicursos, disciplinas específicas em muitas licenciaturas. Mesmo assim, os desafios mencionados, no início deste artigo, permanecem postos.

E, na impossibilidade de apresentar uma resposta definitiva, encontra-se, na perspectiva afrocêntrica e da pedagogia de quilombos práticas teórico-metodológicas que fundamentam uma outra forma de ensinar e

aprender que dialogam amplamente com os saberes afro-brasileiros, africanos e da diáspora negra.

PERSPECTIVA AFROCENTRADA: NEGROS/AS COMO PRODUTORES DE CONHECIMENTO

O princípio de uma educação afrocentrada surge nos Estados Unidos com Carter G. Wood, na obra *The Mis-education of the Negro* (1933), na qual Wood analisa os efeitos nefastos da educação euro-americana sobre as crianças e os adolescentes afro-americanos/as, para ele, o currículo pautado nos valores da supremacia branca, levava à alienação em relação à cultura e à tradição afro-americana, culminando em um processo de deslocamento de si mesmo. Como alternativa Wood, propõe que no processo de escolarização, deve-se tratar primeiro as experiências e histórias africanas, no continente e na América.

O conceito de afrocentricidade foi desenvolvido por Molefe Kete Asante⁷, que a define como corpo teórico, a partir do qual os fenômenos são compreendidos pela perspectiva africana ou dos negros/as diaspóricos.

Na educação isso significa que os professores oferecerem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão do mundo africana. (Asante, 2016, p.137)

Asante (2016), ao se referir ao contexto estadunidense, indica que em muitos ambientes escolares a cultura euro-americana está posicionada na perspectiva central. Essa condição faz com que a criança afro-americana se sinta uma estrangeira. Ao mesmo tempo em que é ensinada a reconhecer como heróis aqueles que subjugarão e destruíram o seu povo.

Da mesma forma em que, no contexto brasileiro, a centralidade da cultura eurocêntrica nos currículos escolares tem provocado a desvalorização e o apagamento da história e cultura afro-brasileira e africana. Nos dois casos, as crianças têm a construção de sua identidade comprometida, gerando sentimento de inferioridade e de desvalorização da negritude.

Na perspectiva afrocêntrica, os currículos de todas as áreas devem partir dos conhecimentos produzidos por africanos/as e negros/as da diáspora.

⁷ Professor e chefe do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple, Estados Unidos.

Contudo, é importante ressaltar que esta perspectiva não é a versão negra do eucentrismo. Asante (2019), explica que o eurocentrismo está alicerçado nas noções de supremacia branca e na manutenção dos privilégios desta população nos diferentes setores da sociedade. Assim como impõem as demais populações e cultura sua experiência como sendo universal, a na qual todas as outras são hierarquizadas.

A afrocentricidade, por sua vez, é contrária à valorização etnocêntrica, na qual, outras culturas são subalternizadas e se coloca como uma perspectiva entre outras, que contribuíram e contribuem para o desenvolvido do legado da humanidade. Portanto,

[...] afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em teórico é a colaboração do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. [...]. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. (Asante, 2014, p. 3).

Ama Mazama (2009), explica que a afrocentricidade surge como um corpo teórico de enfrentamento à supremacia branca, que tem assumido, no decorrer do processo histórico, diferentes configurações, que não hesitaram em avançar sobre africanos/as para escraviza-los/as, ou dizimar os indígenas do continente americano, tão pouco se constrangeram ao colonizar, roubar recursos naturais, silenciar histórias e culturas, e, finalmente, ocupar o psicológico e o intelectual dos/as que foram submetidos/as, produzindo um “encarceramento intelectual”.

Para Asante (2016, p. 2), “A Afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica”. Desse modo, o termo, abarcar o enfrentamento ao racismo e às discriminações correlatas, uma vez que

[...] a Afrocentricidade também se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno (Asante, 2016, p. 3).

A abordagem afrocentrada para a Educação das Relações Étnico-Raciais adensa a reorientação curricular para os conteúdos que emergem da história e cultura africana. Ou seja, um ponto de partida diferente, a respeito das civilizações antigas, que desloque a centralidade de Grécia e Roma, para civilizações do Vale do Nilo, as culturas Núbia e Kemética, levará o/a estudante a uma nova racionalidade sobre o papel dos africanos na história mundial.

Ao refletir sobre a perspectiva afrocentrada, cabe destacar que o conceito vai ao encontro do preconizado pela DCNERER, em especial, ao que diz respeito às determinações sobre os temas que devem ser abordados, dos quais se destacam:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; [...] (Brasil, 2004, p. 21)

Ademais, o deslocamento epistemológico, proposto por essa abordagem, conduz à práticas pedagógicas que privilegiam a construção de saberes antirracistas e emancipatórios. Uma vez que enfatiza o resgate dos elementos históricos e culturais que foram apagados, ao mesmo tempo em que, privilegia uma educação que dialoga com as tradições orais, com os saberes ancestrais e com as manifestações culturais que emergem dos quilombos.

PEDAGOGIA DE QUILOMBO: O QUE PODEMOS APRENDER COM OS ANCESTRAIS?

Ao pensar as contribuições da Pedagogia de Quilombo para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tem-se, como fio condutor, a ancestralidade, que, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), no Brasil foi ressignificada

A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo.

Nessa perspectiva, a pedagogia de quilombo tem como horizonte, não apenas transformar a escola, os ritos pedagógicos, mas também os/as estudantes, ao (re)conhecer e valorizar as práticas ancestrais que fazem parte da história coletiva existencial. Outrossim, ao alcançar o currículo, a pedagogia de quilombo promoverá um movimento de troca recíproca entre a escola e os saberes das comunidades.

Ao pensar outras pedagogias, acompanhamos Bell Hooks (2017), ela explica que qualquer pedagogia que se diz radical, libertadora, diferenciada, de quilombo, ou outro nome que queiramos dar, deve insistir na presença de todas as formas de conhecimento. Para a autora, não é suficiente questionar a hegemonia do pensamento único, é preciso e urgente incorporar os saberes silenciados nos currículos escolares e acadêmicos.

A pedagogia denominada pedagogia de quilombo, na qual pode ser orientada a Educação das Relações Étnico-Raciais, expressa uma construção teórica e prática, alinhada à concepção de que a comunidade educa e ensina. Desse modo, a escola é reconhecida como um dos espaços de construção do conhecimento, que deve considerar os contextos específicos, nos quais estão inseridos os conhecimentos quilombolas e afro-brasileiros. Assim será possível produzir descolamentos epistêmicos, a partir dos quais saberes silenciados, invisibilizados e subalternizados, passarão a compor o centro do currículo.

A respeito de Pedagogias insurgentes, Arroyo afirma:

A pedagogia popular e multirracial se inspira em Movimentos Sociais emancipatórios, de superação de processos e estruturas históricas de colonização, racismo, segregação. As formas como Paulo Freire adjetivava essas “Pedagogias” traziam esse horizonte emancipatório: pedagogia do oprimido, pedagogia da libertação (Arroyo, 2007, p. 118).

Encontramos na pedagogia decolonial, um potente mecanismo, porque se constitui em um posicionamento político antagônico “à geopolítica

hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento”, pois se trata de desvelar, enfrentar e reordenar as estruturas e instituições que orientam “suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.” Em outras palavras,

[...] a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (Walsh, 2007, p.8)

A pesquisadora Françoise Verges (2020) completa o entendimento a respeito da pedagogia decolonial, ao afirmar que ela abarca fontes teóricas e práticas, forjadas no seio das lutas antirracistas, anticapitalistas e anti-coloniais, cuja finalidade é reumanizar o mundo, ao considerar saberes e práticas das teorias antirracistas e antissexistas.

Ao focalizar a pedagogia de quilombo, Andrade (2012) explica que ela se inspira nas experiências históricas das comunidades quilombolas, que representam resistência e autonomia frente à opressão racial. Essa pedagogia valoriza o saber comunitário, a oralidade e as práticas coletivas de ensino-aprendizagem.

Portanto, a Pedagogia de Quilombo contribui para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar, na medida em que privilegia conteúdos que abordem: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.

No escopo da Educação das Relações Étnico-Raciais, a pedagogia de quilombo oferece uma abordagem que valoriza o diálogo, o respeito às diferenças e a construção coletiva e comunitária do conhecimento, posto que romper com as práticas tradicionais, eurocêntricas abre espaço à participação ativa de todos/as os atores/as do processo educacional, ao considerar a identidade, a autonomia e a valorização dos saberes locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida os desafios impostos à implementada da Lei 10.639/2003 e a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao percurso formativo dos/as estudantes da Educação Básica, discorreu-se sobre as contribuições para a Perspectiva Afrocentrada e da Pedagogia de Quilombo, visando impulsionar o trato pedagógico da história e cultura afro-brasileira na sala de aula.

Sem a pretensão de esgotar o tema, propôs-se o deslocamento epistêmico na direção dos conhecimentos africanos, afro-brasileiro e da diáspora negra, produzido por pessoas negras, articulado, a uma pedagogia que valoriza a ancestralidade, a memória e o coletivo. Esta proposta se coloca como mais uma dentre muitos esforços para efetivação de uma educação antirracista, democrática e voltada para o bem viver.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro 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.** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola.** Vitória: EDUFES, 2012.

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar sobre as fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaios Filosóficos**, Volume XIV – dezembro/2016. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental._introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf. Acesso em 10 dez. 2024.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica na Educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 31 – mai.-out. 2019, p. 136-148. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261/24244>. Acesso em 10 dez. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

MARQUES, Eugênia Portela de S.; DIALLO, Cíntia Santos. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. 3, p. 619–635, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/57853>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin, **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**; São Paulo; Selo Negro.2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4) Págs:111-127

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias** v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020 • Seção Temática Raça e Cultura. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49419>. Acesso em 10 dez. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existirse re-viver. IN: CANDAU, Vera Maria. (org) **Educação Intercultural na America Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

XAVIER, N. R.; DIALLO, C. S. Práticas pedagógicas para séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso sobre infâncias e negritude. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 28, p. 330-348, 10 dez. 2024.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE SUA ANÁLISE COMO POLÍTICA

Wilker Solidade
Nubea Rodrigues Xavier

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. (Gomes, 2012, p. 104).

INTRODUÇÃO

Discutir o direito à diferença, à emancipação e ao reconhecimento dos fundamentos epistêmicos de cada grupo étnico, racial e cultural é essencial para garantir que os povos, historicamente excluídos da narrativa oficial, possam exercer sua liberdade material e serem protagonistas de sua própria história. Isso inclui a sua participação ativa nos campos político, epistemológico, social e educacional.

No contexto da descolonização do currículo, é fundamental ressaltar que a luta por uma educação que respeite as relações étnico-raciais contribuiu para a superação, embora de maneira não linear, dos currículos monoculturais⁸, no Brasil. Essa conquista foi impulsionada tanto pelo fortalecimento de um aparato legal quanto pelos movimentos sociais, que geraram desconforto nas estruturas hegemônicas que ainda dominam o sistema educacional nacional.

A diferença, enquanto parte integrante da concepção de cada sujeito, revela as particularidades que permeiam o processo de pesquisa, resultado das interações entre indivíduos e os diferentes contextos nos quais estão inseridos. Silva (2011) nos convida a refletir sobre nosso papel enquanto pesquisadores e educadores na relação com os sujeitos e os espaços com os quais nos deparamos em nossa prática cotidiana. Para a autora, o respeito

8 Currículos Monoculturais referem-se à ausência de interculturalidade e de assimetria das diferentes matrizes culturais e suas epistemologias nos currículos da educação brasileira.

à dignidade do outro é a base de todo o processo de pesquisa científica, sendo esse respeito essencial para que o pesquisador consiga alcançar uma verdade que surge da interação entre o campo e a teoria. Nesse sentido, Silva (2011, p. 127) pontua que “a produção acadêmica representa um dos instrumentos de luta com que contamos contra as desigualdades e o racismo”.

Partindo dessa interpretação, e reconhecendo que a educação escolar é um espaço privilegiado para promover harmonia entre as diferentes esferas que marcam lugares e sujeitos, evidenciando seu potencial para transformar os panoramas sociais do país, este texto tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir de uma perspectiva política. Considerando as conquistas legais, como a Lei nº 10.639/2003 (Artigos 26-A e 79-B da LDBEN), a proposta é oferecer subsídios para análises nesse campo. O texto está organizado em duas partes: a primeira visa compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais como uma demanda social, e a segunda discute sua materialização como um dispositivo legal, traduzido em política pública educacional.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO DEMANDA POLÍTICA

O passar dos anos não foi capaz de apagar as cicatrizes deixadas por um passado desumano; pelo contrário, colaborou para a criação de novas formas de desigualdades. Traços fenotípicos permanecem sendo utilizados como elementos motivadores de uma categorização colonial de indivíduos, no qual preconceitos se mantêm em pauta para as interpretações sobre a construção do “outro”⁹. A resultante principal desse aspecto normativo instaurado é a discriminação racial em sua essência, essa que contribui para a permanência de uma estruturação sociopolítico-cultural de exclusão àqueles que não partilham de traços fenotípicos, culturais e étnicos característicos a uma moldagem hegemônica instaurada.

9 Os outros, entendidos aqui a partir de Miguel G. Arroyo, são os grupos sociais, trabalhadores empobrecidos, negros, todos aqueles que não aparecem nem como sujeitos de direitos e menos como sujeitos do direito a exigir seus direitos. Não aparecem como sujeitos centrais da história da educação e do avanço da garantia de seus direitos. (Arroyo, 2015, p. 26).

Pautadas nessa estrutura, ações e/ou omissões contra uma pessoa ou um grupo de pessoas (Hasenbalg; Silva, 1992) são, vez ou outra, figurados nos espaços de convívio social. A tradução dos atos externalizados desse preconceito, constituído como racismo, se materializam em casos extremos em violência física, ou na privação do acesso e trânsito a determinados espaços sociais através de uma estrutura social subjetiva (implícita), que ano após ano foi se naturalizando em práticas do cotidiano social, normatizadas e solidificadas estruturalmente e institucionalmente por quem o pratica.

Os indivíduos receptores dessa classificação verticalizada já nascem inseridos em uma sociedade que, mesmo sem a existência de uma segregação visível, está permeada de normativas e configurações de trânsito que lhes são impostas e cobradas socialmente como se fizessem parte da própria natureza de ser. Tal imposição identifica e engessa os espaços de acesso e de permanência na educação institucional e de habitação dessa parcela da população, como refletem os diversos indicadores socioeconômicos do país.

O pesquisador Marcelo Jorge P. Paixão (2005) enfatiza que estudar esses indicadores permite enxergar que a essência dos dilemas enfrentados pela sociedade brasileira reporta-se ao seu pano de fundo racial. Para o autor, é a população negra, “por causa de um modelo de relações raciais discriminatório que naturaliza e perpetua antigas clivagens na hierarquia social – e não apenas pelo vetor do preconceito social” (Paixão, 2005, p. 12), a que mais sofre de problemas sociais como o desemprego e as piores condições de acesso aos bens de uso coletivo, bem como o problema da violência, da violência institucional, sendo ainda esses “os que apresentam menor esperança de vida ao nascer e maior taxa de mortalidade infantil” (p. 12).

O preconceito racial, em face também dessa estrutura, compõe o emaranhado de coisas herdadas do colonialismo nas Américas, compondo tão bem as práticas cotidianas, que por vezes, mesmo os indivíduos que pertencem ao grupo estigmatizado podem despercebidamente agenciar sua prática¹⁰. A autodeclaração¹¹, por meio da ação censitária governamental,

10 No sentido de que a formação da imagem negra no Brasil sempre foi impressa à sociedade através de marcas negativas, mesmo que na sua subjetividade, é possível, é claro, “que pessoas negras também sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas”. (Brasil, 2004).

11 “É importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (Brasil, 2005).

nos dá um exemplo para reflexão sobre esse ponto, ao identificar em números a população negra do país.

Quando a relação entre o entrevistado e a metodologia censitária não se torna o limitador da identificação do indivíduo negro, como evidenciam Fúlvia Rosemberg e Edith Piza (1999), o autorreconhecimento se torna uma barreira aos entrevistados porque identificar-se como pertencente a um grupo que simboliza, dentro de uma cultura geral, algo negativo socialmente é, no mínimo, um desafio para qualquer sujeito social que intente uma valorização, mesmo que subjetiva, de sua identidade. A resultante dessa imperfeita relação entre pertencimento e reconhecimento, por muito tempo, se refletiu em números inferiores, nos resultados do Censos oficiais, de uma população extensa em números quantitativos.

Como reflexo de ações políticas voltadas ao reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, essas derivadas de muita pressão por parte dos movimentos sociais organizados, tal realidade está gradativamente sendo alterada. O último Censo Demográfico oficial é um exemplo disso, visto que os valores numéricos indicaram uma população de aproximadamente 55,5% dos brasileiros e brasileiras autodeclaradas/os pertencentes ao grupo étnico-racial negro¹² e, paralelo a isso, uma diminuição no número de pessoas que não declaravam seu reconhecimento por cor/raça na investigação censitária, e que ocupavam o grupo dos “sem declaração”.

Como se explica essa mudança no pertencimento identitário refletido nos dados censitário demográficos? No que se refere à porcentagem relativa aos “sem declaração”, a justificativa plausível é que as pessoas, que respondem aos funcionários do IBGE para o Censo Demográfico, passaram a responder com mais precisão aos questionamentos a elas direcionado. No que se refere à representação, em números, da população Preta e Parda, para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012), a explicação não é tão simples de se construir.

¹² Grupo composto por pessoas pardas (45,3%) e pretas (10,2%) (IBGE, 2022). Cabe lembrar que preto e pardo são categorias utilizadas pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, amarelo, indígena – a cor/raça da população brasileira. Considerando as similaridades situacionais apresentadas por indicadores de renda e educacionais de pretos e pardos no Brasil, pesquisadoras/es de diferentes áreas, inclusive da Educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob uma única categoria “negros”, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (Brasil, 2004). O uso dessa categoria também é verificado nas políticas públicas.

Este aumento progressivo, verificado desde a primeira metade do século passado e intensificado na última década, conforme analisa Soares (2008), se deve, sobretudo, à ampliação do número de indivíduos que se reconhecem como pretos ou pardos, uma vez que, considerando-se o impacto da diferença das taxas de fecundidade, a população negra somente seria majoritária em 2020. (IPEA, 2012, p. 313).

Como reflexo de uma reconfiguração na definição normativa do ser social em nível global, no qual se põe em pauta estruturas sociais engessadas, o Brasil ingressou num processo paralelo de (re)adequação dos padrões aceitos de cultura, estética e da sua própria história, no qual a referência normativa branca é colocada sob rasura. Não de forma espontânea, é claro, mas como resposta às investidas dos movimentos sociais, em especial o do Movimento Negro, e alinhado a um momento político propício, a imagem dos sujeitos não-brancos passa a ganhar espaço nos discursos sociopolíticos.

Essa nova moldagem, reflexo de uma intervenção legal, que visa à superação de padrões epistemológicos hegemônicos (Marques, 2016), vem sendo elencada desde o Parecer nº 014/1999, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena no país, até o estabelecimento de um Estatuto da Igualdade Racial, legalizado por meio da lei nº 12.288/2010. Nesse intervalo temporal, a Educação conquista, de maneira mais direcionada, pilares para se concretizar uma exclusão das formas de colonialidade¹³ ainda presentes nos ambientes escolares e, conseqüentemente, na sociedade.

Nesse intervalo de onze anos, a Educação para as Relações Étnico-Raciais conquistou a maior investida política em prol do reconhecimento histórico do povo negro e indígena, com a alteração da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a Lei nº

13 A colonialidade pode ser entendida em três dimensões: a colonialidade do poder, do saber e do ser. O pesquisador peruano Aníbal Quijano desenvolveu a ideia de colonialidade do poder como um modelo de exercício da dominação especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento, tendo origem no caráter colonial, mas sendo ela mais duradoura e estável que o colonialismo histórico, em cuja matriz foi estabelecida (Quijano, 1997). A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (Maldonado-Torres, 2007).

10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008¹⁴. Tais leis disciplinaram a Educação Oficial ao problematizarem e darem um novo significado para os currículos por meio de componentes curriculares, como os de História e de Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, à medida “que ela se destina a promover justiça social, demonstra que a sociedade e os Estados brasileiros iniciaram – ainda que com atraso – uma revisão profunda dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas”. (Pereira, 2007, p. 62).

Ao afirmar que essas modificações se destinam a “promover justiça social”, o autor indica que a educação, ao ser moldada por essas novas diretrizes, não se limita ao ensino de conteúdos, mas se propõe a provocar uma reflexão profunda sobre as desigualdades e injustiças históricas. A citação de Pereira (2007) reforça que, embora com atraso, o Brasil começa a questionar e reconfigurar os fundamentos que sustentaram sua estrutura social e educacional. Dessa forma, as leis e suas diretrizes surgem como um primeiro passo em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa, ao passo que, ao revisitar os currículos, ela abre espaço para a valorização de narrativas e saberes historicamente marginalizados. Assim, a Educação para as Relações Étnico-Raciais surge como um campo de luta, mudança e transformação social, necessários para a reconfiguração do cenário social brasileiro.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Antes de tudo, é fundamental destacar que a apresentação inicial de definições conceituais, com base em determinados/as autores/as, não tem o objetivo de limitar a criticidade deste texto nem de impedir o leitor de explorar outras perspectivas interpretativas sobre o tema. A delimitação adotada foi escolhida estrategicamente para atender às exigências de concisão e foco previstas no formato do texto.

14 Reconhecendo a pluralidade sociocultural de nosso país, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, bem como a Lei nº 11.645, de 20 de janeiro de 2008, ambas complementando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 por meio da alteração dos seus Artigos 26A e 79B, inserem na sala de aula temáticas de conhecimento e valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena.

Tendo explicitado isso, nos dirigimos à interpretação sobre o conceito de “Política Educacional”. Dois autores foram escolhidos aqui para subsidiar a definição do termo: Wadi D. Haddad (1995) e Abdeljalil Akkari (2011). Para esses autores, o conceito de Política Educacional pode ser concebido como um conjunto de decisões tomadas pelo Estado, enquanto mantenedor, “para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola, visando que ela assegura a adequação entre as necessidades sociais de Educação” e os serviços prestados pelos sistemas educacionais (Akkari, 2011, p. 11).

Sua aceção, enquanto resultante da inter-relação sociedade/Estado/escola, é entendida como “uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores” (Haddad, 1995, p. 18), e essas, em sua dimensão executiva, podem se engendrar a partir de quatro componentes principais: o legal (leis, regulamentos, etc.); o financiamento (recursos e orçamento); o controle de execução (administração e gestão das instituições de ensino) e as relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação). (Akkari, 2011, p. 12).

Atentando-se principalmente ao primeiro componente delineado, a exposição discursiva aqui defendida, utiliza o conceito de Política Educacional para se remeter à Lei nº 9.394/1996 (Artigos 26A e 79B), tendo como caminho central para sua interpretação a significância do termo enquanto interlocutor de valoração étnico-racial na composição curricular nacional e sua interpretação como necessidade/demanda social. Os Artigos 26A e 79B hospedam a redação dada pela lei nº 11.645/2008 e 10.639/2003, respectivamente.

No escopo da escolha analítica da Educação das Relações Étnico-raciais como política educacional, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2011) atua como orientadora na interpretação sobre as dimensões envolvidas com as políticas educacionais no que tange às questões étnico-raciais.

Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais essas se inserem. No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade

mantém relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. (Gomes, 2011, p. 118-119).

Interpretando-a dessa forma, o aparato legal que a externaliza coloca em pauta o papel do Estado enquanto articulador de ações que devem corroborar com a redução/contenção de desigualdades. Então, nessa leitura, o Estado deve ser entendido como uma instância de poder, este constituído a partir de sua potencialidade em direcionar as ações de suas políticas públicas, como o é para as Políticas Educacionais, e por isso não pode ser passível de neutralidades em suas ações decisórias. Isso, nas palavras de Lindomar Bonetti (2011), porque suas ações são perpassadas por valores ideológicos, éticos e culturais que apresenta, organiza e institucionaliza um conjunto de regras, normas e leis de interesse social.

Essa não neutralidade, nas palavras de José Antônio Peres Gediel e de Giovanna Bonilha Milano, (2014) constitui parte fundamental da compreensão do papel do Estado porque:

Para a Constituição de 1988, a concretização da igualdade racial tem como ponto de partida a proibição de todas as formas de preconceito e discriminação, mas exige o compromisso de, por parte do Estado e da sociedade, ampliar as políticas públicas e as estratégias, para permitir o acesso diferenciado dos negros à cidadania plena e aos direitos fundamentais como saúde, educação, trabalho, moradia e terra. (p. 352).

Referenciando-se na Constituinte Federal de 1988, o Brasil, hoje, é regido pela dimensão do direito universal, respaldado na concepção de Estado Democrático de Direito, este que, de acordo com Ingo W. Sarlet, Luiz G. Marinoni e Daniel Mitidiero (2017, p. 291), é aquele que está ancorado nos objetivos fundamentais, “nos direitos sociais, na ordem econômica, na seguridade social e, ainda, na proteção do meio ambiente”. Esse modelo se exterioriza como uma organização política da soberania da vontade popular, o respeito pela dignidade da pessoa humana e a busca pela eficácia dos direitos e liberdades fundamentais são os alicerces da sociedade.

Para Bonetti (2011), as políticas públicas podem ser entendidas como ações derivadas de um processo de construção social, esse resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e

organizações da sociedade civil, e que, de forma direta, formulam um conjunto de atividades que serão atribuídas ao Estado, provocando o direcionamento ou redirecionamento de investimentos e de intervenção administrativa na realidade social (Boneti, 1998; 2011).

Nesse entendimento, a função social assumida pelo Estado brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988 o obriga a ser dirigente para com as normas constitucionalizadas, especialmente aquelas que versam sobre direitos fundamentais individuais e sociais. Dessa forma, a Educação, enquanto direito social público subjetivo, torna-se instrumento para a organização política, principalmente por ser capaz de proporcionar a possibilidade de conhecer os princípios que pautaram as lutas históricas do país, ou seja, conhecer e tornar-se capaz de analisar criticamente a configuração social do próprio Estado.

Como dever constitucional, o Estado deveria fornecer aos cidadãos, de forma independente de sexo, idade, classe social ou raça, uma ampla estrutura de proteção contra a possibilidade de tornarem-se vítimas de violência. Esse é um direito do qual nenhum indivíduo poderia ser legitimamente excluído, fundamento do próprio contrato social. (Raggio; Bley, 2018.p. 254).

É compreensível que entre o dever a cumprir e seu cumprimento há um abismo de limitações, e é por isso que a própria Constituição atribui ao Ministério Público, entre tantas outras demandas, a de garantir que o Estado cumpra o que dele é entendido como direito da sociedade, conforme discorreremos nas páginas a seguir.

Por agora, voltamos ao foco desta escrita que está na interpretação da Educação das Relações Étnico-raciais como política educacional, recorrendo aos trabalhos do teórico Stephen Ball (1993; 1994; 1998a; 2001) para justificar a não limitação interpretativa à perspectiva única de qualquer forma de controle estatal, optando por esmiuçar o processo que antecede e procede a constituição das demandas legais do Estado para além de seu limite teórico.

As políticas, nas interpretações direcionadas por esse autor, podem ser compreendidas como estratégias discursivas para produzir o/a estudante, o propósito da escolarização e o/a professor/a. Nessa dimensão, e questionando a relação entre as políticas e todo o ciclo que envolve sua existência, o autor defende que a política pode ser lida com o escopo de duas concepções pertinentes: “política como texto e política como discurso” (Ball, 1994, p. 2).

A primeira conceituação se baseia na reflexão de que as políticas são representações codificadas de maneiras complexas, sendo seus textos carregados de uma pluralidade de possibilidades de leituras em razão, é claro, da igual pluralidade de leitores. Os textos que compõem a estrutura política são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado dentro do processo de formulação da própria política (Mainardes, 2006, p. 53) e, por isso, o estudo sobre a política deve levar em consideração à diversidade dos indivíduos que com ela interagem, como os gestores/as, professores/as, estudantes etc.

A interpretação de política como discurso, para o autor, apresenta a política dentro das relações de poder que envolve as relações sociais, considerando que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade no ato efetivo da política, no qual alguns discursos se preponderam sobre outros, assumindo, assim, o domínio de uma perspectiva dimensional. Partindo dessas definições, Ball é enfático em dizer que ambas as interpretações são interligadas e que entender a política não deve se reduzir a interpretá-las de formas independentes, pois “[...] a política não é nem uma nem outra, e sim ambas: uma está implícita na outra” (Ball, 1994, p. 2), e essas devem ser base para se compreender a política como processos e resultados, e não um objeto dado.

Tais noções se mostram positivas para a investigação dos processos de regulação que operam no sentido de orientar as leituras dos textos políticos em certa direção, sem desconsiderar a possibilidade de escape que a textualidade faculta, pois, a complementação entre tais concepções resulta nos efeitos da política em suma.

[...] há uma distinção importante adicional a respeito de efeitos, uma distinção entre o que pode ser chamado de efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são mudanças na prática ou estrutura (que são evidentes em um lugar específico ou em todo o sistema como um todo); e os efeitos de segunda ordem são os impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social e oportunidade e justiça social. (Ball, 1993, p. 16).

Utilizando-se dessa perspectiva de política como viabilizadora de mudanças, é possível correlacionar essas duas concepções com os seus efeitos, e a partir disso buscar compreender a amplitude dessa política. Para inter-

pretar a dimensão dos efeitos da política, é possível categorizá-los em dois tipos: efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem. Nas formulações de Stephen Ball, efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (Mairnades; Marcondes, 2009, p. 315).

Partindo dessas categorias de efeitos interpretativos da política, tais concepções ocupam o painel indicador do modo como a LDBEN pode ser analisada, a partir da Lei nº 10.639/2003 (e Lei nº 11.645/2008), direcionando na discussão centrada no papel de transformação social (efeito de segunda ordem) desta legislação, a partir da crítica sobre as facetas da política enquanto mecanismo semiótico sociocultural. Esse caminho teórico reflexivo se mostra pertinente por entender que educação e sociedade estão intimamente relacionadas e, também, que o propósito da Educação é contribuir, de forma direta, para efetivação da justiça social.

Nesse escopo, é possível defender que a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao longo dos últimos anos, tornou-se um marco significativo no campo das políticas educacionais no Brasil. A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), representa um avanço histórico e político que visou o reconhecimento e a valorização das contribuições das pessoas negras e indígenas na formação da sociedade brasileira. Essas alterações não apenas exigiram a inserção de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena junto ao currículo oficial, mas também reposicionaram a educação como um instrumento de reparação e justiça social. Segundo Pereira (2007), essa reestruturação curricular reflete um esforço tardio, porém relevante, da sociedade e do Estado brasileiros em revisar os valores que sustentam suas estruturas sociais e culturais, promovendo a inclusão e a equidade.

Nessa perspectiva, a Educação das Relações Étnico-Raciais, como política educacional, transcende a simples reformulação curricular, promovendo mudanças tanto na prática pedagógica quanto nos padrões de justiça social. As formulações de Stephen Ball sobre os efeitos das políticas públicas oferecem uma lente analítica útil para compreender a amplitude dessas transformações. Os efeitos de primeira ordem se manifestam como

mudanças concretas na estrutura e nas práticas escolares, como a inclusão de novos conteúdos e abordagens pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial. Já os efeitos de segunda ordem abordam os impactos mais profundos dessas mudanças, como a ampliação do acesso à educação de qualidade, a promoção de oportunidades iguais e a efetivação de uma justiça social que reconheça e combata as desigualdades históricas enfrentadas por estes grupos populacionais, ainda exigem um olhar crítico mais acurado.

Essa categorização permite uma análise mais ampla do papel transformador da LDBEN, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Sob a perspectiva de uma política educacional como mecanismo sociocultural, essas legislações não apenas reformulam práticas pedagógicas, mas também impactam profundamente a forma como a sociedade percebe e valoriza a diversidade étnico-racial. Ao priorizar a inclusão e a justiça social, tais políticas evidenciam como a educação pode atuar como um espaço de transformação social, reafirmando seu papel central na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

PARA CONCLUIRMOS

A análise das políticas públicas educacionais, especialmente no campo das Relações Étnico-Raciais, pode ser enriquecida ao adotarmos as categorias propostas por Stephen Ball (1994) de “política como texto” e “política como discurso”. Essas concepções permitem refletir sobre a pluralidade de interpretações, influências e intenções que acompanham o ciclo de vida de uma política, desde sua formulação até sua implementação e impacto. Quando analisamos os artigos 26A e 79B da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por essa perspectiva, é possível identificar como esses dispositivos normativos se apresentam como textos políticos carregados de potencial transformador tanto para o cenário escolar quanto para o tecido social mais amplo.

No entendimento de “política como texto,” as leis educacionais, como os artigos mencionados, são representações codificadas que carregam múltiplas possibilidades de leitura. Esses textos são resultado de um processo complexo de formulação, no qual influências diversas, agendas políticas e negociações são sintetizadas em diretrizes normativas. Os artigos 26A e

79B, por exemplo, estabelecem a obrigatoriedade de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares. Contudo, a interpretação e a aplicação dessas diretrizes variam conforme os diferentes atores que interagem com elas – gestores, professores, estudantes e comunidades escolares. A diversidade desses leitores reforça a natureza multifacetada da política, evidenciando como as intenções originais da lei podem ganhar novos significados na prática cotidiana.

Ainda sob essa perspectiva, os artigos da LDBEN representam mais do que orientações normativas; eles têm a potencialidade de transformar profundamente o espaço escolar e, conseqüentemente, a sociedade. Como textos políticos, essas leis propõem a reconfiguração do currículo, promovendo uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e combata às desigualdades históricas. Ao inserir conteúdos que destacam as contribuições e as resistências dos povos negros e indígenas, os artigos 26A e 79B permitem que a escola se torne um espaço de construção de cidadania, fomentando uma reflexão crítica sobre a história brasileira e suas implicações na atualidade.

É válido dizer, portanto, que a legislação é, de maneira geral, o mecanismo pontual para se utilizar na desconstrução do ritual pedagógico a favor da discriminação racial (Gonçalves, 1985), caracterizado até então pelo silêncio no que se refere à presença do indivíduo negro e indígena na sociedade brasileira, orientando, para isso, a form(ação) de profissionais da educação na perspectiva de aproximação a uma pedagogia decolonial crítica que desafie a colonialidade vigente, propiciando o “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, para fazer insurgir, reviver e reexistir (Walsh, 2007) todas as culturas que pertencem a sua gênese.

A prática educacional que deriva dessa práxis se traduz como uma pedagogia transformadora, por ser antirracista e inclusiva e se colocar contra a geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, reconhecendo, com essa postura, a luta dos que foram silenciados pela colonialidade do saber e possibilitando, por conseguinte, sua visibilização histórica e o direito à diferença.

Para Hédio Silva Júnior (2012), essa dimensão legal tem ainda uma outra perspectiva, pois, segundo ele, “a educação pode fazer muito mais do que reprimir a discriminação – ela pode e deve preparar crianças e adultos

para valorizarem a diversidade étnico-racial e construírem uma sociedade igualitária” (p. 70). Para esse autor, abalizar a dimensão do texto legal apenas às práticas como de “posicionar-se contra discriminação”; “refletir sobre injustiça e preconceitos” e “combater preconceitos” é reduzir a dimensão real de uma política educacional como essa. (Junior, 2012, p. 70-71).

Ações positivas de alteração da ordem hegemônica de como as histórias são contadas, como os sujeitos são interpretados e como os espaços são ocupados transportam possibilidades para se ressignificar o conhecimento mediado pela escola. Mas como fazer isso em um ambiente em que uma hegemonia naturalizou de tal forma a lente interpretativa social que até mesmo as/os intelectuais muitas vezes terminam por reproduzir seus discursos excludentes?

Compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais como política educacional exige uma análise crítica que articule os efeitos diretos e indiretos dessas transformações. Isso inclui tanto a reestruturação curricular quanto os impactos sociais mais amplos, reconhecendo que educação e sociedade são interdependentes. Assim, ao promover mudanças nas estruturas e nas práticas educacionais, a política educacional reafirma sua relevância como um instrumento indispensável para a construção de uma justiça social que valorize a diversidade e combata as desigualdades históricas.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul.-set. 2015. (<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>).

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, S. J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994.

BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL. I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005: Relatório Final/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

CANDAU, V. M.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

GEDIEL, José Antônio Peres; MILANO, Giovanna Bonilha. Igualdade racial e territórios tradicionalmente ocupados por quilombolas. In: SILVA, Eduardo Faria; GEDIEL, José Antônio Peres; TRAUZYNSKI, Sílvia Cristina (Orgs.). **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014. p. 351-369

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas referenciais. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HADDAD, W. D. **Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: théorie et pratiques**. Paris: Unesco, 1995.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap08.pdf.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

JUNIOR, Hédio Silva. Anotações Conceituais e Jurídicas sobre Educação Infantil, Diversidade e Igualdade Racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel; SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de Direito Constitucional**. 6ª.ed. São Paulo, Saraiva, 2017.

MARQUES, Eugenia Portela. S.; CALDERONI, Valéria A. M. de O. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPIS**. Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

PAIXÃO, Marcelo. Nada haver ou Tudo a ver? Diálogos entre a questão desenvolvimento e a questão do negro no Brasil. IN: SICSÚ, João (org.) **Novo-desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social**. Barueri, SP: Mannole, 2005.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Mulungos na escola: questões sobre cultura afrodescendente e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi. O Estado e as políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: Organizadores: RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina (org.). **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica - V. 2** / Curitiba: SEJU, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia.; PIZA, Edith. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p.122-137, 1998-1999.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

DESAFIOS INSURGENTES NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Mauricio Macedo Vieira

Há na história cultural fundadores e escoteiros. Os fundadores inovam, os escoteiros convertem-se em ídolos. Transformam o que era apenas matiz de uma fisionomia, em traço grosso.

O que era hipótese de trabalho, em certeza contundente. O que era procedimento metodológico, em critério ontológico.

O que era picada aberta a custo para conhecer uma floresta numa estrada milagrosa de trânsito compulsório. O que era pensamento, em magia.

O que era resíduo episódico da especulação, em postulado. Os fundadores são ante factum. Os escoteiros post factum.

Os fundadores têm sido de humor. Os escoteiros são coléricos.

Guerreiro Ramos, 2002

INTRODUÇÃO

A epígrafe supracitada de Ramos é um convite reflexivo que ora apresento, por considerá-la em estreita relação com a trajetória de minha escrita quando da elaboração de minha tese de doutorado. Assim como um escoteiro que se propõe a desbravar campos inóspitos em busca de oportunidades para se desenvolver, assim o fiz no desenvolvimento da minha autoria. Esse é o sentimento deste autor, que agora se permite debruçar sobre um campo tão caro para as pessoas negras, pobres, homossexuais e adeptos de religiões de matriz africana.

Assim, como Guerreiro Ramos (2002) elucida as dores coléricas de um escoteiro, trago nas marcas registradas entre uma linha e outra desta pesquisa científica as sôfregas produções insuficientes ao meu constructo teórico, o que requer de mim muitas leituras e reflexões para esse primeiro autor que se permite enveredar numa pesquisa científica com temática ainda para mim desconhecida. No entanto, encontrei, a partir da leitura desse

autor, a opção de percorrer uma estrada milagrosa que hoje se evidencia com a apresentação de uma tese de doutorado. Afinal, e ainda em consonância com Ramos (2002), “O Brasil é negro e assim deve ser sua ciência”.

O presente texto, dentro de uma perspectiva epistemológica, resulta da interseção entre minhas experiências profissionais enquanto professor da educação básica e das considerações introdutórias do texto produzido na elaboração da tese de doutoramento que defendi, em 2024, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Como alguém que transita em diferentes papéis sociais, como o de babalorixá¹⁵ e professor universitário e pesquisador em comunidade quilombola ribeirinha no bioma Pantanal brasileiro, deparo-me sempre em meio a desafios complexos e por vezes que me exigem o silenciamento intelectual que me ajuda a pensar na formulação de algumas hipóteses. Foi possível constatar com esse silenciamento que, nas diferentes esferas responsáveis pelas diretrizes relacionadas às orientações curriculares da Educação, as relações com a religiosidade muitas vezes são tratadas com estranheza e afastamento, frequentemente revelando uma demonização das práticas afro-brasileiras concentradas em seus espaços ritualísticos, como os de terreiro, ilê axé, barracão, casa de santo dentre alguns termos utilizados para nominar os espaços sagrados das religiões de matriz africana.

IDENTIDADE E RELIGIÃO

Quando se discute sobre a identidade do sujeito, tem-se a dificuldade de saber qual caminho seguir para saber o que faz ele ser considerado um sujeito e não outro. Toda teoria sobre essa temática serve de fundamentação para o desenvolvimento da concepção do que seja o sujeito. Esse mesmo sujeito pode ser conceituado como corpo e consciência. Para este estudo, o corpo é aquele que se constitui ao longo do tempo desde a fase de criança à fase adulta, porém a consciência do que o sujeito deseja é totalmente diferente. Diferente, pois todas as experiências pelas quais ele passou ao longo da vida é que serão responsáveis pelas decisões que passam a ser guardadas em sua consciência.

15 O termo “babalorixá” se refere ao sacerdote de candomblé; àquele que possui grau elevado e que pode ritualisticamente iniciar um novo membro na sua comunidade.

No aspecto do estudo da religião não é diferente. As experiências trazidas ao longo da existência é que determinarão como a pessoa passa a ter a percepção do respeito para com as mais diferentes religiões existentes. Assim, essa consciência, também é consciência de alguma coisa que nasce desprovida de qualquer conteúdo e se constrói com o passar do tempo. Ela é, portanto, anterior ao conhecimento, ou seja, em seu interior não tem conteúdo já pré-estabelecido, portanto, ela revela a dimensão subjetiva do sujeito desde o seu nascimento até a fase adulta. Uma vez constituída, ela traz para o sujeito a imaginação, a afetividade, a percepção e a reflexão de tudo que está a sua volta.

A consciência para o contexto do estudo sobre as religiões de matriz africana, enquanto corpus, ou ainda, o objeto de estudo, estabelece relação com aquilo que ela não é. Ela não é tudo o que foi construído na consciência da população brasileira ao longo de muitos séculos e que continua sendo passado de geração para geração. Ao buscar o objeto, no estudo sobre a religião, percebe-se que aquilo que falta é justamente a consciência do sujeito sobre o que ela representa para sua vida. Essa consciência não pode vir de fora, imposta por outro, ela deve ser descoberta pelo próprio sujeito a partir de suas buscas e sua identificação com as possibilidades existentes. É o desejo de pertencer a uma determinada religião que deve ser o condutor para que sua decisão seja tomada e não aquilo que, no caso das religiões de matriz africana, foi construída pela sociedade com o passar do tempo. Essa consciência deve levar em conta apenas a decisão individual de cada sujeito. A tomada de decisão não é algo estanque, visto que o sujeito está sempre em movimento constante de transcendência e pode mudar a qualquer tempo.

As decisões da consciência do sujeito são feitas com base em sua vivência, porém, ele não se coloca como um objeto para si, mas como alguém que é resultado das experiências vividas no contato com os outros. Nessa perspectiva, ao agir, o sujeito está vivenciando suas ações no campo do espontâneo, sendo este libertador ou cerceador das suas potencialidades.

Libertador se esse se encontra no campo da afetividade e cerceador se no campo da alienação. É possível estabelecer exemplificação dessa consciência se tomamos a atividade de leitura, de assistir a um filme ou de se tocar um determinado instrumento e, ao fazê-las, ficamos absolutamente focados nessas ações.

A consciência, nesse sentido, tem três dimensões: percepção, imaginação e reflexão espontânea. Perceptiva é aquela que se refere ao objeto real, localizada no tempo e no espaço. Imaginativa é a que cria seu objeto, desprovido de localização no tempo e no espaço, por sua característica principal de ser irreal. Já na consciência de reflexão espontânea não há espaço para as críticas, o que existe é a relação intrínseca entre o objeto e a reflexão daquilo em que se constitui o sujeito. Essa última é a mais comum e a mais aceita das consciências, pois ao refletir o sujeito, inevitavelmente, produz emoções libertadoras, criatividade e se emancipa dos outros e de si mesma. Ao agir, a partir desses princípios da consciência de reflexão espontânea, é possível aprender sem os questionamentos existentes na ideologia dominante. Na reflexão, a crítica que emerge possibilita ao sujeito o distanciamento do objeto e, portanto, sua consciência o coloca na posição de tomar decisão por si mesma, deixando de olhar para o objeto com os olhos dos outros.

Corpo e consciência são partes integrantes do sujeito, portanto, simultaneamente, objetividade (enquanto corpo) e subjetividade (enquanto consciência), sem que uma possa ser desligada da outra. A identidade do sujeito é, assim, o resultado da junção dessas duas dimensões: objetividade e subjetividade enquanto produto do contexto social em que se encontra inserido. Nesse sentido, consoante Sartre, “o homem se caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação” (Sartre, 1984, p. 151).

As relações estabelecidas pelo sujeito, em sociedade, propiciam a ele as significações e ao vive-las, elas são singularizadas permitindo que ele as humanize. Em cada uma de suas ações é possível observá-lo como um todo. Todo processo de construção de um sujeito, em maior ou menor medida, passa pelo coletivo em que ele se encontra inserido e, nesse cenário de muitas singularidades, ele se entrecruza com os demais, realizando a sua história e a dos outros, portanto, eles são produto e produtor, simultaneamente. Dessa maneira, a significação está ligada à objetivação da subjetividade que vai se realizar a partir do contexto, do passado e em função do que ainda está por vir no presente e, também, do futuro.

Esse sujeito singular, ou seja, a identidade singular inserida na identidade coletiva está inserida em uma dimensão temporal que se relaciona, inevitavelmente, com o seu passado, o seu presente e o seu futuro. Longe de ser

uma relação pacífica, ela é marcada por oposições, conflitos, e negociações em um processo contínuo e aberto para novas invenções. Nessa mesma direção caminha a questão da religiosidade de cada um, pois ela também está presente nessas relações na construção do sujeito, pois consoante Ciampa a identidade é “contraditória, múltipla e mutável” (Ciampa, 1997, p. 61). Ao mesmo tempo, porém, ela é uma que caracteriza um ser inacabado. Já, para o sociólogo português Souza Santos, a identidade é a síntese de identificações em curso. Ela só pode ser compreendida enquanto “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” (Souza Santos, 1995, p. 135). Assim, enquanto resultado, ela é algo em constante movimento, em construção incessante de si em movimentos contraditórios.

Para o contexto do estudo das religiões de matriz africana, considerando o quanto as questões políticas têm poder para interferir em todos as ações sociais reforça a ideia de que identidade é uma categoria disciplinarizadora das relações entre pessoas, grupos e da sociedade como um todo, usado para transformar o sujeito em um estranho, em um ser exótico, em um igual ou, ainda, em um inimigo. Ela é, nesse sentido, a marca da ambiguidade, de contradições, daquilo que pertence ao sujeito e é alheio a ele, do que é individual e alheio, daquilo que é igual e diferente de acordo com as vontades políticas.

O conceito da identidade é utilizado para desvelar os sujeitos, os grupos ou as coletividades, no tempo e no espaço. Essa busca pela identidade constitui uma maneira de se defender em relação àquilo que é estranho. Ao mesmo tempo que se tem curiosidade sobre algo, esse mesmo algo é rejeitado, criando um verdadeiro paradoxo, pois o desejo de conhecer, estudar as religiões de matriz africana esbarra em questões políticas que impedem tais estudos e o aprofundamento na riqueza cultural que ela possui. Somente o sujeito se permitindo a uma metamorfose, atuando, refletindo e se emocionando poderá transformar a si mesmo e o contexto em que ele se encontra. Ao reconhecer que a constituição da identidade do sujeito é inacabada, aberta e mutável, temos que ele está em constante movimento e, assim, percebemos que tem o direito de fazer suas escolhas sem a interferência de ninguém em suas decisões.

Para Jaques D’Adesky (2006), a identidade está relacionada com o papel representado pelo sujeito e seu pertencimento a uma determinada

coletividade. Assim, é possível perceber muitas identidades em um mesmo sujeito, ou seja, uma fragmentação identitária que demonstra que ele é produto de contextos históricos e culturais oriundos de sua interlocução com os outros.

A identidade individual é elaborada em uma aparente diversidade de universos. Tal concepção de pluripertencimento implica que a identidade pessoal se edifica e se conserva por meio da síntese de identidades múltiplas que formam os diversos territórios e possessões do 'eu' (D'Adesky, 2006, p. 133).

A identidade, então, não pode ser única, unitária ou uniforme. Em vez disso, como apresentado por D'Adesky (2006), é uma multiplicidade de identidades que coexistem em um mesmo sujeito e estão sempre em processo de reelaboração.

Nesse sentido, as identidades não se encerram no indivíduo a partir do seu nascimento. Ao contrário, são construídas gradualmente ao longo de todas as experiências que o sujeito vivencia durante a vida. Inevitavelmente, elas recebem influências de todas as relações com as quais a pessoa entra em contato. Somos, portanto, influenciados e, também, influenciamos de forma positiva ou negativa todas as pessoas com as quais estamos em contato.

Obviamente, a identidade é relacional, levando em conta que as relações são tecidas a partir do contato com o outro. Ela resulta de um processo complexo composto pelos significados que cada grupo social adota, o momento histórico, as condições de vida de cada sujeito e as influências que ele estabelece nesse grupo.

Nesse contexto, Hall (2003, p. 10) delimita as identidades de forma diferenciada: "i) o primeiro está calcado no sujeito do iluminismo, baseado num indivíduo centrado, unificado, racionalista (sujeito cartesiano)"; ii) o segundo está no sujeito sociológico ou sujeito moderno, aquele cuja "identidade é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade" (ibidem, 2003, p. 11), em que o sujeito apresenta sua essência interior que se modifica à medida que dialoga com outras culturas; iii) e no terceiro, o sujeito pós-moderno, cuja "identidade torna-se uma 'celebração móvel'; formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (ibidem, 2003, p. 12-13). Como se pode perceber a partir das observações de

Hall, há muitas possibilidades de identidades nas quais os sujeitos estão inseridos ao longo de um contexto socio-histórico.

Vale destacar, então, que a identidade do sujeito não é fixa, e sua visão de mundo não se prende a um único ponto de vista. Ao longo da vida, ela pode apresentar comportamentos e atitudes diferentes em cada situação do cotidiano, podendo, ainda, se mostrar diversificada nas vivências de cada sujeito. Assim, cada indivíduo pode construir sua própria concepção de mundo durante as interações sociais. Nesse contexto, Hall assevera: “Os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do mundo como os processos e as estruturas são sustentadas pelos papéis que os indivíduos neles desempenham” (Hall, 2003, p. 31).

Apesar de não haver consenso sobre uma identidade fixa, existem indivíduos que insistem em manter seu posicionamento em relação a determinados temas. No entanto, mesmo esses indivíduos entendem que nada é imutável e que, cedo ou tarde, precisarão repensar seus posicionamentos para acompanhar as mudanças constantes no mundo em que estão inseridos, bem como no universo mais íntimo de seus pensamentos. Dessa forma, a definição mais adequada seria identidades, no plural, pois há uma grande variedade de concepções sobre a construção desse termo, que se modifica e se reconstrói a todo momento em cada nova situação vivida.

Em relação ao povo africano, o termo identidades é o mais adequado ao se considerar como elas, por muitos séculos, foram apagadas dos povos (especialmente em relação aos seus nomes de origem) que vieram para o Brasil trazidos da África. Inicialmente, era aceitável que se reunissem e mantivessem seus nomes de origem. No entanto, logo em seguida, foram proibidos de usar tais denominações e passaram a ser chamados pelos nomes dos portos onde desembarcavam em terras brasileiras.

O escravo recebia frequentemente não a designação de sua verdadeira etnia, mas a do porto de embarque. Por exemplo, chamava-se indistintamente mina a todos aqueles que passavam pelo forte de Mina, fossem achântis, jejes ou iorubás. Catalogando-se o nome de todos os grupos africanos encontrados nos inventários da escravidão, como fizeram, por exemplo, Beltrán para o México e Escalante para a Colômbia, pode-se verificar que não há quase nenhuma tribo africana que não tenha fornecido seu contingente ao Novo Mundo, embora

esses negros não tenham deixado, na maioria das vezes, qualquer traço de suas culturas nativas (Bastide, 1974, p. 12).

Bastide (1974) pontua que, ao desembarcar em terras brasileiras, o povo africano recebia a designação do porto onde atracavam. Assim, como podemos, enquanto sujeitos, assumir identidades diferentes em diversas situações do dia a dia? Foi ao me aprofundar nos estudos sobre essa temática que essa compreensão tomou forma, permitindo a construção desta pesquisa com um novo enfoque, repleto de significado e com um forte sentimento de pertencimento aos dados aqui apresentados.

Consoante Ferreira (2009):

Uma categoria a expressar uma estrutura pessoal fixa, mantendo-se a mesma no tempo, como muitas teorias podem sugerir. É um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas a mudanças de referências e a novas construções de realidade por parte dos indivíduos, determinadas por sua participação em certos processos provocadores de impacto existencial (Ferreira, 2009, p. 46).

Ainda que o povo africano trazido para o Brasil expresse sua negritude, ou seja, sua condição de africano, isso só poderá acontecer na condição de brasileiros e na nova identidade que assumiram em sua nova pátria. Embora esse povo já tenha constituído, enquanto ancestralidade trazida da África, uma herança pluriétnica e multicultural, seu passado terá que ser reconstruído a partir das peças de um quebra-cabeças formado e incorporado em sua nova terra natal. No Brasil atual, a velha África, bem como a antiga Europa, acabou se mesclando na construção de sua história, e é nesse contexto que está o reencontro desse povo com sua ancestralidade.

IDENTIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO CURRICULAR

No cenário educacional atual, a inclusão de elementos culturais e históricos que reflitam a diversidade étnico-racial é fundamental para promover uma educação abrangente e enriquecedora que valorize as identidades e respeite as diferenças. Como vimos, as identidades são formadas a partir da interação do sujeito com os outros. Assim, para que as identidades negras sejam formadas positivamente, é necessário o conhecimento da história dos negros, ou seja, de suas ancestralidades.

O conhecimento das identidades, em relação ao estudo étnico-racial e à questão afro-brasileira, é de suma importância para que mais e mais estudantes negros (independentemente de onde se encontrem no contexto escolar) possam se sentir acolhidos. Como Ferreira afirma, “o conhecimento da maneira como ele [o negro] desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos, em que é discriminado negativamente” (Ferreira, 2009, p. 48), poderá auxiliar na compreensão de sua autoestima, bem como de sua forma de viver e de existir.

Nesse sentido, Munanga (2009) assevera:

A busca da identidade negra não é, no meu entender, uma divisão de luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima: a falta de conscientização histórica e política, etc. [...] A recuperação dessa identidade (negra) começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2009, p. 19).

A percepção das identidades, segundo Munanga (2009), passa por fatores históricos, psicológicos, culturais, político-ideológicos e muitos outros que, se não forem abordados, podem desencadear um processo de alienação e, conseqüentemente, um sentimento de inferioridade, podendo culminar na negação da identidade negra da população. Há, portanto, a necessidade de o(a) negro(a) assumir sua negritude para que sua cultura seja respeitada. Esse posicionamento precisa partir do “eu” para que possa reverberar no “outro”.

Ao longo da história do Brasil, o aspecto da desvalorização do(a) negro(a) é muito marcante. Esse aspecto negativo remonta ao processo de escravidão ao qual o povo africano foi submetido e, ao mesmo tempo, felizmente, mostra o quanto os movimentos de luta têm feito excelentes trabalhos no sentido de mudar a visão deixada por essas “marcas” históricas. Essa luta é importante, pois consolida a memória coletiva do povo africano e afro-brasileiro, tornando-os conscientes de sua história.

Percebe-se, a partir de estudos que, no âmbito educacional, as identidades precisam ser consideradas, especialmente no período de escolari-

zação do Ensino Fundamental. Nesse processo, elas devem ser valorizadas como positivas e enriquecedoras para toda a comunidade escolar. Todavia, ao observar como os livros escolares retratam a cultura africana, nota-se uma influência negativa nos materiais de ensino por muito tempo. A ideologia de embranquecimento, presente nos conteúdos didáticos, demonstra como essas ideias geraram influências negativas na formação das identidades dos sujeitos ao longo do tempo. Essa visão negativa acabou levando os(as) negros(as) a rejeitar suas identidades, uma vez que ninguém quer estar associado a algo considerado ruim. “É natural a rejeição a algo considerado ruim. A rejeição aos cabelos crespos por muitas crianças e adultos negros é resultado da atribuição de ‘ruim’ que lhes é imposta pelo estereótipo” (Silva, 2001, p. 38). Isso é especialmente relevante quando se trata de valorizar as religiões de matriz africana. Esse posicionamento vai contra o que dizem as diretrizes da educação brasileira:

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhe seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias, comportamentos que lhes são adversos (Brasil, 2004, p. 18).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Pluralidade Cultural também acrescentam:

Recuperar as origens dessa influência é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam (Brasil, 1997, p. 70).

Como se pode observar, esse é um desafio para os professores em formação e para a sociedade, para que as reflexões sobre essas questões promovam um futuro próximo sem alienação em relação à cultura negra, combatendo o racismo no cotidiano escolar, especialmente nos livros didáticos.

Este trabalho propôs explorar a relevância atribuída às religiões de matriz africana no currículo escolar da Educação Básica em Mato Grosso, especialmente no contexto em que a educação das relações étnico-raciais se torna cada vez mais urgente, particularmente no que se refere à intolerância religiosa e ao racismo.

Cardoso (2003), nesse sentido, afirma:

O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão (Cardoso, 2003, p. 24).

Essa inclusão mencionada por Cardoso (2003) abrange todos os segmentos da educação, mas principalmente o respeito às diferenças, especialmente aquelas ligadas à cultura religiosa de cada povo. Quando a religião, oriunda de outra cultura, é colocada em condições de igualdade no país que a acolheu, os ganhos são os mais positivos, pois entender a religião do outro é sempre uma grande oportunidade para entender melhor a própria cultura.

QUAL O LUGAR DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO CURRÍCULO?

Apresentamos, nesta seção, as reflexões sobre os documentos que orientam o currículo escolar na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, verificando se eles incorporam ou não temas relacionados às crenças e manifestações religiosas de matriz africana. Delineamos os estudos a partir dos seguintes objetivos: i) promover o reconhecimento e a valorização das religiões de matriz africana como fontes legítimas de conhecimento e cultura, historicamente acumuladas pela sociedade; ii) assegurar que essas religiões, como parte do conjunto de saberes de um povo, sejam preservadas para que as novas gerações entendam e percebam sua importância na composição da cultura brasileira, ganhando o status de fontes de saber, assim como outras religiões praticadas no Brasil, e deixando de ser estigmatizadas e discriminadas; iii) analisar a presença das religiões de matriz africana no Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (DRC-MT, 2018), destacando sua importância para a compreensão da cultura brasileira; iv) catalisar um processo de superação das desigualdades raciais que ainda permeiam nossa sociedade; v) verificar que a valorização das religiões de matriz africana é uma forma de resgatar o valor da ancestralidade do povo brasileiro, e que o contexto da sala de aula é o principal mecanismo para integrá-las ao cotidiano dos estudantes; vi) promover a integração das culturas africana e brasileira, que estão presentes no Brasil há muitos séculos e ainda não têm seu valor assegurado.

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concluída em 2017, está inserida em um contexto marcado por disputas entre representações conservadoras e interesses privados. Assim, revela uma perspectiva de currículo que carece de uma abordagem crítica em relação à diversidade e diferença, uma vez que tende a ocultar ou minimizar a riqueza da pluralidade étnico-racial e cultural brasileira (Santos, 2022).

Nesse contexto, o Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (DRC-MT, 2018), embasado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), tem um caráter normativo, pois define as habilidades que todos (as) os (as) estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória na educação básica.

Dessa forma, quando se trata da inserção das religiões de matriz africana no currículo, estamos diante de uma abordagem que, além de enriquecer o panorama cultural, abre espaço para um diálogo sobre as complexidades étnico-raciais que moldaram, moldam e continuarão a influenciar a identidade nacional. Assim, por meio da análise das teorias curriculares que sustentam a educação das relações étnico-raciais e da contextualização histórica dos documentos legislativos que orientam a educação escolar em Mato Grosso, busca-se contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva e menos eurocêntrica.

As políticas públicas educacionais, no estado de Mato Grosso, rico em diversidade cultural e étnica, desempenham um papel fundamental na organização e implementação do currículo escolar. Portanto, elas são a melhor maneira de provocar transformações positivas que se refletem nas práticas pedagógicas escolares, promovendo a inclusão de temas e o tratamento crítico das pautas relacionadas às crenças e manifestações culturais.

Ao serem implementadas no currículo escolar, asseguram ao professor a liberdade para discutir a temática e a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto. A percepção da lacuna existente nesse contexto gerou a preocupação de dar o devido destaque a esta tese e aprofundar os estudos relacionados às religiões de matriz africana.

Portanto, é crucial examinar como as políticas públicas educacionais para o estado de Mato Grosso (DRC-MT, 2018) incorporam esses temas e se desdobram nas práticas curriculares cotidianas, bem como incentivar os profissionais da educação a lidarem com a diversidade religiosa presen-

te no dia a dia do campo escolar. Constitui, então, uma oportunidade para iluminar a discussão e promover os avanços necessários na busca pela igualdade e pelo respeito às religiões de matriz africana.

Em relação às políticas públicas educacionais, os autores Ball e Mainardes (2011) as analisam com profundidade. Embora a análise seja feita no campo teórico, eles destacam que são utilizados referenciais que aproximam os estudos feitos no Brasil dos de outros países. As análises a partir dos estudos e artigos apontam a quebra das fronteiras nacionais e estabelecem as políticas e os processos de mercantilização das políticas educacionais.

Nos primeiros capítulos, Stephen J. Ball apresenta a nova conformação que foi se impondo no Reino Unido e expõe o afastamento dos pesquisadores da influência dos movimentos econômicos, sociais e políticos na organização escolar e nas práticas educativas. Ele finaliza com uma crítica à desconsideração dos percursos históricos e à ação humana.

No capítulo três, a contribuição de Stephen Ball apresenta um novo enfoque. Ele chama a atenção para a abordagem utilitarista com que as pesquisas têm sido tratadas na área da Educação, destacando inconsistências de ordem conceitual, metodológica e argumentativa. O autor aponta que, no século XX, as pesquisas nessa área passaram a incorporar questões variáveis sociais, com distanciamento do aprofundamento teórico. Para esse autor, a *policy science* pode adquirir uma característica explicativa, esclarecendo como as coisas são e como as pessoas se moldaram ao que está posto, ou uma característica crítica, com análise da realidade social e apontando sua superação.

A análise desse autor ressalta a importância da construção de novas bases para a pesquisa educacional e enfatiza que se trata de um processo difícil, pois envolve muitas perdas e a ameaça de muitas certezas.

Convém comentar que a metodologia utilizada para esta pesquisa documental qualitativa se baseou, especialmente, na teoria de Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003) para explorar detalhadamente o objeto da pesquisa, considerando sua materialização nas práticas escolares a partir dos documentos orientativos do estado de Mato Grosso.

Essa metodologia permitiu uma exploração profunda das fontes documentais que regem a educação brasileira, com especial atenção à educação no estado de Mato Grosso e aos discursos presentes nesses documentos oficiais. Além disso, segundo essas autoras:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (Lakatos e Marconi, 2003, p. 174).

Sendo assim, a pesquisa científica visa contribuir para a construção de um ambiente escolar onde a diversidade religiosa e étnico-racial seja celebrada e incorporada ao processo de aprendizagem. Ao fazê-lo, estamos promovendo não apenas uma educação mais rica e significativa, mas também contribuindo para a desconstrução das desigualdades raciais que ainda persistem em nossa sociedade.

Por meio da análise da fonte documental do DRC-MT (2018), foi realizada uma breve contextualização histórica dos documentos legislativos que norteiam a educação nesse estado e uma investigação sobre como essas religiões são abordadas nos planos de ensino. Busca-se, portanto, compreender de que maneira tais manifestações podem contribuir para uma educação mais inclusiva e menos eurocentrada, além de proporcionar outras fontes de leitura e de análise quanto ao processo de construção da identidade brasileira.

Ao identificar as lacunas e os desafios na incorporação das religiões de matriz africana nos currículos escolares, buscamos entender como as políticas públicas educacionais em Mato Grosso as promovem e se de fato asseguram o respeito à diversidade religiosa. Ao final deste estudo, nossa contribuição visa enriquecer o debate sobre a inclusão das religiões de matriz africana na educação, considerando sua relevância cultural e histórica para a construção de identidade, de modo que todos os(as) estudantes, professores e a comunidade escolar sintam-se incluídos na sociedade brasileira.

A incorporação dessas manifestações religiosas nos planos de ensino contribui para a construção de um ambiente escolar mais igualitário e inclusivo, capaz de promover uma educação que vá além dos padrões eurocentrados e permita uma compreensão mais ampla e enriquecedora da identidade nacional.

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), por meio da Resolução Normativa Nº 009/2023/CEE-MT, estabeleceu normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, considerando a BNCC (2017) e o DRC-MT (2018) ao disciplinar a educação escolar, que se desenvolve predominantemente em unidades escolares.

A Resolução mencionada traz, em seu conteúdo, duas referências ao DRC-MT (2018), confirmando que o documento está em vigor e é utilizado como guia para a elaboração dos projetos políticos e pedagógicos das unidades escolares no estado de Mato Grosso.

No Art. 6º, que trata da elaboração dos currículos, as escolas devem, obrigatoriamente, considerar:

FIGURA 1: RESOLUÇÃO DO CEE-MT, 2023 – ARTIGO 6º

- 
- I. A Base Nacional Comum Curricular
 - II. As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas do Sistema Estadual de Ensino;
 - III. Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso;
 - IV. A Parte Diversificada do currículo em consonância com sua Proposta Pedagógica, integrada e contextualizada nas áreas de conhecimento, contemplando um ou mais componentes curriculares, atividades, projetos interdisciplinares ou outras, coerente com o interesse da comunidade escolar (Mato Grosso, 2023).

FONTE: ADAPTADO PELO AUTOR, 2024.

Com essa evidência, exploramos a Resolução publicada para a construção dos currículos escolares. Além de cumprir as normas estabelecidas pelas políticas públicas, é fundamental examinar cuidadosamente os detalhes desse documento para evitar uma interpretação superficial das diretrizes. Isso é essencial para garantir que a análise seja tratada com a profundidade acadêmica e científica esperada.

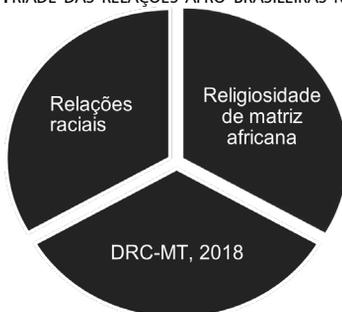
A relevância deste tema para a pesquisa acadêmica se destaca, pois, ao analisar o arcabouço do currículo escolar, propõe-se trilhar uma trajetória que vai além da mera conformidade com regulamentos. Isso envolve compreender as entrelinhas e possíveis interpretações, buscando uma educação mais significativa, alinhada aos objetivos pedagógicos e com a intencionalidade necessária para o aprofundamento teórico do objeto de análise: o currículo escolar sob a égide do legado ancestral dos povos de tradição das religiões de matriz africana, que frequentam a escola e constroem sua identidade cultural nesse espaço.

O estudo visou provocar profundas reflexões sobre as possibilidades

de leitura e de interpretação dos conteúdos abordados nas políticas públicas educacionais, com especial atenção para a análise do DRC-MT (2018). Especificamente, o exame de como esse documento trata a tríade composta por relações raciais, religiosidade de matriz africana e as orientações para a elaboração do currículo da Educação Básica nas unidades escolares do estado de Mato Grosso é crucial.

Como se pode observar na Figura 2: Tríade das Relações Afro-Brasileiras na Educação, essas questões estão interligadas, e nenhuma delas pode ser negligenciada em uma análise crítica.

FIGURA 2: TRÍADE DAS RELAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO



FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR, 2024

Ao abordar o estudo da religião e seus muitos desdobramentos, é preciso que se faça uma delimitação para que os estudos sejam centrados em um determinado campo de estudo. A tríade, mencionada acima, objetiva demonstrar como as relações raciais do povo brasileiro está amalgamada com a religiosidade de matriz africana e, por conseguinte, se liga ao documento elaborado para Mato Grosso, o DRC-MT, com o objetivo de regular essas relações voltadas para o ensino da disciplina de Ensino Religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para abordar este processo investigativo complexo, adotamos uma abordagem científica que valoriza o arcabouço teórico já existente, especialmente no campo das relações étnico-raciais, por meio do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), além de outros documentos importantes, como a Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade

do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados em relação à implementação da Lei 10.639/03.

Para este estudo, compreende-se a apropriação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) como essencial para o aprofundamento conceitual e normativo da política pública educacional, que considera a necessidade de superar as diferenças nas relações étnico-raciais existentes na sociedade brasileira.

Essas são as provocações iniciais suscitadas com o estudo. Percebemos que, para além da compreensão sobre o que são as religiões de matriz africana, temos categorias ainda mais incômodas: a identidade, os espaços escolares para sua discussão, a questão das próprias relações interpessoais entre os praticantes e não-praticantes das religiões de matriz africana. Promovemos vozes que clamam ser ouvidas por respeito, por dignidade. Que a luta do povo preto seja conhecida e reconhecida nos espaços de convívios entre as pessoas.

Chegar neste ponto de considerações finais é reconhecer o quanto limitado ainda estamos na produção do conhecimento. Não foi intenção desta autoria pormenorizar as categorias aqui tratadas e, sim, avançar para o debate propositivo e respeitosamente acolher d(a)o leitor(a) o(s) ponto(s)-de-vista(s) que diferem do ora anunciado. O debate está para além de simples olhares sobre as nuances provocativas, está para a inquietação acumulada pela História.

Por fim, entendemos que os desafios insurgentes perpassam pela necessidade de um estudo contínuo e no aprofundamento das relações étnico-raciais. Da apropriação dos saberes historicamente construídos pelo povo preto a partir da diáspora e que o silenciamento e a invisibilidade do legado cultural que sofrem as religiões de matriz africana sejam transformadas em prol de uma educação libertadora tão bem dialogada pelo nosso patrono Paulo Freire.

(organizadores). – São Paulo: Cortez, 2011.

BASTIDE, R. **As Américas Negras**. São Paulo, Difel e Edusp, 1974.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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”. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **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.

BRASIL. **RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 009/2023/CEE-MT**. Estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial, Mato Grosso, MT. 31 de maio de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, M. S. Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à inclusão – Uma Longa Caminhada. In STABÄUS, ClausDieter (Org). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

CIAMPA, Antônio da C. “Identidade”. In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense. 1997.

D’ADESKY, J. **Anti-racismo, liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Mini-Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, R. F. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC: Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. Porto Alegre: Meditação, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

- KABENGELE, M.; ALMEIDA, S.; CHIMAMANDA, N. A. entre outros. In: Carvalho e Silva, M. **Educação, Cultura e Identidade Negra**. Editora: Diversidade, 2019.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018a.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018b.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª edição. (Coleção Cultura Negra e Identidade). Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- RUFINO, L. (1987). **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANTOS, K. O. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular? **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 60, p. e21730, 2022.
- SANTOS, R. **Maioria minorizada: um dispositivo da racialidade**. / Richard Santos. Rio de Janeiro: telha, 2020.
- SANTOS, T. B. O ensino religioso na base nacional comum curricular: algumas considerações. **Educação em Revista** [online]. 2021, v. 37.
- SANTOS, T. **Raça, Currículo e Práxis pedagógicas**. 2. ed. Maria Lúcia RodriguesMuller (org.). Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.
- SANTOS, A. M. Da teoria do branqueamento às relações étnico-raciais. IN: Vieira, P. A. S. (Org.). **Africanidades e educação em Mato Grosso**. Ed. KCM: 2009.
- SARTRE, Jean Paul. (1984). Questão de Método. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural. 1984.
- SILVA, A. C. **Descobrimo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador:EDUFBA, 2001.
- SOUZA, M. F. C. Laicidade e liberdade religiosa no Brasil: situando a discussão entre religião e política. **Interações**, vol. 12, núm. 21, pp. 77-93, 2017.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PRÁTICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E INDÍGENAS NA ESCOLA

Maysa Ferreira da Silva
Wilker Solidade

INTRODUÇÃO

No Brasil, a legislação que estabelece a educação como um direito universal está claramente delineada em marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A Constituição assegura esse direito em diversos artigos, como o Art. 5º (I), que garante a igualdade, o Art. 206 (I), que orienta a educação com base na igualdade de condições de acesso e permanência, e o § 1º do Art. 242, que trata da gestão democrática do ensino público.

Complementarmente, a LDB, em seu Art. 26, § 4º, reforça a valorização da diversidade ao determinar que o ensino de História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, com destaque para as matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996). Esses dispositivos legais não apenas consolidam a educação como um direito, mas também promovem o reconhecimento das identidades culturais e históricas que estruturam a sociedade brasileira.

Os documentos legais, com o intuito de orientar a estruturação comum para os sistemas de ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 2007, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, abordam, cada um a sua maneira e sob ressalvas, a temática da educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de maneira a direcionar as ações no espaço escolar.

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há dez objetivos do Ensino Fundamental, no qual o terceiro trata especificamente da temática em tela, com a orientação a seguir:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Brasil, 1997, p. 67). (grifo das autoras).

A orientação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é que temas contemporâneos, e considera, dentre esses, o tema que trata das relações étnico-raciais, que afetam a vida humano em escala local, regional e global, que haja uma incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas de forma preferencialmente transversal e integradora, (Brasil, 2020, p. 19).

A Lei nº 10.639/2003, posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei 9.394/1996 (Art. 26A), torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e vem colaborar com a efetivação/concretização deste objetivo. Contudo, para sua realização, a escola brasileira e, conseqüentemente, os professores, são desafiados em garantir educação de qualidade a todos os brasileiros, considerando, obrigatoriamente, dentre os quesitos de qualidade a educação das relações étnico-raciais, mesmo quando a formação inicial a que lhes foi ofertada não desse subsídio para isso.

Com a necessidade da criação de condições favoráveis para que todas as crianças e adolescentes sejam respeitadas em suas especificidades, ao passo que sua autoidentificação seja positiva dentro desta instituição, e com o intuito de atingir os preceitos orientados em Lei, o Governo Federal editou o Parecer CNE/CP nº 03 em março de 2004, e a Resolução nº 01 de junho de 2004, propondo 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).

Embora o parecer tenha sido emitido antes da promulgação da Lei nº 11.645/2008 (que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígenas nas escolas), ele já sinalizava a necessidade de incluir no currículo

educacional conteúdos que abordem as contribuições dos povos indígenas para a formação do Brasil.

O Parecer CNE/CP nº 03/2004, que embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aborda as questões indígenas de forma articulada às relações étnico-raciais, destacando a importância de uma educação que reconheça a diversidade cultural e combata o racismo. Apesar de seu foco principal ser a história e a cultura afro-brasileira e a africana, o parecer também enfatiza a relevância de considerar as questões indígenas como parte fundamental da construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Tais diretrizes objetivam, de maneira geral, oferecer referências e critérios para que se torne possível a implantação de ações que viabilizem o trabalho com a temática das relações étnico-raciais nos espaços sociais, partindo da escola. A Resolução nº 01/2004, que fundamenta a presente escrita, orienta em seu Art. 2º, §2º, que

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (Brasil, 2004). (Grifo das autoras).

Com essa premissa, o Parecer nº 03/2004 explicita que, para conduzir suas ações, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que adotem, os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Tais princípios, bem como seus desdobramentos, mostram exigências de mudanças de mentalidades, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais (Brasil, 2004). Nesse intuito, o Parecer elenca ainda dez determinações básicas que devem ser seguidas para que estas mudanças sejam possíveis. Dentre elas, listamos três delas que melhor fundamentam nossa proposta de trabalho:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro

no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: (...);
 - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; (...).

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. (Brasil, 2004, p.12). (Grifo das autoras).

Com relação à consciência política e histórica da diversidade, no Parer, o princípio orientador indica que deve haver “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com os negros e povos indígenas e as classes populares” (Brasil, 2004, p. 12) e ao tocante ao fortalecimento de identidade e de direitos diz que é necessário “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas”. (Brasil, 2004, p. 12).

Com o objetivo de destacar aspectos da cultura africana e indígena presentes nas diversas expressões culturais da sociedade pluriétnica brasileira, este texto busca dialogar com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, pela LDBEN, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, nos tópicos seguintes, abordaremos um breve panorama da história da diáspora africana no contexto da colonização portuguesa no Brasil, refletindo sobre os impactos desse processo na formação cultural e social do país.

Além disso, serão apresentadas propostas pedagógicas voltadas para a promoção da educação para as relações étnico-raciais, com sugestões práticas que incluem jogos e brincadeiras de matriz africana e obras literárias sobre a temática indígena. A intenção é fornecer subsídios para que professores e professoras possam promover em sala de aula um ensino que

valorize a diversidade cultural, combata o racismo estrutural e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O CONTINENTE AFRICANO E O BRASIL: CONHECENDO O (DES)CONHECIMENTO

Qual a diferença entre a imigração para o Brasil dos povos do continente europeu e asiático em relação aos negros africanos? O que aprendemos sobre África durante nossa formação enquanto professores (ensino superior) ou durante nossa educação básica? Essa pergunta é um pouco complexa e entristecedora, por exigir que busquemos resquícios de todo o conhecimento que adquirimos durante nossos anos escolares e, na maioria das vezes, evidencia de forma direta o quanto não aprendemos quase nada sobre esse assunto.

“Não, África não é um país. África é um continente”. Essa afirmativa, apesar de parecer óbvia, é muito repetida quando trabalhamos a temática “História da África” com crianças, pois estas, assim como toda uma geração anterior a segunda metade dos anos 2000, veem-se reféns de uma informação enviesada sobre tudo o que se refere à população negra africana ou afro-brasileira.

Mesmo preenchendo um total de 30.463.792 quilômetros quadrados de superfície e abrigando diversas civilizações, etnias e culturas, e com divisão política de 54 países e 9 territórios, o continente africano é mantido, midiaticamente, como um lugar de miséria e de pobreza extrema. Por que isso se mantém, mesmo quando nesse continente estão cerca de 14% da população humana mundial?

No passado colonial brasileiro, muitos negros/as, capturados e tratados como escravos/as em distintas regiões do continente africano, foram embarcados/as em tumbeiros destinados aos portos portugueses no Brasil colônia. Nesse processo, de acordo com Souza (2006), eles/elas carregaram consigo técnicas de produção de objetos, como modelar e cozer o barro utilizado para confecção de recipientes, bem como padrões estéticos presentes nas formas, nas decorações e no colorido, o trabalho com a mineração, técnicas de manuseio da cana de açúcar e o café, dentre tantas outras. A presença dos negros/as africanos/as, desde o princípio da colonização, causou direcionamentos importantes na formação da sociedade brasileira, tanto com relação aos aspectos culturais, bem como com relação aos aspectos so-

ciais trazidos pelas famílias e transmitidos entre as gerações (Giffoni, 1974).

No campo cultural, Pereira (2009, p. 4) cita alguns exemplos das contribuições de importância cultural africana no Brasil são, “na música e na dança: o carimbó, o jongo, o samba e o cacuriá; nos instrumentos musicais: o atabaque, o agogô, o berimbau, o afoxé e a ganzá; na religião: o candomblé e a umbanda; na culinária: o vatapá, o caruru, a moqueca, o acarajé e a feijoada”; no idioma, palavras como: Moleque, cafuné, quilombo, quenga, bunda, marimbondo, muamba, caçula, quitute etc.

Mas de onde vieram os/as negros/as africanos/as que contribuíram com a formação social brasileira? Pesquisas indicam que os atuais Estados de Angola¹⁶(1) e de Moçambique¹⁷(2) representam, no continente africano, os locais de onde a diáspora africana foi mais intensa durante o período colonial português. O termo Diáspora Africana, em síntese ao trabalho de Stuart Hall (2003), é utilizado aqui para se referir ao fenômeno histórico sociocultural que ocorreu em alguns países africanos, sendo caracterizado pela imigração forçada da população africana a países que adotavam a mão de obra escrava como resposta às demandas do colonialismo.

Entretanto outras regiões, como a Alta Guiné (3), hoje Estado de Cabo Verde, saíam navios com negros/as escravizados/as advindos principalmente da região da Guiné-Bissau, Senegal, Mauritânia, Gâmbia, Serra Leoa, Libéria e Costa do Marfim. Essa área era habitada por diferentes povos, entre os quais os Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, Diolas, Ulofes e Sereres. A região de Mina e outros portos do Golfo da Guiné (4) também foram referência para a retirada de povos a serem escravizados. Os grupos que ali habitavam era os Axanti, Fanti, Iorubá, Hauçá, Ibô, Fon, Ewe-fon, Bariba e Adjá.

É necessário reportar-nos à diáspora africana para reavivar em nossa memória que os negros e negras africanos/as não vieram para o Brasil por vontade própria, e tampouco viveram aqui como os demais imigrantes que aqui estiveram nos períodos outros da história brasileira. Outro fato que

16 Os povos com maiores representantes eram dos grupos Ovimbundos, Bacongós, Ambundos, Muxicongos e pertenciam ao chamado grupo linguístico Banto. Ver: <http://www.geledes.org.br/rotas-da-escravidao/>

17 Povos Macuas, Swazis, Macondes e Ngunis, também com grande parte pertencente ao grupo linguístico Banto. Ver: <http://www.geledes.org.br/rotas-da-escravidao/>

deve ser recordado é o de que os povos escravizados se originavam de lugares diversos, com culturas diversas e hábitos diversos, e que a generalização destes indivíduos com a denominação de escravos africanos contribuiu para manter seu reconhecimento silenciado durante todos os 521 anos que antecedem a inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica brasileira por meio da Lei nº 10.639/2.003.

FIGURA 1: PRINCIPAIS ROTAS DO COMÉRCIO PORTUGUÊS DE PESSOAS ESCRAVIZADAS.



FONTE: MENEZES, 2014. (EDITADO PELAS AUTORAS).

Essa breve explanação sobre a relação entre o Brasil e o continente africano ressalta a importância de rememorar e questionar continuamente esse vínculo histórico. Tal reflexão é essencial para que o passado de exploração e desumanização não seja esquecido, evitando sua repetição e promovendo a reparação, revalorização e ressignificação das histórias daqueles e daquelas que herdaram uma trajetória marcada pela marginalização.

Assim sendo, o objetivo do próximo tópico é apresentar jogos e brincadeiras que podem ser utilizados no espaço escolar como ferramentas para reconhecer e valorizar a cultura africana, aproximando alunos, alunas e professores dessa rica herança cultural. Essas práticas buscam evidenciar a influência africana na constituição social brasileira e estimular, de forma positiva, sua presença no cotidiano escolar.

JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS: RECONHECENDO E VALORIZANDO

Em Marcas de africania nas américas, o exemplo do Brasil, Castro (2014) nos leva a refletir sobre a presença das matrizes dos povos advindos

da África na constituição linguística brasileira, apontando palavras, termos e expressões que evidenciam a presença africana no modo de falar, e compreender o mundo, do português brasileiro. Pereira (2009) traz, por meio da relação da história afro-brasileira e da africana, com a disciplina de Educação Física, evidências de como práticas conhecidas do cotidiano, principalmente no que refere a brincadeiras infantis, se remetem a ancestralidade afro-brasileira e se mostram férteis para o trabalho sobre a temática.

De acordo com Abramowicz (2006), a influência dos negros/as africanos/as é tão presente na formação da cultura brasileira que algumas canções, criadas e cantaroladas ainda durante o colonialismo português, são conhecidas até os dias atuais, como é a “Escravos de Jó”, famosa no cancioneiro popular. No que se refere aos jogos e brincadeiras na cultura africana, Maranhão (2006) expõe que, assim como em outras culturas, eles apresentam algumas particularidades em relação a gênero, idade e número de participantes e, por isso, é fundamental levar em consideração o contexto em que se desenvolve(u) o jogo para haver compreensão e respeito à cultura.

Nessa perspectiva, e remetendo a cultura afro-brasileira e africana, escolhemos para este trabalho cinco cantigas africanas (Zimbole¹⁸; Obwisana¹⁹; Si MamaKaa²⁰; Kokoleoko²¹; Che Che Kule²²) que podem ser trabalhadas com as crianças em movimento, três jogos de tabuleiro que envolvem a participação dos alunos desde sua fabricação (Borboleta de Moçambique, Awalé (Mancala) e Shisima) e dois jogos de movimento corporal (Labirinto e Pegue o Bastão).

18 Canção originária de África do Sul, em idioma Zulu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dOjUNC6Z5TQ>

19 Canção originária de Gana, em idioma Akan. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9YoP3tKYBQ>

20 Canção em Suailé, um dos idiomas falados na Tanzânia. Disponível em: <https://youtu.be/W-8PIO6aXck?si=NnCcTM4fOVbTXIRY>

21 Canção originária de Gana, em idioma Akan. Disponível em: <https://youtu.be/Sd0hdP4giYl?si=1GgOGt4nHcqEWlbi>

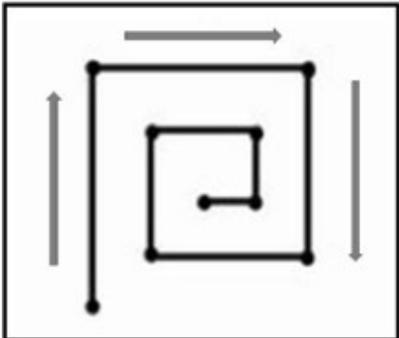
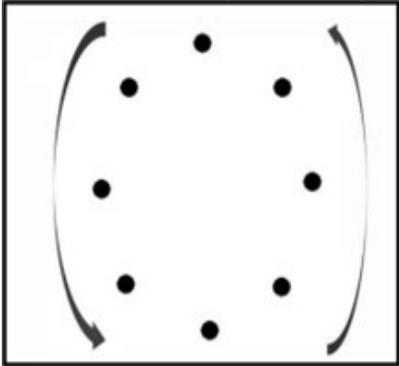
22 Canção originária de Gana, em idioma suailí. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rO2JTEip4K0>

QUADRO 1: CANTIGAS DE ORIGEM AFRICANA.

CANTIGA	PRÁTICA POSSÍVEL
ZIMBOLE ZIMBOLE, ZIMBOLE, ZIMBOLE, ZIMBOLE ZIMBOLE, ZIMBOLE ZIMBOLE, ZIMBOLE (...) HEY! (SEM TRADUÇÃO)	A CADA REFRÃO, INTERCALAR COM OS MOVIMENTOS CORPORAIS: <ul style="list-style-type: none"> - 3 VEZES BATER O PÉ NO CHÃO - 3 VEZES BATER AS MÃOS NAS COXAS; - 3 VEZES BATER AS MÃOS NOS PEITOS; - COM AS MÃOS PARA O ALTO GRITAR "HEY"
OBWISANA OBWISANA SA NANA OBWISANA SA OBWISANA SA NANA OBWISANA AS (TRADUÇÃO: A PEDRA MACHUCOU MEU DEDO, VOVÓ)	AO CANTAR A MÚSICA REALIZAR MOVIMENTOS: EM CÍRCULO, COM A MÃO DIREITA, OS ALUNOS PEGAM A PEDRA DO CHÃO NO LADO ESQUERDO E PASSAM PARA SEU LADO DIREITO, BATENDO-A NO CHÃO NO RITMO DA MÚSICA. PODEM SER UTILIZADAS DUAS OU MAIS PEDRAS COM A MESMA DINÂMICA DE BATER NO CHÃO NO RITMO E DEPOIS PASSAR PARA O COLEGA AO LADO.
Si MAMA KAA Si MAMA KAA/ Si MAMA KAA RUKA, RUKA, RUKA/ Si MAMA KAA TEMBEA, KIMBIA, TEMBEA, KIMBIA, RUKA, RUKA, RUKA/ Si MAMA KAA TEMBEA, KIMBIA, TEMBEA, KIMBIA, RUKA, RUKA, RUKA/ Si MAMA KAA.	AO CANTAR A MÚSICA REALIZAR MOVIMENTOS CORPORAIS: EM CÍRCULO OU ESPALHADOS OS ALUNOS DANÇAM OBEDECENDO AS INSTRUÇÕES DA MÚSICA. Si MAMA: FICAR PARADO EM PÉ KAA: ABAIXAR RUKA: PULAR TEMBEA: ANDAR KIMBIA: CORRER
KOKOLEOKO KOKOLEOKO, MAMA, KOLEOKO (2x) ABA, MAMA, ABA, ABA, MAMA, KOLEOKO (TRADUÇÃO: O GALO CANTA, MAMÃE, O GALO CANTA / TEMOS QUE LEVANTAR, MAMÃE, O GALO CANTA)	AO CANTAR A MÚSICA REALIZAR MOVIMENTOS CORPORAIS: CANTAR BATENDO AS PALMAS O PRIMEIRO REFRÃO. NO SEGUNDO REFRÃO CAMINHA CRUZANDO OS BRAÇOS COM OS DOS COLEGAS.
CHE CHE KULE CHE CHE KULE CHE CHE KOFI SA KOFI SA LANGA KOKO SHI LANGA KUM ADEN NDE KUM ADEN NDE, HEY (TRADUÇÃO: MÃOS NA CABEÇA; MÃOS NOS OMBROS; MÃOS NA CINTURA; MÃOS NOS JOELHOS; MÃOS NOS TORNOZELOS)	UMA PESSOA ENTOA O CANTO E OS DEMAIS REPETEM OS COMANDOS. AO CANTAR A MÚSICA, QUEM ENTOA REALIZA OS MOVIMENTOS E, AO REPETIR OS COMANDOS, OS DEMAIS REPETEM TAMBÉM OS MOVIMENTOS: <ul style="list-style-type: none"> MÃOS NA CABEÇA; MÃOS NOS OMBROS; MÃOS NA CINTURA; MÃOS NOS JOELHOS; MÃOS NOS TORNOZELOS.

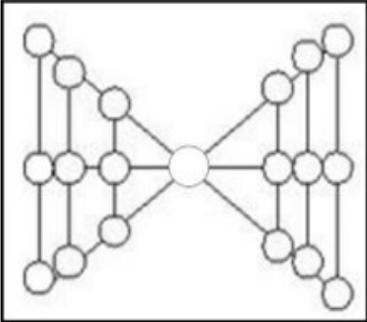
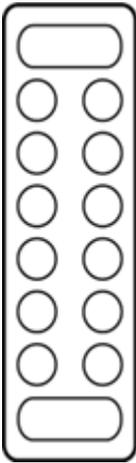
FONTE: COMPILADO PELAS AUTORAS A PARTIR DE SÍTIOS DA INTERNET E OS TRABALHOS DE CASTRO, 2014; CUNHA E FREITAS, 2010.

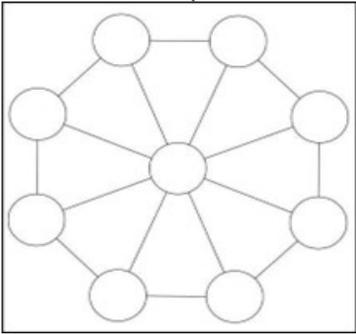
QUADRO 2: BRINCADEIRAS DE ORIGEM AFRICANA.

BRINCADEIRA	MODO POSSÍVEL DE REALIZÁ-LA
<p>1 - LABIRINTO (ORIGEM: MOÇAMBIQUE)</p>  <p>FIGURA 2: DIAGRAMA DE LABIRINTO.</p>	<p>PRIMEIRO SE DESENHA UM "LABIRINTO" NO CHÃO. PARA FICAR MAIS FÁCIL, É POSSÍVEL OPTAR POR INICIAR COM O DESENHO EM FORMATO DE "CARACOL", COMO O DIAGRAMA DA FIGURA AO LADO. COM UMA PEDRA EM UMA DAS MÃOS, SEM QUE O OUTRO SAIBA, OS JOGADORES COLOCAM-SE DE FRENTE UM PARA O OUTRO. NA ARESTA INICIAL DO "LABIRINTO" SÃO COLOCADAS DUAS PEDRAS DIFERENTES, SENDO UMA DE CADA JOGADOR. O JOGADOR QUE TEM A PEDRA ESTENDE AS MÃOS AO COLEGA, TENDO ESTE QUE ADIVINHAR EM QUAL DAS MÃOS ESTÁ. SE CONSEGUIR A SUA PEÇA É DESLOCADA EM UMA ARESTA DO LABIRINTO. CASO CONTRÁRIO, A PEÇA DO OUTRO É QUE SERÁ MOVIMENTADA. ESTE PROCEDIMENTO REPETE-SE ATÉ QUE A PEDRA DE UM DOS JOGADORES CHEGUE À ÚLTIMA ARESTA E GANHE O JOGO.</p>
<p>2 - PEGUE O BASTÃO (ORIGEM: EGITO)</p>  <p>FIGURA 3: DIAGRAMA DE PEGUE O BASTÃO.</p>	<p>PARA ESTA BRINCADEIRA É NECESSÁRIO UM BASTÃO (OU CABO DE VASSOURA) PARA CADA JOGADOR. OS JOGADORES FORMAM UM GRANDE CÍRCULO. O OBJETIVO É PEGAR O BASTÃO MAIS PRÓXIMO À SUA DIREITA ANTES DE CAIR. OS JOGADORES DEVEM MANTER SEUS BASTÕES NA VERTICAL E A FRENTE, COM UMA PONTA TOCANDO O CHÃO. QUANDO O PROFESSOR GRITA "TROCAR" TODOS OS JOGADORES DEIXAM SEUS BASTÕES EQUILIBRADOS E CORREM PARA PEGAR O PRÓXIMO BASTÃO À SUA DIREITA ANTES QUE ELA CAIA NO CHÃO. QUANDO UM JOGADOR NÃO CONSEGUE PEGAR O BASTÃO ANTES QUE CAIA, ELE ESTÁ FORA DO JOGO E DEVE LEVAR O SEU BASTÃO. QUEM NÃO ERRAR VENCE. DICA: PARA DEIXAR O JOGO MAIS EMOCIONANTE, PODEMOS MUDAR O SENTIDO QUE OCORRE A TROCA DE BASTÕES, AO INVÉS DA DIREITA, PASSAMOS A TROCA PARA A ESQUERDA.</p>

FONTE: CUNHA E FREITAS, 2010. (COMPILADO PELAS AUTORAS).

QUADRO 3: JOGOS DE ORIGEM AFRICANA.

Jogo	MODO POSSÍVEL DE REALIZÁ-LO
<p style="text-align: center;">BORBOLETA ORIGEM: MOÇAMBIQUE</p>  <p style="text-align: center;">FIGURA 4: TABULEIRO DE BORBOLETA.</p>	<p>O MATERIAL NECESSÁRIO PARA JOGAR SÃO: 9 TAMPINHAS PARA CADA JOGADOR, DE DUAS CORES DIFERENTES. PARA COMEÇAR O JOGO, COLOQUE AS 18 PEÇAS NO TABULEIRO COMO MOSTRA A FIGURA AO LADO, DEIXANDO VAZIO SOMENTE O PONTO CENTRAL.</p> <p>REGRAS: 1º - Um jogador de cada vez movimenta uma de suas peças em linha reta até o ponto vazio adjacente; 2º - O jogador também pode saltar por cima e capturar uma peça do adversário se o espaço seguinte, em linha reta, estiver livre. O jogador pode continuar saltando com a mesma peça, capturando outras enquanto for possível. 3º - O jogador que deixa de saltar perde a peça para o adversário. Se um jogador tiver a opção de mais de um salto, poderá escolher o salto a fazer. 4º - O jogador que capturar todas as peças do adversário é o vencedor.</p>
<p style="text-align: center;">AWALÉ (MANCALA) ORIGEM: CONTINENTE AFRICANO</p>  <p style="text-align: center;">FIGURA 5: TABULEIRO DE AWALÉ.</p>	<p>JOGO MUITO COMUM POR TODO O CONTINENTE AFRICANO, É JOGADO, TRADICIONALMENTE, EM DUPLAS EM UM TABULEIRO DE 6 ORIFÍCIOS (COVAS) DE CADA LADO CONTENDO 4 SEMENTES OU PEQUENAS PEDRAS EM TODOS ESSES. NO TABULEIRO HÁ AINDA UM DEPÓSITO EM CADA EXTREMIDADE, CHAMADOS CALÁ, ONDE SÃO GUARDADAS AS SEMENTES. A MOVIMENTAÇÃO DAS SEMENTES TEM O SENTIDO ANTI-HORÁRIO CONHECIDO COMO "SEMEADURA" (COLOCAÇÃO DAS SEMENTES OU PEDRAS) E "COLHEITA" (RETIRADA DAS SEMENTES OU PEDRAS). CADA JOGADA CONSISTE EM ESCOLHER UMA COVA DO SEU LADO, RETIRAR SUAS 4 SEMENTES E DISTRIBUÍ-LAS PELAS OUTRAS COVAS, SENDO OBRIGATÓRIO DISTRIBUIR 1 SEMENTE EM CADA NO SENTIDO ESTABELECIDO (ANTI-HORÁRIO), COLOCANDO TAMBÉM UMA SEMENTE EM SEU RESPECTIVO DEPÓSITO SEMPRE QUE PASSAR POR ELE, PULANDO, NO ENTANTO, O DO OUTRO JOGADOR CASO PASSE PELO DEPÓSITO DELE. QUANDO AS 6 COVAS DE UM JOGADOR ESTIVEREM VAZIAS, O COMPANHEIRO COLOCARÁ TODAS AS SEMENTES QUE ESTIVEREM NA SUA METADE DO TABULEIRO EM SEU DEPÓSITO, SOMANDO-SE ENTÃO AS SEMENTES DE CADA UM, SENDO QUE QUEM TIVER MAIS SEMENTES GANHARÁ O JOGO.</p>

Jogo	MODO POSSÍVEL DE REALIZÁ-LO
<p style="text-align: center;">SHISIMA ORIGEM: QUÊNIA²³</p>  <p style="text-align: center;">FIGURA 6: TABULEIRO DE SHISIMA.</p>	<p>OS MATERIAIS PARA O JOGO SÃO O TABULEIRO E 6 PEÇAS/MARCADORES (3 DE CADA COR). O OBJETIVO É COLOCAR TRÊS PEÇAS EM LINHA RETA. AS REGRAS SÃO: 1ª. COLOQUE AS PEÇAS NO TABULEIRO, TRÊS DE CADA LADO; 2ª. UM JOGADOR, DE CADA VEZ, MEXE UMA DE SUAS PEÇAS NA LINHA ATÉ O PRÓXIMO PONTO VAZIO, SEGUEM-SE REVEZANDO-SE; 3ª. NÃO É PERMITIDO SALTAR-SE POR CIMA DE UMA PEÇA. 4ª; CADA JOGADOR TENTA COLOCAR AS SUAS TRÊS PEÇAS EM LINHA RETA. 5ª; O PRIMEIRO A COLOCAR AS TRÊS PEÇAS EM LINHA RETA GANHA O JOGO; 6ª. SE REPETIR O MESMO MOVIMENTO TRÊS VEZES, A PARTIDA TERMINA EMPATADA E COMEÇA O JOGO NOVAMENTE; 7ª. OS JOGADORES DEVEM-SE REVEZAR PARA INICIAR O JOGO.</p>

FONTE: CUNHA E FREITAS, 2010; PEREIRA, GONÇALVES JR E SILVA, 2009; ZALAVSKY, 2000. (COMPILADO PELAS AUTORAS).

O ensino de canções e de brincadeiras africanas, conforme destacado por Dias (2017), revela-se uma estratégia poderosa para combater o racismo, ao dialogar diretamente com a lógica infantil. O lúdico, nesse contexto, transcende o simples entretenimento, tornando-se um veículo para a construção de valores, identidades e respeito à diversidade. Ao apresentar essas práticas culturais, no espaço escolar, promove-se não apenas o reconhecimento da contribuição africana na formação social e cultural brasileira, mas também a valorização de todas as populações. Essa abordagem evidencia a importância de trabalhar a educação antirracista desde a infância, utilizando linguagens que fazem sentido para as crianças e que fomentam uma compreensão profunda da igualdade e da dignidade humana.

Além disso, o uso do lúdico como ferramenta pedagógica antirracista permite que as crianças estabeleçam conexões afetivas e positivas com a cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para a desconstrução de estereótipos raciais. Ao engajar crianças de diferentes origens em experiências prazerosas que celebram a diversidade, as brincadeiras se tornam atos pedagógicos de resistência e transformação social.

Dessa forma, a escola se posiciona como um espaço de protagonismo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a educação

23 Na língua Tiriki, a palavra shisima quer dizer “extensão de água”. Eles chamam as peças de imbalabavali, ou pulgas d’água.

antirracista não é apenas uma prática pontual, mas uma postura ética e política que influencia o modo como as relações sociais são estabelecidas e vivenciadas.

As atividades de jogos, além de promoverem habilidades cognitivas e socioemocionais, como compreensão, autocontrole e comunicação, podem ser ferramentas pedagógicas estratégicas para trabalhar temáticas relacionadas à multiculturalidade e à valorização da diversidade. Quando integradas à literatura infanto-juvenil, essas atividades criam um espaço de aprendizado significativo, onde as crianças não apenas desenvolvem habilidades práticas, como a construção de estratégias e a formulação de hipóteses, mas também são estimuladas a repensar conceitos sociais, como identidade e pertencimento. Essa articulação entre jogo e literatura contribui para o rompimento com narrativas que reforçam a homogeneização cultural, valorizando em seu lugar a pluralidade das histórias e vivências que compõem a ideia de nação.

A literatura infanto-juvenil com temática afro-brasileira e indígena, em especial quando associada a práticas lúdicas, representa um potente discurso de resistência contra ideários que exaltam a miscigenação sem problematizar as desigualdades históricas e sociais. Ao positivarem as diferenças culturais e étnicas, essas iniciativas auxiliam na reescrita de uma narrativa nacional que valoriza a diversidade ao invés de apagá-la (Dias, 2007).

Nesse contexto, os jogos e a literatura não apenas enriquecem o processo educativo, mas também desempenham um papel central na construção de uma educação antirracista, desafiando os paradigmas coloniais e promovendo a reflexão crítica sobre as estruturas sociais que ainda perpetuam a exclusão e o preconceito.

LITERATURA, POVOS INDÍGENAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os dados sobre a população indígena no Brasil são pouco conhecidos, e essa invisibilidade reforça a ideia de que existem muitos Brasis dentro de um único Brasil. Em nome de uma suposta “igualdade”, frequentemente sufocam-se as diferenças que formam essa grande e diversa nação. É funda-

mental reconhecer que a diversidade brasileira precisa ser levada para a sala de aula de forma integrada e permanente, e não apenas em dias específicos, como o Dia do Índio ou o Dia da Consciência Negra. Tratar da diversidade apenas em datas comemorativas apresenta várias limitações, pois pode perpetuar problemas educacionais e sociais, como a superficialidade no entendimento das culturas, o reforço de estereótipos e a ausência de continuidade no aprendizado.

Estar atento aos dados oficiais nos ajudam a compreender essa imensa diversidade. O Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que a população indígena²⁴ no Brasil totaliza 1.693.535 pessoas, representando 0,83% da população total do país. Essa população está distribuída nas 27 unidades federativas, conforme o ranking por Unidade Federativa, Tabela 1.

Os dados sobre Ranking do Número de Pessoas Indígenas por Unidade Federativa, tabela 1, mostra que em todas as unidades federativa há pessoas indígenas, esta população possui diferentes características, modos de vida e línguas formando uma grande diversidade. Segundo o censo de 2010²⁵, essa diversidade é composta por 305 etnias e de 274 línguas indígenas distintas (IBGE, 2020).

TABELA 1 – RANKING DO NÚMERO DE PESSOAS INDÍGENAS POR UNIDADE FEDERATIVA

POSIÇÃO NO RANKING	UNIDADE FEDERATIVA	PESSOAS INDÍGENAS
01	AMAZONAS	490.935
02	BAHIA	229.443
03	MATO GROSSO DO SUL	116.469
04	PERNAMBUCO	106.646
05	RORAIMA	97.668
06	PARÁ	80.980
07	MATO GROSSO	58.356

24 No Censo Demográfico 2022, definiu-se como indígena a pessoa residente em localidades indígenas que se declarou indígena pelo quesito de cor ou raça ou pelo quesito se considera indígena; ou a pessoa residente fora das localidades indígenas que se declarou indígena no quesito de cor ou raça. Por essa razão, o total de pessoas indígenas é superior ou igual ao total de pessoas de cor ou raça declarada indígena, nos diferentes recortes.

25 Os dados de etnia e línguas ainda não encontram-se disponível no censo de 2020.

POSIÇÃO NO RANKING	UNIDADE FEDERATIVA	PESSOAS INDÍGENAS
08	MARANHÃO	57.166
09	CEARÁ	56.372
10	SÃO PAULO	55.331
11	MINAS GERAIS	36.699
12	RIO GRANDE DO SUL	36.102
13	ACRE	31.694
14	PARANÁ	30.466
15	PARAÍBA	30.140
16	ALAGOAS	25.725
17	SANTA CATARINA	21.773
18	RONDÔNIA	21.146
19	TOCANTINS	20.023
20	GOIÁS	19.517
21	RIO DE JANEIRO	16.994
22	ESPÍRITO SANTO	14.410
23	RIO GRANDE DO NORTE	11.724
24	AMAPÁ	11.334
25	PIAUI	72.02
26	DISTRITO FEDERAL	5.811
27	SERGIPE	4.710

FORTE: IBGE 2022 (EDITADO PELOS AUTORES, 2024)

Como a proposta deste material é discutir a diversidade cultural brasileira é muito importante refletir-se em jargões que permeiam alguns pensamentos e que vão se naturalizando sem um processo reflexivo. Para tanto, apresentamos uma coletânea de ideias errôneas sobre “os índios” que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), nos apresenta:

“são todos iguais”: desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e linguística entre os povos indígenas;

“são do passado”: primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrantes do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da “infância” da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muitos ultrapassado pelos “civilizados”;

“os índios não tem história”: decorrentes da noção anterior esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas “pararam no tempo”, “não evoluíram”, vivem como na “nossa” pré-história. Como consequência, imagina-se erroneamente que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis;

“são seres primitivos” “atrasados”, que precisam ser “civilizados”: nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião própria etc;

“são aculturados”, não são mias “índios”: imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se “aculturados”, deixam de ser “autênticos” e não mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios. (Brasil, p. 41, 1998).

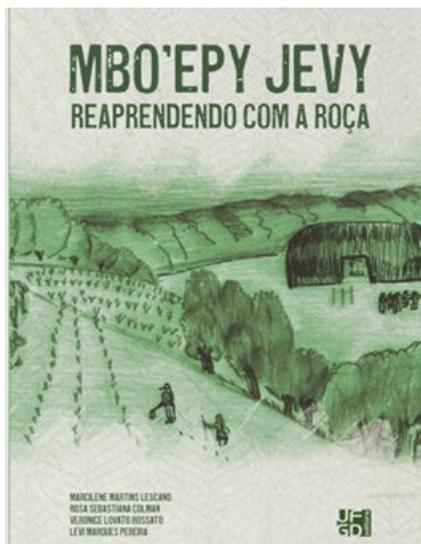
Sempre atentos a pensamentos e dizeres de cunho preconceituosos que certamente irão gerar práticas racistas é que se propõe romper um currículo único, ignorando a diversidade e cultural da sociedade contemporânea. Trabalhar de forma a reconhecer e respeitar as especificidades devem fazer do cotidiano pedagógico. Nesse sentido, sem a pretensão de cobrir toda essa riqueza diversa, que apresentaremos alguns materiais para a construção de um fazer pedagógico, com disponibilidade gratuita na rede mundial de computadores.

O primeiro deles é o livro *MBO'EPY JEVY* – Reaprendendo com a roça²⁶ (166 páginas), publicado, em 2024, pelas autoras Marcilene Martins Lescano, Rosa Sebastiana Colman, Veronice Lovato Rossato e Levi Marques Pereira, aborda os cuidados práticos das comunidades guarani kaiowá, com ênfase nos rituais relacionados ao solo, ao clima e aos guardiões espirituais que asseguram o bem-estar das plantas e dos humanos. O tema central da obra é a transmissão de valores e saberes tradicionais ligados à roça, práticas que, ainda hoje, são vivenciadas pelos Kaiowá. Contudo, o livro também evidencia as interferências provocadas pela ação integracionista das missões religiosas, pela escola e por programas governamentais,

26 O material na íntegra pode ser encontrado em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/mboepy-jevy-reaprendendo-com-roca>

que, historicamente, promoveram um distanciamento dos estudantes em relação a esses conhecimentos ancestrais.

FIGURA 7: CAPA DO LIVRO MBO'EPY JEVY – REAPRENDENDO COM A ROÇA



FONTE: [HTTPS://ACERVO.SOCIOAMBIENTAL.ORG/ACERVO/DOCUMENTOS/MBOEPY-JEVY-REAPRENDENDO-COM-ROCA](https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/mboepy-jevy-reaprendendo-com-roca)

Nos últimos anos, entretanto, a formação diferenciada e específica de professores indígenas, que passaram a atuar como pesquisadores de sua própria cultura, vem fomentando um movimento de fortalecimento e de valorização do mundo guarani kaiowá. Esse processo tem resgatado as formas peculiares de ser, viver a espiritualidade e compreender a cosmovisão desse povo, especialmente no que diz respeito ao papel central da roça e à produção de alimentos.

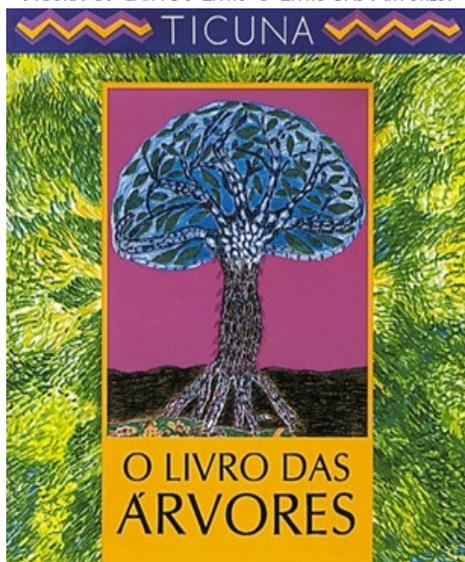
Assim, a obra contribui para a reflexão sobre a importância de preservar e respeitar os saberes tradicionais como parte essencial da identidade cultural guarani kaiowá, reafirmando a relevância da educação na construção de um espaço que dialogue com essas práticas, em vez de negá-las.

O Livro das Árvores²⁷ (96 páginas), organizado por Jussara Gomes Gruber, é o primeiro volume de uma série resultante do projeto “A Natureza Segundo os Ticuna”, iniciado em 1987. Esse projeto nasceu do esforço de professores ticuna em documentar e ilustrar a flora e fauna regionais,

27 Livro Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/o-livro-das-arvores>

com o objetivo de preservar e valorizar o conhecimento tradicional do povo ticuna. A partir de um levantamento detalhado de dados e desenhos sobre o meio ambiente, e com a consciência da importância de promover, por intermédio da escola, a conservação dos recursos naturais nas áreas já demarcadas, o material foi sistematizado por temas, culminando na publicação desta obra inaugural.

FIGURA 8: CAPA DO LIVRO O LIVRO DAS ÁRVORES.



FONTE: [HTTPS://ACERVO.SOCIOAMBIENTAL.ORG/ACERVO/LIVROS/O-LIVRO-DAS-ARVORES](https://ACERVO.SOCIOAMBIENTAL.ORG/ACERVO/LIVROS/O-LIVRO-DAS-ARVORES)

O livro destaca a profunda e simbiótica relação dos Ticuna com as árvores que compõem a floresta amazônica, explorando o valor e o significado de diversas espécies nativas para sua sobrevivência física e cultural. Ele revela como as árvores não são apenas recursos naturais, mas também elementos fundamentais para a cosmovisão, espiritualidade e práticas tradicionais desse povo. Vale destacar que a obra não é apenas um registro de saberes, mas também uma ferramenta de resistência cultural e uma ponte entre o conhecimento ancestral e as práticas contemporâneas de conservação ambiental, reafirmando o papel da educação na preservação do patrimônio cultural e natural.

A literatura infantojuvenil voltada para a temática afro-brasileira, africana e indígena configura-se como um espaço essencial para a construção

de um discurso que valorize a diferença, celebre a multiculturalidade e contribua para a reescrita da ideia de nação, em oposição à visão tradicional de exaltação da miscigenação como homogeneização cultural. O ambiente escolar, nesse contexto, destaca-se como um lugar privilegiado para transformar práticas e representações culturais. Tanto o livro didático quanto a literatura infantojuvenil tornam-se ferramentas fundamentais para problematizar e desconstruir percepções estereotipadas, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Ao possibilitar o contato com diferentes gêneros textuais, a literatura estimula o conhecimento da pluralidade cultural do país, promovendo a liberdade e a igualdade de expressão, bem como o exercício da cidadania (Thiél, 2013). Essa prática contribui para o afastamento de preconceitos baseados em visões estereotipadas e depreciativas do outro e de sua cultura. Quando abordamos histórias de populações negras e indígenas, fomentamos uma formação leitora mais crítica, capaz de repensar e ressignificar valores atemporais à luz de um mundo em transformação. Assim, a literatura desempenha um papel crucial na formação de uma nova consciência social, alinhada com a busca por igualdade e respeito às diferenças culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a alteração da LDB em 2003, o currículo da Educação Básica passou a incluir, de forma obrigatória, a temática africana e afro-brasileira, trazendo ao currículo escolar histórias até então invisibilizadas sobre a formação da sociedade brasileira. Essa mudança também instituiu, por meio do Art. 79B, o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”, com o objetivo de relembrar e fortalecer a memória da luta e resistência dos negros e negras da diáspora africana, que lutaram para serem reconhecidos como protagonistas de suas vidas, histórias e culturas.

No passado e no presente, as manifestações culturais continuam sendo uma forma de resistência e fortalecimento dessa identidade, reafirmando que reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira é um ato de empoderamento da identidade negra no Brasil.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que incorporam jogos, brincadeiras e literatura afro-brasileira, africana e indígena tornam-se ferramen-

tas essenciais para consolidar essa valorização e para combater o racismo de forma lúdica e educativa. Por meio de brincadeiras africanas, as crianças entram em contato com valores de respeito e cooperação, enquanto os jogos possibilitam o desenvolvimento de estratégias e habilidades sociais.

Paralelamente, a literatura infantojuvenil voltada à temática afro-brasileira e indígena promove o reconhecimento da pluralidade cultural do país, desconstruindo visões estereotipadas e fomentando uma educação antirracista. Essas ações permitem que as crianças reconheçam a riqueza das diferenças culturais e ampliem sua percepção sobre a história, a cidadania e o respeito às múltiplas formas de ser e existir.

No entanto, é necessário considerar criticamente que a implementação dessas práticas, embora essencial, enfrenta desafios estruturais e simbólicos. A presença da temática afro-brasileira e indígena no currículo muitas vezes se limita a datas comemorativas, sem uma integração transversal e profunda com as demais disciplinas escolares.

Além disso, a formação docente, em muitos casos, ainda carece de preparo para abordar essas questões de forma crítica, o que compromete a eficácia das ações pedagógicas. Para que a escola seja, de fato, um espaço de transformação, é preciso superar as resistências que persistem nos contextos educacionais e garantir que o debate sobre diversidade, identidade e justiça social seja contínuo e efetivo, envolvendo toda a comunidade escolar.

Assim, espera-se que as práticas pedagógicas propostas, mesmo que iniciais, possam servir como instrumentos para transformar a percepção da diversidade cultural no Brasil. Ao adotar estratégias que rompam com discursos homogeneizantes e celebrem as contribuições afro-brasileiras e indígenas, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos críticos e engajados em construir uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

Contudo, essa transformação só será possível com um compromisso coletivo que transcenda a sala de aula, envolvendo políticas públicas, formação docente qualificada e o reconhecimento social do valor dessas culturas na constituição do país.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988. BRASIL. Lei 10639/2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11645/2008**. Diário Oficial da União de 10 de março de 2008.

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

BRASIL. **Lei 9.394/1996** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/bncc>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, Y. P. de. **Marcas de africania nas américas, o exemplo do Brasil**. Africanias/Uneb, n.06, 2014. Disponível em: http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_6_2014/yeda_pessoa_de_castro_n_6.pdf. Acesso em 10/11/2016, às 10:50 horas.

CUNHA, D. A. da. FREITAS, C. L. OFICINA: Jogos infantis Africanos e Afro- brasileiros. II **Semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS**, 2010. Disponível em <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf>. Acesso em 10/11/2016 as 10:20 horas.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves . **Currículo na Educação Infantil e as Ciências da Natureza: (Re)Educando para a Diversidade Étnico-Racial**. Educação Em Foco (Juiz De Fora), v. 21, p. 627, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas Públicas voltadas para as diversidades: a igualdade racial na educação infantil - um caminho a ser percorrido. Cadernos Imbondeiro, v. IV, p. 36-59, 2015.

GIFFONI, M. A. C. **Danças da Ásia, África e Oceania**. São Paulo: NOBEL-SCETCEC, 1974.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). **Censo Demográfico 2022: Panorama e Indicadores**. Recuperado em 17 de janeiro de 2025, de <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html>

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros como possibilidades na formação de uma identidade cultural negra positiva**. UFSCar, São Carlos, 2006.

MENEZES, P. **Mercado de escravos entre África e outros continentes**. 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/luiz-menezes/mercado-de-escravos-entre-a-frica-e-outros-continentes-professor-menezes>.

PEREIRA, A. A.; GONÇ ALVES JUNIOR, L.; SILVA, P. B. G. e. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. In: **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)**: diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2009. p.1-18.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do Leitor Multicultural. In: **Revista Educação & Realidade**: Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2015.

ZALAVSKY, C. **Jogos e atividades Matemáticas do Mundo Inteiro**. Artmed Editora, São Paulo, 2000.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

Samara Moço Azevedo
Maria Clareth Gonçalves Reis

INTRODUÇÃO

A inclusão das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia é um tema essencial para a construção de uma educação antirracista e que dialogue com a diversidade da sociedade brasileira. Compreender como essas questões são abordadas na formação de pedagogos é fundamental para avaliar o impacto dessa formação na promoção da equidade racial no ambiente escolar.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo identificar a presença de disciplinas que tratam das relações étnico-raciais nas matrizes curriculares e ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, de duas instituições públicas localizadas na cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa busca, ainda, analisar a posição e a relevância atribuídas a essas disciplinas nos referidos cursos, considerando o papel estratégico da educação na desconstrução de preconceitos e na valorização da diversidade étnico-racial.

Sendo assim, para identificarmos quais as instituições públicas ofertavam o curso de licenciatura em Pedagogia presencialmente em Campos dos Goytacazes-RJ, realizamos um levantamento dos cursos com tais características no site do Ministério da Educação (MEC), por meio do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC). Neste mapeamento, foram encontrados 2 (dois) cursos, sendo um deles ofertado pelo Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM/

FAETEC e o outro pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

Visando alcançar os objetivos propostos, foi realizado um estudo de casos múltiplos (Yin, 2014). Conseguimos, com base nesse método, investigar o que e como cada instituição tem feito para implementar as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos cursos de Pedagogia, de acordo com suas especificidades administrativas, sem compará-las diretamente.

Para saber se os cursos contam com disciplinas que contemplem as relações étnico-raciais, analisamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada instituição de ensino superior (IES). Já, para compreender como esses temas são abordados, fizemos entrevistas com os/as coordenadores/as dos cursos e os/as professores/as que ministram disciplinas que versam sobre ERER (1 da UENF e 3 do ISEPAM).

Também aplicamos um Formulário do Google para os/as professores/as e os/as coordenadores/as supramencionados, e para os/as estudantes do oitavo período (17 da UENF e 38 do ISEPAM), a fim de mapear o “lugar/não lugar” ocupado pelas relações étnico-raciais e pela história e cultura afro-brasileira e africana nesses cursos de Pedagogia. Cabe destacar que os nomes dos participantes da pesquisa foram trocados por pseudônimos.

Os resultados apresentados a seguir, assim como o arcabouço teórico, são parte de uma pesquisa de doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que teve, como órgão de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi apoiada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UENF).

ONDE ESTÁ A ERER NO CURSO DE PEDAGOGIA?

O curso de Pedagogia desempenha um papel crucial na formação de profissionais da educação, que serão os responsáveis por ensinar conteúdos e valores às futuras gerações. Dentro desse contexto, surge uma importante questão: onde está a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no curso de Pedagogia?

De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário (Gomes, 2008, p. 96).

Destacamos que esse lugar secundário também se expressa nas diretrizes específicas para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e na BNC-Formação (Brasil, 2019). Esses documentos, que deveriam guiar a formação de futuros/as pedagogos/as, muitas vezes, não dedicam a devida atenção às relações étnico-raciais e à história e à cultura afro-brasileira e africana.

No contexto das diretrizes curriculares específicas para o curso de Pedagogia, percebemos que a abordagem da EREER ainda é bastante superficial e pouco articulada com as demais áreas de conhecimento. Geralmente, a inclusão da temática se restringe a uma disciplina isolada, sem uma integração efetiva com as demais disciplinas do curso. Isso acaba relegando a EREER um papel secundário dentro da formação pedagógica, quando, na verdade, deveriam ser integradas de forma transversal em todas as áreas de estudo.

Da mesma forma, ao analisarmos a BNC-Formação, nota-se uma lacuna na inclusão de conteúdos e competências relacionadas a EREER. Embora exista uma menção genérica à promoção da equidade e da valorização da diversidade, essa abordagem não se traduz em ações concretas que efetivamente preparem os/as futuros/as pedagogos/as para lidar com as questões étnico-raciais em sala de aula, pois a palavra diversidade por si só não garante o debate sobre as relações étnico-raciais.

Nessa direção, Carth (2017, p. 6-7) alerta que

[...] a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está se referindo. Por exemplo, quando se expressa-se com a palavra diversidade destituída de um contexto que a complemente a variedade de interpretações é imensa e sempre de resultado diferente [...]. Grosso modo o uso não designado da palavra muitas vezes serve para não deixar definido o que exatamente pretende-se contemplar. Diversidade por si só não pode ser entendido como um conceito que contempla todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo.

Carth (2017) ressalta a importância de contextualizar o termo “diversidade” para que sua aplicação seja precisa e efetiva. Ao empregar o termo sem um complemento que especifique o seu significado dentro de um determinado contexto, corre-se o risco de criar interpretações diversas e até mesmo conflitantes, haja vista que cada uma das formas de diversidade requer abordagens específicas e políticas distintas para serem contempladas de maneira adequada. O autor alerta para o problema de utilizar o termo “diversidade” de forma genérica, sem delimitar exatamente a que aspecto da diversidade se refere. Segundo ele, isso pode levar a uma falta de clareza e de precisão nas políticas e práticas que visam promover a diversidade étnico-racial em diversos contextos, inclusive nas instituições educacionais.

Ademais, essa falta de ênfase na EREER nos documentos oficiais reflete uma visão ainda limitada sobre a importância dessa temática na formação de professores/as (Silva, 2020; Costa, 2017). É fundamental, portanto, que as diretrizes curriculares e a BNC reconheçam a centralidade da EREER na prática pedagógica e garantam uma formação sólida e abrangente.

Para superar esse desafio, é necessário repensar as diretrizes curriculares e a BNC-Formação, incorporando de forma mais efetiva a EREER em todos os aspectos do currículo pedagógico. Isso requer um esforço conjunto de órgãos governamentais, de instituições de ensino, de professores/as e dos demais sujeitos/as envolvidos/as na área da educação, com o objetivo de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Por outro lado, essa revisão das diretrizes pode fazer com que as relações étnico-raciais sejam incorporadas de forma explícita nos currículos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do ensino superior, para que, assim, elas sejam efetivamente consideradas e institucionalizadas nas práticas educacionais.

Buscando entender o lugar ocupado pelo ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais nos cursos analisados, perguntamos aos estudantes se eles/elas já haviam cursado alguma disciplina que tratasse sobre o assunto e quais foram as disciplinas. Também fizemos um levantamento com os professores/as, coordenadores/as e nas ementas das disciplinas, para mapear quais delas promovem debates sobre os temas supracitados.

A partir das respostas dos/as discentes, observamos que: no ISEPAM, 2 (dois) alunos/as responderam que ainda não haviam cursado disciplinas

com essa temática e na UENF, apenas 1 (um) respondeu não ter estudado sobre.

TABELA 1 – DISCIPLINAS SOBRE ERER

NOMES DAS DISCIPLINAS - ISEPAM	TOTAL
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	6
EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA	15
ELETIVA	1
NOMES DAS DISCIPLINAS - UENF	TOTAL
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	16

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023).

Os dados apresentados revelam que a Pedagogia do ISEPAM tem o triplo de disciplinas que abordam as questões raciais, em relação à UENF. Além disso, a disciplina “Relações Étnico-Raciais” é a mais citada pelos/as discentes, indicando que ela pode ter sido mais marcante para o processo formativo deles. Por outro lado, disciplinas, como “Fundamentos Antropológicos da Educação” e “Educação do Campo, Indígena e Quilombola” também são mencionadas, embora em menor frequência. No que se refere ao termo “Eletiva”, apontada por um dos estudantes, acreditamos que ele tenha se referido à disciplina “Relações Étnico-Raciais”, que, inicialmente, era oferecida como uma matéria eletiva no Instituto.

Na UENF, a disciplina “Educação e Relações Étnico-Raciais” é a única citada pelos/as alunos/as, o que indica que o curso vem abordando o tema das relações étnico-raciais de forma isolada, em disciplina específica. Acreditamos que isso constitua um avanço, tendo em vista que alguns autores (Freitas, 2020; Lima, 2020; Nonato, 2018; Bourguignon, 2020; Serafim, 2020, dentre outros) apontam que existem IES que ainda não implementaram o debate de forma efetiva. No entanto, seria interessante que outras disciplinas também abordassem essas questões de maneira transversal, conforme sugerem os PCNs (Brasil, 1998).

Além disso, as respostas do coordenador do ISEPAM e da coordenadora da UENF sobre as possíveis disciplinas que abordam sobre a ERER gerou uma falsa expectativa de que várias delas perpassavam pela temática, dando a entender que os cursos debatem sobre a ERER a partir de uma abordagem transversal. Contudo, analisando as ementas das disciplinas, os

resultados encontrados dialogam mais diretamente com o que foi informado pelos/as estudantes, exceto pela disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação, que foi um caso de currículo oculto²⁸. Para confirmar a nossa percepção, perguntamos aos docentes se a EREER é abordada de forma transversal no curso.

Aurora, professora da UENF, foi categórica ao afirmar que a EREER não é tratada como tema transversal no curso de Pedagogia da UENF. Para ela, isso é motivado devido ao racismo. Já Joana, professora do ISEPAM, acredita que talvez isso aconteça, mas não de forma holística. Segundo ela, “[...] embora a gente veja né, os professores muito atuantes, muito atualizados, que a gente vê muita gente com mestrado, com doutorado, mas não sei se todas as pessoas do curso estão voltadas pra essa temática, talvez não, né?”.

João, professor do ISEPAM, também salientou que não vê a temática sendo abordada de forma transversal, pois o modo de abordar o conteúdo depende da escolha dos/as professores/as. Para ele, “[...] não há no curso de Pedagogia, [...] uma exigência [...] no sentido de você trabalhar como tema transversal, os professores talvez trabalhem, hoje, como citei, mas de maneira autônoma, sem uma exigência em termos curriculares [...]”.

A esse respeito, José, professor do ISEPAM, afirma que a transversalidade deveria ser mais comum no curso, em todas as temáticas. Entretanto, ele percebe que isso não acontece pelo excesso de carga horária dos/as professores/as do Instituto, que lecionam diferentes disciplinas, têm várias turmas em um mesmo semestre e trabalham quase todos os dias da semana. Isso impede que a comunidade acadêmica se reúna mais “[...] para ver como estabelecer essa transversalidade”. Ele ainda pondera que “[...] o fato de nós sermos professores mais voltados só para a sala de aula, pra reprodução de conteúdo, acaba dificultando um pouco isso”.

Concordamos com José que as condições de trabalho dos/as professores/as constituem um fator importante e, de fato, a sobrecarga pode dificultar a implementação da transversalidade no ensino. No entanto, é

28 O currículo escolar é composto não apenas pelo conteúdo formalmente estabelecido nos planos de estudo, mas também por elementos não explícitos, chamado de currículo oculto. Este último engloba as mensagens, valores e normas que são transmitidos de forma implícita durante o processo de ensino e aprendizagem.

importante destacar que, mesmo em instituições nas quais as condições de trabalho são melhores e há menos sobrecarga, a abordagem das relações étnico-raciais, muitas vezes, continua ausente, haja vista os resultados similares obtidos no Estado da Arte realizado por Azevedo et al. (2023). Isso acontece porque o racismo é institucional (Almeida, 2019), isto é, está enraizado nas estruturas e práticas educacionais, independente das condições de trabalho.

Portanto, além de melhores condições de trabalho, é necessário um compromisso institucional para combater o racismo nas práticas pedagógicas e curriculares, uma vez que as análises dos/as docentes apontam para a ausência de uma abordagem transversal das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia, tanto na UENF quanto no ISEPAM. Aurora (professora da UENF) atribui essa lacuna ao racismo estrutural presente na sociedade, sugerindo que isso influencia na falta de priorização da temática. De acordo com Fanon (2022), o racismo é um fenômeno estrutural que permeia diversas esferas sociais e isso impacta diretamente em estruturas de poder como as IES, que são responsáveis pela produção científica de conhecimento.

Por sua vez, Joana (professora do ISEPAM) destaca que, embora haja professores/as atuantes e atualizados/as, nem todos/as estão engajados/as com a temática da ERER, conforme apontado também pelo coordenador Jean (ISEPAM) quando questionamos sobre a importância atribuída pelos/as docentes às relações étnico-raciais. Essa percepção indica a necessidade de uma maior conscientização e engajamento por parte das pessoas envolvidas no processo educativo, conforme ressaltado pela LDB/96 (Brasil, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Brasil, 2004c).

João (professor do ISEPAM) complementa essa análise, observando que a abordagem da ERER depende da escolha e da autonomia dos/as professores/as, sem uma exigência curricular clara. Essa falta de diretrizes específicas, para garantir a transversalidade da ERER no currículo do curso de Pedagogia, pode ser considerada como uma lacuna a ser superada, uma vez que os documentos que versam sobre a implementação do ensino da história e de cultura afro-brasileira e africana não apresentam esse debate também (Brasil, 2004a, 2004b, 2004c).

José (professor do ISEPAM) ressalta os desafios práticos enfrentados pelos/as professores/as, como a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para discussões e planejamentos coletivos, o que dificulta a promoção da transversalidade em todo o curso. Essa questão reflete a necessidade de condições adequadas para o desenvolvimento profissional e pedagógico dos/as docentes, que não têm tempo para se especializarem, incentivo institucional e até mesmo remuneração adequada para não precisar trabalhar em vários lugares e terem tempo para se planejar e se atualizar.

Portanto, as falas dos/as professores/as evidenciam a importância de superar os obstáculos estruturais, promover a conscientização e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo e garantir condições adequadas para a implementação efetiva da EREER no curso de Pedagogia.

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo (Gomes, 2008, p. 97).

Conforme salientado, uma possível explicação para os obstáculos enfrentados no debate sobre a EREER pode residir na falta de sensibilização, formação adequada dos/as docentes responsáveis pela elaboração dos currículos e falta de incentivo e condições para especialização docente. Isso culmina no fato de alguns/mas professores/as ainda não compreenderem completamente a importância da EREER e, portanto, não a incluírem de forma significativa nos planos de estudo, ainda mais se a temática não faz parte do conteúdo programático de suas disciplinas.

Além disso, questões estruturais, como a resistência institucional e a falta de recursos, também podem dificultar a inserção efetiva da EREER,

no curso de Pedagogia. Sem o devido apoio e incentivo por parte das instituições de ensino, os/as professores/as podem encontrar obstáculos para desenvolver atividades e projetos que abordem essa temática de maneira eficaz.

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004c, p. 17).

No entanto, convém ressaltar que a EREER não é uma opção, mas, sim, uma necessidade imperativa em um país marcado pela desigualdade racial e pelo racismo estrutural. Além disso, o debate da história e da cultura afro-brasileira e africana também é garantido por lei (Brasil, 1996; Brasil, 2004c). Sendo assim, os futuros profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com essa realidade complexa e contribuir para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Para garantir que a EREER e a história da cultura afro-brasileira e africana sejam adequadamente integradas ao curso de Pedagogia, é necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos na área da educação: desde os órgãos governamentais responsáveis pela definição das diretrizes curriculares até os/as próprios/as professores/as, alunos/as e gestores/as das IES.

É fundamental também que sejam desenvolvidas políticas e iniciativas que promovam a capacitação dos/as docentes, a revisão dos currículos e a disponibilização de recursos adequados para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e da EREER. Somente assim será possível garantir que o curso de Pedagogia cumpra efetivamente o seu papel de formar profissionais comprometidos com a promoção da igualdade racial e com o combate ao racismo em todas as esferas da sociedade.

Podemos perceber, assim, que, para haver a valorização e implementação da educação para as relações étnico-raciais no contexto educacional, é preciso construir uma mentalidade social contrária ao colonialismo do saber. Para isso, nele não pode constar uma visão simplista do racismo, que o reduz a atitudes individuais e resume o seu combate a intervenções em datas específicas. O racismo ocorre diariamente no país e é parte de uma matriz estrutural, institucional e discursiva e deve ser tratado como tal.

Buscando romper com a estrutura racista e/ou simplista de currículo, ele deve “[...] centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo” (Silva, 2016, p. 103). Kilomba (2019, p. 13) afirma que “só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento”.

Entendendo o currículo como campo de disputa e considerando uma perspectiva ampla, que vai além do que está prescrito no documento, analisando as entrevistas, as respostas aos formulários e os PPCs, concluímos que o lugar ocupado pela ERER nos cursos de Pedagogia da UENF e do ISEPAM é um lugar secundário, não atravessando toda a formação em Pedagogia, uma vez que essa temática surge em disciplinas específicas. No ISEPAM, a situação é mais complexa do que na UENF, já que o debate sobre a ERER e a história e a cultura afro-brasileira e africana, poucas vezes aparece em eventos e não há projetos de pesquisa e extensão que contemple a temática.

Durante a pesquisa, foi possível identificar o avanço alcançado ao longo dos anos com a inclusão de uma disciplina específica para ensinar sobre a ERER em ambas as instituições, a implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas na UENF e o Olhares África Brasil²⁹ no ISEPAM, se levarmos em consideração que, antes, essas temáticas sequer apareciam no currículo.

Desse modo, podemos inferir que, assim como apontado por Régis e Basílio (2018, p. 37), nas IES pesquisadas, em especial no ISEPAM, “o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é realizado, geralmente, por meio de ações pontuais e isoladas”. Salientamos, ainda, que o ensino da temática ocorre de forma pontual, a partir de práticas pedagógicas isoladas e à margem do currículo hegemônico (Régis, 2011).

É fundamental destacar que consideramos que é imprescindível a existência de disciplinas específicas sobre ERER. Contudo, salientamos

29 O Olhares África-Brasil é um evento anual, idealizado por Joana, professora do ISEPAM, com o objetivo de debater sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no Instituto.

que discussões com tamanha complexidade não devam acontecer apenas em uma disciplina isolada, mas, sim, ser um tema que atravessasse todo o curso de Pedagogia, permeando todas as dimensões do ensino e da prática pedagógica.

Esse pensamento é ratificado pela Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as DCNERER. Nessa direção, o documento destaca que a inserção de conteúdos sobre as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura deve acontecer de duas formas: I) por meio de atividades acadêmicas comuns a todos os cursos (disciplinas, seminários, estágios, etc.) e II) por meio de atividades especificadas de cada curso, que permitam o aprofundamento e a abordagem de determinados temas de cada área do conhecimento (Brasil, 2004b).

Nesse contexto, as IES deveriam proporcionar aos discentes o contato com a história e cultura afro-brasileira e africana, não só por meio das aulas, mas também a partir de eventos, pesquisa e extensão, conforme tem acontecido na UENF, por exemplo, devido à presença e as ações do NEABI e de alguns/mas professores/as engajados/as com a questão racial no Brasil. No entanto, ao analisar o currículo do curso de Pedagogia do ISEPAM, constatamos uma lacuna na inclusão sistemática da ERER, conforme apontado por Régis e Basílio (2018).

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que os dois cursos, tanto da UENF quanto do ISEPAM, passaram por mudanças positivas, no que se refere à inclusão das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira e africana em seus currículos, desde a implementação da Lei nº 10.639/03 até os dias atuais.

Na UENF, em 2012, a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais foi oferecida como optativa, permitindo aos estudantes que desejassem se aprofundar nos estudos dessa área. Além disso, nesse mesmo ano, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) foi criado, desempenhando um papel fundamental na promoção da diversidade étnico-racial e na disseminação do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. A partir de 2017, para atender as atualizações impostas pela Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), a disciplina supracitada se tornou obrigatória no curso de Pedagogia da universidade, o que consideramos uma evolução significativa para o curso e para a formação dos/as cursistas.

Precisamos destacar que, desde a sua criação, o NEABI, promove ações contínuas, por meio de debates e eventos que ocorrem durante todo o ano. Além disso, o Núcleo intervém nas ações da universidade, atuando, inclusive, na criação de todo processo de implementação das bancas de heteroidentificação da universidade, organização o curso de formação para atuar em bancas de heteroidentificação, atuando nas bancas, entre outras ações. O NEABI também produz material didático pedagógico, fruto dos eventos, como a Rede de Conversas³⁰.

No ISEPAM, uma das mudanças identificadas foi a criação do projeto “Olhares África-Brasil”, em 2008. O Olhares foi idealizado pela professora Joana, e é um evento realizado uma vez ao ano, no mês de novembro, com o objetivo de celebrar o mês da Consciência Negra e debater, fora da sala de aula, sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, no Instituto. Ao longo de 13 edições, ele se tornou uma importante iniciativa para promover reflexões sobre as questões étnico-raciais para a comunidade do ISEPAM e demais interessados.

Infelizmente, devido ao desinteresse institucional, mesmo com várias tentativas da Joana de incluí-lo na agenda do ISEPAM, o projeto ainda não recebeu o destaque merecido. Isso se reflete na ausência de menção a ele no PPC do curso e na inclusão recente dele no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que só ocorreu em 2023. Destacamos que essa realidade não é exclusiva do Instituto, uma vez que os estudos de Régis e Basílio (2018), Régis (2011), Jesus (2018) e Costa (2013) apontam que muitos cursos de licenciatura só estão de acordo com a legislação devido a iniciativa de profissionais engajados na luta antirracista e nos movimentos sociais.

No que concerne à disciplina de Relações Étnico-Raciais, observamos alguns avanços, uma vez que, nos três primeiros anos do curso, ela não existia no currículo, sendo introduzida como eletiva, em 2012, oferecendo aos/às alunos/as a oportunidade de explorar essa temática durante sua formação. De acordo com Joana (Professora do ISEPAM), a disciplina de

30 Sugestão de leitura: AZEVEDO, S. M.; MELO, W. S. de; SILVA, L. dos S. da. Rede de conversas: o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UENF durante a pandemia da Covid-19. Revista da ABPN, [S. l.], v. 14, n. 39, p. 384–404, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1399>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Relações Étnico-Raciais era oferecida de forma eletiva, no 7º período, mas tinha caráter obrigatório, porque não havia a oferta de outra disciplina para os/as estudantes no mesmo período. Em outras palavras, podemos dizer que a disciplina não era obrigatória, mas na ausência de outras eletivas, os/as estudantes tinham que cursá-la, por não haver outra possibilidade de escolha. Nesse sentido, eles/elas precisavam passar pela disciplina para completar os créditos necessários à sua formação.

No entanto, a partir de 2019, com a implementação de uma nova matriz curricular, essa disciplina passou a ser ministrada no 3º período, como componente obrigatório, deixando de ser denominada como “eletiva”. Essa mudança no posicionamento da disciplina no currículo do curso de Pedagogia atende às demandas dos/as estudantes, que há anos consideravam o penúltimo período do curso tarde demais para abordar uma temática tão relevante, segundo relato de Joana.

No novo arranjo curricular, a disciplina foi inserida em um momento mais oportuno do curso, permitindo que os/as estudantes abordem as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma mais abrangente e integrada em seus estudos ao longo do curso. Inclusive, possibilita que os/as discentes possam considerar pesquisar sobre essas questões em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

A partir do exposto, observamos as mudanças significativas ocorridas nos cursos de Pedagogia pesquisados, desde a implementação de disciplinas específicas até a criação de eventos e grupos de estudo voltados para as relações étnico-raciais. No entanto, fica evidente que ainda há um longo caminho a percorrer, pois, apesar dos avanços, ainda persistem desafios. Desafios estes que não estão descolados das questões políticas, das disputas ideológicas e das tensões que perpassam as instituições.

Nesse sentido, ainda será preciso lutar para alcançar: a inserção da EREER e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de forma transversal no currículo; um maior comprometimento institucional com a EREER e a superação de obstáculos, como o desinteresse e a resistência das IES em tratar com seriedade o racismo. Em resumo, é fundamental continuar trabalhando para promover uma educação inclusiva, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial em todas as suas dimensões.

CONCLUSÃO

O estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana busca compreender as desigualdades e injustiças resultantes do racismo e da discriminação racial, bem como promover debates sobre a equidade, a diversidade e o respeito entre os diferentes grupos étnicos e raciais.

Por meio dos dados obtidos, percebemos que os cursos analisados ainda encontram dificuldades quanto à implementação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira em seus currículos e práticas pedagógicas. Chegamos a essa conclusão porque as discussões sobre a EREER aparecem de forma isolada, sem uma integração direta com outras áreas do conhecimento. Assim, podemos afirmar que a discussão sobre as questões étnico-raciais nesses cursos, ainda ocupa um lugar secundário e subalterno.

No entanto, é inegável que houve mudanças positivas no decorrer dos anos, desde a implementação de disciplinas específicas obrigatórias até a criação de eventos e grupos de estudos voltados para as relações étnico-raciais. Essas mudanças impactam positivamente na formação dos/as futuros/as profissionais da educação, promovendo uma visão ampla, crítica e inclusiva sobre a diversidade étnico-racial e social presente na sociedade brasileira.

No que concerne às práticas pedagógicas adotadas por professores/as dos cursos pesquisados, identificamos que as ações antirracistas e o debate sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana ficam a cargo de iniciativas isoladas de docentes envolvidos com a causa, que fazem das suas aulas um ambiente fértil para combater o racismo e toda forma de discriminação.

A pesquisa realizada também nos mostrou a importância de ter um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas na IES ou grupos/núcleos correlatos. Nesse sentido, afirmamos que o NEABI/UENF e o Olhares África-Brasil são fundamentais para o fortalecimento da luta antirracista e para a disseminação dos debates com a pauta étnico-racial, que talvez não seriam promovidos, se não fosse por meio deles.

Contudo, mesmo com o destaque dado pelas DCNERER (Brasil, 2004c) para a relevância da implantação desses núcleos nos estabelecimen-

tos de ensino, percebemos que eles nem sempre fazem parte das IES, como é o caso do ISEPAM, e quando fazem, sofrem com a invisibilidade causada pelo racismo estrutural e institucional.

Acreditamos que mudar essa realidade seja um processo lento e difícil. Contudo, defendemos que ações conjuntas e comprometidas de gestores/as, docentes, discentes, órgãos governamentais e sociedade civil podem transformar esse cenário. É fundamental que as instituições de ensino superior assumam um papel ativo na implementação de políticas públicas que garantam a promoção de iniciativas antirracistas e a integração do debate étnico-racial nos currículos de forma transversal.

Além disso, é imprescindível que haja investimentos contínuos em formação inicial e continuada para professores/as, garantindo que estejam preparados/as para abordar questões étnico-raciais com responsabilidade, sensibilidade e competência. A superação do racismo estrutural no ambiente educacional requer uma postura ética e política firme, que reconheça a educação como um espaço de transformação social e construção de igualdade. Somente por meio de esforços coletivos e do compromisso com uma educação antirracista será possível avançar rumo a uma sociedade na qual as relações étnico-raciais sejam tratadas com a relevância e o respeito que merecem.

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

AZEVEDO, Samara Moço; VASCONCELOS, Vera Lúcia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia; REIS, Maria Clareth Gonçalves. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores: uma análise de teses e dissertações publicadas na CAPES (2003-2020). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 242–264, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/72760>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BOURGUIGNON, Priscila Rodrigues de Almeida. **As relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de julho de 2015**. 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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. D.O.U. 19 de maio de 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Seção 1, p.11. D.O. U. de 22 de junho de 2004b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). Brasília: MEC, SECADI, 2017. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

COSTA, Elenice Rosa. **As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/ MG**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, 2013.

COSTA, Ieda Maria da. **Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí. Minas Gerais, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREITAS, Emerson de Melo. **Política curricular de ação afirmativa: uma avaliação sobre o processo de implementação no Instituto Federal do Ceará**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 07 dez. 2020.

JESUS, Jeobergna de. **As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de Ciências Biológicas, Química e Física da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Estadual de Santa Cruz. Bahia, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIMA, Jeniffer Regina Rodrigues de. **Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, 2020.

NONATO, Gleides Ander. **Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial**

nas licenciaturas em Letras e Pedagogia em duas IES mineiras. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018.

REGIS, Kátia Evangelista; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 34, n. 69, p. p. 33–60, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229>. Acesso em: 16 jan. 2023.

RÉGIS, Katia. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares. **Revista ABPN**, v. 2, n. 3, jul./out. 2011. Disponível em: <www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/215/131>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SERAFIM, Nadia Juliana Rodrigues. **Cultura imaterial e diversidade étnico-racial da serra na formação docente: pelos caminhos do congo e da folia de reis**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Espírito Santo, 2020.

SILVA, Bárbara Rainara Maia. **Educação Infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de Pedagogia da UFC para a formação docente**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR: OS CAMINHOS DA LEI Nº 10.639/2003 EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM TERESINA – PI

Adriana Rodrigues de Barros
Iraneide Soares da Silva

INTRODUÇÃO

Como forma de garantir que História, Cultura e Formação do povo africano e afro-brasileiro nas áreas Social, Econômica, Cultural e Política do Brasil fosse tema a ser estudado na Educação Básica, em 9 de janeiro de 2003, promulgada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei Federal nº 10.639/2003, uma política educacional para enfrentamento ao racismo, e institui a obrigatoriedade do estudo do tema em todas as escolas do território nacional.

O advento da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBN), com os artigos 26A e 79B, traz, como imperativo para as instituições de ensino públicas e privadas brasileiras, a obrigação e o dever de discutir sobre essa temática caso contrário estão na contramão ao que prega os documentos oficiais basilares da educação, comprometendo, assim, a qualidade pedagógica, vez que abrange a diversidade cultural no seio escolar, sendo terminante para as mudanças socio-culturais dos educandos.

Dito isso, fica evidente que a Lei da Educação Antirracista representa um passo determinante pois, a partir dela, cria-se uma cultura escolar que visa compreender a diversidade étnico-racial e ver o povo negro como sujeito ativo historicamente e, portanto, relevante na construção do Brasil. Essa história do Brasil que compreende as matrizes africana, indígena e europeia, se bem trabalhada, com justiça histórico-social, pode reconstruir

a história dos povos africanas e seus descendentes, abrindo caminhos para edificar novas possibilidades valorização do seu rico legado. No entanto, vinte e dois anos passaram e, estamos aqui, discutindo o cumprimento dos artigos 26A e 79B, da LBBN, quando verificamos, a partir de pesquisas amplamente divulgadas, sua incipiente aplicação nos ambientes escolares³¹.

A educação democrática, antirracista e para as relações étnico-raciais exigida pela legislação nos orienta a descolonizar a gestão, os currículos, as práticas e as mentalidades. Impõe a construção de oportunidades iguais para negros e brancos. Colocar a cultura negra no mesmo patamar de importância e de igualdade em relação às demais culturas. Reeducar-nos na compreensão de que a história afro-brasileira e africana é a história do Brasil e não algo paralelo.

A educação democrática e antirracista que necessitamos, pressupõe que, além de aceitar a pluralidade étnica como patrimônio nacional, precisamos nos despojar do medo de nos declararmos racistas – “transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial” – (Munanga, 2005, p. 18). A partir disso, segundo o autor, poderemos dar um passo adiante no sentido de criar estratégias pedagógico educativas antirracistas.

A educação antirracista é importante e beneficia todas as pessoas, não somente a população negra. Nós, enquanto sociedade brasileira, precisamos aprender a combater o racismo, conhecer melhor a história dos povos africanos e seus descendentes, bem como, dos povos indígena e se engajar na jornada rumo a uma democracia de fato, na qual sejamos reconhecidos, aceitos e vivamos com dignidade o direito à diferença como parte constituinte dos direitos sociais.

A pesquisa foi conduzida a partir de um estudo de caso, pois nos possibilitou verificar o fio condutor dos percursos especulatórios, ou seja: “[...] que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Por isso, pensando

31 Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

que o objetivo é compreender como a escola trabalha a lei e analisar em que medida essa instituição promove um ensino que abarque a cultura e a história dos africanos e afro-brasileiros, a pesquisa exploratória, de caráter qualitativa também está presente. E, para favorecer a oralidade, utilizamos a técnica de rodas de conversas para evidenciar o agente mais importante da escola.

O presente texto está segmentado em três tópicos. O primeiro tópico intitulado de “Nossa luta vem de longe...” aborda a Lei nº 10.639/2003 como um importante marco legal para uma educação antirracista, mas que ainda não se manifesta no dia a dia da sala de aula.

A escola em tempo integral, no Piauí, é o título do segundo tópico do texto traz a concepção sobre o que é a educação integral que vem ganhando espaço entre os educadores e despertando o interesse entre pesquisadores e a várias famílias nos últimos tempos. Também apresenta como foram os caminhos para implantação das escolas em tempo integral no Piauí.

O terceiro tópico, chamamos de “Um passo além: a educação não tem cor, em uma escola em tempo integral em Teresina, Piauí”, no qual apresentamos uma prática antirracista, o projeto a “A Educação não tem cor” desenvolvido em uma escola em tempo integral desde o ano de 2013, em Teresina Piauí, como uma iniciativa pedagógica alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que materializa realmente a lei 10639/03.

Concluimos apontando para um horizonte de esperanças que deve promover uma educação antirracista como um caminho não apenas para reconstruir a escola, mas para melhorar a vida de todas as pessoas. Outrossim, considerando que a escola representa um microcosmo social e é composta por atores que têm e terão impacto e poder de mudança no mundo, é essencial que crianças e adolescentes se sintam seguros, respeitados e valorizados em suas diversidades.

NOSSAS LUTAS VÊM DE LONGE...

Ao longo da sua história do Brasil, o Movimento Social Negro brasileiro tem enfatizado a importância da educação como um elemento cru-

cial para impulsionar as mudanças necessárias, visando garantir a equidade social entre negros e brancos. A luta histórica pela valorização da história, da cultura e da identidade negra perpassou mais de três séculos, quando, somente em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal e o processo de redemocratização do país, conquistamos avanços significativos, como a criminalização do racismo como um crime inafiançável e imprescritível. Contudo, o percurso para alcançar essa conquista foi extenso e demandou a construção gradual de alicerces sólidos.

No tocante ao sistema educacional brasileiro, constituído e reprodutor exclusivamente da cultura eurocêntrica, resultando na limitação do conhecimento, reflexão e valorização da História da África e dos afro-brasileiros, bem como, das relações históricas entre as populações do continente africano e o Brasil por parte de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Só mais recentemente, alcançou-se uma das mais relevantes conquistas do Movimento Social Negro, no campo da educação: a aprovação da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a inserção de artigos sobre o tema. Seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004. Essa legislação tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Mais tarde, em 2008, houve uma nova alteração com a inserção da obrigatoriedade do estudo da história e das culturas indígenas por meio da Lei Federal nº 11.645, de 2008.

A alteração da LDBN, pela Lei 10.639, determina que os educadores devem destacar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro, na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; também inclui o dia 20 de novembro, como o Dia Nacional da Consciência Negra, em razão da data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, no calendário escolar e nos ajuda a compreender o processo de resistência negra na luta contra a escravidão. Recentemente, tivemos mais um avanço com a promulgação da Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023, que instituiu como feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Estamos enfatizando a importância de

uma legislação lida como ação afirmativa e propositiva para a equidade racial na educação.

Contudo, se temos finalmente os instrumentos legais que asseguram o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana nas nossas escolas e orientam os cursos de licenciatura a formarem educadores com competência na temática, por que ainda assistimos diariamente a tantos episódios de racismo e de discriminação racial nas escolas e na sociedade? Por que as pessoas negras seguem sendo discriminadas nos mais diversos ambientes?

Muitas respostas seriam possíveis para essas perguntas. O primeiro ponto é que duas décadas se passam e se vê uma ineficiência para implementar a mudança de mentalidade e práticas na educação exigida pela Lei. Transformação que é fundamental para construir equidade racial na sociedade e nas instituições escolares.

A construção de uma outra mentalidade, com práticas em relação à questão racial e à presença negra, na sociedade, implica uma mudança radical. No caso da educação, essa transformação precisa ocorrer nos processos pedagógicos, na relação ensino-aprendizagem, nos currículos, na relação com a comunidade, na revisão do projeto político pedagógico, na gestão institucional e escolar e na relação pedagógica entre os diferentes sujeitos. Faz-se necessário considerar que a escola é uma importante instituição social na qual é possível construir uma mentalidade cidadã de reconhecimento e aceitação das diferenças e de implementação e consolidação de práticas antirracista.

Outrossim, é importante ressaltar que a escola tem um papel fundamental na (e para) a reeducação das relações étnico-raciais. Essa reeducação é um processo que não se limita apenas ao ambiente escolar. Deve ocorrer nas mais diversas áreas da sociedade: educação, trabalho, política, saúde, justiça, cultura, entre outras. Conforme Gomes (2012, p. 99), quanto mais se assegura e amplia o direito à educação, seja na universalização da educação básica seja na democratização do acesso ao ensino superior, mais adentram no espaço escolar “sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas.

A reeducação das relações étnico-raciais é a base do antirracismo. Ou seja, ao reeducarmos-nos para a construção de relações étnico-raciais emancipatórias compreendemos o enraizamento, a estrutura e a violência do ra-

cismo e nos tornamos antirracistas. Ser antirracista é assumir uma postura pessoal e pública de combate ao racismo onde e quando ele se manifestar, independentemente de sermos negros, brancos ou de qualquer outro pertencimento étnico-racial.

Engajar-se nessa luta significa entender a riqueza da ancestralidade negra em nós e na conformação histórica, social, cultural e econômica da sociedade em que vivemos, rompendo com os estereótipos negativos sobre as Áfricas e a população negra afrodiaspóricas e em outros lugares do mundo. Essas são transformações necessárias para todas as pessoas. São essas questões tratadas pela Lei 10.639 e suas diretrizes curriculares nacionais. Lamentavelmente, não vemos essa radicalidade presente nos documentos da política educacional mais recente, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ademais, compreendemos que, se educarmos as crianças, adolescentes, jovens e adultos para (e por meio de) relações étnico-raciais emancipatórias, poderemos suscitar transformações na sociedade como um todo, pois contribuiremos para formar subjetividades inconformistas diante do racismo e de toda forma de opressão e violência. Ao entender a radicalidade de uma educação pautada no antirracismo, certamente, muitos estabelecimentos escolares Brasil afora, que distorcem o caráter radical da Lei 10.639, ao trabalhar as questões por ela trazidas só nas datas comemorativas mudarão a sua prática pedagógica.

A implementação de uma educação antirracista, especialmente na educação básica é lei e, cumpra-se! Compreendemos que será preciso rever a destinação orçamentária para assegurar a realização do trabalho exigido para o cumprimento da Lei 10.639. É urgente o monitoramento das políticas públicas educacionais, inclusive, a avaliação institucional. As responsabilidades precisam ser atribuídas, inclusive a gestores/as, pois o não cumprimento da referida lei, corresponde ao não cumprimento da LDB.

Recentemente, em 22 de dezembro de 2023, foi sancionada e publicada no Diário Oficial da União a Lei 14.759/23, que tornou o dia 20 de novembro, feriado nacional, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, reforçando o que preconiza o artigo 79b da LDBN. O legislador justifica que o feriado nacional irá fortalecer em todo o país a luta contra o racismo e a necessidade de reflexão sobre a memória e resistência do povo

negro. Mas é preciso que fiquemos atentos à abordagem pedagógica superficial ou equivocada da data, pois assim poderemos incorrer em apenas reforçar o currículo festivo em detrimento de um currículo antirracista. Precisamos contar a nossa história da forma correta e dá um funeral digno aos nossos ancestrais, somente assim teremos visibilidade no presente e propiciaremos um futuro dignos aos nossos descendentes.

Também vale ressaltar no Ministério da Educação, a Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), que tem como objetivo principal implementar, em regime de colaboração com estados e municípios, programas e ações educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais no sistema educacional brasileiro, promover políticas específicas para a educação da população quilombola e consolidar a educação escolar quilombola, bem como garantir a participação social nas diversas instâncias de monitoramento, controle, gestão e execução da política pública. Esse passo institucional é a materialização no esperar, mas o cenário ainda requer que estejamos vigilantes quanto aos resultados e ao que ainda estão por vir.

O antirracismo precisa ser um eixo estruturante das políticas e práticas educativas. Somente uma inflexão democrática e antirracista será capaz abalar estruturas excludentes, historicamente construídas desde o período colonial, sob o prisma da exclusão, da violência e do racismo que no século XXI, ainda alimentam as relações de poder sempre reeditadas pelo capitalismo.

A educação democrática, antirracista e para as relações étnico-raciais exigida pela legislação, orienta-nos a decolonizar a gestão, os currículos, as práticas e as mentalidades. Impõe a construção de oportunidades iguais para negros e brancos. Colocar a cultura negra no mesmo patamar de importância e de igualdade em relação às demais culturas. Reeducar-nos na compreensão de que a história afro-brasileira e africana é a história do Brasil e não algo paralelo, conforme Gomes (2017).

A educação antirracista é importante para todas as pessoas, não somente para a população negra. Todas e todos precisamos aprender a combater o racismo, conhecer melhor a história africana, afro-brasileira e indígena e se engajar na jornada rumo a uma democracia, de fato, na qual sejamos

reconhecidos, aceitos e vivamos com dignidade e direito à diferença como parte constituinte dos direitos sociais.

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO PIAUÍ

A escola é uma instituição socializadora, que fez ou faz parte da vida de milhares de pessoas. Segundo Foucault (1979), ela é um micropoder com capacidade de influenciar as atitudes humanas. Além disso, a escola é um lugar onde crianças e adolescentes passam boa parte de seu dia e assim aprendem, de maneira formal ou informal, valores, conceitos, ideologias e saberes.

Atualmente, no Brasil, muito se tem falado sobre educação integral, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral. Dentre os estudos que têm como tema central o assunto em questão, destacam-se os de Guará (2005), Gonçalves (2006), Cavaliere (2009, 2010), Coelho (2009), Maurício (2009), Paro (2009), Machado (2012) e Menezes (2009).

Os rumos da educação nacional direcionam-se a formar o cidadão global, universal, aquele que conhece e respeita o passado, participa e melhora o presente e preserva para as próximas gerações. E esse é o papel da escola do século XXI, defendido por Guará (2006, p. 16), no que concerne à educação integral:

[...] A educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Segundo preceitua a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, simultaneamente, a educação representa tanto um mecanismo de desenvolvimento pessoal, indivíduo, quanto condição de desenvolvimento da própria sociedade na qual ele se insere.

Nos estudos acadêmicos dedicados a investigar o conceito de educação integral, verificamos que ele se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana. Inicialmente, o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Assim, como afirma Vitor Paro:

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nós fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral. (2009, p. 17)

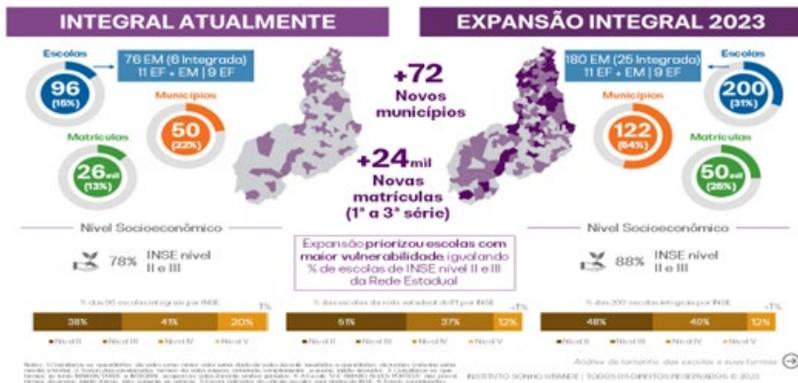
Dentro dessa perspectiva de proporcionar uma educação de qualidade, em 2008 foi implantado o projeto das escolas em tempo integral no Estado do Piauí com o objetivo geral de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, métodos e gestão, direcionados para a melhoria da qualidade do ensino público e gratuito do Estado. Conforme preconiza o Decreto Estadual Nº 13.457/08:

Os Centros Estaduais de Tempo Integral terão como objetivo geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí,

assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios da Constituição Brasileira e das leis específicas (Piauí, 2008, p. 1).

A rede pública estadual do Piauí conta atualmente com 96 Centros Estaduais em Tempo Integral, localizados em 50 municípios, sendo eles: 70 de Ensino Médio, 12 de Fundamental e Médio, 8 apenas de Ensino Fundamental e 6 de Educação Profissional. A carga horária em Regime de Tempo Integral é de jornada diária de 8 (oito) horas, com a hora aula de 60 minutos, totalizando 40 horas aulas semanais. Uma hora para o almoço e dois intervalos para lanche. (Rocha, PI. Gov. 2022). E recentemente o Governo do Estado, divulgou uma meta de que até o final de 2023, (Figura 1) o Piauí passará a contar com mais de 200 escolas em tempo integral. (Florêncio, 2023). Configurando um cenário educacional em franca expansão.

FIGURA 1 - PIAUÍ CONTARÁ COM ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL



O espaço de análise desse estudo é o Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) Esperança Garcia³², que faz parte desse processo e foi o primeiro centro, localizado na zona norte da capital do Piauí. A referida

32 Nome fictício atribuído a escola em tempo integral da cidade de Teresina, Piauí, na qual foi desenvolvido o projeto Educação Não tem Cor em 2013, para resguardar a identidade do espaço pesquisado.

escola pertence à rede pública estadual de ensino, atualmente pode ser considerada como bem-conceituada pela comunidade, pelo desempenho alcançado em avaliações externas. Com mais de 30 anos de fundação, a escola dispõe de um quadro com 30 professores, 20 funcionários e 400 alunos. A referida escola acolhe estudantes tanto das comunidades próximas, quanto moradores das periferias distantes, atendendo mais de doze bairros, inclusive de outras zonas da cidade, e alunos oriundos de outros municípios, muitos dos quais vivenciam situações de vulnerabilidade social.

O Piauí é o terceiro estado do Nordeste com maior percentual da população autodeclarada negra. Os dados do último censo (2023) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 80% da população se autodeclara preta ou parda, ou seja, um estado notadamente negro. Diante disso, os currículos conteúdos e práticas pedagógicas devem valorizar a identidade do povo piauiense.

E aqui é importante destacar que, em 2013, teve início no CETI Esperança Garcia, em Teresina, sob a coordenação de uma professora de geografia, o desenvolvimento do projeto “A Educação não tem cor”, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, uma prática pedagógica alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Inicialmente, o projeto teve o foco voltado para contemplar o currículo festivo, com as comemorações do dia 20 de novembro, em que foram desenvolvidas atividades alusivas ao Dia Nacional da Consciência Negra, as quais enfatizavam a importância do negro para a constituição e a identidade da nação brasileira e, principalmente, o respeito à diversidade humana e a abominação do racismo e do preconceito. Com o passar do tempo, a professora, que idealizou o projeto, sentiu a necessidade de saber mais sobre a temática e incorporou várias atividades ao dia a dia das aulas de geografia, com o propósito de atingir o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/03.

Para Nilma Lino Gomes (2005), quanto à celebração anual do Dia da Consciência Negra trata-se de uma medida que dissemina a temática na cena pública e confirma a observância do artigo 79-B, da Lei n.º 10.639/03, evidenciando que sem o trabalho intencional e sistemático da

cultura afro-brasileira em sala de aula, a celebração dessa data pode perder seu potencial formativo. Então, nos anos que se seguiram, todas as atividades, das mais simples leituras às atividades de campo ou envolvendo algum recurso tecnológico, foram sempre planejadas sob a perspectiva antirracista, desenvolvidas por meio de uma abordagem educativa e interdisciplinar buscando o fortalecimento das nossas próprias raízes, a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana.

É notório que a escola é o lócus por excelência onde a diversidade étnico-racial e cultural se encontra. Seu propósito, como destaca Gomes, é:

Possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo; propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (Gomes, 2001, p. 91).

Nessa perspectiva, Bell Hooks também nos ensina que, para “educar para a liberdade temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. Ou seja, a nossa valorização, enquanto povo, passa pelo sucesso da democratização da forma de ensinar, pois a escola deve ser sim um espaço, ao mesmo tempo, de justiça, mudança, transformação e acolhimento. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral, assumindo o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Desse modo, verificamos que, diariamente, somos desafiados na escola a aprender a conviver com as diferenças do outro e buscar compreender que a identidade de cada indivíduo se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural, visto que diversidade cultural e identidade andam lado a lado (Gomes, 2007).

Ainda Nilma Limo Gomes (2007, p. 17), nos mostra sua concepção de diversidade:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do

processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Concordando com a autora, quando acreditamos que a escola, sobretudo a pública, é o lugar onde as diferenças se encontram, e o professor deve se tornar mediador de conflitos diante dos debates apresentados, é preciso que o docente traga para a sala de aula vivências significativas, conteúdos que interessam os educandos. Assim, é necessário que as experiências sociais dos professores e dos alunos estejam presentes nos currículos, posto que mestres e educandos são sujeitos de conhecimento, cultura e valor e, sobre isso, Miguel Arroyo (2013, p. 118), mostra-nos que “os docentes são pressionados a sair das grades curriculares e dos quintais de suas disciplinas e abrir-se à pluralidade de experiências, de indagações e de conhecimentos que elas carregam para incorporá-las”.

A escola precisa abrir as portas para que as riquezas e complexidades dos povos negros e indígenas sejam conhecidas e valorizadas por todos os estudantes, e para que as injustiças históricas cometidas contra negros, bem como o etnocídio, epistemicídio e o racismo contra indígenas, não sejam esquecidos. O mote é reformular o currículo para transformar práticas e romper com a desigualdade. Corroborando com os ensinamentos do mestre Paulo Freire (1921-1997), quando esse autor nos diz que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61).

Dessa forma, se a educação é o caminho, nada mais justo que promova espaços para o acolhimento às diferenças e para oferecer oportunidades. Se realmente enxergamos a educação como a ferramenta de transformação do mundo, a escola precisa ter a inclusão como um de seus pilares. Se o senso comum apoia a ideia, por que ainda é tão difícil pensar em um currículo e em práticas que observem as desigualdades e as transformem em oportunidades justas? Como a escola pode se tornar esse ambiente de igualdade e acolhimento?

Nesse debate, o Projeto Político Pedagógico apresenta-se como instrumento norteador da concepção e das ações e do comprometimento com as prioridades e discussões incorporadas na comunidade escolar. Visto que, conforme Veiga (2003, p. 12), “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o seu trabalho pedagógico com base em seus estudantes”.

No intuito de observar até que ponto o Centro de Ensino em Tempo Integral investigado está possibilitando a implementação e a concretização de uma educação focada nas discussões identitárias étnico-raciais de acordo com o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/03, foi realizada a análise documental dos PPP do CETI Esperança Garcia, dos anos de 2009, 2013 e 2022. É evidente a ausência da temática nos dois primeiros documentos, no PPP de 2013, uma certa evolução com o reconhecimento da diversidade identitária e étnica, nos objetivos e no PPP de 2022 a lei é citada, mas não se observam ações planejadas nem mesmo a data 20 de novembro, destacada no calendário escolar.

Enfatizando a importância das práticas pedagógicas engajadas, concordamos com Gomes (2011, p.3), quando afirma que a inclusão da Lei pressupõe mudanças estruturais que representa uma evolução e adequação do documento, e um primeiro passo para a implementação, mas ainda é necessário reverberar nas práticas pedagógicas.

UM PASSO ALÉM: A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR, EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM TERESINA, PIAUÍ

Abordar História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola, além de contribuir para a formação identitária dos brasileiros, compreende temas que sofreram apagamentos. A narrativa histórica do país colocou negros e indígenas como meros figurantes, enquanto brancos conduziam o Brasil. Isso é presenciado até hoje: todos os brasileiros aprendem que os africanos e seus descendentes foram escravizados (muitas vezes, como se isso fosse apenas um grande pano de fundo na História do Brasil); mas quantos estudaram seus idiomas, religiões, hábitos alimentares, música e demais aspectos culturais, além de personalidades históricas negras?

A escola pode se tornar um espaço para reflexão, valorização e respeito com a diversidade, todavia, depende dos professores para isso. Quando os alunos são maioria negros é importante lembrar que estes estão em um momento importante para a formação de identidades, e necessitam de modelos negros positivos para, assim, não formarem conceitos preconceituosos relacionados com a identidade negra. O professor deve saber como agir diante de situações como essa, para não afetar a autoestima ou com

desrespeito à origem étnico-racial dos estudantes, conforme a assertiva de D'Adesky (1997):

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação (D'Adesky, 1997, p. 123).

Partindo dessa premissa, o projeto intitulado “A Educação não tem cor” foi desenvolvido durante todo o ano letivo no CETI Esperança Garcia. Isso trouxe reflexões importantes da vida cotidiana para a sala de aula, ao relacionar os dados estatísticos à realidade socioespacial do Brasil, trabalhando com autores negros, enfatizando a importância da cultura negra para a construção desse país; para as aulas de Geografia, por meio de uma perspectiva crítica, estavam contribuindo para o resgate de identidades e de ancestralidades não reconhecidas ou negadas historicamente pela racia- lidade presente na sociedade e, conseqüentemente, presentes no processo educativo brasileiro. Então, mesmo diante dos obstáculos burocráticos, é possível desenvolver práticas pedagógicas antirracistas para a sala de aula. Os resultados, certamente, foram inúmeros e com uma carga positiva.

Como confirmado pelas falas das professoras da escola pesquisada:

Muitos projetos são elaborados, discutidos e postos em prática em nossa escola, porém um dos projetos mais bem elaborados e necessários para a nossa comunidade escolar foi o Projeto “Educação não tem cor”, de autoria da professora de geografia. Essa ação da professora procura, de forma efetiva, desenvolver nas crianças e adolescentes, desde cedo, uma consciência crítica que possibilita ações e atitudes positivas diante das diferenças com as quais convivem. (Professor A, 2023)

Antes do projeto “A educação não tem cor” acontecer na escola, eu não sabia nada sobre a história e a importância de Esperança Garcia³³. (Professora B, 2023).

33 Esperança Garcia foi uma mulher negra escravizada no século XVIII, em Oeiras, município a 300 km de Teresina. Ela chega à história a partir de uma carta que escreveu em 1770, denunciando ao então governador da província do Piauí a violência experienciada por ela e pelos seus.

É importante explicitar que os estudantes também compreendem que quando o professor propõe a temática, nas aulas e nos projetos, os educadores podem mudar a realidade da sociedade com relação ao preconceito e racismo. Então, mesmo sem conhecer a lei Nº 10.639/03, concordam com ela, e defendem que deva ser prática da escola discutir sobre questões raciais conforme assertiva do aluno 1:

Estamos numa escola integral...têm que sair daqui já educados que ‘tipo assim’, se os alunos saem da escola ‘educados’ vai ser menos preconceito na rua ou em qualquer outra escola de ensino médio ou universidade, tem que aprender a sempre respeitar o próximo (Aluno 1, 2023).

Concluimos, portanto, que a partir do desenvolvimento de um projeto que tratava das relações étnico-raciais na prática cotidiana no espaço escolar, foi possível verificar esse como um marco transformador na busca de mais conhecimento acerca da temática, visto que foi demonstrada a necessidade de contemplar a temática para além da mera obrigação legal. Essa experiência foi de grande valia, uma vez que muitos conceitos, metodologias, habilidades e competências inerentes ao tema racismo, que anteriormente não haviam perpassado o dia a dia da escola integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um antigo provérbio africano, citado na epígrafe do livro de Mia Couto em ‘A confissão da leoa’ (2012), que diz: “Enquanto o leão não aprender a contar suas histórias, as vitórias da caça serão sempre do caçador”. Quando olhamos no espelho retrovisor da história do Brasil, percebemos um reflexo que destoa do que foi ensinado nas escolas: a presença de pessoas negras, quilombolas e indígenas em uma narrativa muito diferente do oficial. Essas populações foram, ao longo de mais de cinco séculos, alvo de violências sistêmicas, em um processo que ainda reverbera atualmente, marcando gerações. Como pontua o professor Kabengele Munanga (2004), “o racismo à brasileira opera de forma camuflada, mas profundamente enraizada, perpetuando desigualdades”

A exclusão de suas histórias de luta e de resistência dos africanos e dos seus descendentes, nos livros didáticos e no imaginário coletivo, também é parte desse processo. Sobre isso, a pesquisadora Sueli Carneiro destaca que

“a invisibilização da contribuição negra e indígena na construção do Brasil é uma estratégia para sustentar a ideia de supremacia branca” (Carneiro, 2005). Essa invisibilidade, aliada à marginalização social e econômica, reforça estereótipos e apaga as potências e realizações dessas comunidades. Ainda assim, é inegável que a grandiosidade do Brasil atual não existiria sem as contribuições dessas pessoas.

A socióloga Lélia Gonzalez enfatiza que “a cultura afro-brasileira é a base da nossa identidade nacional, desde a culinária até a música, passando pela linguagem e pelas formas de resistência” (Gonzalez, 1988). Da mesma forma, os povos indígenas legaram conhecimentos valiosos sobre sustentabilidade, biodiversidade e organização social, essenciais para o Brasil contemporâneo. Certamente, no Brasil, se pudesse contar suas conquistas na caça, o leão seria desacreditado, já que o caçador jamais aceitaria sua inferioridade, especialmente devido às vantagens e privilégios que possui em relação ao leão.

Os negros continuam sendo preteridos em todas as esferas decisivas e, mesmo assim, políticas afirmativas, como cotas ou programas de inclusão dos negros, são vistas como algo nocivo aos não negros, que tentam transfigurar, sem sucesso, em uma espécie de racismo reverso. Para muitos, o negro condescendente é facilmente aceito em determinados postos ou lugares, já que não provocará alteração em um sistema enrijecido pelos costumes dos não negros.

Que país é este, belo e forte, mas impávido em permanecer oprimindo e escravizando negros? Sim, somos e permanecemos escravizados, carregamos o peso desses novos grilhões, como nossa trajetória, presos em nosso psicológico, o que não nos permite sermos plenamente livres. O medo se tornou aliado, somos obrigados a nos esconder por conta de ataques racistas.

Nessa reflexão, eu fico com a esperança de que, cedo ou tarde, alcançaremos a liberdade com que tanto sonhamos. Com ela, recontaremos nossa história e, tudo isso, toda essa opressão, será apenas história de um Brasil, cujo passado glorioso foi construído pelas mãos de mulheres e homens negros escravizados, às custas de vidas negras. Quanto ao provérbio do leão e do caçador, há outro provérbio africano que diz: “Lembre-se, se existe tormenta, haverá arco-íris”. Reconhecer essas histórias e protagonis-

mos é um passo fundamental para a construção de um Brasil mais justa e consciente de sua pluralidade.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Brasília, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 19-20, v0i19-20.20952.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educ. Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 46, maio/ago., 2012.

FLORENCIO, Priscila. **Piauí contará com 200 escolas de tempo integral até o final de 2023**. Disponível em: <<https://www.seduc.pi.gov.br/noticias>> (seduc.pi.gov.br). Acesso em 10 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: Repensado nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículos sem fronteiras**. Vol. 12, nº1, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**. (5): 2, nov./dez. 1988.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, v. n., 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

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

PARO, Vítor H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et. Ali., 2009.

PIAUI. **Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008**. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral, e dá outras providências. Teresina, PI, 2008.

ROCHA, Hélder. **Piauí amplia oferta de ensino médio de tempo integral**. Disponível em: <<https://www.pi.gov.br/>>. Acesso em 26 de jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma elaboração possível**. Campinas: Papyrus, 2003.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS-RACIAIS: ELEMENTOS PEDAGÓGICOS E APRENDIZAGENS VIVENCIADAS

Paulo Roberto Cardoso da Silveira
Marta Íris Camargo Messias da Silveira
Staël Soraya dos Santos
Diego de Matos Noronha

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre as possibilidades institucionais de implementação dos aparatos legais que garantem a Educação das Relações Étnicas e Raciais-ERER, por meio da formação de professores(as). Nesse sentido, se faz necessário um breve resgate histórico para se entender como chega-se neste momento de formalização de uma TED - Termo Execução Descentralizada - entre a Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e a SECADI/MEC para formação em ERER para professores e professoras da rede básica de ensino no âmbito do Rio Grande do Sul.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, vislumbra-se uma sociedade mais justa, fraterna e que respeite as diferenças, que surge das lutas e das pressões sociais para que tais conquistas se tornassem possível, sendo a luta de educadores e educadores fundamental. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995) e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB/1996) apresentaram parâmetros para formação de professores e professoras da rede básica de ensino.

Na referida lei, é flagrante a orientação qualitativa na necessidade de formar para o respeito às diferenças, exercer a tolerância, porém não se enfatiza a necessidade de uma formação que repudie o racismo e estabeleça metodologias para uma educação antirracista. Se fez necessário uma revisão nas Diretrizes Nacionais Curriculares e a sanção da Lei Federal

10.639/03, a qual inclui, no artigo 26^a, a obrigatoriedade de serem incluídos nos currículos escolares conteúdos tais como: História da África, dos africanos, a cultura afro-brasileira e a formação da sociedade brasileira; a luta do povo africano escravizado no Brasil e a contribuição deste povo para o país (Brasil 2003).

Nesse contexto, após 21 anos da Lei Federal 10.639/03, em 2024, a Universidade Federal do Pampa foi chamada para desenvolver uma experiência de formação em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), tendo como público-alvo os docentes da educação básica³⁴. Essa experiência contou com recursos da SECADI-MEC, dentro de uma política de formação em ERER, envolvendo ações de parceria com Universidades Públicas e Institutos Federais, coordenadas pela Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola – DIPERQ. Dentro dos objetivos dessa política institucional está a preparação dos docentes para aperfeiçoarem suas condições para desenvolverem ações pedagógicas, no cumprimento das Leis 10.639/03³⁵ e 11.645/08³⁶.

O projeto teve o protagonismo dos NEABIs da Universidade Federal do Pampa: Mãe Fausta³⁷ do campus Uruguaiana, Neabi Diva Rodrigues³⁸ do campus Itaqui e Neabi Mocinha³⁹ do campus Jaguarão. Contamos com a contribuição nessa construção de articulação entre SECADI/MEC

34 Trata-se do Programa Interdisciplinar de Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais junto aos Docentes da Educação Básica, desenvolvido de janeiro de 2024 a janeiro de 2025.

35 Sancionada em Janeiro de 2003, esta Lei Federal altera o Art.26a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/96), determinando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos níveis fundamental e médio; também no art. 78 define o dia 20 de novembro como dia nacional da consciência negra (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, acesso em 30 de Janeiro de 2025)

36 Sancionada em março de 2008, altera novamente a LDB (Lei Federal 9.394/96), em seu art.26a, determinando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos níveis fundamental e médio (https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf, acesso em 30 de Janeiro de 2025).

37 O NEABI Mãe Fausta foi o primeiro Neabi da Unipampa, fundado em 2010 tendo como coordenadora a Profa. Dra. Marta Iris Camargo Messias da Silveira.

38 O NEABI Diva Rodrigues, foi instituído após a Resolução 161/16 de 31 de Outubro de 2016, quando Conselho Superior universitário - CONSUNI, aprovou a institucionalização dos núcleos nos 10 campi da Unipampa; fundado em 17 de abril de 2017 é coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Cardoso da Silveira.

39 NEABI Mocinha, foi instituído a partir da Resolução 161/16 aprovada pelo CONSUNI em 31 de outubro de 2016, sendo inicialmente coordenado pela Profa. Dra. Giane Vargas.

e o então reitor da UNIPAMPA Roberlaine Ribeiro Jorge⁴⁰ e da ADAFI - Assessoria de Diversidade Ações Afirmativas e Inclusão na gestão 2020 - 2023, este extinto organismo lotado no gabinete da reitoria, este responsável pela gestão das Políticas de Ações Afirmativas na instituição.

A proposta de formação em EREER realizou-se em três polos no Rio Grande do Sul (Fronteira-Oeste, Campanha Gaúcha e Grande Porto Alegre), sendo estruturada em seis módulos: Módulo I – As Leis 10.639/03 e 11.645/03: Desafios do Combate ao Racismo; Módulo II – A História Africana e Afro-brasileira: uma abordagem interdisciplinar; Módulo III – A Cultura e Vivências sobre os Povos Originários; Módulo IV – A Decolonização da Matriz Ocidental como Aporte para EREER; Módulo V - Os Espaços de Reexistência do povo negro, organização e preservação cultural; Módulo VI – Experiências Pedagógicas em EREER. O programa de formação foi desenvolvido em momentos presenciais e virtuais (os quais utilizaram como instrumento de interação o Google Classroom); o processo formativo contemplou 180 horas e enquadra-se em nível de aperfeiçoamento.

Este artigo busca refletir sobre essa experiência de formação continuada de professores, abordando os princípios adotados, aspectos pedagógicos e as dificuldades enfrentadas. Apresentam-se os resultados obtidos, contribuindo com o debate sobre os desafios da formação em EREER. Metodologicamente, adotou-se, como base, uma compreensão do contexto legal e das análises realizadas sobre a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a estruturação do projeto, seu desenvolvimento e a avaliação pela coordenação do projeto.

40 Prof. Dr. do Curso de Engenharia Agrícola do campus Alegrete, atualmente professor visitante na Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, onde ocupa o cargo de Assessor de Relações Institucionais; foi o primeiro reitor negro em universidades públicas no RS (2020-2023), Representante da ANDIFES na Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola - CONEEQ e da Comissão Nacional de Políticas Educacionais em Direitos Humanos - CNPEDH; roberlainejorge@unipampa.edu.br

O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO EM ERER

Neste item, abordamos os estudos que tratam da formação em ERER, tendo como pano de fundo a historicidade dos esforços e perspectivas no combate das desigualdades raciais no Brasil, os quais são inseridos num processo de constituição de uma educação antirracista. De outra parte, examinam-se as características do programa proposto e os fundamentos que o sustentam.

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM ERER

Certamente, a Lei Federal 10.639/03 constitui um marco institucional relevante no processo de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, representando um antigo anseio do movimento social negro pelas mudanças na educação, como forma de contribuir na luta antirracista. No entanto, a transformação da educação que, historicamente, tem reproduzido o preconceito étnico-racial e as práticas de silenciamento diante do racismo, apresenta uma complexidade maior que ultrapassa as ações nos sistemas escolares.

Dentro dessa complexidade, assume papel relevante o processo de formação da sociedade brasileira, na qual cotidianamente se inferioriza os descendentes de africanos e indígenas, pois são vistos como incapazes por não compartilhar as concepções de mundo do colonizador europeu; neste sentido, a depreciação sofrida por esses grupos sócio-étnico-raciais reforça a postura hegemônica na educação (a eurocentrada)⁴¹. A superação desse olhar discriminador exige uma mudança profunda nos educadores:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de um sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tidos como o mais perfeito e completo que a

41 A partir da segunda guerra mundial, a consolidação da Hegemonia dos Estados Unidos da América como potência mundial, influencia os educadores brasileiros a ver como referência este país, muitas vezes, reproduzindo uma dominação econômica e cultural. Esta perspectiva da superioridade do “norte” rico e desenvolvido, influenciou o sistema universitário brasileiro, tanto na graduação com na pós-graduação (Silveira, 2009).

humanidade já teria produzido (Gonçalves e Silva, 2007).

Convém destacar que essa mudança de olhar não acontece apenas com conhecimentos ofertados aos professores, mas com a abordagem de questões relativas às formas de alterar as ações pedagógicas e assumir o compromisso com as inovações no cotidiano escolar. Caso contrário, professores(as) mais instrumentalizados conceitualmente podem continuar a não desenvolver práticas de ERER.

Quando se observa que, em 2013, dez anos após a Lei 10.639/03, mesmo com um conjunto de regulamentações para sua implantação, os avanços percebidos são incipientes, verifica-se que vários óbices precisam ser enfrentados (Gomes, 2013). Para a autora, a esfera da educação não pode ser descolada de políticas públicas de combate às desigualdades étnico-raciais e, também, as mudanças na educação devem ser articuladas entre os diferentes sistemas educacionais: federal, estadual e municipal. E essa articulação se mostra bastante precária, convivendo-se com uma diversidade enorme de situações no território nacional.

De acordo com pesquisa promovida pelo Instituto Alana, em parceria com o grupo GELEDÉS, disponibilizada em 2023, intitulada: “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro brasileira”⁴², após 20 anos, são realizadas ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas, ainda de maneira esporádica⁴³.

A pesquisa demonstra que: a) A maioria dos municípios não dispõe de acompanhamento de indicadores de aprendizagem e desempenho, os quais considerem a identificação racial dos estudantes. b) Em geral, municípios não possuem órgãos ou espaços para a discussão de relações étnico-raciais na educação; c) 13% têm um conselho, comitê ou fórum específico

42 Trata-se de uma importante pesquisa realizada em parceria pelo Instituto Alana e o GELEDÉS, intitulada “Lei 10.639/03: a Atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”; publicada em 2023, a pesquisa de abrangência nacional teve a importante parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Apresenta-se em uma primeira etapa uma análise quantitativa. Acesso em <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

43 A pesquisa não contempla a aplicação da Lei federal 11.645/08, opção tomada devido ao fato que as duas instituições envolvidas não têm tradição em estudos sobre a temática indígena.

para tratar da temática. d) A maioria das redes afirma não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da Lei 10.639/03; e) Entre os que receberam, a Undime⁴⁴ tem sido o principal apoio; f) A participação dos Conselhos Municipais de Educação nas discussões sobre a lei em questão é pequena; g) Apenas 25% das secretarias afirmam que o conselho colaborou na criação de algum parecer ou resolução acerca do tema (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Esta pesquisa atingiu 21% dos municípios do território nacional (1187 municípios) e 53% das redes admitem que não há ações consistentes na aplicação da Lei.10.639/03; 18 % declaram que não introduzem de nenhuma forma o componente racial nos currículos.

Partindo-se desse contexto, percebe-se que muito ainda se encontra por fazer. Observa-se que, no contexto atual, não procedem as antigas alegações de falta de material e de oportunidades para formação dos professores, como apontado em pesquisas anteriores (Silveira, 2009; Silveira; Silveira e Thier; 2013); muito material tem sido produzido e colocado à disposição pela SECADI e NEABIs, além de projetos de organizações sociais aliadas do movimento social negro (Gomes; 2013).

As formações têm sido cada vez mais frequentes, sendo promovidas, tanto com fomento federal, como com iniciativas locais efetivadas pelas redes municipais e estaduais. Outro elemento muito relevante é o acesso à internet, que possibilita a disponibilidade de materiais cada vez mais abundantes e acompanhamento das “lives” (espaços de interação virtual), que ocorrem frequentemente. Deve-se destacar o papel importante da Universidades nas ações formativas.

OS PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA PROPOSTO

Coerente com a política de formação em ERER, definida pela SECADI-MEC, o programa desenvolvido pela UNIPAMPA assume o compromisso de “Contribuir na efetivação de práticas pedagógicas que possibilitam o trabalho de ERER no âmbito da Educação Básica”, definindo como

44 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

estratégia metodológica “Capacitar professores (as) para serem multiplicadores (as) da proposta de trabalho em EREER no âmbito das redes públicas de educação municipal e estadual”. Essa definição parte do pressuposto que a formação de cem (100) docentes não permite uma mudança decisiva nos trabalhos a serem desenvolvidos nas redes municipais e escolas estaduais, necessitando que os docentes formados atuem com formadores, disseminando os constructos teóricos e metodológicos apresentados nos módulos de formação; e, certamente, as proposições geradas nos espaços de interação durante o curso.

Nessa perspectiva, os formadores trabalham no fomento de possibilidades pedagógicas a serem aplicadas junto às escolas e redes onde atuam os docentes em formação. Assim, o programa se percebe como um espaço capaz de formar agentes da formação continuada de professores. Cada módulo apresenta um conjunto de possibilidades a serem trabalhadas nas diferentes realidades e considerando os contextos escolares.

Para dar sequência a essa estratégia metodológica, parte-se de alguns princípios e características. Quatro princípios são assumidos como fundamentais:

- A Inovação Pedagógica: tradicionalmente, os professores(as) manifestam seu descontentamento com formações de caráter “conteudista” que partem do pressuposto de que “novos” conhecimentos podem instrumentalizar para mudanças pedagógicas; no entanto, estas formações têm resultado limitado, pois os docentes retornam para o contexto escolar e tendem a continuar trabalhando como estão habituados. Torna-se necessário compreender que o contexto escolar tende a ser avesso à inovação, pois um professor que inova desacomoda o ambiente e gera descontentamentos. Se propusermos formas de ação baseadas em experiências extemporâneas, produzem-se dois elementos negativos: a desconexão da proposta com a realidade vivenciada pelos docentes e a sua dificuldade em motivar-se a agir de forma diferenciada. Em experiência vivenciada por um programa de formação desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria⁴⁵, os

45 Trata-se do Programa de Inovações Pedagógicas junto aos Docentes da Educação Básica, iniciado em 2013 e que atuou até 2022, realizando a formação continuada de professores em redes municipais ou escolas estaduais; o autor principal deste artigo exerceu a coordenação geral e a coordenação pedagógica neste programa, durante sua trajetória.

educadores formadores provocavam os docentes em formação para que produzissem inovações de forma coletiva e com base em suas vivências pedagógicas. A proposta metodológica baseada nos trabalhos do educador espanhol Fernando Hernández (1998; 2004), promoveu resultados animadores. Neste caso aqui analisado, a formação em EREER convidou os professores a resgatar suas experiências pedagógicas e a criar possibilidades em diálogo com as contribuições dos formadores. Ressalta-se que em cada módulo houve atividades sugeridas em espaços presenciais e virtuais.⁴⁶

- A Interdisciplinaridade: Em cada módulo eram mobilizados formadores com formação em diferentes áreas de conhecimento, os quais atuavam em conjunto e montavam a metodologia a utilizar; nos encontros presenciais, os temas escolhidos eram trabalhados a partir de enfoques diferentes, tanto relativos aos conhecimentos acadêmicos, como nas vivências de cada um na formação em EREER. Neste sentido, o processo foi facilitado pela participação dos tutores que também acompanhavam os espaços de formação e contribuíram com suas vivências práticas na formação em EREER. Promoveu-se a interdisciplinaridade, a qual se efetiva a partir de um “eixo temático” e se constitui em um esforço de interação entre conhecimentos (vivências profissionais ou acadêmicas), gerando novos constructos que apresentam como característica a superação do reducionismo das abordagens disciplinares (Pombo, 2006; Santos e Santos, 2009).⁴⁷

- A Formação em Polos: a dispersão geográfica dos cursistas e as grandes distâncias observadas na área de abrangência da UNIPAMPA, tornaram necessária a organização de Polos e, no âmbito desses, foram criados espaços de formação coletiva (espaços presenciais e virtuais); esta forma de ação possibilitou a interação entre cursistas, compartilhando vivências e favorecendo a superação de dificuldades apresentadas por alguns com menor histórico em práticas de EREER e uma formação mais deficiente

46 Deve-se destacar que nos espaços presenciais ocorreram o compartilhamento de atividades pelos formadores e a socialização dos trabalhos já desenvolvidos pelos cursistas, possibilitando uma troca de vivências que promovam ações pedagógicas no contexto escolar.

47 Deste modo se propõem aos docentes em formação que atuem de forma interdisciplinar, aproximando docentes de diferentes áreas de conhecimento em projetos que transponham o desafio das turmas e ou níveis escolares (temas a serem trabalhados como projetos escolares ou de redes de ensino).

na história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim, possibilita-se a concretização dos princípios acima expostos e de formulações coletivas para a educação antirracista, princípio desenvolvido a seguir.

- Educação Antirracista: é importante afirmar que uma educação antirracista exige o letramento racial (fundamentos do racismo estrutural e seu modo de operação; e os conhecimentos sobre a ação da Branquitude⁴⁸ na manutenção de privilégios), conhecimentos sobre a história da África e da cultura de matriz africana; conhecimentos sobre os povos originários e seu modo de viver e sentir, a luta do povo negro e dos povos indígenas contra a opressão e as diferentes formas de sua inferiorização. Torna-se de fundamental importância conhecer como a educação tem reproduzido a discriminação racial, pois presa a um pensamento e práticas colonizadoras, as quais têm sustentado a condição subalterna imposta pelo processo de dominação exercido pelos colonizadores europeus (Gonçalves e Silva, 2007). A superação dessa postura por parte de educadores e educadoras exige um pensamento decolonial, que se desprenda de uma moldura de pensamento e ação baseada nos valores cristãos, na crença na ciência como superior aos saberes tradicionais e do capitalismo como sistema ideal de produção e organização social; estes pressupostos de uma forma hegemônica de conhecer e educar servem como referência para a inferiorização dos povos não europeus (considerados incivilizados).

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO EM ERER

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº3/2004), uma educação antirracista deve ser conduzida tendo como referência: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”. Essa regulamentação legal ao estabelecer a educação para as relações étnico-raciais como um dos núcleos a

48 A pesquisadora Cida Bento define o termo Branquitude como um pacto implícito entre as pessoas brancas que agem buscando defender seus privilégios (Bento, 2023).

fazer parte do projeto político-pedagógico das instituições de ensino, exige dos educadores comprometimento em todo o processo educacional. Para isso, é necessário que haja a desconstrução das formas de aprender-ensinar-aprender, as quais não contemplam a diversidade de pessoas, pensamentos e modos de ver e se colocar no mundo. A universidade tem o papel crucial de contribuir para essa mudança, afinal cabe a ela a formação daqueles que estão e que atuarão em sala de aula. Embora muitas vezes a universidade tenha nos currículos dos cursos de licenciatura e de pedagogia, conteúdos desconectados dos sujeitos e, diversas vezes, seja conservadora, preconceituosa e racista, é nela que surgem alternativas para construção de uma educação emancipatória através dos cursos de extensão, especialização, entre outros.

São nesses campos que os educadores têm encontrado e desenvolvido práticas significativas focadas na educação para as relações etno-raciais de acordo com o que as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 orientam/exigem. Portanto, entende-se que o caminho a ser trilhado, para atingir esse objetivo, seja um caminho de mão dupla, onde educadores da educação superior e da educação básica se reabastecem de conhecimentos e vivências, encontrando juntamente com a comunidade escolar, propostas e possibilidades de se (re) educar para a diversidade e para o combate às discriminações.

ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO EM ERER

Neste item, indicam-se alguns elementos que possibilitam refletir sobre os desafios da Formação Continuada de Professores em ERER. Esses elementos envolvem problemas enfrentados no processo formativo e o aprendizado que o curso permitiu, considerando as potencialidades e limites pertinentes à formação em ERER para professores da educação básica.

O PÚBLICO EM FORMAÇÃO

A seleção dos cursistas se deu por meio de edital público, que contemplou docentes da educação básica em atuação na região do entorno dos campus da UNIPAMPA e, em outro edital específico, selecionaram-se

docentes de municípios indicados pelo FÓRUM Estadual de Diversidade e Educação na região metropolitana (grande POA); no primeiro edital foram selecionados 76 professores, os quais são alocados nos Polos da Fronteira-Oeste e na Campanha Gaúcha; no segundo edital, foram selecionados 17 professores que compuseram o Polo 3 – grande Porto Alegre. Após, foram selecionados em edital complementar 13 professores. E, como ainda havia vagas, abriu-se a possibilidade de inscrição de professores vinculados às ações dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) dos diversos campus da UNIPAMPA.

Observa-se que os docentes interessados, em sua maioria, já desenvolviam ações pedagógicas em ERER e buscavam aprofundar seus conhecimentos, sejam teóricos sejam metodológicos. E, muito significativo, pretendiam instrumentalizar-se para ações pedagógicas em ERER, compartilhando suas vivências no ambiente escolar. Nos espaços de compartilhamento de conhecimentos e vivências, manifestaram-se as dificuldades enfrentadas nas gestões das redes municipal e estadual, destacando-se a falta de apoio por parte das direções de escolas e as dificuldades trazidas pelo ambiente vivenciado junto aos seus pares.

Segundo os cursistas, poucos professores se envolvem com ações de ERER, sendo sempre os mesmos a proporem espaços e metodologias que vão ao encontro das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. Permanece, ainda, segundo suas manifestações, as ações de ERER apenas nos meses de novembro e abril, havendo exceções no caso de alguns

docentes em algumas áreas de conhecimento. Desse modo, pode-se compreender um limite para a implantação de uma educação antirracista.

Esse contexto identificado afirma a inexistência da interdisciplinaridade e da inserção curricular da ERER. Longe de projetos escolares, vivenciamos ações individuais, demonstrando-se que é precária a institucionalização da ERER, apesar da sua regulamentação legal. Assim sendo, a formação possibilitou fortalecer a ação dos docentes, incentivando que os conhecimentos trabalhados nos módulos relativos à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, ensejem novas possibilidades pedagógicas.

Um aspecto negativo que deve ser destacado relaciona-se com as dificuldades dos professores em formação de conseguirem autorização para participar dos encontros presenciais e a carência de tempo para dedicar-se

às atividades da formação. Isso enseja a pensar que persiste uma incompreensão dos gestores sobre a importância da formação continuada e da temática ERER. Por outro lado, observa-se uma carga de trabalho intensa que faz os professores não disporem de tempo para dedicar às atividades de formação.

Houve, então, um impacto negativo que foi a evasão de muitos cursistas, os quais alegaram falta de tempo para cumprirem as atividades propostas. Mesmo que a UNIPAMPA tenha viabilizado transporte para os cursistas que precisavam se deslocar para participação dos encontros presenciais (no caso dos Polos Fronteira-oeste e Campanha Gaúcha) observaram-se muitas ausências. E a flexibilidade, nos prazos para recebimento das atividades virtuais e para entrega do trabalho final, demonstrou-se insuficientes para superar a decisão de evasão de cursistas.

SOBRE A FORMA DE CONSTRUÇÃO DOS MÓDULOS PRESENCIAIS

Os módulos tiveram a construção entre mais de um formador, buscando-se relacionar os temas a serem desenvolvidos e, assim, permitir a interdisciplinaridade. Os Formadores foram reunidos segundo suas áreas de formação e as experiências que tinham sobre as ações pedagógicas em ERER. Juntos decidiram quais conteúdos abordar, a metodologia a utilizar, planejando também as atividades a serem sugeridas no momento presencial (eram sugeridas referências bibliográficas e materiais que possam ser utilizados no cotidiano escolar) e as atividades que foram postadas no ambiente virtual. Na realização dessas atividades virtuais, o acompanhamento dos tutores(as) foram fundamentais⁴⁹.

Na construção do projeto, foram pensados os módulos, os quais partem de uma proposição (temática) mais abrangente, a qual visa contribuir com conhecimentos que representam dimensões da história e cultura afro-brasileira ou indígena. Essa proposição é dividida em sub-temáticas que se articulam entre si. Coube a cada formador convidado desenvolver conhe-

49 Havia sete tutores que receberam bolsas do FNDE para o trabalho de acompanhamento dos cursistas

cimentos que possam inspirar os docentes em formação sobre trabalhos pedagógicos potenciais; estes conhecimentos são associados a metodologias que possam ser desenvolvidas.

Toma-se, como exemplo, o módulo I e o módulo IV. No módulo I, a proposição (temática) definida foi: As Leis 10.639/03 e 11.645/03: Desafios do Combate ao Racismo. Para desenvolver essa temática, foram convidados uma Professora da rede estadual hoje aposentada, formada em letras e com Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, um docente formado em história e que no momento estava finalizando o doutorado em História e uma professora Doutora em Educação e Coordenadora do NEABI Mãe Fausta da UNIPAMPA – Campus de Uruguaiana. Esses docentes têm em comum uma longa experiência na formação de professores da Educação Básica em EREER, tendo, inclusive, a muitos anos, desenvolvido ações nos espaços escolares.

No trabalho desenvolvido, foram apresentadas as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e os documentos que tratam de suas regulamentações; o contexto de aplicação da Lei Federal 10.639/03 e seus limites enfrentados; apresentaram-se possibilidades pedagógicas de trabalho no cotidiano escolar e um debate sobre letramento racial, através de uma dinâmica com uso de um jogo “Vamos falar sobre racismo?”; nesse espaço, foram importantes as colocações de cada cursista sobre suas experiências pessoais e profissionais em relação à manifestação de racismo. Um dos resultados obtidos foi a sensibilização para a necessidade de combate ao racismo e de uma educação antirracista, despertando para conhecimentos importantes em estratégias de EREER.

Este módulo associou a construção histórica realizada pelo movimento social negro com os constructos legais que impõem a EREER como obrigatória em todos os níveis de ensino; esta abordagem apresentou-se aos cursistas, em momento posterior, vinculada ao racismo estrutural oriundo de uma formação social brasileira impregnada pela inferiorização e exclusão dos negros que continua após a abolição legal (um pouco das raízes históricas das desigualdades raciais foram problematizadas). A dinâmica sobre letramento racial evidencia as manifestações do racismo incrustadas no imaginário social brasileiro, muitas vezes, reproduzido “naturalmente” pelos educadores. Foi um módulo que traçou um panorama sobre EREER e

serviu de base para os demais módulos.

Para contextualizar as temáticas desenvolvidas foram realizadas, virtualmente, duas rodas de conversa. A primeira delas referente ao 13 de maio, Dia da Assinatura de Lei Áurea, quando foram debatidos todos os aspectos socioeconômicos e políticos que envolveram a abolição do regime escravista, os quais são fundamentais para a compreensão da motivação e necessidade das políticas públicas de reparação, entre as quais temos a lei 10.639/03. A segunda roda de conversa teve como foco o racismo epistêmico, para isso foram apresentadas cientistas negros e negras com suas descobertas nas mais diferentes áreas. Ambas as atividades foram desenvolvidas com o intuito de contribuir com os educadores, oferecendo dados e informações que pudessem contribuir com o fazer pedagógico em sala de aula.

O módulo IV auxilia a demonstrar a construção que foi efetivada para conseguir de compartilhar com os cursistas conhecimentos e vivências que podem contribuir para ações em EREER. A Proposição do Módulo era: A Decolonização da Matriz Ocidental como Aporte para EREER.

O objetivo neste módulo era apresentar o pensamento decolonial como uma forma de pensar que fuja aos parâmetros eurocêntricos. Buscou-se demonstrar que, para uma efetiva desconstrução do racismo estrutural e da tradição colonial europeia, que embasa o imaginário social brasileiro, necessita-se de um descentramento para adotar-se diferentes bases epistêmicas. A inferiorização dos descendentes de africanos escravizados e dos povos originários, precisa ser combatida pela ação docente, evitando sua perpetuação; aliás, um processo de reprodução permanente que tem a contribuição da historiografia e de trabalhos com aval científico, os quais reforçam o preconceito étnico-racial e o racismo.

O professor necessita descentrar-se da matriz europeia, compreendendo as matrizes africanas e indígenas como visões de mundo diferentes, em que outra cosmovisão sustenta um conjunto de princípios e valores, os quais possibilitam leituras diferenciadas da Natureza, da Vida Social, da Relação com o Sagrado e dos saberes ancestrais, além de outros princípios invariantes.

Para desenvolver este módulo, foram convidados uma Doutora em Antropologia com tese de doutorado sobre o Povo Indígena Guarani, um

professor com Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências e uma Doutora em Educação com vivências em Dança-afro e Capoeira. Convém destacar a experiência dos três professores em cursos de licenciatura, tendo atuado a bastante tempo com a iniciação a docência (inclusive com ações no PIBID-CAPES).

No planejamento realizado, efetivou-se um espaço de conceitualização do pensamento decolonial, sendo complementado com duas vivências sobre a forma de pensar o mundo e cultivar suas tradições, caso dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. Com uma apresentação crítica de hábitos, costumes e compreensões dos povos indígenas e uma oficina de dança-afro e capoeira, abordando os ritmos africanos, a corporeidade e as suas formas de preservação cultural.

Nesse percurso foram sugeridas potencialidades para o trabalho dos docentes em formação, podendo trazer contribuições bastante significativas nas ações em ERER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios finais do projeto aqui apresentado e analisado ainda não foram concluídos. Assim, não temos ainda finalizadas e sistematizadas as avaliações da equipe participante. Essa avaliação, certamente, poderá trazer elementos importantes, os quais serão abordados em outros trabalhos a publicar (além do relatório de atividades a ser apresentado a SECAD-MEC).

Diante disso, o esforço aqui realizado permite a apresentação da proposta desenvolvida e seus pressupostos, sua forma de efetivação e características metodológicas. Realiza-se, também, uma abordagem geral sobre o processo formativo, a qual possibilita enfatizar elementos importantes sobre a prática pedagógica e o contexto em que agiram formadores e pessoas em formação (os cursistas).

Observou-se tratar de experiência muito rica para auxiliar a pensar os esforços em formação de professores em ERER, acumulando, no sentido de contribuições críticas que serão consideradas em outras ações formativas. É interessante pontuar que a UNIPAMPA continuará atuando com os cursistas, visando manter ações de interação que possam apoiar os docentes em seu contexto; assim, projeta-se aprofundar o processo iniciado neste curso proporcionado em parceria com a SECADI-MEC.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, Cida; **O Pacto da Branquitude**. São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

GOMES; N.L. Limites e Possibilidades da Implantação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas; In: PAULA; M. de. e HERINGER; R. **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil**; Biblioteca FLACSO Brasil, 2013.

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

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: **Projeto Revista de Educação** (4), 2ª ed. Porto Alegre, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.

POMBO, O. Práticas Interdisciplinares. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 208-249.

SANTOS, Ana C.S. dos e SANTOS, Akiko. Obstáculos Epistemológicos no Diálogo de Saberes. IN: SANTOS, A. e SOMERMMAN, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

SILVEIRA, Marta I.C.M.da. **O Movimento Social Negro: Da Contestação às Políticas de Ações Afirmativas e a implicação para aplicação da Lei federal 10.639/03 - O caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria -RS**. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas em Educação. Faculdade de Educação. UFBA. 2009.

SILVEIRA, P.R.C.da., SILVEIRA, Marta I.C.M.da. e TIER, C.G. As Relações Étnicoraciais e a Implantação da Lei 10.639/03: Reflexões Necessárias e Apontamentos Metodológicos. IN: SILVEIRA, Marta I.C.M.da. e BIANCHI, P. (orgs.); **Núcleo Interdisciplinar de Educação: Articulação de Contextos & Saberes nos (per) cursos de Licenciatura da UNIPAMPA**, Florianópolis, Tribo da Ilha, 2013.

SOARES; R.L.; SILVEIRA, M. I.C.M.da.; SILVEIRA, P.R.C.da.; Por uma Educação Física antirracista: estratégias de ensino para o conteúdo de danças afro na formação docente. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais - LAB**, Santa Maria-RS, vol 17, N 12, Jan/dez, 2024.

PARTE II

PRÁTICA DOCENTE:
OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA
DAS PROFESSORAS QUE
PARTICIPARAM DO CURSO
DE FORMAÇÃO

A LITERATURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA COMO FERRAMENTA DE RECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Christiane de Cássia Orphão
Daniella Soler de Lima de Souza
Marinês Soratto

INTRODUÇÃO

A literatura indígena carrega consigo uma poética ancestral e uma profunda conexão com a natureza e o cosmos. Como destacado na formação, a escrita indígena traz uma “dialética, voz e cor” que transcende a narrativa convencional. Ela incorpora os sons do vento, o brilho da lua cheia e as conexões espirituais que harmonizam a vida, evidenciando a relação simbiótica entre seres materiais e espirituais. Mais do que palavras, a literatura indígena é movimento, vida, danças, cantos e ações culturais em constante ebulição, representando as cosmologias e os modos de ser dos povos Guarani, Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva, Guató, Kadiwéu, Kinikinau e Terena, que representam pouco mais de 4% da população do estado, e as comunidades quilombolas presentes em 21 municípios do estado de Mato Grosso do Sul.

Da mesma forma, a literatura afro-brasileira, representada por autoras, como Conceição Evaristo, oferece um espaço de “escrevivência”, em que as experiências vividas são transformadas em narrativas que resistem ao apagamento histórico. A inclusão dessas literaturas no currículo escolar é fundamental para que os estudantes possam se reconhecer nas histórias contadas e valorizar as contribuições culturais de seus antepassados.

Conforme Daniel Munduruku (2006), a literatura indígena é uma ponte entre o passado e o presente, que não apenas conecta os estudantes às raízes de suas culturas, mas também possibilita o desenvolvimento de uma cidadania crítica e solidária. Ao lado de autores como Cristiane Sobral, as

narrativas afro-brasileira e indígena trazem perspectivas que enriquecem o repertório cultural e ampliam os horizontes dos estudantes.

Vale destacar que as literaturas indígena e a afro-brasileira se destacam como elementos fundamentais para a construção de uma educação que valoriza as identidades culturais e promovem o respeito às diferenças. Essas literaturas não são apenas narrativas, mas representações de vivências, resistências e sabedorias acumuladas ao longo de séculos. Ao abordar as vozes indígenas e afrodescendentes no currículo escolar, a escola não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também proporciona uma compreensão mais profunda sobre as contribuições dessas comunidades para a formação da sociedade brasileira. A literatura indígena é uma expressão rica e multifacetada que emerge das tradições orais, histórias, mitos e reflexões dos povos originários.

As obras indígenas contemporâneas, como as de Eliane Potiguara, trazem reflexões sobre as lutas e resistências dos povos originários, destacando a relação espiritual e simbiótica com a natureza. Da mesma forma, autores afro-brasileiros, como Cristiane Sobral, retratam as vivências urbanas e as complexidades das identidades negras em um contexto marcado por desigualdades sociais. Esses textos promovem o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, permitindo que os estudantes compreendam a diversidade cultural como uma riqueza, e não como um desafio.

Além disso, o uso da literatura indígena e afro-brasileira em projetos interdisciplinares fortalece a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. A escola pode integrar essas narrativas às disciplinas de história, de geografia e de artes, promovendo debates e atividades que incentivem os estudantes a se conectarem com suas próprias histórias e as dos outros. Esse movimento transforma a leitura em um ato de fruição e empoderamento, reafirmando a importância dessas literaturas como ferramentas de transformação social e educacional.

CLÁSSICOS LITERÁRIOS E A REPRESENTATIVIDADE NO CURRÍCULO

A formação destacou também a relevância de clássicos literários como “Iracema”, de José de Alencar, e “Macunaíma”, de Mário de Andrade, que trazem aspectos culturais e mitológicos das tradições indígenas. Embora

nem sempre estejam isentos de interpretações problemáticas, quando se pensa a época que foram escritos, esses textos podem ser utilizados para discutir como as culturas indígenas foram representadas na literatura brasileira e incentivar análises críticas sobre esses contextos históricos.

Destaca-se, porém, a importância de refletir obras literárias para refletir a pluralidade cultural, social e histórica de uma sociedade e suas diferentes visões de mundo, em que os estudantes possam se identificar com personagens e narrativas que dialogam com suas realidades.

A representatividade no ensino de clássicos literários, enriquece o currículo escolar, possibilitando uma formação mais crítica, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas da sociedade e, também, transforma a experiência educacional em algo mais significativo e conectado à realidade dos alunos, possibilitando compreender as lacunas e exclusões presentes na formação literária tradicional e discutir as razões dessas ausências.

A inclusão de autores contemporâneos, como Munduruku e Evaristo, enriquece essa abordagem, permitindo que os estudantes acessem narrativas escritas a partir da perspectiva dos próprios sujeitos históricos. Essa representatividade é essencial para que os estudantes desenvolvam empatia e um olhar crítico sobre as desigualdades sociais e numa perspectiva atemporal, levando-os a compreender que existe outras formas de interpretar o mundo.

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA NA ARTICULAÇÃO DA LITERATURA AFROBRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

De acordo com Veiga (2002) e com Vasconcellos (2002), os profissionais da equipe técnico pedagógica são articuladores fundamentais na implementação das diretrizes do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve refletir o compromisso da escola com uma educação antirracista e inclusiva. Durante a formação, foram discutidas estratégias para que os coordenadores incentivem os docentes a integrarem a literatura indígena e afro-brasileira em atividades interdisciplinares, promovendo a formação integral dos estudantes.

O PPP, como um documento orientador, deve explicitar a valorização da diversidade cultural e a promoção de práticas pedagógicas que estimu-

lem o protagonismo estudantil. Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como um mediador entre as demandas da comunidade escolar, as diretrizes educacionais e as práticas pedagógicas efetivas.

O PPP, ao explicitar o compromisso da escola com uma educação antirracista, transforma-se em um instrumento de luta pela igualdade e pela justiça social. Conforme Vasconcellos (2002), o planejamento escolar deve ir além da organização curricular, atuando como uma ferramenta de transformação social que inclua a valorização das identidades culturais de todos os estudantes. Nesse sentido, a inserção de temas étnico-raciais no PPP assegura que os estudantes compreendam a riqueza cultural brasileira, reconheçam as desigualdades históricas e se tornem agentes de transformação.

LEITURA COMO FRUIÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE MOMENTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA

A formação ressaltou a necessidade de promover momentos de leitura como fruição, em que os estudantes possam se envolver com as narrativas de forma emocional e estética, ampliando seu repertório cultural e sua capacidade de reflexão crítica. Atividades, como rodas de leitura, oficinas de escrita criativa e dramatizações, baseadas em textos literários, foram sugeridas como formas de incentivar os alunos a vivenciarem a literatura de maneira significativa. Além disso, os coordenadores foram orientados a planejar projetos interdisciplinares que conectem a literatura a outras disciplinas, como história e artes, criando conexões entre os contextos culturais e as narrativas literárias.

A literatura afro-brasileira e indígena pode ser integrada ao ensino escolar como uma ferramenta para promover o diálogo intercultural, ampliar a consciência sobre a diversidade cultural e fortalecer o debate a respeito das narrativas indígenas e afrodescendentes. É fundamental que essas obras sejam lidas, discutidas e reconhecidas como parte integrante da literatura universal.

RESULTADOS E PERSPECTIVAS

A formação trouxe reflexões importantes sobre como as literaturas

indígena e afro-brasileira podem transformar o ambiente escolar. Os coordenadores destacaram que, ao trabalhar essas narrativas, os alunos não apenas ampliam seu repertório cultural, mas também desenvolvem valores como empatia, respeito e solidariedade.

Entre os desafios apontados, destacaram-se a falta de materiais didáticos específicos e a necessidade de formação continuada para os professores. No entanto, os coordenadores se comprometeram a atuar como facilitadores nesse processo, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

As literaturas indígena e afro-brasileira desempenham um papel central na construção de uma educação plural e antirracista. A formação promovida pela DIPED/SEMED evidenciou que integrar essas narrativas no currículo escolar possibilitou promover uma educação transformadora, que valorize as vozes historicamente silenciadas e estimule o protagonismo estudantil.

O fortalecimento da representatividade literária nas escolas vai além do cumprimento de uma exigência legal; é um compromisso ético com a formação de cidadãos leitores e críticos conscientes de seu papel na sociedade. Por meio da leitura como fruição e da valorização da diversidade cultural, as escolas se tornam espaços de transformação social, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. *O direito de ser diferente: indígenas e educação*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 2002.

AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

Dejair Antunes Geraldo Filho
Fabiana Parron Bergamo

INTRODUÇÃO

Combater o racismo e conhecer a luta e a contribuição dos negros e indígenas na construção do país, abordando a história e a cultura deles foi o que objetivou discutir a temática das relações étnico-raciais, dentro das unidades escolares. Discussão necessária que, de forma histórica e socialmente inserida em nossa cultura, vem marcada ao longo do tempo pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

Em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 - quanto à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, foi proposto o “Projeto Étnico - Racial: Ações Pedagógicas para Construção de uma Escola Antirracista” visando consolidar ações contínuas no ambiente escolar de combate ao racismo estrutural.

Durante o ano letivo de 2024, foi oportunizado à comunidade da Escola Municipal Agrícola “Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo”, situada na zona rural de Campo Grande - MS, que atende alunos do 1º ano até o 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano ao 3º ano do ensino médio, a valorização da cultura e história afro-brasileiras e indígenas, por meio do letramento racial. Incluir no currículo temas para discussões sobre essa temática contribuirá para transformar a situação histórica de segregação e desigualdade social.

A escolha do tema teve como relevância a luta contra o racismo e as desigualdades sociais vivenciadas na sociedade brasileira, justificando, assim, a temática para estudo e discussão dentro do ambiente escolar. Esse projeto, no entanto, oportunizou não apenas a reflexão, mas a desconstrução das formas de preconceito e discriminação étnica da sociedade contemporânea,

viabilizou através de aulas dialogadas e reflexivas, e através de palestras, oficinas e dinâmicas, abordar assuntos que combatam o racismo camuflado presente em nossa sociedade. Ao escolher o tema, percebemos o quanto a sociedade precisa debatê-lo. Ressaltam Lucas e Leite (2017, p. 8) “A negação da existência de preconceito na sociedade brasileira, apoiada na falsa democracia racial, dificulta a percepção dos discursos discriminatórios, que por vezes passam despercebidos ou naturalizados em nosso cotidiano”.

Sendo assim, consolidar a cultura e a educação antirracista na comunidade escolar, contribuindo com a formação e o comprometimento por uma educação antirracista em seus espaços de atuação, fortalecendo o enfrentamento do racismo estrutural no país foi o objetivo principal das atividades propostas.

O presente material apresentará relatos de algumas das atividades desenvolvidas com um grupo de alunos do 4º ano – séries iniciais do ensino fundamental, propondo, na prática pedagógica, a valorização das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Segundo Cavalheiro (2005, p. 12), as manifestações de racismo, preconceito e discriminação contribuem para

Auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar.

Dáí a necessidade de colocar em pauta essa temática na escola. Percebemos, ainda, o aumento da presença negra e indígena dentro das escolas, mesmo que muitas pessoas ainda não se reconhecem como negras e indígenas, fator esse que está associado pela normatização do branco como “homem universal”. É preciso com urgência avançar nessa desconstrução e propiciar a conscientização sobre a branquitude, promovendo ações imprescindíveis no combate ao racismo estrutural.

Além disso, entendemos que a história acadêmica não está dissociada da história escolar e que essa ligação é possível realizar por meio do ensino, possibilitando ações e experiências novas com abordagens para a aprendizagem e mudanças de posturas.

No que diz respeito às ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, destacamos como fundamental as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que respaldam estratégias de ensino e atividades a serem realizadas com a comunidade escolar. Pensando nessas ações educativas, procuramos elaborar objetivos mais específicos que viessem de encontro aos anseios do projeto, assim elencamos os seguintes:

- Promover momentos de conhecimento e contextualização da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER;
- Desenvolver ações, debates e oficinas que atendam e otimizam a Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER dentro do ambiente escolar;
- Montar mural no pátio da escola para a exposição de trabalhos sobre a temática realizados pelos alunos.
- Consolidar na cultura organizacional e pedagógica da escola a intolerância ao preconceito e às desigualdades raciais;
- Contribuir para a promoção de uma escola antirracista.

Assim, embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e frente aos objetivos que foram propostos, desenvolvemos atividades que favoreceram uma prática educativa voltada à valorização da diversidade racial e o início de um trabalho de rompimento dos discursos racistas e preconceituosos existentes no ambiente escolar.

Na sequência, apresentamos a prática pedagógica desenvolvida, com a descrição das atividades e depoimentos, demonstrando as etapas da metodologia utilizadas em cada atividade.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

A princípio, os professores responsáveis pelo projeto fizeram uma pesquisa bibliográfica para adquirir conhecimentos necessários para execução do projeto, buscaram se fundamentar com os textos apresentados e discussões realizadas no Curso de Aperfeiçoamento Equidade Racial na

Educação Brasileira: Formação para a Educação das Relações Étnico-Racial, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2024.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 182), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”

Os instrumentos de coleta de dados usados foram: observação do comportamento dos participantes nas atividades propostas, participação dos alunos em expressarem sentimentos e opiniões sobre a temática e entrevista não estruturada com perguntas abertas e fechadas.

Assim, a metodologia de ensino permitiu o desenvolvimento da criticidade do educador e educando por meio das atividades dialogadas dentro da sala de aula.

O projeto elaborado foi executado através de palestras com o Professor Dejair Antunes, professor de história e responsável pelo projeto. Nessas palestras, foram abordados temas que possibilitaram aos alunos conhecerem e reconhecerem a importância de pessoas negras na cultura brasileira. Os temas trabalhados nas palestras foram “A contribuição da cultura africana e indígena para a população do Brasil”, “Racismo e preconceito” e “Por uma escola antirracista”. Nessas palestras e rodas de conversa, foram promovidos debates e reflexões étnico-raciais, os alunos tiveram a oportunidade de expor seus pensamentos, contar algum momento vivenciado e, também, de adquirir conhecimento da história do Brasil.

Foram, além disso, executadas, pela Professora Fabiana Parron, algumas atividades em forma de oficinas trazendo temas como: concepções e reflexões sobre racismo e discriminação, preconceito racial e direitos civis.

O projeto foi proposto à coordenação da escola e para alguns professores que, a princípio, demonstraram interesse, mas não deram continuidade às atividades. A execução se deu com algumas turmas, e com professores que aceitaram trabalhar essa temática com sua turma. No entanto os registros apresentados a seguir são das atividades desenvolvidas pelo 4º ano da escola.

OFICINA: RODA DE CONVERSA

As primeiras atividades realizadas com a turma do 4º ano foram as rodas de conversa e as palestras, com duração de 30 a 40 minutos, oportunizando, de forma crítica, problematizar as temáticas étnico raciais relevantes no contexto social da escola.

Ao iniciar a primeira roda de conversa, solicitamos aos alunos que sentassem em círculo com a finalidade de enxergar todos os colegas participantes dessa atividade. Já com todos sentados, lançamos as seguintes perguntas: Como eu sou? Qual é a sua cor? Nesse momento, eles se observaram e a cada aluno foi oportunizado descreveram como eles eram fisicamente. No entanto, alguns alunos negros, não falavam sobre sua cor, enquanto outros alunos brancos ressaltavam a sua. Obtivemos algumas respostas como:

Sou branco, cabelo liso, olho castanho claro, acho que é um pouco verde (Heitor, 10 anos); Acho que sou marrom escuro, mas meu cabelo é escuro e meio liso (Miguel, 10 anos); Tenho uma cor diferente, não sei qual é, meus avós eram índios (Rudinei, 10 anos), eu não sei como sou, qual é a minha cor certa (Nathan, 10 anos); eu acho que sou negra, por causa do meu cabelo (Maria Eduarda, 11 anos); Eu sou bem negro, cabelo enrolado e gordinho (Kaio, 12 anos).

As respostas obtidas estão organizadas em momentos, correspondendo à oralidade de cada aluno, articulada às relações étnico-raciais, à temática do pertencimento e identidade racial. Percebe-se que os alunos têm muita dificuldade de se autodeclararem, apesar de perceberem as diferentes cores que as pessoas têm.

Em um outro dia, na roda de conversa, falamos sobre preconceito, racismo e discriminação, o que seria e como ela está presente em nosso cotidiano, perguntamos aos alunos, “Alguém já passou por discriminação racial ou presenciou alguma discriminação?”. Abaixo alguns relatos dos alunos.

Eu acho que muita gente não gosta dos negros, pois eles culpam eles por qualquer coisa (Maria da Gloria 10 anos); Minha mãe disse que teve um dia que revistaram um homem negro no mercado pois acharam que ele estava roubando (Anthony, 9 anos); Eu acho que os negros sofrem mais que os brancos (Heloara, 9 anos); A gente quando vê “alguém sujo” na rua já ficamos com medo (Yasmim, 11 anos); Teve

um dia que os policiais revistaram um monte de menino negro lá perto de casa e deixaram outros que não eram irem embora (Tamires, 9 anos).

Mediante as respostas e os depoimentos dos alunos nas diversas rodas de conversa, trazíamos, posteriormente a essas conversas, algum texto para embasamento, ou uma música de origem afro ou indígena, retratando o racismo, preconceito e a discriminação. Na medida que se apropriavam do conteúdo dos textos e das músicas, refletiam, faziam a interpretação e emitiam opinião sobre as temáticas. O objetivo era romper com processos de desvalorização e oportunizar uma educação mais inclusiva e conscientizadora. Ressaltamos, ainda, a necessidade de o trabalho de o professor estar respaldado em métodos que permitissem o diálogo e a construção de possíveis mudanças nas relações sociais, possibilitando a vivência em uma nova realidade e social.

Na escola, é possível realizar um trabalho em que consiste ao educando se apropriar de conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, mas esse trabalho só existirá se o professor estimular por meio da problematização, fatos cotidianos, observações de imagens nos livros didáticos, textos com conceitos ou conteúdos estereotipados entre outras diversas situações que vivenciamos na escola. Sobre isso, Cavalleiro (2001, p.149) afirma que “a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais”.

OFICINA: MOMENTO DA LEITURA E CONFECÇÃO DA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Numa perspectiva histórico-social, propusemos aos alunos um trabalho diferenciado na hora do conto. Havíamos trabalhado vários contos africanos e indígenas, assim como também foram propostas atividades lúdicas e artísticas de alguns livros de literatura infantil, no momento da leitura, retratando a temática das relações étnico raciais.

Assim, um dos livros que os alunos já conheciam a história foi escolhido para ser trabalhado e discutido em outros momentos das aulas. Partindo das análises realizadas pelos alunos e intermediadas pela professora, recorreremos aos debates sobre identidade e diferença, a partir do livro Menina Bonita do Laço de Fita, da autora Ana Maria Machado, que traz a história de um coelho branco e de uma menina negra.

Na coletividade, os alunos expressaram por meio da oralidade, do desenho e da escrita, o que achavam da obra. Alguns opinaram que o coelho não tinha preconceito e queria ter um filhote negro. Por outro lado, outros alunos afirmaram que a menina inventava justificativas por não saber responder a perguntas feitas pelo coelho ou porque ninguém conversava com ela sobre o assunto. Solicitamos aos alunos que ilustrassem em folha sulfite o livro e escrevessem o motivo porque a menina inventava as justificativas ao coelho.

O fato de trabalhar o referido livro deu a oportunidade de colocar em discussão relações étnico-raciais, elementos essenciais para a construção de uma postura antirracista. A seguir, alguns registros dos depoimentos dos alunos:

Eu acho que a mãe da menina nunca conversou com ela sobre ter várias pessoas com outras cores de pele (Italo, 10 anos); A menina nunca se preocupou em falar da sua cor de pele, ela não se importava com isso, só o coelho (Maria Eduarda, 11 anos); Era só a mãe falar para menina que tinha se casado com uma pessoa negra e como ela também era negra aí a menina nasceu negra (Arthur, 9 anos); Acho que a menina não sabia explicar para o coelho porque nem ela sabia como ela nasceu negra, mas na história não aparece situações de racismo, porque o coelho queria ficar igual ela (Matheus, 10 anos).

Outro depoimento que chamou a atenção foi da aluna Maria Luiza de 9 anos, “a maioria das pessoas são brancas, por que o coelho queria ser preto?” Ao analisar essa fala, ressaltamos a afirmação Marques e Calderoni (2016, p. 303)

Do ponto de vista de um processo cultural, que se fez colonial, constroem-se os significados que acabam posicionando os sujeitos a partir de uma única lógica – a da colonialidade, segundo a qual todo pensamento que não advém da fundamentação do conhecimento ocidental é marginal e subalterno.

O fato de a aluna afirmar que a maioria das pessoas são brancas e não pretas, reforça como a sociedade enxerga as pessoas que nela vivem, negando também a declaração feita ao IBGE (2022) informando que a população negra e parda declarada é maior em relação a quantidade de pessoas que se declararam brancas. Isso mostra a invisibilidade da população preta e parda e reforça as relações sociais fundamentadas na colonialidade.

Observa-se que a desinformação também é um grande problema, apesar desse depoimento ser de uma criança, não deixa de ser menos im-

portante, pois retrata que nem em casa e, muitas vezes, nem na escola se fala sobre o assunto. Se há essa opinião sobre a população preta e parda, imagina em relação à população indígena, cercada por mitos sociais que contribuem para a desvalorização das etnias e esses fatos, grande parte das vezes, são distorcidos e depreciados. A escola precisa oportunizar os espaços de discussão e aprendizagem sobre as relações étnico-raciais. Para Carvalho e Scaramuzza (2022, p. 4) “A (re) educação quanto a temática indígena é necessária, pois é preciso conhecer para desmistificar, entender e respeitar o outro na sua diversidade”.

Por ocasião dessas aulas e dessas discussões, propusemos aos alunos construir uma boneca com material reciclado. Durante essa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de construir sua própria personagem, a “sua menina bonita do laço de fita”. Foram utilizados materiais, como papel sulfite, lápis e canetinhas coloridas, cola, tesoura, rolos de papel higiênico, fitas, novelos de lã, bolo de isopor e tinta guache. Diante da criatividade de cada aluno, foram produzidas várias “meninas” e o resultado foi a confecção de várias personagens com traços físicos caracterizando uma menina negra.

Durante a confecção das Meninas bonitas do laço de fita, enquanto elas produziam, pintavam, recortavam, presenciamos algumas alunas conversando no grupo: “eu acho que a menina nem sabe que existem muitas pessoas no mundo com cores de pele diferente” (Maria da Gloria, 10 anos); “é, acho que isso não importa, somos todos iguais” (Tamires, 9 anos) “e o coelho não tinha preconceito, ele queria ser igual a menina, porque ele achava ela linda” (Lourença, 10 anos).

Assim, é possível perceber que o texto do livro em estudo, permite que nos coloquemos no lugar do outro, promovendo uma reflexão também do quanto a sociedade reforça a imagem inferiorizada de pessoas negras. Percebe-se ainda, que os debates sobre as relações étnico raciais na escola possibilitam aos alunos adquirirem conhecimento, amenizando o preconceito e possibilitando o diálogo de respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos de experiência sobre as atividades desenvolvidas no ano de 2024 para as relações étnico-raciais, na turma do 4º ano de uma escola pública e situada na zona rural do município de Campo Grande-MS, nos

mostra a importância do processo aprendizagem e a politização de uma educação étnico-racial.

Desse modo, destaca-se a importância de as crianças, desde pequenas, serem estimuladas para essa temática, por meio da dialogicidade e da ludicidade durante as aulas. Partindo das suas experiências, opiniões, expressões de sentimentos, e da mediação do educador, compreendemos que essas ações desenvolvidas na escola contribuem para a construção do conhecimento, e da mudança de postura frente a situações de desrespeito às diferenças no meio social.

Ressalta-se que as populações negra e indígena são as que mais sofrem na sociedade com as diversas situações de racismo, discriminação e preconceito racial. E a escola é um importante cenário para colocar em prática os debates sobre todas as desigualdades sociais, pois permite uma discussão acerca dos direitos, e da luta para construção de uma sociedade democrática e antirracista.

Ações simples, como essas, mas grandiosas na sua importância, precisam existir com mais frequência na escola, que é um lugar privilegiado para a discussão das relações sociais, é preciso iniciar logo nos anos iniciais do ensino fundamental um trabalho possibilitando uma mudança estrutural na formação social brasileira, e ao envolver os alunos para essas discussões e reflexões, possibilitaremos o combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.

BRASIL, Secretaria de Comunicação Social. Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez, indica IBGE. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br>, Atualizado em 26/12/2023. Acesso em: 15/11/2024.

CARVALHO, Leila Melo de. SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. A temática indígena e a lei 11.645/2008 no contexto de uma escola pública amazônica em uma leitura decolonial. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 14, e171111436150, 2022

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas

da cidade de São Paulo. In: MUNANGA, Kabenguele. **Educação antirracista: 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.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. Disponível em: <http://www.worldcat.org/title/racismo-e-anti-racismo-na-educacao-repensando-nossa-escola/oclc/52171723>. Acesso em: 01 nov. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCAS, Juliana Melo Rodrigues; LEITE, Sidnei Quezada Meireles. **Abordagem da temática de relações étnico-raciais na sala de aula dos anos iniciais na perspectiva freiriana** – Vitória, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. DE O. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPSIS**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 299–315, 2016. DOI: 10.5216/o.v16i2.37081 versão online. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ARCO-ÍRIS DE IDENTIDADE: RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Zilene Luna

A EMEI Dom Antônio Barbosa, desde o início do ano letivo de 2024, em parceria com as professoras e atenta à relevância do tema sobre a questão étnico-racial, propôs implementar, no segundo semestre, o projeto “Arco-Íris de Identidade: Relação Étnico Racial na Educação Infantil. O projeto foi planejado e inserido no plano anual de todos os grupos logo no início do ano letivo.

Com o objetivo de aprimorar seu trabalho e oferecer orientação qualificada às professoras, a coordenadora Zilene Luna iniciou um curso de aperfeiçoamento em equidade racial na educação brasileira, com foco na formação para a educação das relações étnico-raciais, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O curso teve início em abril e foi concluído em novembro. Graças à parceria com a UFMS, o projeto foi desenvolvido com o suporte e acompanhamento de professores da universidade.

A EMEI Dom Antônio Barbosa é uma escola municipal de educação infantil de Campo Grande, localizada no bairro Aero Rancho, um dos mais populosos da cidade. A instituição atende, em média, 150 crianças com idades entre 6 meses e 3 anos.

O projeto “Arco-Íris de Identidade: Relação Étnico Racial na Educação Infantil” surgiu da necessidade de abordar a diversidade cultural e de enfrentar comportamentos que, mesmo em crianças tão pequenas, revelam como preconceitos podem ser construídos socialmente. Embora as crianças nasçam livres de preconceitos, observa-se que, com o tempo, podem reproduzir atitudes racistas.

Em momentos marcantes na escola, percebi situações em que uma criança se recusava a brincar com outra, segurá-la pela mão ou até dizia

que o colega estava sujo. Houve também ocasiões em que ouvi comentários como “o cabelo dela é feio”. Essas situações, além de preocupantes, me impactaram profundamente, como uma faca que corta e deixa marcas. Isso reforçou ainda mais a urgência de ações que promovessem o respeito, a empatia e o reconhecimento do valor de cada indivíduo, independentemente de sua cor, cabelo ou origem.

Então, no segundo semestre, iniciamos o projeto com todo o nosso potencial. Já havíamos adquirido bonecas negras e um acervo significativo de materiais, graças à parceria com nossa gestora, que sempre nos atende e compreende profundamente a importância de trabalhar o tema. Ela, que também sente na pele o preconceito, é um exemplo de superação. Como ela mesma conta, entre todos os irmãos, foi a única que conseguiu fazer um curso superior e conquistar um cargo de chefia. Antes de chegar à posição de gestora, enfrentou desafios sendo babá, empregada doméstica e frentista. Foi com muita luta, determinação e enfrentando o preconceito que conseguiu transformar sua trajetória e hoje inspira nossa equipe a acreditar na educação como um caminho para promover equidade e respeito às diferenças. Seu apoio é essencial para que possamos avançar no projeto, reforçando a necessidade de criar uma base sólida para que nossas crianças cresçam com valores que respeitem a diversidade e combatam qualquer forma de discriminação

O principal objetivo do projeto **Arco-Íris de Identidade: Relação Étnico Racial na Educação Infantil** foi capacitar os professores da educação infantil para que pudessem promover, de forma efetiva, a compreensão e o respeito à diversidade étnico-racial entre crianças na Educação Infantil.

Para isso, buscou-se fornecer aos professores conhecimentos teóricos sólidos sobre identidade e diversidade étnico-racial, permitindo que compreendessem a importância de trabalhar esses temas na primeira infância. Além disso, o projeto visou desenvolver habilidades práticas para que os educadores pudessem implementar atividades pedagógicas que valorizassem a diversidade e favorecessem o convívio harmonioso entre as crianças, independentemente de suas diferenças culturais ou étnicas.

Outro ponto importante foi incentivar a reflexão das professoras e professores sobre suas próprias práticas e atitudes em relação à diversidade. Por meio de debates e de momentos de análise, espera-se que eles sejam ca-

pazes de identificar e transformar comportamentos e posturas que, muitas vezes, podem reforçar preconceitos de forma inconsciente.

O projeto também teve como meta estimular a criação de materiais didáticos inclusivos e representativos, adequados para crianças pequenas. Esses materiais, como bonecas negras, jogos e outros recursos, são essenciais para que as crianças se reconheçam e valorizem as diferenças desde cedo, contribuindo para uma sociedade mais justa e respeitosa.

Além disso, outra meta foi realizar, diretamente com as crianças, atividades que promovessem o contato e a valorização das culturas negra e indígena. Esse trabalho em sala de aula incluiu a contação de histórias que destacam aspectos das culturas africana e indígena, ampliando o repertório cultural dos pequenos e reforçando a importância dessas heranças na formação da nossa identidade coletiva.

Foram, também, exploradas atividades práticas como a culinária típica desses povos, permitindo que as crianças conhecessem sabores e tradições que fazem parte da nossa história. Outras vivências culturais incluíram danças, músicas e manifestações artísticas que aproximam as crianças da riqueza e da diversidade cultural.

Ainda foram desenvolvidas atividades manuais, como o artesanato com argila, para explorar as raízes artísticas e estimular a criatividade, e a confecção de máscaras africanas, petecas e bonecas Abayomis, promovendo o aprendizado sobre os significados e tradições que esses objetos carregam. Essas práticas permitem às crianças vivenciarem e valorizarem as expressões culturais de maneira lúdica e significativa, fortalecendo o respeito e o pertencimento.

Durante o segundo semestre, diversas atividades foram realizadas com as crianças, proporcionando momentos de aprendizado e vivências significativas. As professoras registraram essas experiências em fotos, e todo o trabalho da equipe foi documentado em um portfólio, evidenciando o empenho e os resultados alcançados.

Nesse período, a coordenadora Camila Mitcov passou a integrar o grupo e, juntas, continuamos orientando as professoras, sempre buscando as melhores práticas. Com o objetivo de manter o tema da relação étnico-racial sempre presente, criamos uma imagem específica que passou a ser compartilhada no grupo de WhatsApp das professoras, acompanhada de

um texto para estudo e reflexão. Essa iniciativa fortaleceu o compromisso coletivo com a formação continuada.

Outro ponto marcante foi a parceria com as cursistas Érika Costa Lima e Sílvia Keli Aguiar Larson Pacheco, da Divisão de Políticas Específicas de Educação da SEMED. Elas visitaram nossa escola e contribuíram significativamente, compartilhando conhecimentos que enriqueceram ainda mais o projeto.

Além disso, tivemos a honra de receber a trançista Alinne Brasil, que trouxe sua arte e sua história para inspirar as crianças. Ela trançou os cabelos de algumas meninas com maestria, enquanto falava sobre a beleza e a importância do cabelo afro, valorizando a identidade e a autoestima das crianças.

Essas ações fortaleceram ainda mais nosso projeto, garantindo que as crianças e a comunidade escolar vivenciassem e celebrassem a riqueza das culturas africana e indígena, promovendo respeito, empatia e reconhecimento da diversidade.

Recebemos, com muita alegria e orgulho, o 1º Prêmio Raimunda Luzia de Brito⁵⁰, em alusão ao Dia da Consciência Negra, como reconhecimento pelo trabalho que desenvolvemos na educação infantil, promovendo atitudes antirracistas, formando professores e realizando projetos significativos voltados para as crianças. Esse prêmio é resultado do esforço, dedicação e compromisso de toda a nossa equipe, que, com empenho e sensibilidade, abraçou essa causa tão importante. Agradecemos e parabenizamos cada professora que contribuiu para tornar possível esse

50 Raimunda Luzia de Brito é assistente social, advogada, mestre em serviço social e doutora em ciências da educação. Participa do movimento negro desde 1982, já sofreu muita discriminação por ser preta, mas não se intimidou e foi à luta. Foi Coordenadora Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial de Mato Grosso do Sul e integrante da Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra. É uma referência nacional na luta pela igualdade racial. E aos 83 anos de idade, traz em sua bagagem de vida muitos ensinamentos. O 1º Prêmio Raimunda Luzia de Brito foi uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Campo Grande, por meio da Subsecretaria de Defesa dos Direitos Humanos, do Conselho Municipal dos Direitos do Negro e da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Raimunda Luzia de Brito, que dá nome ao prêmio, representa a força e a resiliência da luta negra, e sua trajetória de vida e luta foi celebrada como um marco no enfrentamento às desigualdades raciais. A premiação aconteceu em comemoração ao primeiro feriado nacional da Consciência Negra, simbolizando um importante avanço na valorização e no reconhecimento das contribuições do povo negro na construção do país.

reconhecimento, reafirmando nosso compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa. Seguiremos firmes nesse propósito, acreditando que a educação é o caminho para transformar vidas e promover a igualdade!

Era de encher os olhos observar os planejamentos das professoras e o engajamento no projeto. A criatividade delas transbordava nas atividades propostas, que iam desde receitas de cuscuz, tapioca, bolo de mandioca e quindim, até a preparação dos espaços com os tecidos africanos que compramos para a escola, usados como forro de mesa. Sempre que me pediam o tecido, já sabia que algo especial estava por vir – e, claro, aproveitava para degustar as delícias que preparavam! Só ficou faltando o acarajé, mas espero que em 2025 ele faça parte do cardápio.

As atividades de pintura e de colagem também foram espetaculares, com resultados que encantaram a todos. As crianças adoraram trabalhar com argila e criar peças incríveis, além das colagens com tecidos africanos, que ficaram lindíssimas. Quando chegaram aos temperos, a animação foi ainda maior. Era uma explosão de cores e cheiros: urucum, açafrão, cravo, alecrim, folha de louro. Uma verdadeira festa sensorial que envolvia as crianças e despertava nelas a curiosidade e o respeito pelas tradições culturais.

Foi emocionante ver a dedicação de toda a equipe e o impacto positivo dessas ações na construção de uma consciência de valorização da diversidade, tanto nas crianças quanto em toda a comunidade escolar.

Nada melhor do que ouvir os relatos dessas professoras maravilhosas que, no dia a dia, estavam dentro das salas, realizando e desenvolvendo o projeto com as crianças. Elas vivenciaram cada momento, superaram desafios e encontraram formas criativas de enriquecer as atividades.

Com isso em mente, fizemos um convite especial à coordenadora Camila Mitcov, para que compartilhasse sua experiência e seus relatos sobre o trabalho desenvolvido ao longo do semestre. Também incentivamos as professoras que se sentissem à vontade a contar suas histórias e contribuições para o projeto.

Esses relatos são fundamentais, pois permitem uma troca de saberes e experiências, além de fortalecer a equipe como um todo. Ouvir as professoras falando sobre os avanços, as dificuldades e as conquistas nas atividades com as crianças enriqueceram ainda mais nosso projeto e reafirmou a

importância de cada uma no processo de construção de uma educação que valoriza a diversidade e combate o preconceito.

Coordenadora Camila Francieli Vermieiro Mitcov Rocha

No segundo semestre me juntei a equipe como Apoio Pedagógico, e peguei como missão, juntamente com a coordenadora Zilene e a diretora Leila Sabino, desenvolver esse projeto de uma forma enriquecedora tanto para as crianças quanto para a nossa equipe.

Para preparar propostas que envolvam essa temática e com o propósito de valorizar os cabelos afro das nossas crianças, especialmente das meninas, e em continuidade a esse projeto “Arco-Íris de Identidade: Relação Étnico-racial na educação infantil”, em parceria com a UFMS, convidamos a trançista Alinne Brasil para realizar um workshop de tranças com nossas crianças.

Nesse dia especial, todas as crianças e professoras foram convidadas a participar da oficina em um espaço especialmente preparado. Alinne compartilhou um pouco da sua trajetória e destacou a importância de trabalhar temas como representatividade e valorização da cultura afro desde a primeira infância. Durante a oficina, ela escolheu algumas crianças com cabelos afro e cacheados e fez diversas tranças. Assistentes e professoras também participaram, reproduzindo as tranças em outras crianças.

A oficina foi um sucesso absoluto. O brilho nos olhos e a alegria das crianças ao verem suas tranças era evidente, e muitas delas voltaram no dia seguinte ainda com os penteados, orgulhosas e satisfeitas com a experiência. O momento reforçou a beleza e o valor do cabelo afro, não apenas para as crianças com esse tipo de cabelo, mas também para aquelas de cabelos lisos, como Maitê e Emanuely, que quiseram participar, demonstrando o quanto é importante celebrar a diversidade de todos os tipos de beleza, sem distinção.

As assistentes e as professoras também ficaram encantadas em participar, vendo o impacto positivo da oficina na autoestima das crianças e na valorização cultural. A visita da trançista foi um momento enriquecedor de aprendizado e valorização, uma experiência gratificante que a escola teve o orgulho de proporcionar para a nossa equipe e, principalmente, para as nossas crianças.

Essa oficina foi realizada no dia 04 de novembro do ano de 2024, no período vespertino e teve a duração aproximada de 40 minutos.

Professora Regiane Alves Dias do grupo III B

Durante o desenvolvimento do projeto “Arco-íris de Identidade: Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil”, foi possível observar reações muito positivas das crianças ao abordarmos o tema por meio de contação de histórias e atividades que valorizavam os costumes e culturas afro-brasileiras. A participação foi significativa, especialmente durante momentos de escuta ativa e na confecção de materiais relacionados, como a boneca ABAYOMI, máscaras africanas e os utensílios feitos com argila. As crianças mostraram curiosidade e engajamento, demonstrando interesse em compreender como essas pessoas viviam e agiam no contexto das histórias apresentadas.

Um momento marcante foi quando, em um dia diferente, perguntei às crianças se lembravam da história da boneca ABAYOMI que havíamos trabalhado anteriormente. A maioria conseguiu lembrar o nome e relatar partes importantes da história, mostrando não apenas uma boa compreensão, mas também a relevância emocional e cultural do tema para elas.

Outro momento que reforçou o impacto do projeto ocorreu quando algumas crianças ouviram a música africana “OLÊ, OLÊ”. Foi surpreendente como elas gostaram dessa música e, após tocá-la uma vez, passaram a pedir que eu a colocasse novamente em vários momentos. Além disso, enquanto estávamos desenvolvendo outras atividades, algumas crianças espontaneamente começaram a cantar a música, e rapidamente todas as demais as acompanharam, criando um momento de interação e de celebração que demonstrava o quanto a canção havia se tornado significativa para elas.

Também houve uma ocasião especial em que uma aluna pediu espontaneamente para ouvir a música que falava sobre a boneca ABAYOMI. Esse pedido foi especialmente significativo, pois mostrou que as crianças estavam internalizando e valorizando os elementos trabalhados, levando-os para além do contexto imediato das atividades. A música da boneca ressalta que o objetivo da ABAYOMI era trazer conforto e alegria às crianças, ajudando-as a superar momentos de tristeza e medo. Isso se conectava

à história de sua criação, em que as mães, durante as dolorosas viagens nos porões dos navios negreiros, confeccionavam as bonecas com tiras de tecido rasgadas de suas próprias roupas. O gesto de criar as bonecas tinha como objetivo aliviar a angústia das crianças, proporcionando-lhes um pouco de alegria e esperança em meio ao cenário de tanta adversidade.

Essas interações reforçam a importância de promover projetos que celebrem a diversidade étnico-racial, pois ajudam a construir uma base de respeito e reconhecimento das diferentes culturas desde a infância.

Professora Sandra Rodrigues Franco – Grupo 1 A

Durante o segundo semestre de 2024, recebemos a proposta de dedicar-nos com mais afinco, em relação à identidade na Educação Infantil. Um tema de considerável relevância e de ampla diversidade, oportunizou-nos possibilidades significativas na vida dos nossos pequenos.

Espelho: Com a utilização do espelho em sala de aula, nossos bebês puderam se observar por completo, em sua totalidade, construindo a visão de si mesmos e suas características peculiares. Em seguida, com o acréscimo das bonecas, também com características variadas, reconheceram-se, construindo o sentimento de valorização e pertencimento.

As tintas naturais foram grandes aliadas na descoberta das cores e da beleza que temos em nós e em nosso entorno.

Professora Evilis Cristina Laranjeira – Grupo 3 B

Certo dia, foi ofertada a cada aluno uma folha, e a proposta era o desenho livre. A aluna fez um desenho e chamou a assistente de sala (que é negra) para conversar, disse que havia desenhado uma macaca e que era o desenho dela, sorrindo e mostrando o desenho feito. A professora fez a intervenção e conversou orientando que essa fala a deixara triste, e que as pessoas são diferentes e devem ser respeitadas, conversando e orientando”

Iniciamos o projeto “Arco-íris de Identidade: Relações Étnico-Racial na Educação Infantil” e, após esse ocorrido em sala de aula, realizei uma atividade com a turma utilizando lápis e giz tons de pele.

Antes de iniciar, as crianças foram colocadas em roda no tapete e fiz a contação da história “O lápis cor da pele do menino marrom”. Iniciamos a atividade utilizando um espelho, que foi passando na roda para cada aluno

observar os traços do seu rosto, a cor dos olhos, cabelo, formato do nariz e boca. Conversamos sobre as diferenças em nosso corpo após pedir para que cada criança olhasse seu colega ao lado. Foram orientados a colocar seu braço ao lado do braço do colega para observar as diferenças nos tons de cada pele. Conversamos sobre nossas características físicas e sobre a importância de valorizar e respeitar essas diferenças.

O ambiente para a atividade foi preparado com cartazes e fotos de crianças e adultos com diferentes tons de pele e frases, como, por exemplo “Tom de pele? Pele de quem? ” e fizemos a exposição de uma paleta de cores com tons de pele. Coloquei nas mesas uma folha sulfite com a foto de cada criança, mas com o contraste da imagem mais baixo, deixando a foto visível, mas com as cores um pouco mais apagadas. Foram orientados a levantar da roda e identificar sua foto na mesa. Em potes, coloquei os lápis e giz tons de pele e expliquei sobre a atividade. As crianças olhavam os lápis, colocava próximo ao corpo e tentava encontrar o tom mais próximo a sua pele. Era muito interessante, pois eles demonstravam encantamento ao descobrir a quantidade e a diversidade dos tons de lápis, e mais felizes ainda por identificarem o tom de sua pele e conseguir utilizá-lo na realização da atividade proposta.

Alguns comentários foram surgindo durante a realização da atividade, como: - Esse lápis é o meu! - Essa é a minha cor! Foi uma atividade muito significativa para eles e que durante alguns dias ainda comentavam sobre ela.

Trabalhar com tons de pele ajuda a promover a valorização e o respeito pela diversidade humana. A sociedade é composta por pessoas com diferentes tons de pele, e ao reconhecer essa variedade, criamos um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Em atividades educacionais ou artísticas, é possível ressaltar a beleza e a importância de todas as tonalidades, combatendo preconceitos e estereótipos.

Atividades que abordam tons de pele podem ajudar a desafiar os padrões de beleza impostos pela sociedade, que muitas vezes privilegiam tons de pele mais claros. Ao valorizar todos os tipos de pele, é possível promover uma visão mais ampla e inclusiva da beleza, celebrando a individualidade e a autenticidade.

Quando os indivíduos, especialmente crianças e jovens, têm acesso a materiais que mostram uma ampla gama de tons de pele de maneira

positiva, eles desenvolvem uma autoestima mais forte e um senso de pertencimento. Isso é essencial para o empoderamento de comunidades historicamente marginalizadas.

Em resumo, a atividade com tons de pele é essencial não só para promover a inclusão, mas também para estimular a reflexão sobre identidade, racismo, beleza e história, criando um ambiente mais diverso, respeitoso e empático.

O racismo é uma questão séria que afeta negativamente muitas pessoas, e a formação de uma sociedade mais justa começa desde cedo, com a educação das futuras gerações para a aceitação e valorização da diversidade.

Professora Andréia da Silva – Grupo 1 A

No segundo semestre, a turma do Grupo I A deu continuidade ao projeto “Arco-Íris de Identidade: Educação Infantil e Respeito às Diferenças”. Foram vivenciados momentos de muita alegria e aprendizado ao explorar a temática proposta, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

As atividades realizadas foram diversificadas e ricas em significados culturais. Na culinária, por exemplo, as crianças tiveram a oportunidade de degustar a Banana da Terra, fruta de origem africana. Também entraram em contato com desenhos inspirados em culturas africanas e indígenas, além de vivenciarem músicas tocadas com instrumentos como o berimbau.

Na literatura, foram feitas releituras de obras significativas como “Meu Cabelo é de Rainha”, em que as crianças usaram coroas, “Menina Bonita do Laço de Fita”, com o uso de fantoches representando diversas cores, e “Meninos de Todas as Cores”, abordando a valorização da diversidade.

Uma das vivências que mais despertou o interesse dos pequenos foi a culinária, especialmente o preparo e a degustação da Banana da Terra. Embora a banana seja uma fruta muito apreciada pelas crianças, a textura mais firme da Banana da Terra era algo novo e desafiador. Durante a aula, exploramos conceitos como textura, sabor e a prática da coordenação motora fina, incentivando os pequenos a descascarem a fruta por conta própria.

A experiência foi enriquecedora. Foi emocionante observar o envolvimento das crianças, o brilho nos olhos ao experimentar algo diferente e a facilidade com que degustaram a fruta. Essa atividade, além de ensinar

sobre a culinária afro-brasileira, proporcionou momentos que ficarão gravados na memória de todos. Certamente, a expressão “Banana da Terra” agora tem um significado especial para os pequenos.

Esse projeto reafirma o compromisso de respeitar e valorizar as diferenças, cultivando em cada criança a consciência da riqueza cultural que nos une como sociedade.

Professora Vanilda – Grupo 3 A

O projeto foi desenvolvido com crianças 3 a 4 anos, período matutino do grupo 3 da Emei Dom Antônio Barbosa, onde juntamente com a equipe pedagógica percebeu-se a necessidade de inserir conteúdos sobre questões étnicas raciais que fossem trabalhadas de maneira lúdica e objetiva, tendo como princípio o respeito e valorização de todos os povos e raças. Como ponto de partida, pensando nessas questões tão importantes para sociedade, trabalhamos dois livros infantis que tratam de identidade e diversidade racial de maneira objetiva e prazerosa. Os livros trabalhados *Pente que penteia* e *Cabelo de lelê*, apresentam imagens coloridas em que a beleza negra das principais personagens é retratada e enaltecida de maneira natural com linguagens que facilitam o entendimento das crianças. Após explorarmos as leituras, realizamos um momento de exploração, onde foi organizado um espaço expondo bonecas brancas e negras com diferentes características e cores de cabelos, foi observado que as crianças sentiram mais curiosidades e satisfação ao explorar as bonecas negras, onde trocavam informações sobre as formas físicas de cada uma. Ao final, registramos esse momento com uma bela foto. Vale a pena ressaltar que no momento da exploração de bonecas cada criança teve autonomia ao escolher o brinquedo. Realizamos também um trabalho, onde foi confeccionado um quadro com a figura de uma boneca negra, em que as crianças realizaram atividades de recorte e colagens simbolizando os cabelos das personagens trabalhadas nos livros citados acima.

Durante esse segundo semestre de 2024, período em que foi trabalhado tais propostas, foi observado a necessidade que se contemple essa questão étnico racial durante o ano todo, e não só em algumas datas, haja visto que estamos em um país, onde a miscigenação brasileira é parte da nossa história e cultura. No período em que estava desenvolvendo o projeto, tive

uma agradável surpresa, em que uma menina negra realizou seu autorretrato através de desenho, fez vários cachinhos retratando seus cabelos. Era visível a alegria dela ao me apresentar a atividade com grande alegria nos olhos. Foi percebido através do gesto dessa criança a satisfação de sentir-se bonita e pertencente a um grupo sem julgamento de cor ou raça.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.

BULLYING, RACISMO E PRECONCEITO: ISSO NÃO É BRINCADEIRA

Juliana Fernandes Junqueira
Cristiane da Silva Lahdo
Flávia Gonçalves Ribeiro

INTRODUÇÃO

O presente projeto revela a busca por uma melhor qualidade de vida no ambiente escolar, pois lugar de aluno é na escola. A escola onde as atividades descritas nesse relato foram realizadas foi fundada em 1992, recebendo o nome do Dr. Eduardo Olímpio Machado. Com quase 2 mil alunos, a escola oferece educação infantil e ensino fundamental I e II. A Escola Municipal Dr. Eduardo Olímpio Machado está localizada na região Lagoa, no bairro Ouro Verde, sendo um bairro periférico da cidade Campo Grande/MS.

No ano letivo de 2024, funcionários, professores e alunos desta instituição de ensino relataram ocorrências de agressões verbais, físicas e psicológicas entre colegas de sala de aula e da escola. A constância desse comportamento tem preocupado o corpo docente, a equipe pedagógica, a direção escolar e os próprios discentes, vítimas ou não desses atos, como também seus pais ou responsáveis. Portanto, neste projeto, buscamos estudar e superar o tratamento inadequado aos pares: desrespeito disfarçado de brincadeira que pode transformar-se em bullying, racismo ou preconceito.

BULLYING

No cotidiano escolar, as brincadeiras acontecem de maneira natural. Alunos colocam apelidos uns nos outros, dão risadas e divertem-se normalmente. Porém, quando essas brincadeiras se tornam agressivas, ganhando traços de crueldade, de perversidade e extrapolando os limites de convi-

vência suportável, transformam-se em atos de violência e comprometem a capacidade do indivíduo de suportá-las psicologicamente. Tais atitudes passam a ser consideradas Bullying.

A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica bullying como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros.

A Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, O PRESIDENTE DA REPÚBLICA sancionou a seguinte Lei: Art. 6º O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A: “Intimidação sistemática (bullying) Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:

Os estudos sobre o bullying começaram na década de 1970, na Suécia e na Dinamarca e, na década de 1980, na Noruega. O professor Dan Olweus, a partir de suas pesquisas, estabeleceu uma relação direta entre agressão e o aumento de transtornos psicológicos entre os estudantes. A pesquisa foi motivada pelo aumento de suicídios entre crianças e adolescentes. Esse fato motivou pesquisas acerca das causas e os resultados foram os maus tratos praticados por colegas de escola. Como reflexo desses estudos, o tema chegou ao Brasil no fim dos anos de 1990 e início de 2000, sendo que o termo em questão pode ser encontrado no dicionário Oxford (2010), considerado originário da palavra inglesa bully, classificada como verbo ou como substantivo. Como verbo significa “intimidar”, “brigar”, “maltratar”, “ameaçar”. Já como substantivo, traz em sua vertente os significados de “agressor”, “valentão”, “bruto”, “tirano”, “insolente”. Daí a utilização do seu derivado Bullying para exprimir o comportamento agressivo de uma pessoa.

RACISMO

Racismo estrutural é um conjunto de práticas discriminatórias que privilegia algumas raças em detrimento de outra. Ele é um processo histó-

rico que se enraíza na sociedade e orienta as relações sociais, econômicas, culturais e políticas, incluindo o ambiente escolar. Ele se refere às formas pelas quais as instituições e estruturas sociais reproduzem desigualdades baseados na cor da pele. No contexto escolar, essas desigualdades podem ser percebidas em vários aspectos, como na falta de representatividade de professores negros, no conteúdo dos materiais didáticos e nas práticas diárias

No Brasil, o racismo estrutural se perpetua desde a escravidão, no início do século XVI. A falta de políticas públicas para a inclusão de pessoas negras e indígenas na sociedade acentuou o privilégio da classe branca. Em função disso, algumas leis foram elaboradas para lidar com o racismo.

A Lei nº 7.716/1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor e estabelece penas para tais crimes. Essa lei tipifica vários crimes relacionados ao racismo, incluindo: Discriminação racial em ambientes de trabalho, serviços e outros; Incitação ao ódio racial e práticas discriminatórias; Penalidades que incluem prisão e multas para os responsáveis por atos de racismo.

A Lei nº 9.459/1997 altera a Lei nº 7.716/1989, para aumentar as penas para crimes resultantes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional e estabelece a possibilidade de a vítima e seus familiares serem assistidos por programas de proteção.

A Lei nº 12.288/2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial e estabelece medidas para promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação racial. O estatuto inclui: A promoção de políticas públicas para igualdade racial; O acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e trabalho; A criação de órgãos e mecanismos para monitorar e implementar políticas de igualdade racial.

A escola, apesar de estar permeada pelo racismo estrutural, é também um local onde podemos promover mudanças significativas. A educação é uma ferramenta poderosa para transformar a realidade e construir um futuro mais justo, igualitário e inclusivo para todas as pessoas.

PRECONCEITO

A Lei nº 9.029/1995, proíbe a discriminação no trabalho com base em sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade. A lei

abrange: A proteção contra discriminação em processos de contratação, promoção e demissão; Medidas legais para que vítimas de discriminação possam buscar reparação.

A Lei nº 13.146/2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que combate a discriminação e promove a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência. A lei garante: Direitos a igualdade de oportunidades e não discriminação; Acessibilidade em espaços públicos e privados; políticas de inclusão em educação, trabalho e outros setores.

DIREITOS HUMANOS E OUTRAS NORMAS

A Constituição Federal de 1988 é um importante documento que garante a igualdade e proíbe a discriminação. O Artigo 3º estabelece os objetivos fundamentais da República, que incluem a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O Brasil é signatário de várias convenções internacionais que tratam de direitos humanos, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, que influenciam as legislações nacionais e promovem padrões de igualdade e combate à discriminação.

O comportamento agressivo repentino ou repetitivo, verbal ou físico, tem sido praticado entre um número considerável de alunos desta unidade escolar, na qual a equipe gestora, coordenadores e professores têm trabalhado por meio de diálogos, com docentes e seus responsáveis, palestras envolvendo o projeto Valorização à Vida da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e frequentes mensagens de reflexão e motivação, promovendo sempre o bem-estar e o melhor aprendizado ao alunado.

OBJETIVO GERAL

- Diferenciar brincadeiras, brigas, bullying, racismo, preconceito e suas consequências.
- Defender as vítimas de bullying, racismo e preconceitos, educando os infratores a partir de estudos e ações coletivas.

- Orientar a equipe escolar quanto a importância do combate ao bullying, ao racismo e preconceito.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Conscientizar o corpo docente sobre a gravidade da prática do bullying, racismo e preconceito.
- Incentivar o respeito ao próximo dentro do ambiente escolar e nos demais contextos sociais.
- Promover a interdisciplinaridade a partir de um projeto integrador que trate o assunto com a atenção e o rigor que ele requer.
- Disponibilizar sugestões de material e metodologias didático-pedagógicas para uma educação preventiva acerca do bullying, racismo e preconceito.
- Orientar a comunidade escolar quanto aos direcionamentos que devem ser dados em situação de bullying, racismo e preconceito;

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O projeto contou com o envolvimento de toda equipe escolar, juntamente com o grupo do “Programa Valorização da Vida” da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A metodologia incluiu diversas atividades integradoras que possibilitaram a conscientização dos alunos sobre os temas abordados. Todas as turmas do 2º ao 5º anos participaram das dinâmicas, refletindo nos dois períodos de aula, tanto matutino como vespertino.

1. Palestras e Rodas de Conversa

As palestras foram conduzidas pela equipe do “Programa Valorização da Vida”, dialogando com os estudantes sobre as consequências do bullying, do racismo e do preconceito. Finalizando com rodas de conversa que possibilitaram um ambiente de escuta ativa, onde as crianças puderam compartilhar suas vivências e opiniões, além de seus relatos e angústias diante ao tema. Elas foram realizadas durante os meses de agosto e setem-

bro de 2024, apenas com as turmas do período vespertino, pois eram as que mais necessitavam de intervenções sobre o assunto.

2. Jogos Pedagógicos

Foram realizadas dinâmicas em grupo que incentivaram a construção de laços afetivos entre os colegas.

Bingo da Amizade: cada aluno recebia uma cartela com palavras que destacavam valores como empatia, respeito e tolerância, a professora sorteava palavras aleatórias escolhidas pelos próprios alunos e ao final, o aluno que completasse toda a cartela ganhava um kit escolar, contendo, lápis de escrever, lápis de cor, borracha, apontador e uma maçã de lanche. Pensamos em cada detalhe e os alunos amaram o jogo.

Realizamos também um jogo, como “Batata-Quente” e ao “queimar” o aluno deveria escolher um colega para relatar suas habilidades diante a turma. Por fim, foi organizado um mapa mental compartilhando as qualidades de cada colega de turma. Segue as imagens representando cada atividade destacada.

3. Filmes e Debates

Assistimos ao filme *O Extraordinário*, que conta a história de Auggie Pullman, um garoto que nasceu com uma deformidade facial e precisou passar por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, ele finalmente começa a frequentar uma escola regular, como qualquer outra criança. No quinto ano, ele precisa se esforçar para conseguir se encaixar em sua nova realidade. Por ter uma fisionomia diferente, Auggie sempre foi encarado com desconfiança e até com desprezo pelos outros garotos. Eles praticavam bullying ao fazer comentários bastante maldosos e piadas sobre a sua aparência. Foi realizado um debate dirigido após o filme. Os alunos discutiram as atitudes dos personagens, identificaram comportamentos inadequados e propuseram soluções para situações semelhantes que ocorrem nos corredores da escola. Refletindo aquilo que mais importa, e o motivo pelo qual somos lembrados, são as ações que praticamos e o que fazemos pelos outros que pode transformar o mundo.

4. Mural de Selfies

A confecção dos murais de selfies, estimulou a criatividade e o trabalho em equipe, destacando as qualidades individuais e fortaleceu os vínculos dentro da turma, relatando que cada um tem suas especificidades.

RESULTADOS

Durante a realização do projeto, foram percebidos avanços significativos no comportamento dos alunos, sendo:

- Aumento do diálogo: As crianças passaram a expressar melhor suas emoções e a refletir sobre o impacto de suas palavras e ações.
- Redução de conflitos: Houve uma diminuição notável nos casos de desentendimentos e agressões verbais dentro da escola.
- Valorização do respeito: Os alunos demonstraram maior sensibilidade ao tratar com as diferenças, respeitando as diversidades de raça, cor e características individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início, foi desafiador quebrar barreiras de silêncio, pois muitas crianças não se sentiam à vontade para relatar situações vividas. Com o tempo e o incentivo às rodas de conversas, houve um avanço no diálogo e na confiança. Além disso, algumas turmas demonstraram resistência inicial às atividades interativas, mas logo se engajaram ao perceber a importância do tema.

O projeto proporcionou um ambiente de reflexão e aprendizado coletivo, promovendo valores essenciais como respeito, empatia e cidadania. A união entre professores, direção e alunos foi fundamental para o sucesso das atividades.

Este trabalho, além de combater o bullying, o racismo e o preconceito, deixou uma marca positiva nos estudantes, mostrando que a escola pode ser um espaço seguro, acolhedor e livre de preconceitos.

Por fim, ao desenvolver o projeto, os alunos desenvolveram algumas das dez competências gerais da BNCC, sendo:

Repertório Cultural: As escolas devem incentivar os alunos a darem valor às inúmeras modalidades artísticas e culturais para que essas atitudes

possam ocorrer. A finalidade é que eles participem de práticas diferenciadas de projetos artísticos culturais, sem que haja discriminação.

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

Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Consideramos ainda que as atividades acima devem ser realizadas anualmente e durante o processo, fez-se necessário o registro por meio de fotos, as quais foram encaminhadas à coordenação, com um breve resumo especificando a turma e explicando a atividade que foi realizada, a fim de que sejam arquivadas em um portfólio na Escola Municipal Dr. Eduardo Olímpio Machado.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor

BRASIL. **Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9029.htm

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: SONS, CORES E SABORES!

Danielli Cristini da Silva Viana
Rosângela Claudeth do Nascimento Kovacs

INTRODUÇÃO

O projeto foi pensado, elaborado e desenvolvido em conjunto pelas professoras Danielli Cristini e Rosângela Kovacs, para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos/ grupo 4, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/Mato Grosso do Sul.

O projeto visou promover a diversidade cultural e o respeito às diferentes etnias e tradições que permeiam os costumes e tradições presentes na nossa sociedade. Usamos estratégias de interação com diversos gêneros literários e atividades relacionadas à cultura afro-brasileira. As crianças foram estimuladas a desenvolver a imaginação, criatividade e o respeito pela diversidade cultural afro-brasileira. A proposta foi desenvolver experiências relacionadas às tradições: brincadeiras, alimentação, músicas, arte e danças.

O início do projeto se deu com a nossa inscrição no curso ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre Educação das Relações Étnico-raciais. A nossa intenção era ampliar nosso repertório cultural de práticas efetivas para selecionar atividades que valorizassem as influências culturais nas quais estamos imersos, mesmo que não tenhamos conhecimento de variedade de conhecimentos, crenças, comportamentos, tradições que foram passadas de gerações a geração. Enfim, para ofertar às crianças uma perspectiva atualizada e coerente com a sua faixa etária, tentando eliminar os equívocos de nossas práticas pedagógicas.

Uma das atividades propostas no curso foi elaborar um questionário para que fossem aplicados com os professores da unidade escolar em que trabalhamos. Um ponto crucial para que pensássemos em um projeto di-

dático, que teve a duração de 5 meses, foi a análise das respostas aos questionários no que diz respeito às relações étnico-raciais. Foi possível analisar que as ações são isoladas, em datas específicas do calendário escolar, tais como: na semana da consciência negra e no dia dos povos indígenas, com brincadeiras, músicas e diálogo do tema.

Seguem algumas respostas sobre ações que os professores consideram importantes realizar, tendo em vista as relações étnico-raciais. De acordo com uma professora estão: “Debates; Projetos; Formações; Mudanças concretas através das aulas; inserção de atividades para tais questionamentos e aprendizados”. A coordenadora acredita que: “precisamos conhecer mais a cultura haitiana e, ao organizar nossas aulas, pensar em como trazer as diferenças e respeito com todos diariamente, que sejam incluídas em ações rotineiras”.

O objetivo geral do projeto visou o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, promovendo práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade humana, a partir da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, tendo como referência a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Já para os objetivos específicos, selecionamos experiências para desenvolver nas crianças conhecimentos sobre a história e as culturas africanas, tais como: fornecer uma compreensão básica das tradições e histórias do continente africano; explorar instrumentos e objetos de sua cultura e de outros grupos culturais; colaborar para que os alunos negros se reconheçam na história dos seus antepassados e compreendam que os povos africanos contribuíram de forma positiva para nossa cultura; desenvolver uma imagem positiva de si e respeito pelo próximo; desenvolver valores sociais e culturais a partir da história pessoal e social das crianças; promover valores e respeito ao próximo, à diferentes culturas; explorar a rica cultura que envolve as diversas culturas africanas, suas tradições, músicas, danças, alimentação, arte, literatura infantil, brinquedos; manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

INÍCIO DO PROJETO

Começamos o nosso projeto informando a direção e coordenação sobre a importância da temática no ambiente escolar. Cada professora desenvolveu o que foi planejado no projeto didático, algumas atividades

como oficinas foram realizadas em conjunto e as demais atividades foram realizadas com cada grupo em suas respectivas salas no período vespertino.

Na educação infantil, as crianças aprendem por interações e brincadeiras. Nesta perspectiva o projeto de intervenção foi desenvolvido para que as crianças ampliassem os seus conhecimentos sobre a cultura na qual elas estão inseridas. Nesse processo, a partir da identificação das diferenças e da igualdade, as crianças elaboram a autoafirmação de si e do grupo ao qual pertencem.

As atividades selecionadas tiveram como foco principal, promover a valorização da diversidade humana, a partir da cultura dos povos africanos e da cultura afro-brasileira.

As ações relatadas não foram necessariamente desenvolvidas nesta ordem por nós, houve adaptações, pois, cada professora tem um arcabouço de práticas educacionais e formação educacional diferente. As atividades foram desenvolvidas de acordo com a nossa disponibilidade de organizar as oficinas, bem como a disponibilidade de materiais que a escola tinha.

IDENTIDADE: O EU, O OUTRO E O NÓS!

Nesta proposta de intervenção, o foco foi a construção de memórias coletivas, as crianças foram estimuladas a reconhecerem a si mesmas e aos colegas a partir de suas características pessoais e nomes. Começamos com uma proposta de escrita do nome próprio e de observação das imagens em fotografia de si e do outro em um cartaz construído de maneira coletiva.

Para o desenvolvimento desta atividade as crianças ficaram em roda para que todas pudessem visualizar e colar as imagens em um papel kraft. A organização do espaço se deu de maneira que as crianças deveriam, ao observarem as imagens, se identificar e registrar o seu nome com ou sem o auxílio da ficha para o registro. Nesta atividade a criança tem a percepção de si e do outro.

Na sequência das propostas para que as crianças tivessem uma identificação de si e do outro, a coordenação enviou um recado para as famílias solicitando que montassem junto com as crianças uma caixa de memórias, com objetos relevantes da história da criança. Em um outro momento, em roda, as crianças que levaram a caixa de memórias, fizeram os relatos dos objetos escolhidos contando a história do momento em que ganhou ou

usou os objetos. Houve pouca participação das famílias, somente 5 crianças realizaram a proposta de 20 crianças do grupo 4C.

No momento de compartilhar as histórias, foi significativo para quem estava contando e para quem está ouvindo, pois em momentos em que o objeto como mamadeira era revelado da caixa de memórias as demais crianças relatam que também tinham.

MINHAS ORIGENS

Elaboramos um questionário, apresentado a seguir, e solicitamos que os responsáveis, junto com as crianças, respondessem sobre seus antepassados, suas origens bem como suas práticas culturais.

QUESTIONÁRIO SOBRE NOSSOS ANTEPASSADOS

INSTRUÇÕES: UM ADULTO DA FAMÍLIA DEVERÁ RESPONDER AS PERGUNTAS ABAIXO. SE POSSÍVEL, FAÇA ISSO JUNTO COM AS CRIANÇAS PARA QUE AS CRIANÇAS COMPARTILHEM COM OS COLEGAS, NA PRÓXIMA ATIVIDADE!

1. QUEM SÃO SEUS ANTEPASSADOS? (EXEMPLO: AVÓS, BISAVÓS, TIOS-AVÓS, ETC.).
2. ONDE NASCERAM SEUS ANTEPASSADOS? (EXEMPLO: CIDADE, ESTADO, PAÍS).
3. QUAIS ERAM OS HÁBITOS E COSTUMES DA FAMÍLIA DOS SEUS ANTEPASSADOS? (EXEMPLO: TRADIÇÕES ESPECIAIS, CELEBRAÇÕES, COMIDAS TÍPICAS).
4. COMO ERA A VIDA COTIDIANA DOS SEUS ANTEPASSADOS? (EXEMPLO: TRABALHO, ATIVIDADES, ESTILO DE VIDA).
5. SEUS ANTEPASSADOS AINDA VIVEM? (EXEMPLO: AINDA ESTÃO VIVOS, JÁ FALECERAM).
6. QUAIS MEMÓRIAS OU HISTÓRIAS VOCÊ OU SEUS PAIS TÊM SOBRE SEUS ANTEPASSADOS? (EXEMPLO: HISTÓRIAS ENGRAÇADAS, LIÇÕES APRENDIDAS, TRADIÇÕES PASSADAS).
7. VOCÊS CONVIVEM COM ALGUÉM DA FAMÍLIA DOS SEUS ANTEPASSADOS? (EXEMPLO: AVÓS, TIOS, PRIMOS)
8. HÁ ALGO ESPECIAL QUE VOCÊS FAZEM PARA LEMBRAR OU HONRAR SEUS ANTEPASSADOS? (EXEMPLO: CELEBRAÇÕES, RITUAIS, LEMBRANÇAS).

O objetivo da proposta foi que as crianças refletissem sobre suas origens e suas práticas culturais e compartilhassem com o grupo. A interação da família com essa atividade foi significativa, pois, além de responderem ao questionário, um pai e seu filho, que são do estado do Rio Grande do Sul, fizeram “cuca” prato típico da região. O pai relatou que os dois fizeram o prato para compartilhar com o grupo, foram conversando sobre as perguntas e decidiram partilhar um alimento feito pelos dois. No momento de partilhar o alimento, as crianças ficaram curiosas sobre os ingredientes da receita.

Com o questionário respondido na roda de conversa com o tema nossas origens, relatei de forma sucinta os nomes dos pais, avós, costumes de suas famílias segundo o que foram registrados no questionário sobre suas origens

e práticas culturais do seu grupo social. A conversa não se limitou aos aspectos físicos, as crianças também falaram de seus gostos e de suas preferências. Realizaram registros pelo desenho de seus familiares na árvore genealógica e realizaram registro de hipóteses de escrita dos nomes dos parentes.

Construímos um painel com imagens de pessoas de diferentes origens como forma de representar a diversidade humana. Foram distribuídas revistas e livros com diversas pessoas, adultas e crianças. Para esta proposta as crianças puderam folhear o material disponível e recortar para colar no cartaz pessoas de diferentes origens. Selecionamos para análise do grupo: famílias de diferentes origens e formações, utilizamos também as imagens deles de uma atividade anterior.

POR DENTRO E POR FORA

Um dos pilares para a construção do respeito pelo outro é entender que somos todos diferentes, tanto fisicamente falando como nos gostos que temos. Para tentar ilustrar esse aspecto, fizemos a dinâmica do ovo. Levamos para a aula dois ovos, um branco e um marrom. Colocamos os dois ovos no prato com a frase “Como é por fora?” Quebramos um ovo por vez e explicamos para as crianças que por fora somos diferentes e que por dentro somos iguais, como os ovos.

Essa atividade foi significativa, pois o nosso público crianças de 4 para 5 anos, são visuais, com a dinâmica conseguiram assimilar os conceitos de respeito às diferenças e conseguiram incorporar em suas ações atitudes de respeito para com todos, sabendo respeitar as diferenças.

CONHECENDO OS MAPAS

Trabalhamos também com mapas do Brasil-África: Dois povos, uma história. Após o trabalho com o mapa e a localização do continente africano no globo, foi trabalhado o livro “Em Angola tem? No Brasil também!” de Rogério Andrade Barbosa. A escolha por esse livro se deveu ao fato da cultura de Angola apresentar semelhanças com a brasileira. Não tivemos acesso ao livro físico, por este motivo selecionamos uma contação de história no youtube, no canal da Luciana Sacramento no link: https://www.youtube.com/watch?v=2hR9hR_mrYk e passamos para as crianças assistirem.

A partir da história de Matondo e de Josinaldo, estudamos as afinida-

des do Brasil e de Angola no que se refere à cultura, culinária e ao idioma. No livro “Em Angola tem? No Brasil também!” o autor Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Jô Oliveira dão um verdadeiro presente às crianças angolanas e brasileiras, ao mostrar que, mesmo separadas por um imenso mar, vibram e gingam ao som de tambores ancestrais.

As crianças aprenderam sobre os animais que vivem na África, utilizamos o mapa com os animais. Confeccionamos com as crianças um cartaz com alguns animais, suas características e curiosidades. Confeccionamos animais para representação. Elefante, zebra, leão, girafa, crocodilo, tartaruga, com caixa de ovos em papelão. Com o g4C foi feito um jogo de dominó com imagens dos animais e escrita do nome dos mesmos, já com o grupo 4D foi produzido um jogo de memórias dos animais com as imagens e escrita do nome dos animais e brincamos.

HISTÓRIA EM FOCO

Selecionamos o livro “As tranças de Bintou”, de Sylviane A. Diouf . Em roda, lemos a história. Em seguida, explicamos para as crianças a função do cabelo e seus aspectos culturais. Cabelos também são uma forma de expressão. A primeira ideia era realizar uma oficina de tranças. No entanto, não foi possível devido à falta de recursos financeiros. Selecionamos a atividade na qual a personagem principal ficou em destaque, as crianças colaram lã para que pudessem realizar uma trança na personagem.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: CONSTRUINDO BALANGANDÃ

Visto que, na educação infantil, os eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras, propusemos que as crianças construíssem um brinquedo de origem Africana, o Barangandão ou balangandã. É um brinquedo muito interessante e fácil de fazer. O objeto é de origem africana e em seu formato tradicional era utilizado como amuleto. Em sua estrutura entram vários cordões e elementos pendentes. O barangandão recebeu esse nome pelo som que faz ao ser movimentado e deu origem ao brinquedo, utilizado para diversão, atividades esportivas e dança.

Um Barangandão Arco-Íris: esse brinquedo nasceu em Salvador, na Bahia, numa atividade com crianças que misturavam papel crepom com

o brinquedo barangandão que conheciam. O barangandão é um objeto (pedra, carçoço de manga, pau...) amarrado numa linha, com que os meninos brincam de muitas maneiras. Quando gira, faz barulho, e quando voa, colore o céu. Dobre uma folha A4 até ficar pequeno. Corte tiras de papel crepom de cores diferentes e faça um “sanduíche” com o papel. Amarre bem amarrado numa das pontas do cordão. Agora, é só girar, girar e jogar para cima. As crianças brincaram com na área externa da escola.

OFICINA DE BONECA ABAYOMI

Proporcionamos para as crianças uma oficina de boneca abayomi, realizada pela Professora Sheila Azevedo, convidada para essa atividade. Num primeiro momento, a professora Sheila contou a história da origem da boneca. Produzida pelas mulheres, a partir das próprias vestes, as abayomis distraíam as crianças sequestradas nos navios até chegarem no Brasil. Isso, pelo menos, é o que se conta... E é uma história bonita em meio à crueldade e à violência da escravização negra. A palavra abayomi (abay = encontro e omi = precioso) significa “encontro precioso”, em yorubá, idioma original da Nigéria, o país mais populoso de África, na região Ocidental do continente.

Sheila trouxe um livro para a contação de história. Ela trouxe também diversas bonecas pretas, para que as crianças pudessem apreciar.

A relevância da atividade para as crianças pode ser observada nos relatos dos responsáveis, que em diferentes momentos relataram que as crianças verbalizaram que elas aprenderam a confeccionar um brinquedo de origem africana e que brincaram com as bonecas nas suas casas.

BRINCADEIRA

Terra-mar é uma brincadeira originária de Moçambique e é muito fácil de ser executada. Risca-se uma extensa linha no chão, de um lado deve-se escrever a palavra “terra” e, do outro lado, a palavra “mar”. No começo, todos podem ficar na terra, porém, quando o professor gritar “mar!” todos devem pular para o lado contrário. O procedimento vai se repetindo, e o interessante é que as ordens sejam dadas cada vez mais rápido. Aqueles que erram o lado vão sendo eliminados. Vence aquele que ficar por último.

MÁSCARA AFRICANA

Confeccionamos as máscaras com a técnica que aprendemos na oficina de máscaras africanas no curso ERER, com balão, cola branca e papel picado. Na cultura africana, as máscaras são usadas nos rituais, sejam de iniciação, de passagem ou de evocação de entidades espirituais. Também são usadas como elemento de afirmação étnica, deixando marcada a identidade de cada grupo.

Explicamos o significado para as crianças na roda de conversa. Em seguida, as orientamos a escolherem os desenhos que mais gostaram e as cores para pintá-las. Cada máscara e desenhos têm suas próprias histórias refletindo os valores e crenças da comunidade que a produz.

As crianças divertiram-se e aprenderam sobre os aspectos culturais com experiências visomotoras. A interação foi significativa, após a tinta secar, as crianças começaram a dar outro significado para as máscaras com brincadeiras com seus pares.

OFICINA DE ARGILA

Foi realizada a leitura do livro *Bruna e a galinha d'Angola*, da autora Gercilga de Almeida. O livro conta a história de uma menina solitária que, ao ganhar uma galinha, faz amizades e acaba recuperando a história de sua comunidade. A galinha serve de instrumento para recuperar a história da comunidade de Bruna, procurando a filiação de sua aldeia com a África, ao retratar o mito da criação do mundo.

Em roda de conversa sobre a história: Conversamos com as crianças para enfatizar os valores cultivados na África: sentimento de tribo, solidariedade, perdão, união etc. Será que a gente fica sabendo das histórias de antigamente? Quem é que conheceu ou ainda tem uma avó ou avô? A sua avó te ensinou alguma brincadeira ou te contou alguma história de quando ela era criança? Questionamos quem conhecia a galinha d'angola.

Falamos e mostramos imagens da galinha d'angola, explicamos que ela é originária da África e que foi trazida para o Brasil na época da escravidão. Apesar de ser domesticada há bastante tempo, preserva ainda alguns de seus hábitos selvagens. Anda em bandos e é muito barulhenta. Durante a roda, as crianças imitaram a galinha d'angola, gritando "Tô fraco", "Tô fraco". Música: *A Galinha d'angola* de Toquinho/ Vinícius de Moraes.

Nessa atividade, os alunos também tiveram experiência com argila. Eles modelaram a argila, tendo como base uma imagem de galinha da angola real. Utilizamos vasilhas e tigelas e, após a secagem, retomamos a “escultura” para que as crianças realizassem a pintura das peças produzidas por elas.

A MEMÓRIA DA LÍNGUA

A memória da língua: As palavras povoam nosso cotidiano, nossa história, nomeiam, significam a vida. Com o livro *Memória das Palavras*, percebemos o quanto falamos línguas africanas e o quanto sabíamos e não sabíamos da existência de palavras de origem africana no nosso cotidiano. Um dos nossos desejos é descobrir o que tem de africano em nós, na nossa família, na nossa história, que marcas afro-brasileiras existem em nós, no nosso entorno.

Organizamos as fichas de nomes com imagens de origem africana para que as crianças possam observar o objeto e a grafia da palavra, utilizamos o alfabeto móvel para ampliar o seu vocabulário, ler com as crianças uma palavra do livro por dia.

Construí um jogo da memória com palavras de origem Africana. As palavras foram selecionadas por fazer parte do cotidiano das crianças, como farofa e abadá. Essa atividade ajuda na consciência fonológica na escrita e na comunicação. Trabalha de forma contextualizada os nomes dos objetos e os nomes das letras do alfabeto com os seus respectivos sons.

SABORES DA ÁFRICA

Desenvolvemos uma proposta de experiência com alimentação de origem Africana. Começamos com cada professora em sua sala e com o seu grupo, mostramos imagens de vegetais, comidas, frutas de origem africana como: azeite de dendê, coco, banana, vatapá, pimenta malagueta, inhame, quiabo, trigo, maxixe. Despertando a curiosidade dos alunos sobre esses alimentos que consumimos e não sabíamos que são de origem africana. Em um outro momento realizamos uma oficina de culinária.

Na oficina, preparamos com os dois grupos a farofa. Escolhemos esse prato, pois os dois grupos gostam de farinha de mandioca nas refeições e apreciam também a farofa. Organizamos as crianças em roda, com o registro escrito da receita no quadro, sem as quantidades. Para que houvesse

uma interação de todas as crianças ao preparo do alimento, todos sem exceção participaram da preparação do prato.

CONHECENDO A ARQUITETURA

Organizamos imagens de diferentes moradias para que as crianças percebessem os diferentes tipos de construções. Destacamos as moradias africanas com os grafismos e significados. Realizamos com as crianças a confecção da representação da moradia com diferentes suportes e materiais.

As crianças realizaram atividades sobre moradias, trabalhamos com miniatura utilizando rolinhos de papel higiênico, com grafismos para montarmos uma maquete. As crianças no coletivo pintaram em uma caixa grande um exemplo de moradia e grafismos para que pudessem brincar dentro da caixa.

DESAFIOS NO PERCURSO

Não conseguimos realizar uma oficina de capoeira, então passamos vídeos com mestres ensinando alguns movimentos. Iniciamos a atividade com a leitura do poema Berimbau, do autor Manuel Bandeira. Na roda de conversa sobre o poema perguntamos qual a parte as crianças mais gostaram e porque, se já conheciam o berimbau e a capoeira.

Para as crianças conhecerem músicas selecionamos o Álbum Gonguê - A herança africana que construiu a música brasileira - composto e produzido por Fernando Moura e Carlos Negreiros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8UAKC8At5L4&t=34s>

O CD explica diversos instrumentos musicais de origem africana e como influenciaram a música brasileira.

Explicamos para as crianças que a capoeira é um jogo de destreza usado tanto para diversão como para defesa pessoal. É um jogo originário da Angola (mostrei a localização de Angola, utilizando o globo terrestre), e que foi introduzido no Brasil pelos escravos africanos. Vídeo utilizado de pesquisa no youtube. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=OvHah-V2wkl8> no canal: <https://www.youtube.com/@nezibaskatakunte>, COMO SURTIU A CAPOEIRA? UM CONTO FICTÍCIO PARA CRIANÇAS, capoeira evento inclusivo infantil cultural. As crianças realizaram desenhos sobre a capoeira e realizaram alguns movimentos de capoeira.

RESULTADOS

Todas as oficinas tiveram impacto nas crianças, pois saíam das atividades e relatavam aos responsáveis. Em diferentes momentos, perguntaram se iríamos realizar outras oficinas.

As atividades desenvolvidas nos grupos 4C/D tiveram a participação efetiva das crianças e responsáveis quando solicitadas as suas participações. Em reunião de pais, dois relataram que seus filhos tinham rejeição para brincarem com as crianças pretas. No decorrer do projeto e na aplicação das atividades houve mudança significativa nas interações, houve mudanças no ambiente escolar após as ações e as interações ampliaram os conhecimentos das crianças para que as crianças vivenciassem o respeito por todos independente da sua cor ou cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi trabalhar a influência da cultura africana nas nossas vidas, promovendo o respeito, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural. Promovemos experiências práticas e lúdicas para o nosso público que foram crianças de 4 a 5 anos. Destacamos, em nosso projeto, a conscientização cultural, valorização da diversidade promovendo o respeito pelo próximo. Desenvolvimento da criatividade, pela expressão artística, reflexão sobre a identidade de si e do outro. Contribuímos para a formação de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 vols.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. ISBN 978-85-7783-048-0. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRINQUEDOS. Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2015/09/28/como-fazer-um-balanganda/>.

DIOUF, S. A.; SHANE, E.; COSAC, C. **As tranças de Bintou**. CosacNaify, 2010.

HISTÓRIA DA BONECA ABAYOMI. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/abayomi>.

JOGOS E BRINCADEIRAS. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/brincadeiras-africanas/>.

DA FORMAÇÃO À AÇÃO

Lenine Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

O projeto “Da formação à ação” foi desenvolvido com o grupo de professores e de assistentes de educação infantil, com o objetivo de contribuir na formação desses profissionais, de modo a trazer mudanças significativas no trabalho desenvolvido com a temática étnico-racial, em especial a cultura afro-brasileira.

A instituição de ensino na qual o projeto foi desenvolvido é uma Escola Municipal de Educação Infantil, da zona rural do município de Campo Grande-MS, inaugurada no ano de 2019. O público atendido compõe-se de crianças de 04 meses a 04 anos de idade, divididas em grupo 1, 2 e 3, de acordo com a organização da rede de educação do município.

A instituição atende, hoje, cerca de 60 crianças, que, de acordo com as declarações das famílias no ato da matrícula, foram declaradas como brancas - 39 crianças, pardas - 16 crianças, preta - 1 criança e não declarado - 4 crianças.

O corpo docente é constituído por um total de seis profissionais. Todos têm formação em sua área de atuação e possuem curso de pós-graduação em nível de especialização. Para o atendimento com as crianças, a instituição conta também com as assistentes de educação infantil, sendo um grupo de quinze profissionais ao todo, todas com vínculo constituído por meio de processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, SEMED, ou seja, contrato temporário.

O trabalho com a temática se fez necessário a partir da necessidade da alteração e ampliação do tema no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição no ano de 2024, o que gerou ao mesmo tempo o interesse e curiosidade e evidenciou a dificuldade e desconhecimento de muitos sobre a temática.

Abordar questões como racismo e preconceito racial não é um trabalho fácil, pois estas questões ainda estão muito presentes em nossa sociedade e de uma forma muito sutil, como se não acontecesse ou não existissem mais. E falar sobre essas questões em uma instituição que atende crianças muito pequenas, de 04 meses a 04 anos de idade, pode ainda parecer para muitos desnecessário.

De acordo com Silva Jr, Bento e Carvalho (2012, p. 29),

[...] a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo do cabelo.

Assim, é necessário buscar caminhos para realizar um trabalho que abarque essa diversidade e que estejamos atentos para a igualdade racial, pois não podemos silenciar algo tão importante.

Os objetivos do projeto foram contribuir com a formação dos profissionais da escola em questão, por meio de momentos de formação destinados em calendário escolar para professores e assistentes, ou em momentos individuais nos planejamentos com os professores e a partir destes momentos de formação, pretendeu-se: auxiliar e dar suporte aos professores e assistentes na realização de atividades que abordassem questões raciais; repensar os espaços e os materiais da instituição escolar para a promoção e valorização de outras culturas; valorizar o aluno negro e não negro, bem como seus educadores (professores e assistentes); combater as posturas discriminatórias, principalmente o silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças no espaço escolar. De acordo com Cavalleiro (2024, p. 34), “o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros”.

O objetivo era realizar a formação e com ela gerar mudanças no ambiente escolar, pois acreditamos que a formação tem esta função, trazer mudanças, sejam elas individuais ou coletivas.

METODOLOGIA

O projeto “Da formação à ação” foi apresentado à equipe de professores e assistentes de educação infantil da instituição no primeiro dia do segundo semestre do ano de 2024. O objetivo foi mobilizar e apresentar a importância do tema, bem como a legislação que orienta o trabalho com esta temática.

A partir desse momento, realizamos estudos sobre o tema, em momentos individuais com os professores ou de forma coletiva, nos dias de formações previstos em calendário escolar, onde todo o grupo estava reunido e era possível apresentar questões e referências sobre o tema. Estes momentos foram importantes para o desenvolvimento da equipe, pois era possível conhecer um pouco como o outro pensava sobre o que estávamos construindo enquanto equipe.

De acordo com Kuenzer (2002) e Moreira (2002), o local privilegiado para a realização de programas de formação continuada dos profissionais da educação é a escola onde trabalham, pois, nesses momentos é possível refletir sobre suas práticas junto a seus pares, sendo possível realizar o diálogo entre os saberes da prática e os acadêmicos, na busca do desenvolvimento profissional, não só individual, mas também do grupo ao qual pertence.

Assim, a formação aconteceu na instituição de trabalho, a partir da reflexão e análise do que já estávamos construindo e o que podia avançar, na busca de consolidar um caminho de pesquisa e conhecimento. Os momentos de formação aconteceram, principalmente, bimestralmente, com apresentação da temática nas reuniões, estudos da legislação e diretrizes que tratam do tema, sempre buscando um elo com o trabalho realizado junto às crianças. A Revista Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial foi uma das referências para estes momentos de formação.

Os estudos individuais citados ocorreram em momentos de planejamento dos professores de acordo com a necessidade, ou seja, caso não tivessem participado da formação coletiva, apresentassem alguma dúvida, alguma bibliografia ou indicação era feita de acordo com o trabalho que estavam realizando ou a turma que atendiam.

Temas como valorização da cultura negra a partir de mudanças nos espaços e materiais, avaliação de literaturas que trabalham com este tema, pesquisas de personalidades negras e sua contribuição nos diversos setores da sociedade, trabalhos que questionam o termo “cor de pele”, foram alguns dos temas trabalhados com a equipe.

Os estudos propostos aos professores e aos assistentes tinham como foco o trabalho de valorização da cultura negra, e as possibilidades deste trabalho com crianças pequenas, mais especificamente de 04 meses a 04 anos de idade, faixa etária atendida na instituição.

A formação é considerada, aqui, como um caminho para trazer mudanças no processo de ensino e aprendizagem, de forma a melhorar a qualidade do trabalho realizado, assim, ao grupo de professores foi proposto que pensassem como poderiam repensar ou alterar sua prática a partir das reflexões realizadas, a partir desse momento a formação faz sentido.

Cada professor (a) desenvolveu seu projeto, escolheu suas atividades e em parceria com outros colegas foi possível organizar um movimento de aprendizagem e valorização de uma outra cultura que não era mais eurocentrada.

O Parecer 20/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil explicitam em seu texto que, “o combate ao racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objetos de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (Brasil, 2009, p. 10).

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente por raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africanas e europeias. (Brasil, 2004, p. 17)

Não foi um trabalho apenas de combate ao racismo, mas de valorização da cultura negra e da pessoa negra, como sujeito de direitos e de importância para a construção cultural de nossa sociedade. Assim, foi necessário pensar ações nas quais essas apareciam de forma a serem valorizadas, o que exigiu da equipe uma reflexão crítica de tudo aquilo que foi oferecido à criança dentro do ambiente escolar.

Não se trata de uma ação individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que oferecem educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças [...] (Brasil, 2004, p. 15)

Foi preciso planejar esses momentos, ter objetivos claros, preparar o ambiente de maneira consciente e intencional, atitudes que devem ser se-

guidas em qualquer prática pedagógica, inclusive ao incluir questões étnico-raciais, e assim, foi feito. Os momentos de formação continuada foram importantes para subsidiar estas escolhas e para mostrar novos caminhos.

RESULTADOS

Ao longo do segundo semestre de 2024, a partir dos momentos de formação e reflexões em grupo ou individualmente, os professores e professoras selecionaram cuidadosamente brincadeiras, histórias, imagens e brinquedos. Todas as atividades tinham como objetivo conhecer e valorizar esta cultura que até então era pouco explorada por nós.

Uma das ações realizadas pela instituição para a viabilização das atividades foi à aquisição de bonecas e bonecos negros, os quais foram escolhidos com cuidado e critério, pois como já afirmamos o objetivo era a valorização. E buscamos garantir a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra, escolhendo bonecas e bonecos com variedades de tons de pele e variedades de tipos de cabelos.

Outros materiais como tecidos com padronagens que remetem ao continente africano e livros que contam histórias ou tenham personagens que valorizam a cultura foram adquiridos, mas as bonecas nos permitiram uma experiência muito significativa com as crianças, pois, até então, a escola só tinha bonecas e bonecos brancos. Essa aquisição permitiu um processo de reconhecimento positivo da criança negra, um processo de valorização.

As bonecas e os bonecos negros permitiram a realização de atividades em todas as turmas, seja dentro ou fora da sala da sala, em uma atividade de faz de conta ou em uma atividade diversificada, atividade como o canto da beleza onde se produziam (se pintavam) e produziam (pintavam) as bonecas também, o canto da casinha, entre outras possibilidades.

Além dessas atividades, os professores exploraram outros aspectos da cultura africana como a culinária, as crianças tiveram a oportunidade de participar da produção do bolinho puff-puff, uma variação do bolinho de chuva conhecido aqui no Brasil e do doce qumbe, um docinho de coco bastante parecido com o doce brasileiro beijinho. Tivemos a produção de brinquedos como bonecas africanas e balangandãs e a participação das crianças em brincadeiras como terra-mar. A musicalidade e a dança também estiveram presentes, com a exploração de sons por meio de instru-

mentos como o tambor e a produção de Kabuletê, um instrumento de percussão de origem africana.

As histórias tiveram papel importante neste contexto e foram adquiridas ao longo do projeto, livros como; O cabelo de Lelê, Amor de cabelo, Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! Meu crespo é de rainha, Tanto, tanto! A cor de Coraline, entre outras.

Ao final do semestre, realizamos a exposição de todos os trabalhos realizados, ou parte deles, pois muitas das atividades/experiências vivenciadas pelas crianças foram apenas registradas em fotografias, mas buscamos levar para a comunidade escolar o que as crianças haviam vivenciado sobre aquele tema ao longo do semestre, como forma de valorização e divulgação de conhecimento.

Montamos cenários com os tecidos coloridos, organizamos exposição das bonecas e bonecos negros, mesas para experimentação da culinária de origem africana e vários murais com fotografias retratando as experiências das crianças com o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação se apresentou como espaço importante para desconstruir estereótipos e visões fragmentadas das culturas da população negra. A formação em serviço, realizada na instituição, contribuiu para construir espaços e tempos em que a criança negra se veja em lugares de destaque, reconheça suas possibilidades e sua cultura e que a criança não negra também tenha esta possibilidade.

Nesse contexto, foi urgente pensarmos como as crianças negras se viam representadas nos livros literários, nos brinquedos, nas imagens selecionadas para explorar determinados temas, ou murais. E qual era nosso papel, como poderíamos garantir que esta representatividade fosse qualitativa. De acordo com Pinheiro (2023, p.20), “a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”. Esse foi um dos objetivos perseguidos ao longo desse período, ao selecionar um brinquedo, uma história, uma imagem, pensávamos o que ia causar na criança, qual mensagem estaríamos passando.

A Educação Infantil, primeiro espaço de educação coletiva, deve proporcionar o contato e o acesso a referenciais positivos da cultura afro-bra-

sileira, para a valorização e contra uma cultura de inferiorização de pessoas negras, que estão dentro das instituições de ensino nas suas diversas etapas e por todo o Brasil. Isso só foi possível dentro da instituição devido à parceria dos professores e assistentes, que se dedicaram ao tema e buscaram mudanças em suas ações, não foi algo mágico, mas foi possível com pesquisa e estudo.

Assim, este projeto não tem a pretensão de terminar aqui, até porque nem todos os objetivos foram concluídos, como por exemplo, repensar os espaços e materiais da instituição escolar para a promoção e valorização de outras culturas; a construção destes espaços e materiais é contínua e muda a cada novo grupo, a cada nova etapa, contínua assim como o combater as posturas discriminatórias. Alguns dos objetivos farão parte de nosso trabalho sempre, o que faz necessário renovar ou tornar permanente o trabalho com as questões étnico-raciais, não só por uma questão legal, mas por entender que faz parte do conhecimento socialmente construído, faz parte da nossa formação histórica.

Tem-se a aspiração de ampliar estas ações para os próximos anos, sempre tendo como eixo condutor a formação. Tal continuidade é pensada a partir da afirmação sobre a organização da formação continuada:

Organizar atividades que tenham continuidade e acompanhamento: sugestões soltas, conteúdos fragmentados pouco contribuem para que o professor repense a sua prática. É preciso tempo para acontecerem as mudanças desejadas, portanto os projetos nesse sentido devem ser mais longos (Moreira, 2002, p. 56).

Garantir a continuidade desses momentos na escola terá a finalidade de que se possa ter momentos de consolidar estes conhecimentos, discutir resultados e refletir sobre o que está sendo realizado na escola e replanejar, caso necessário. É necessário continuar e ampliar esta discussão para toda a comunidade escolar, uma formação que abranja pais, docentes, administrativos, todos os que fazem parte do cotidiano da escola. Esse é um grande desafio que deve ser enfrentado.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DF. Outubro, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 07 de jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf . Acesso em 27 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília: MEC/SECADI, UfSCar, 2014. 144p. Livro do Professor. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf> . Acesso em: 07 de jul. de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio da escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho pedagógico: da formação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 7. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Planeta do Brasil, 2023, 160 p.

SILVA, Jr. Hélio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf . Acesso em: 24 de jun. de 2024.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Érika Costa Lima
Sílvia Keli Aguilar Larson Pacheco

INTRODUÇÃO

A educação antirracista, cujo objetivo é combater práticas discriminatórias e promover o respeito à diversidade étnico-racial, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade com mais igualdade racial.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS - SEMED, por meio da Divisão de Políticas Específicas de Educação/DPEE, realizou um ciclo de palestras formativas, com foco nos assistentes de educação infantil, visto que ao longo do período escolar, esses profissionais convivem diretamente com as crianças, acompanhando-as em grande parte de sua rotina. Logo, desempenham um papel fundamental no processo de formação desses estudantes, podendo influenciar de forma direta, indireta e contínua na construção dos saberes, especialmente quando se trata de respeito à diversidade étnico-racial desde a primeira infância.

Segundo Gomes (2023, p. 9 e 10): “A raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, nem sempre como parte do fascinante processo da diversidade humana”. Nesse sentido, a autora reforça a importância de se pensar/fazer uma educação que discuta de forma crítica a temática racial na educação infantil.

O principal objetivo desta iniciativa foi orientar os profissionais da educação quanto ao letramento racial, destacando seus impactos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Além disso, buscou-se proporcionar momentos de discussão e reflexão entre o corpo docente e a comunidade escolar sobre a relevância do letramento racial desde os primeiros anos de vida, destacando seus impactos no desenvolvimento das crianças. A ação também teve como proposta a apresentação de sugestões para o

aprimoramento das formações continuadas oferecidas aos assistentes de educação infantil, visando à construção de um ambiente escolar mais inclusivo e antirracista.

DESENVOLVIMENTO

O ciclo de palestras intitulado “Formação Continuada para Assistentes Educacionais de Educação Infantil” foi realizado de forma presencial, sendo dividido em seis períodos, e contou com a participação de 1.200 assistentes educacionais, além de alguns coordenadores e professores que se mostraram interessados no conteúdo abordado.

A equipe técnico-pedagógica da Divisão de Políticas Específicas de Educação/DPEE, desde o início, concebeu a proposta de oferecer palestras formativas que estabelecessem um diálogo claro e acessível com o público, transformando aquele momento em um ambiente de troca significativa. O objetivo era não apenas promover uma contribuição unilateral, mas também proporcionar aos participantes a segurança necessária para compartilharem suas experiências.

Baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei nº 10.639/03, a palestra foi estruturada com conteúdo relevante, incluindo sugestões de práticas pedagógicas que utilizam a música, jogos, brincadeiras, literatura, pintura, além de tipos de pentes e penteados, sugestões estas, que foram compiladas em um folder e entregue aos participantes, o qual serviu como norteador para se pensar em uma educação que, de fato, promova práticas antirracistas no contexto escolar.

RESULTADOS

Pensando em trabalhar as questões étnico-raciais ao longo do período letivo, desvinculando-as de datas comemorativas e mostrando aos participantes a importância de implementar a educação antirracista durante todo o ano letivo, o ciclo de palestras “Formação Continuada para Assistentes Educacionais de Educação Infantil” foi realizado entre os meses de maio e julho de 2024, em dois locais distintos. Inicialmente, as palestras ocorreram no Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação/ CEFOR, em dois turnos: matutino e vespertino, destinado ao Grupo 2 da Educação Infantil.

Posteriormente, no segundo momento, as palestras foram conduzidas no Auditório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS, também em dois turnos, para os Grupos 3 e 4 da Educação Infantil, sendo realizadas em duas datas distintas para assegurar que todo o público fosse atendido com a devida qualidade.

As palestras abordaram temas relevantes, como a história da população negra no Brasil, os efeitos do racismo estrutural na educação, estratégias para a promoção da inclusão racial nas práticas pedagógicas, bem como a importância da valorização das culturas afro-brasileiras nas atividades escolares.

Durante e após as apresentações, observou-se que os participantes se sentiram à vontade para contribuir com suas reflexões, compartilhando anseios, dúvidas e experiências cotidianas vivenciadas no ambiente escolar. Esse espaço de interação favoreceu um engajamento significativo, resultando na resolução de diversas questões relacionadas ao tema abordado. Além disso, obteve-se feedback das unidades escolares por meio de formulários no Google Forms, e-mail e WhatsApp. Em todos os canais de comunicação, foram recebidas críticas construtivas, relatos sensíveis sobre as experiências dos participantes e materiais multimídia, como fotos, vídeos e áudios, que documentaram os trabalhos realizados após a palestra formativa, o que validou os objetivos da proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos concluir que a implementação de práticas de educação antirracista, como as realizadas pela Secretaria municipal de Educação/SEMED, por meio da Divisão de Políticas Específicas de Educação/DPEE, é de extrema relevância para a construção de uma sociedade racialmente mais justa e consciente da importância do reconhecimento de suas diversidades.

O ciclo de palestras formativas, focado nos assistentes de educação infantil, se mostra uma importante iniciativa, pois ao abordar o racismo desde a primeira infância, contribui para a formação de cidadãos mais críticos.

O letramento racial, quando inserido de maneira contínua no ambiente escolar, não apenas combate práticas discriminatórias, mas também promove um espaço de discussão crítica sobre a importância de se refletir a

valorização da cultura africana, afro-brasileira e das relações étnico-raciais. A reflexão conjunta entre docentes e a comunidade escolar é um passo essencial para que a educação antirracista se consolide como um princípio fundamental em todas as etapas de formação das crianças, impactando positivamente no seu desenvolvimento pessoal e social.

Por fim, é imprescindível que as formações continuadas voltadas aos assistentes de educação infantil se mantenham como uma ferramenta primordial para o aprimoramento dos profissionais da educação, garantindo que o combate ao racismo seja uma prática constante e integrada ao processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de um futuro mais inclusivo e antirracista para todas as crianças.

BRASIL. MEC. **Lei 10639/03, de 10 de janeiro de 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOÃO CÂNDIDO DE SOUZA

Christiane de Cássia Orphão
Daniella Soler de Lima de Souza
Marinês Soratto

INTRODUÇÃO

As Oficinas Interculturais foram um projeto extracurricular, elaborado pela equipe da Divisão de Educação e Diversidade (DED), que teve início em 2016, com objetivo de promover o conhecimento sobre a história, a cultura e a língua Terena por meio de atividades lúdicas, para alunos indígenas e não indígenas matriculados nas escolas municipais, tendo como base legal a Lei 11.645/2008, que alterou a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena.

Lembrando que, para as escolas localizadas em terras indígenas há todo um aparato legal, normas e ordenamento jurídico próprio, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para proporcionar aos povos indígenas a educação escolar intercultural e multilíngue, a valorização plena de suas culturas e a afirmação de sua diversidade étnica, diferente do que ocorre nas escolas urbanas, em que as populações indígenas não vivenciam esse mesmo direito. Nesse sentido, o Parecer 13/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, ressalta a necessidade de considerar os estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como ocorre em Campo Grande, pois:

[...] Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças (Brasil, 2012, p.8).

Dessa forma, o projeto foi mais um passo dado em prol do aluno indígena, promovendo uma aprendizagem significativa, valorizando a diferença étnica, cultural e linguística e oportunizando aos estudantes não indígenas o conhecimento de outros modos de ser e estar no mundo.

Para tanto, tendo como enfoque a alfabetização na língua portuguesa como segunda língua e/ou a alfabetização na língua portuguesa como língua materna, considerando os signos e significados que são peculiares dos traços étnicos, culturais, sociais e linguísticos dos educandos, o projeto teve o intuito de desenvolver uma alfabetização significativa e lúdica, visando garantir uma aprendizagem eficaz, tendo como foco o letramento para domínio da leitura e da escrita na língua portuguesa.

Na perspectiva teórica, a alfabetização de alunos indígenas deve considerar a língua materna como ponto de partida. Segundo Munduruku (2010), escritor e educador indígena, a escola precisa ser um espaço de interculturalidade, para que o saber indígena possa dialogar com o saber ocidental sem perder sua essência”. De forma complementar, Melià (2006), antropólogo e linguista que estudou profundamente as línguas indígenas sul-americanas, enfatiza que o uso da língua materna no processo educativo é essencial para o fortalecimento da identidade cultural e o aprendizado significativo.

Soares (2012) apresenta o conceito de letramento como essencial para compreender a alfabetização em seu contexto mais amplo. Para a autora, a alfabetização não se limita à decodificação de palavras, mas envolve práticas sociais que conectam os aprendizes ao seu mundo cultural. Nesse sentido, ao abordar as questões étnico-raciais e culturais no currículo escolar, é fundamental que as práticas pedagógicas considerem os contextos sociais e culturais dos alunos. Essa perspectiva se alinha à necessidade de incluir a literatura indígena e afro-brasileira no processo educativo, promovendo a valorização de suas histórias e narrativas.

Soares (2012) e Teberosky (1999) reforçam que a alfabetização deve se pautar no contexto sociocultural dos alunos, sendo o letramento uma prática que vai além da mera decodificação, conectando-se às vivências e aos saberes dos estudantes.

Ainda é preciso destacar que saberes e culturas que foram invisibilizados durante um longo processo histórico de colonização estão à margem

de um currículo que ainda se mantém dentro dos padrões moderno e ocidental, como ressalta Loezai (2019, p. 6) “[...] se sigue reproduciendo la lógica de que el conocimiento indígena teme que ser validado por el conocimiento científico, y no entendido desde su propia lógica”.

Para tanto, esse processo tem exigido um outro olhar dos educadores, no sentido de compreender que existem outras lógicas e temporalidades trazidas pelos estudantes indígenas, os quais têm de lidar com seu mundo – seus saberes e crenças –, e o mundo não indígena, dentro de uma outra lógica de existência em que os povos indígenas também estão imersos e aprendem a dialogar como o entorno para sua sobrevivência física e social.

DESCRIÇÃO DO PROJETO – REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA COM SABERES INDÍGENAS

Tendo em vista que o projeto implementado na Escola Municipal João Cândido, em 2017, tinha como objetivo atender às necessidades dos estudantes indígenas e promover a interação e o diálogo com os estudantes não indígenas, na escola o projeto foi estruturado em três eixos principais:

- **Oficinas de Alfabetização em Línguas Maternas:** Foram ofertadas oficinas de alfabetização nas línguas indígenas predominantes na aldeia com o objetivo de permitir o contato dos indígenas não falantes com a língua materna de seu povo. As oficinas eram ministradas por um professor Terena falante da língua. Essa prática garantiu o respeito às identidades culturais e facilitou o processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua. A princípio, o projeto era apenas para estudantes indígenas que quisessem participar, mas no decorrer das atividades estudantes não indígenas também participaram dessas oficinas como forma de ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais e, de forma voluntária tiveram o contato com a língua Terena. Essas atividades permitiram uma visibilidade dos estudantes indígenas no contexto escolar, elevando a autoestima e a valorização da cultura indígena. As aulas eram ofertadas no contraturno com duração de duas horas; era elaborada uma lista com as turmas que iriam frequentar e o nível de alfabetização em que se encontrava.
- **Oficinas Culturais:** Atividades como artesanato, danças e narrativas

tradicionais foram promovidas para compartilhar a riqueza cultural indígena com toda a comunidade escolar. A interculturalidade foi fortalecida ao criar um espaço de troca e respeito mútuo. Foram momentos que oportunizaram experienciar elementos da natureza, vivências de um saber que junto traz todo um significado enredado numa cultura ancestral.

- Coral Bilíngue: Um coral integrado por alunos indígenas e não indígenas, em que cantavam língua Terena músicas tradicionais e o Hino Nacional, representando a união e o diálogo entre as culturas, celebrando a diversidade nos eventos escolares.

Assim, um projeto despretensioso, porém com uma abordagem intercultural resultou em um ambiente escolar mais harmonioso, com maior engajamento dos alunos indígenas e não indígenas nas atividades, despertando para a valorização das culturas indígenas presentes no ambiente escolar. E com isso, o impacto positivo também foi evidenciado nos indicadores educacionais. O portal de dados educação (QEdu) mostra que a escola apresentou uma evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), refletindo a eficácia das práticas pedagógicas adotadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido na Escola Municipal Professor João Cândido de Souza exemplifica como a valorização das diferenças no contexto escolar, evidenciando uma diversidade cultural e linguística, pode promover uma educação inclusiva e de qualidade. Desse modo, a experiência reafirma a importância de políticas educacionais que garantam o direito dos povos indígenas à preservação de suas línguas e tradições, como preconizado por Daniel Munduruku: “Educar para a diversidade é garantir que o respeito ao outro seja a base da convivência humana.”

Em nossas reflexões, observamos que a presença dos povos indígenas no contexto escolar tem provocado brechas para diálogo entre diferentes concepções de mundo, mostrando que existem outros modos de ser e existir que não seja apenas o ocidental. Para tanto, os desafios implicam repensar novas metodologias e propostas pedagógicas, desafiando os docentes a repensarem os conhecimentos da ciência moderna - valorizados historicamente -, para introduzir outros conhecimentos, como por exemplos

saberes indígenas, que têm metodologias que são próprias de cada grupo e de se constituir enquanto ciência.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em pceb013_12 acesso em

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LOEZA, Sérgio Enrique Hernández. **La identificación de las diersas formas del racismo en la educación superior como preámbulo para su erradicación**. Colección Apuntes, n. 5, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. **A terra sem mal: o espaço geográfico dos Guarani**. São Paulo: Loyola, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo da cultura oral indígena**. Petrópolis: Vozes, 2010.

QEDU. **Dados educacionais da Escola Municipal Professor João Cândido de Souza**. 2017. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS INFÂNCIAS: CONSTRUINDO IDENTIDADES POSITIVAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Giuza Ferreira da Costa Victório

INTRODUÇÃO

O projeto “Educar para as relações étnico-raciais nas infâncias: construindo identidades positivas na REME” se constituiu num projeto didático coletivo e foi desenvolvido na Escola Municipal Prof^a Iracema de Souza Mendonça, situada no Bairro Universitário, na região Anhanduizinho no município de Campo Grande/MS. A escola oferece o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), atendendo em média 1.500 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O referido projeto partiu da possibilidade de desenvolver atividades que pudessem contemplar as ações propostas nos preceitos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e dessa forma tornar possível proporcionar momentos de reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira em sala de aula, contribuindo para a formação da identidade infantil por meio de atividades como contação de histórias, oficinas artísticas, brincadeiras, desenhos animados, curta-metragem e dinâmicas coletivas.

Partimos da premissa que a Educação para as Relações Étnico-Raciais dever ser praticada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista é um dos caminhos para que as crianças construam identidades positivas, reconheçam o valor das multiculturas e respeitem a si mesmo e a seus pares.

Notamos, contudo, que na disciplina de Ciências do 1º ao 3º ano, na qual ministro aulas, poucas são as oportunidades capazes de possibilitar a inserção do tema, haja vista os direcionamentos e orientações da BNCC e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Neste sentido, ao desenvolver as habilidades no 1º ano, cujo tema é Vida e Evolução

e são propostos os seguintes objetivos: Reconhecer características pessoais (físicas e culturais), com valorização das semelhanças e diferenças, promovendo atitudes de respeito às individualidades e como habilidades: Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças, localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções, reconhecer a empatia como uma atitude benéfica e importante para ações éticas, cooperativas e de respeito, desenvolver estratégias que possam combater atos discriminatórios e de intolerância às diferenças percebemos a oportunidade para desenvolver o projeto, tendo como objetivo geral: Favorecer a construção de identidades positivas. Neste sentido, elencamos como objetivos específicos:

- Promover o respeito a si e aos seus pares;
- Promover o respeito às diversidades étnico-culturais;
- Fortalecer a autoestima e o reconhecimento das crianças negras;
- Reconhecer a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças;
- Refletir sobre a relação entre a cor de pele e o racismo estrutural;
- Criar materiais que celebrem a diversidade e promovam o debate étnico-racial;
- Promover valores de igualdade por meio da exposição de “Bonecas Negras”.

DESENVOLVIMENTO

Ao iniciarmos o projeto, comunicamos às turmas sobre os objetivos do mesmo e as atividades que seriam propostos. Para isso, sempre iniciamos a aula com a Leitura Deleite, na qual fizemos uso de livros que abordam o tema identidade e respeito às diferenças. Alguns livros empregados foram: “Na minha escola todo mundo é igual” da autora Rossana Ramos, “Princesas Negras” das autoras Edileuza Penha de Souza e Ariane Celestino Meireles, “O cabelo de Lelé” da autora Valéria Belém, “Meu

crespo é de rainha” da autora bell hooks, “Que cor é a minha cor”? da autora Martha Rodrigues, “Minha mãe é negra sim” da autora Patrícia Maria de Souza Santana, “Amora” do autor Emicida, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” da autora Lucimar Rosa Dias, “Tudo bem ser diferente” e o “Livro dos Sentimentos” do autor Todd Parr, “Diversidade” da autora Tatiana Belinky, dentre outros.

Entendida como uma estratégia pedagógica eficiente, a Leitura Deleite consiste em ler por prazer, sem objetivos didáticos, para se divertir e se distrair. O objetivo é despertar o gosto pela leitura, formar leitores, estimular a imaginação e a curiosidade, promover a fantasia, expandir o vocabulário. A prática pode dar vida às narrativas de forma criativa, utilizando adereços como fantoches, instrumentos musicais, auxiliando na alfabetização das séries iniciais. E para isso, exploramos cada leitura, buscando apresentar às crianças diferentes protagonistas (alunos com deficiências e de diferentes etnias e fenótipos). As crianças também estão em ambientes semelhantes aos apresentados pelo livro e assim, puderam observar atitudes acolhedoras com as diferenças e também puderam notar particularidades como os traços físicos dos personagens, as vestimentas e a organização do espaço.

Na primeira atividade propusemos que as crianças desenhassem os contornos de seus corpos em papel kraft, bem como escrevessem as partes do corpo que a compõem (braços, pernas, olhos, nariz, boca, etc), fazendo intervenções sempre que solicitada ou que julgasse necessário e ao final, apresentamos os desenhos realizados pela turma.

Depois, solicitamos que os alunos ficassem em roda e comentassem brevemente seus desenhos, perguntando por que escolheram aquelas cores, as roupas, acessórios, por que se desenharam e se definiram daquela forma. Aproveitamos o momento também para promover um alinhamento entre as explicações, relacionando-as com as ideias expostas, a fim de concluir as questões iniciais. Em seguida, apresentamos um painel destacando diferenças físicas e culturais de diferentes povos no mundo.

Propusemos que a partir dele, as crianças discutissem sobre as características físicas e sociais de cada uma e ressaltamos que o importante é respeitar a maneira do outro de brincar, agir, seus gostos e jeito de viver. O mesmo diz respeito às características físicas, pessoas com deficiência sofrem

discriminação porque fogem dos padrões comuns que estamos acostumados a conviver, mas por que o diferente nos causa estranhamento? Qual o pré-conceito que vive em nós? Estimulamos a reflexão e atitudes empáticas para diversas situações de diferenças que os alunos poderiam citar. Com isso, observamos se as crianças mantiveram suas percepções iniciais ou se mudaram após a realização da atividade.

Ao final, propusemos atividades de registro no caderno, cujo objetivo consistia em escrever os nomes das partes do corpo. As crianças ditavam as letras e sílabas a serem escritas na composição das palavras e a professora as escrevia. Ao encerrarmos a aula, realizamos a correção coletiva no quadro, propusemos jogos de encaixe das partes do corpo e afixamos os cartazes na parede.

Numa segunda atividade propusemos como tema as emoções e como objetivos da aprendizagem, elencamos: compreender as emoções como expressões físicas de sentimentos, refletindo sobre como lidar com as diferentes formas de explanar desejos, angústias, tristezas, alegrias, advindas das pessoas com quem convivemos.

Começamos a aula, apresentamos aos alunos o título da aula e as seguintes indagações: como você fica quando: não vem à aula? E quando ganha um presente? Quando perde um familiar ou animal de estimação? Quando perde num jogo? Quando vê que seu amigo tem um brinquedo que você gostaria de ter?

Depois, conversamos informalmente sobre as nossas emoções e sentimentos (raiva, medo, tristeza, nojo, alegria, inveja). Para tanto, foi proposto uma reflexão a partir do filme *Divertidamente 2*, da Disney e Pixar, que mostra a mente da adolescente Riley que precisa lidar com novas emoções personificadas, precisando trabalhar juntas para ajudá-la a navegar pelas experiências e desafios da vida. Assim, emoções como Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho precisam lidar com a Ansiedade, a Inveja, o Tédio e a Vergonha.

O filme teve como objetivo levar as crianças a refletirem sobre a importância de aceitar e validar todas as nossas emoções, pois cada uma delas tem um propósito e uma função, nos ajudando a ter empatia pelos outros. Além disso, o filme nos impulsiona a encorajar a ideia de que é saudável expressar e reconhecer nossos sentimentos a aprender a lidar com eles,

oportunizando uma poderosa reflexão sobre a complexidade e a beleza das emoções humanas.

Num outro momento, apresentamos as imagens de diferentes expressões, conforme o cartaz do filme e propomos que as crianças observassem os semblantes de euforia, dúvida, espanto, dor, susto, alegria, tédio, plenitude, desconfiança e até tranquilidade. O objetivo nesse momento era que os alunos observassem e discutissem sobre as diferentes formas de se expressar.

Para a realização dessa atividade, dividimos a turma em grupos e solicitamos que eles elessem um/a aluno/a para ir à frente da sala e outro/a para sussurrar uma emoção em seu ouvido: raiva, alegria, etc. A criança poderia franzir a testa, fazer gestos com as mãos e ombros, abrir a boca. Oferecemos um minuto para que os grupos anotassem o que perceberam e depois fazer o mesmo com mais dois ou três alunos/as, pedindo expressões de espanto, felicidade e o que mais julgasse necessário. Concluídas as encenações, os grupos discutiram suas impressões a respeito das fisionomias e semblantes e apresentaram seus porquês, escrevendo os movimentos observados e hipóteses sobre quais partes do corpo foram utilizadas, repetindo algumas expressões para ressaltar a diferença de nossas estruturas e mecanismos corporais diante de uma mesma situação (alegria, raiva, susto, etc).

Finalizamos com uma atividade fotocopiada (tabela dos sentimentos) na qual a professora realizava a leitura e cada aluno assinalava suas atitudes e manifestações pessoais diante de cada ação apresentada. No fechamento da aula, propusemos uma reflexão a respeito dos sentimentos individuais, indagando aos mesmos se estes correspondem a comportamentos éticos, saudáveis, cidadãos e passíveis de serem replicados em casa ou na escola e como se sentiriam se recebessem o mesmo sentimento de outra pessoa, levando-os a refletir sobre a empatia.

Também trabalhamos com o objetivo de aprendizagem: respeitar a pluralidade étnica, cultural (incluindo as diferentes formas de expressão através da linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política).

Conversamos informalmente sobre o tema da aula “A beleza da diversidade” e indagamos às crianças se os mesmos já assistiram filmes cujas protagonistas são príncipes e princesas negras. Neste contexto, ouvimos

que a maioria dos personagens de príncipes e princesas presentes nos filmes é apresentada ainda com estereótipos das princesas como doces e ingênuas, que sonha com um príncipe encantado e sempre espera do amor verdadeiro para encontrar a felicidade. Além disso, elas são sempre de peles claras, cabelos loiros, lisos, belas e educadas. Para os príncipes ouvimos que eles são: “fortes, altos, bonitos, de olhos azuis e guerreiros”.

Depois que ouvimos as percepções a respeito das representações de príncipes e princesas, apresentamos as imagens de pessoas com diferentes características físicas e indagamos: quais pessoas das fotos abaixo você considera bonita/o? Por que você achou essa pessoa bonita? Você acha que os acessórios (roupas, sapatos, brincos deixam as pessoas mais bonitas)?

O objetivo nesse momento era levantar os conhecimentos prévios da turma acerca desse conceito, bem como as relações que conseguem tecer e os conteúdos atitudinais que trazem em seu repertório sobre tolerância ao que lhes é diferente e para isso, deixamos que as crianças manifestassem suas opiniões sem muitas intervenções, apenas instigamos a reflexão. Posteriormente, houve a participação das professoras Ana Aparecida da Silva e Rosemeris Lima Pereira Severo fazendo a leitura do Livro “O patinho Feio” com as duas turmas utilizando diversos materiais interativos como avental pedagógico, fantoches e dedoches.

Após a leitura, as professoras discutiram com os alunos temas como a aceitação, a diversidade e a autoestima na infância, proporcionando que as crianças opinassem a respeito da leitura proposta e para finalizar a atividade, ressaltamos que o “patinho feio” se sentia diferente dos outros e por isso era excluído pelos demais. No entanto, ele passou por uma transformação e descobriu que era um cisne, o que o ajudou a encontrar a sua verdadeira identidade. Assim, chegamos à conclusão que aquilo que uns consideram feio, outros acham bonito (e vice-versa) e o mais importante é gostarmos de nós mesmos, das nossas características pessoais, reconhecer nossos valores e beleza.

Posteriormente, em outra aula, retomamos a discussão falando sobre os padrões de beleza. O que cada um achava bonito ou feio numa pessoa? Quais atitudes a tornam bonitas? Que comportamentos consideram feios? Para isso, realizamos a leitura dos livros “Meu crespo é de rainha” e “Cabelo de Lelé”, visto que a literatura afro-brasileira é capaz de problematizar o

racismo estrutural na escola e apresentar outras formas de vivências, em que a população negra deixa de ser objeto descrito e assume seu lugar de sujeito da história (SILVA, 2020).

Nesta perspectiva, os livros aqui utilizados possibilitaram várias reflexões igualmente importantes na educação dos pequenos: a aceitação, isto é, destacamos que nem sempre somos iguais e que cada um deve se conhecer da melhor forma para se gostar incondicionalmente; e a outra está relacionada ao preconceito, ou seja, o cabelo crespo tido como “ruim” são enaltecidos nas duas obras de uma forma bem humorada, exaltando penteados e texturas de cabelos afro, servindo de referência às crianças que se vêem ali representadas e admiradas, servindo tanto para conscientizar sobre os prejuízos do racismo como para empoderar as crianças negras, tendo em vista que o corpo e o cabelo negro são os principais elementos de racismo na escola.

Trata-se ainda de apresentar às crianças outras possibilidades de vivências em que os negros estejam em posições de protagonistas, divergindo das narrativas do colonialismo e da escravidão que normalmente são apresentados neste espaço. A produção de uma coletânea de atividades contendo leitura, interpretação e escrita que realizamos de maneira coletiva com as turmas teve como referência as obras afro-brasileiras apresentadas em sala de aula. Para isso, realizamos a leitura dos mesmos e retomamos no decorrer da realização das atividades. A coletânea de atividades foi apresentada no dia do encerramento do projeto.

RESULTADOS

Iniciamos o projeto no mês de maio e o encerramento ocorreu no dia 12 de novembro de 2024 no período vespertino da escola e teve a participação dos alunos com idades entre quatro e 12 anos, sendo três turmas dos grupos 4, duas turmas do Grupo 5, duas turmas de primeiros anos, três turmas de segundos anos, três turmas de terceiros anos, duas turmas de 4ºs anos e duas turmas de 5º anos, com a participação de aproximadamente 400 pessoas entre alunos, professores, equipe técnica e gestoras da escola.

Registra-se que fizemos o convite antecipado a todas as turmas, bem como oferecemos o espaço para exposição de atividades referente ao tema, porém devido a diversos eventos da época (simulados, Feira Cultural, ava-

liações), não houve priorização do tema na escola. Algumas turmas do 6º ao 9º faziam atividades alusivas ao “Dia da Consciência Negra”, o qual aconteceria na semana seguinte e por esse motivo, esses alunos não participaram do evento.

Entretanto, o resultado foi satisfatório com as turmas dos 1º anos, que teve a participação de uma professora regente e das professoras de Artes. Outros, apesar de convidados a participar do projeto, não realizaram as atividades para apresentação, como as brincadeiras ou jogos de origem africana (conforme acordado em reunião) com professores de Ed. Física.

Ficamos encantadas com as turmas da Ed. Infantil dos grupos 4 e 5 (com crianças de quatro e cinco anos), pois elas ficaram fascinadas pelas atividades realizadas durante o projeto como: instrumentos musicais de origem africanas, máscaras e principalmente em conhecer as bonecas negras expostas na Biblioteca. Percebemos que as crianças se interessaram pelas bonecas, se sentiram representadas, foram muito receptivas com elas. Favorecer a vivência de momentos em que diversidade, respeito e troca de experiências comunitárias são apresentadas desde seus primeiros anos escolares pode contribuir para que futuramente essas crianças possam agir de modo a não perpetuar estereótipos e desigualdades, bem como combater o racismo e a discriminação em suas práticas sociais

Na ocasião, percebemos os comportamentos das crianças demonstrando alegria, curiosidade e pertencimento, pois ficaram maravilhadas com a presença das bonecas de pano negras, interagiram com a contadora de histórias e responderam as perguntas feitas por ela relatando fatos do seu próprio cotidiano. A atividade finalizou com as crianças desejando pegar as bonecas, observar seus traços, evidenciando, nesse caso, completa aceitação por parte das crianças da temática racial trazida pela atividade. Essa situação nos mostrou que a depender da forma como tais atividades são inseridas no contexto da sala de aula e que respostas positivas podem ser geradas espontaneamente.

Assinalamos, ainda, que para que ocorra uma intervenção efetiva na prática escolar, todos os atores escolares, professores e professoras, bem como a gestão escolar precisam buscar uma formação crítica e transformadora no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais, porque conforme Cavalheiro (2001), “O silêncio causado pelas situações de

racismo evidencia o próprio silêncio da nossa formação enquanto pessoa humana”.

Dessa forma, a naturalização de brincadeiras de cunho racistas ou opressoras evidencia a necessidade de discutir o lugar da formação docente e o próprio processo de identificação racial de profissionais que atendem à primeira infância. Para tanto, a escola precisa ter a sensibilidade para dialogar essas temáticas com as crianças desde os anos iniciais e esse projeto mostrou que podemos realizar em qualquer época do ano, em todos os anos/séries e que as crianças são muito receptivas a novas aprendizagens quando proporcionadas de maneira lúdica e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto conseguiu atingir um número considerável de crianças, que de maneira bastante favorável, acolheram o projeto e dele participaram com grande entusiasmo. Para o próximo ano, pretende-se ampliar o público e apresentar os resultados do projeto numa Feira Cultural ou ainda numa reunião com pais, mães e responsáveis para que todos possam conhecer e reconhecer o valor das contribuições do povo negro à nossa sociedade.

As dificuldades encontradas foram de ordem estrutural, pois devido a reforma da escola e muitas salas estarem desativadas, precisamos realizar a exposição na Biblioteca, cujo espaço é pequeno e menos aconchegante. Notamos que houve várias outras iniciativas na escola a partir das ações que realizamos e esse impacto foi bastante positivo, haja vista que normalmente somente os alunos do 6º ao 9º ano desenvolvem projetos sobre o tema na escola e isso ocorre na semana de alusão à Consciência Negra.

O projeto possibilitou ainda olhar a infância e perceber nas suas vivências práticas racistas entrelaçadas nas relações sociais desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. A primeira infância, compreendida de 0 a 6 anos, é um momento crucial na construção da subjetividade humana, pois é uma fase em que se aprende a ver e nos ver no mundo. Uma fase em que conceitos e práticas emanadas pela família, escola e meios de comunicação dizem à criança quem ela é e quem ela deve ser, contribuindo assim para auto aceitação ou auto rejeição, ao se deparar com a infinidade de estereótipos preconceituosos dispostos no cotidiano da vida social. Pudemos notar

que os bonecos e bonecas, como elementos presentes nas instituições, nas práticas educativas e que envolvem a primeira infância, tornaram-se elementos desencadeadores para o debate em torno do racismo presente nas práticas escolares e na própria sociedade, tanto que alguns alunos os observavam com espanto e outros com entusiasmo e encanto (já que muitos/as se sentiam representadas/os nesses artefatos).

Observamos com isso também que o simples ato de brincar traz à tona o que nossa sociedade tem de mais enraizado – o racismo estruturado nas relações, práticas e comportamentos individuais e coletivos. Sabe-se que as brincadeiras favorecem o processo dialógico, criativo e imaginário e é por meio dessas vivências que as crianças estabelecem sentido com a realidade e o mundo que a cercam. Essa ação foi proposta com objetivo de suscitar reflexões acerca da estética imposta pela sociedade e assim quebrar preconceitos.

Nesse sentido, além de promover interação entre as crianças e adultos é de extrema importância que as instituições escolares contribuam para uma identificação racial positiva nas crianças, em especial entre crianças negras que convivem diariamente com situações de discriminação referente a sua cor da pele e a textura dos cabelos.

O debate em torno do reconhecimento, justiça e desenvolvimento afrodescendente devem perpassar também pelo aprofundamento nos estudos sobre infância e as consequências do racismo neste momento do desenvolvimento humano. Dessa forma, torna-se imprescindível respeitar as diferenças, seja no aspecto físico, comportamental ou na personalidade. Essa diversidade está na cor da pele, na textura do cabelo, fatores que não tornam as pessoas melhores ou piores, mas diferentes, como todos os seres humanos.

Acreditamos que desenvolver estratégias que favoreçam o combate a atos discriminatórios e de intolerância às diferenças com crianças ainda pequenas torna-se uma excelente oportunidade para executar as ações segundo os preceitos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 por meio de projetos e atividades lúdicas e dessa forma, tornar possível proporcionar momentos para reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira em sala de aula, contribuindo para a formação da identidade infantil. As atividades como contação de histórias, oficinas artísticas, brincadeiras,

desenhos animados, curta-metragem e dinâmicas coletivas favoreceram o desenvolvimento dos temas de maneira leve, lúdica e prazerosa e isso pode ser desenvolvido durante todo o ano escolar em todas as disciplinas, que podem utilizar de pequenas ações para atingir seu público.

É fundamental que as crianças aprendam a valorizar a diversidade presente em nosso país, respeitando e celebrando a beleza de cada uma delas, promovendo o debate étnico-racial, favorecendo a inclusão e o respeito mútuo, para que desde muito pequenas, as crianças possam desenvolver atitudes positivas, acolhedoras para que futuramente possam lidar com as questões relacionadas à discriminação, preconceito e racismo de maneira mais democrática e assim promover um ambiente onde podemos lidar melhor com as adversidades, construir resiliência emocional e cultivar relacionamentos mais saudáveis e respeitosos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 ago 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Luciane dos Santos. Narrativas de escritoras negras como estratégias para criação de novas subjetividades. In: MARTINEZ, Lucas da Silva. (org). **Entre currículos: sujeitos e subjetividades contemporâneas**. Curitiba: Bagai, 2020. P. 9-22.

FORMAÇÃO EM FOCO: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Gisele Morilha Alves

CONTEXTUALIZANDO...

Em uma das noventa e nove escolas da rede municipal de Campo Grande/MS, situada na região do Córrego Prosa, assim como em outros espaços da sociedade, observam-se cotidianamente situações de racismo, discriminações, preconceitos e bullying.

A coordenação pedagógica conversa, orienta e adverte os alunos e as famílias, mas a luta é diária e árdua, pois há resistência dos familiares em aceitar.

Na referida escola há casos de racismo entendendo-o neste texto como:

[...] constituído por um corpo de preconceitos ancorados em ideias, pensamentos, ações que partem do pressuposto da existência de raças superiores e inferiores. Contudo não se trata, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem no âmbito da política, da economia e das relações cotidianas, sendo que tal processo tem se perpetuado, na medida que é transmitida de geração para geração. (Diallo, Xavier, p. s/n; 2024).

As situações de racismo e preconceito acontecem na escola, mesmo que os autores de tal ato neguem. As crianças são orientadas e os pais chamados a comparecerem na escola. O regimento escolar (2024, p. 81), Seção III, Das Proibições, Art. 205. É vedado ao aluno

XV - praticar bullying e cyberbullying, ou seja, ferir a integridade, a autoestima, causar angústia, constranger, discriminar por raça, credo, gênero, classe social, diferenças individuais, deficiência física ou mental, expor negativamente e/ou de forma vexatória, apelidar, excluir, ridicularizar, ameaçar, caluniar, usar de injúria e anonimato para promover ou estimular intrigas, seja presencial ou via redes sociais. (Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2024).

Mesmo com o regimento escolar e com o Projeto Convivendo com o Outro as situações de racismo acontecem. O Projeto Convivendo com o Outro é um projeto da escola, previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, para ser trabalhado durante todo o ano letivo e tem como objetivo promover relação de respeito entre todos da escola. Segundo o P.P.P. (2024, p.81):

Trabalhar o Projeto Convivendo com Outro, com o objetivo de aprofundar o sentimento de pertencer a um grupo, interessar-se pela vida e pelos problemas dos outros e responsabilizar-se pela promoção do bem comum, colaborando para atingi-lo. Neste projeto será trabalhado o regimento interno da escola e as normas para o aluno.

Relato alguns casos de racismo ocorridos na referida escola no ano de 2024. Os nomes são fictícios para preservar o anonimato/identidade das crianças, mas os fatos são reais:

No 5 ano B – matutino, tive vários casos, inclusive, o do aluno (A.R.) que pratica e justifica sua prática relatando que os irmãos o chamam de “preto, gordo e burro” e ele não liga. Outro (C.P.) chamou a colega (P.S.) de “carvão” e , ela, inclusive mudou de turno do 5 ano B para o 5 ano D. Nessa turma temos alunos praticantes de racismo, mesmo conscientizando-os, conversando, orientando, advertindo-os.

No 5 ano C - vespertino, um aluno negro (D.M.) reclamou que tudo que some na sala falam que foi ele quem pegou. Sente-se perseguido e discriminado pela sua cor de pele e com razão. Ainda no 5 ano C, o (J.G.) chamou o colega (A. C.) de “preto cor de pulseira” e o mesmo não queria vir mais à escola.

No 5 ano D – vespertino, tem um aluno (G. S.) que xinga os colegas e alguns dos xingamentos são “carvão”, “nego fedorento”.

No 4 ano A – matutino, o aluno (D. S.), tem comportamento agressivo e adora xingar os colegas e, geralmente, se refere à cor da pele dos colegas. A aluna (M. S.) constantemente é chamada de “feia e testuda”.

No 4 ano C - vespertino o (C. L.) é um aluno que pratica bullying contra alunos com deficiência e racismo contra negros. Já foi advertido, orientado, seus responsáveis chamados à escola, mas o comportamento não muda. Outros alunos dessa mesma turma que praticam bullying contra alunos com deficiência e racismo contra negros são os (F. S.; J. G.; J. F.; P. G.; W. S.) que também já foram advertidos e orientados.

Conforme Gomes afirma (2021, p. 46)

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

O racismo existe, as práticas racistas existem, mas o reconhecer-se racista ainda é negado. É comum dizer: “eu não sou racista”, mas as atitudes, as práticas e os comentários são racistas. Conforme Santomé (2012, p.164) “Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos.”

Em relação às questões sobre racismo, no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola municipal pesquisada (2024) há referência à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. E ainda se ressalta que na escola devem ser trabalhada as leis:

A Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, altera a lei 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”.

Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (PPP, 2024, p. 70).

Assim como o P.P.P. da escola prevê o trabalho com as leis n. 10.639/2003 e n.11645/2008 o Plano Anual da Rede Municipal de Ensino (REME) também prevê conteúdos, mas daí a se concretizar em práticas há um descompasso.

Segundo Petrolina Silva (2010, p.39)

Tanto a Lei n. 10.639/2003 quanto a Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas brasileiras, propõem novos percursos para a sociedade democrática. Exigem medidas para a superação de preconceitos contra negros e indígenas, como também contra outros marginalizados pela sociedade, entre eles, ciganos, caiçaras, carvoeiros, empobrecidos, homossexuais, idosos e deficientes.

Além das legislações existentes, é necessário o comprometimento de todos(as), principalmente, dos profissionais da educação.

O Plano Anual da Rede Municipal de Ensino - REME (2023) também prevê que sejam trabalhados conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, mas quando observamos o planejamento das(os) docentes e suas práticas em sala de aula percebemos uma abordagem superficial, ou mesmo, um silenciamento.

Segundo Moreira e Candau (2003, p. 161) “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.”

Isso é o que mais nos preocupa: o silenciamento, ou ainda, a forma aligeirada, superficial, turística em que são tratados esses conteúdos importantes para a formação identitária dos negros e indígenas, para que os não negros, os não indígenas, os não deficientes possam respeitar e compreender os negros, os indígenas, os deficientes entre outros.

Entendo neste texto como currículo turístico o que Santomé (2012, p.167) afirma “[...] propostas de trabalho tipo currículos turísticos, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, pretende-se estudar a diversidade cultural.” Conforme Santomé (2012) a diversidade é tratada recorrendo-se à tergiversação, à trivialização; à estereotipagem; tratando a diversidade como souvenir ou ainda desconectando situações de diversidade da vida cotidiana da sala de aula.

Trabalhar o respeito às diferenças, o respeito às diferentes culturas; o respeito às diferentes crenças religiosas; às diferentes orientações sexuais; conhecer, saber que existem os diferentes tons de pele, diferentes tipos de cabelos, bocas, narizes, entender que ninguém é igual a ninguém, que as pessoas são únicas e devem ser respeitadas nas suas diferenças é importante e imprescindível.

CAMINHOS PERCORRIDOS...

Com relação à formação para profissionais da educação sobre a temática dentro da escola, temos duas barreiras: Trilhas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e resistência por parte de alguns(algumas).

As formações vêm prontas da SEMED, as chamadas “Trilhas Pedagógicas”, como “sugestão” a serem seguidas pela escola. É uma sugestão que, posteriormente, é cobrada pela equipe técnica de acompanhamento da SEMED. Nessas formações não é trabalhada a temática da educação antirracista. O foco das formações em 2024 foram os simulados da REME, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e Programa MS Alfabetiza – Todos pela alfabetização da criança e Projeto Aprender Mais.

Durante o primeiro semestre de 2024 convidei os(as) docentes da escola a participarem tanto do Curso de Aperfeiçoamento Equidade Racial na Educação Brasileira - Formação para a Educação Étnico-racial oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, quanto de algumas oficinas e os(as) mesmos(as) não apresentaram interesse.

Enviei um formulário convidando-os(as) a desenvolverem comigo um projeto de educação antirracista e apenas uma docente respondeu. Com base nessas duas tentativas posso inferir que não houve interesse por parte da equipe docente de participar.

Gomes (2012, p. 60) defende que

Os(as) professores(as) não devem silenciar diante de preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Defendo que para que o(a) docente consiga trabalhar numa perspectiva de educação antirracista ele tenha formação específica, precisa conhecer as Leis nº 10.639, de janeiro de 2003, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (18/03/2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (10/05/2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (05/06/2012) entre outras é fundamental, assim como leitura de artigos, textos, livros de pesquisadores e estudiosos da área. A formação específica no assunto auxilia no conhecimento e, posteriormente, no desenvolvimento de atividades pedagógicas antirracistas.

A formação do(a) docente o/a auxiliará a desenvolver o trabalho com os/as discentes como leituras de livros paradidáticos, filmes que tratam do assunto, trabalhar com músicas, realizar teatros que discutem a temática, rodas de conversa, trabalhar com danças, jogos e brincadeiras, conhecimento da arte, da culinária, do vocabulário e assim valorizar as diferentes culturas.

No primeiro semestre de 2024, sugeri e disponibilizei às(aos) docentes materiais para trabalharem as questões étnico-raciais e observei que seis docentes trabalharam com os livros paradidáticos, mas sem uma reflexão aprofundada do tema talvez por falta de conhecimento teórico sobre a temática. Alguns dos materiais que disponibilizei foram: *Africanidades* (Antonio Jonas Dias Filho e Márcia Honora, Ciranda Cultural, 2010); *Bruna e a Galinha D'Angola* (Gercilga de Almeida, Pallas, 2021); *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (Lucimar Rosa Dias, Editora Alvorada, 2012); *Lápis cor de pele* (Daniela de Brito, Cortez Editora, 2017); *A cor da ternura* (Geni Guimarães, FTD, 1998); *Meu crespo é de rainha* (bell hooks, Boitatá, 2018); *Na minha escola todo mundo é igual* (Rossana Ramos, Cortez Editora, 2010); *Ogum o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás* (Lídia Chaib e Elizabeth Rodrigues, Cia das Letras, 2000); *Xangô, o Trovão* (Reginaldo Prandi, Companhia das Letrinhas, 2003); *Num tronco de Iroko vi a Iúna cantar* (Erika Balbino, Editora Petrópolis, 2014); *Lendas Africanas dos Orixás* (Pierre Fatumbi Verger, Corrupio, 1997); *Kabá Darebu* (Daniel Munduruku e Marie-Thérèse Kowalczyk, Brinque – Book, 2002); *Tyryetê na trilha das araucárias* (Eliseu Souza Pinto, Editora Verso, 2018).

Disponibilizei também aos docentes giz de cera Giotto Cera Maxi tons de pele e lápis de cor – Faber-Castell tons de pele, todo esse material faz parte do meu acervo pessoal, uma vez que a biblioteca da escola não possui exemplares que abordem a temática com exceção do *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (Lucimar Rosa Dias, Editora Alvorada, 2012).

Em 2 de agosto enviei, por meio dos grupos de WhatsApp da escola, um questionário com o objetivo de investigar se já tiveram formação (inicial ou continuada) sobre relações étnico-raciais; saber o que entendem sobre educação antirracista; descobrir quais são as práticas antirracistas desenvolvidas pelos(as) mesmos(as); identificar se já leram sobre a temática

e o que leram; saber se conhecem as leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 e, por fim, listar se usaram ou não livros paradidáticos sobre as relações étnico-raciais e, se usaram, quais foram.

Como instrumento de coleta de dados optei pelo uso de questionário com questões abertas para que os(as) participantes pudessem relatar suas práticas, leituras e formações com respeito às relações étnico-raciais.

Conforme Gil (2007, p. 116) “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário.”

Do universo de vinte e sete docentes, dois docentes responderam ao questionário: uma professora regente e um professor de Artes.

Nenhum dos dois teve disciplina sobre a temática das relações étnico-raciais na durante a formação docente (graduação). Perguntei se fizeram alguma pós-graduação (especialização) que tratasse a temática e o professor de Artes respondeu que não. Ele cursou pós-graduação em Arte e musicalidade. A professora regente respondeu que estudou de forma superficial na pós-graduação de Diversidade e Educação Especial para a inclusão educacional.

Quando perguntados sobre o que sabem sobre a educação antirracista responderam:

Entendo que Educação Antirracista vem abordar sobre a importância do respeito às diferenças e às desigualdades (Professora regente, 2024).

Educação Antirracista é uma abordagem pedagógica que visa desconstruir o racismo estrutural por meio da conscientização, inclusão e valorização da diversidade racial. Em minhas aulas, integro essa prática abordando a arte dos artistas negros e arte africana, promovendo a representatividade e estimulando reflexões críticas sobre história, cultura e identidade (Professor de Artes, 2024).

As respostas nos permitem inferir que compreendem como a educação antirracista como respeito às diferenças e valorização da diversidade.

A professora regente do 4 ano do ensino fundamental e o professor do componente curricular de Arte compreendem a importância da temá-

tica para a desconstrução de práticas racistas. Quando questionados sobre quais práticas antirracistas desenvolvem responderam:

Procuro dialogar com os alunos, falar sobre a importância do respeito mútuo (Professora regente, 2024).

Trabalho com o tema no mês de novembro, quando é comemorado o Dia da Consciência Negra e ao estudar obras de artistas e músicos negros (Professor de Artes, 2024).

A professora na sua resposta ressalta novamente que dialoga com os alunos sobre o respeito e o professor ressalta seu trabalho sobre o Dia da Consciência Negra. O professor apresentou na Feira Científica e Cultural, uma música em Yorubá, junto com os alunos dos 2 anos do ensino fundamental.

Quando indagados sobre se já leram artigos ou livros sobre relações étnico-raciais ambos responderam que não.

Quando perguntados se conheciam as leis n. 10.639/2003, n.11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a professora sim, na pós-graduação, já o professor respondeu que não.

Com relação ao uso da literatura (livros paradidáticos), o professor relatou que não e a professora relatou que trabalhou a obra Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! (Lucimar Rosa Dias, Editora Alvorada, 2012).

Em 10 de outubro do corrente ano, tivemos a culminância do Projeto Convivendo com o Outro e os alunos dos 4 anos e dos 5 anos do ensino fundamental trabalharam a questão do respeito ao outro e apresentaram um jogral. O grupo de docentes não trabalhou a questão do racismo explicitamente, mas sim, a questão de respeitar o outro nas suas diferenças.

Em 9 de novembro de 2024, na culminância da Feira Científica e Cultural, houve apresentações de trabalhos dos 2 anos do ensino fundamental, com a orientação e acompanhamento da coordenadora pedagógica Ana Paula Guimarães e parceria das professoras regentes, docentes da disciplina de Ciências e Arte sobre a comunidade Tia Eva. As/os docentes dos segundos anos desenvolveram máscaras africanas, apresentaram uma música em Yorubá (como dito anteriormente, professor de Artes), desenharam animais do continente africano e expuseram bonecas negras.

O trabalho desenvolvido pelos 2 anos do ensino fundamental chamou a atenção das(os) docentes de outras turmas para que despertassem o interesse em trabalhar a temática no ano de 2025.

Os casos de racismo que eram recorrentes, gritantes e alarmantes no início do ano letivo de 2024 foram diminuindo no decorrer do mesmo por meio de conscientização e aplicação do regimento escolar. Posso afirmar que não acabaram, mas diminuíram. Há muito o que se fazer, até porque o movimento de entrada e saída de alunos da escola é muito grande. Recebemos alunos novos constantemente.

CAMINHOS A PERCORRER ...

Implementar uma educação antirracista na escola em que atuo em parceria com a direção, equipe técnica-pedagógica e com docentes.

Conforme nos afirma Gomes (2012, p.49),

[...] se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Ao pensar em palestras na escola, referentes às questões étnico-raciais, é importante incluirmos os profissionais da educação, alunos e pais, pois racismo é ensinado.

No início de 2025, durante a jornada pedagógica, conversaremos com o grupo de docentes, em parceria com a direção e equipe técnica-pedagógica para implantarmos na escola uma educação antirracista.

A proposta é seguirmos o nosso P.P.P. (trabalhar as Leis nº 10.639, de janeiro de 2003, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008), assim como o Plano Anual da REME dando enfoque nas questões étnico-raciais.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Acesso em: 29 de nov. de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Acesso em 29 de nov. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Acesso em 29 de nov. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

DIALLO, Cíntia Santos; XAVIER, Núbea Rodrigues (org.). **Cartilha Antirracista**. PROAFE, CEPEGRE-UEMS, Governo de MS, 2024.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. *Acçãoeducativa.org.br*, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acesso em: 9 de agosto de 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n. 23, p.156-168. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 9 de agosto de 2024.

Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Professor Vanderlei Rosa de Oliveira. Campo Grande, MS, 2024.

Regimento Escolar. Escola Municipal Professor Vanderlei Rosa de Oliveira. Campo Grande, MS, 2024.

SANTOMÉ, Jurjo. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 155-172.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades in: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e Raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.37-54.

LEI Nº10.639/2003 ATUALIZADA PELA LEI Nº11.645/2008 E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO

Aparecida Ozório da Silva
Maria Auxiliadora de Azevedo Soares

INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido com os profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil Maria Carlota Tibau de Vasconcelos, a qual atualmente atende 373 crianças e conta com uma equipe composta por 87 profissionais, entre equipe técnico-pedagógica, docentes e demais funcionários. A instituição está localizada em uma comunidade na periferia da cidade de Campo Grande/MS.

O projeto surgiu da necessidade de compreender a Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

A qualificação dos professores é um elemento fundamental nessa busca, uma vez que a eficácia da implementação dessas diretrizes nas redes de ensino depende da capacitação adequada dos profissionais. É importante entender que abordar a educação sob a perspectiva histórica e cultural Afro-Brasileira e Africana não implica deixar de lado outras culturas.

No entanto, a relevância dessa temática na formação inicial dos professores ainda é um grande desafio. Conseqüentemente, é comum encontrar docentes que ainda acreditam na narrativa “romantizada” presente nos livros didáticos ou que simplesmente ignoram e deixam de abordar o tema em sala de aula.

O Art. 4º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continu-

ada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada desses profissionais, estabelece que:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Além de uma formação consistente, deve ser esclarecido aos professores que existem leis que tornam obrigatória a abordagem da temática étnico-racial em sala de aula, e que não dá mais para ignorar sua existência. A lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, alterou o artigo 26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que passa a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Evidenciando assim, a necessidade eminente de assumir uma postura de formador consciente, o que envolve o trabalho com temáticas tão importantes como as aqui abordadas, e levar ao conhecimento dos alunos todas as informações songadas, no decorrer do processo de escolarização no Brasil.

O projeto tem por finalidade refletir sobre a Lei 10.639/2003, atualizada pela lei 11.645/2008, bem como entender a necessidade de sua implementação efetiva em sala de aula e os elementos que dificultam essa implementação; estudar e compreender a Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11645/2008, por meio de grupos de estudos e também estudos individualizados com a equipe, confeccionar recursos no decorrer das formações para serem usados nas intervenções dos professores em sala de aula, promover momentos de discussão e reflexão da temática nos grupos de estudos dos professores.

METODOLOGIA

Realização de Formação Continuada dentro da programação obrigatória já existente na Escola de Formação Continuada dos Professores, prevista no calendário escolar, cuja temática abordada foi a Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08. O objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre a legislação e a obrigatoriedade de sua aplicação nas salas de aula. O público-alvo foram os professores e demais profissionais da escola.

A formação foi organizada em dois períodos: matutino, com quatro horas de duração, e vespertino, também com quatro horas de duração. No primeiro momento, promoveu-se a reflexão e discussão acerca da Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08, e como esta legislação aparece nos documentos normativos da escola (Projeto Político-Pedagógico, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação).

No segundo momento, foram realizadas algumas oficinas com o intuito de apresentar aos professores e demais profissionais possibilidades de práticas pedagógicas afirmativas sobre a valorização das culturas africana e indígena. A oficina de penteado afro e turbante foi ministrada pela mãe de um aluno haitiano. O público-alvo foi composto por professores e demais profissionais.

Houve também a oficina de confecção de brinquedos e brincadeiras de matriz africana, como a boneca abayomi, a máscara africana, as brincadeiras “Céu e Terra”, amarelinha africana, jogo de capoeira e a brincadeira Da Ga (Jiboia).

Essa oficina foi ministrada pelas professoras Irene Bandeira (Artes), Layza (Educação Física) e Maria Aparecida Dias (Educação Infantil). O público-alvo, novamente, foi composto por professores e demais profissionais.

As oficinas aconteceram simultaneamente durante o dia de formação, em agosto de 2024. No entanto, percebemos a necessidade de dar continuidade ao projeto em 2025, conforme a proposta inicial.

RESULTADOS

Ao longo da formação, foi possível perceber que alguns professores sequer tinham conhecimento da lei, enquanto outros, embora soubessem

da sua existência, desconheciam a obrigatoriedade de sua implementação desde a educação infantil. Também observamos que os professores se mostraram bastante empenhados em ampliar os conhecimentos da escola sobre a temática, o que nos fez entender a necessidade de dar continuidade ao projeto em formações futuras.

Além disso, nos levou a refletir sobre as ações descritas no Projeto Político Pedagógico da escola, para que a implementação da lei esteja claramente definida nesse documento. As oficinas foram outro ponto bastante elogiado pelos professores. Alguns mencionaram que sempre desejaram desenvolver um trabalho de valorização cultural ou de afirmação da cultura afro-brasileira, mas não sabiam por onde começar.

Após a formação, sugerimos que os professores realizassem, com seus respectivos grupos, uma atividade sequenciada cujo tema foi “A importância da cultura africana para a formação da população brasileira”. A experiência foi muito enriquecedora, especialmente por ser gratificante observar o empenho dos professores e o entusiasmo das crianças. Houve momentos que nos chamaram bastante a atenção, principalmente em relação ao comportamento dos alunos.

A atividade sequenciada teve duração de três meses, ocorrendo entre agosto e novembro de 2024, e compreendeu tanto a formação dos professores quanto a realização da atividade com os alunos. Os professores trabalharam temas como o continente africano, brinquedos e brincadeiras de matriz africana, culinária, música e arte africana.

O encerramento da atividade aconteceu no dia 18 de novembro de 2024, com uma exposição das produções, oficinas e apresentações realizadas pelas crianças.

ALGUNS RELATOS DE PROFESSORES

A professora “Mirian G4B” relatou que foi uma experiência muito significativa, pois pode por meio dessa atividade trabalhar e valorizar alguns elementos da cultura africana que foram essenciais para a composição da cultura brasileira. Destacou, ainda, que, com essa atividade, conseguiu reforçar a autoestima de algumas crianças da sala, com pele de tom negro, que se autodeclaravam brancas, mostrando-lhes que são especiais e importantes para a formação cultural do nosso povo.

Em relação à Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, a professora mencionou que já tinha ciência de sua existência, pois foi uma exigência para o concurso público, mas que conseguiu se aprofundar mais durante a formação continuada oferecida pela escola no decorrer desse projeto.

A professora Irene, de Artes, também relatou que a experiência foi significativa, tanto durante a formação quanto no desenvolvimento da atividade sequenciada. Ela destacou que, em alguns momentos, enfrentou o desafio de mostrar às crianças que ser diferente é um processo natural do ser humano, e que não é o tom de pele que define o valor de uma pessoa.

Sobre a Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, Irene afirmou que já conhecia a legislação, pois está incluída no Projeto Político-Pedagógico e também no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino. Além disso, relatou que trabalhar essa temática com as crianças da educação infantil foi desafiador, uma vez que houve a necessidade de adaptar os conteúdos para garantir o sucesso do processo.

A professora Danielle expressou sua satisfação com o resultado da formação, afirmando que conseguiu esclarecer algumas dúvidas sobre a lei abordada. Ela relatou também que o melhor resultado foi observado durante o desenvolvimento da atividade sequenciada, quando pôde perceber certos comportamentos das crianças que talvez passassem despercebidos sem a realização da atividade. Um fato que chamou sua atenção ocorreu durante uma roda de leitura, quando contou a história “Cabelo de Lelé”.

Após a leitura, a professora propôs uma sessão de fotos com perucas afro, mas uma das crianças se recusou a participar, afirmando que não queria tirar foto com o cabelo “ruim”. Outro fato relatado foi o caso de uma criança com cabelos cacheados que, inicialmente, não se aceitava. Após a apresentação de algumas personalidades e princesas com cabelos semelhantes ao seu, a criança passou a se sentir mais confiante na sala e deixou de pedir à professora que prendesse seu cabelo, como era seu costume.

Ressaltamos que resultado desse projeto superou nossas expectativas, pois inicialmente pensamos apenas preparação dos professores, por meio das formações continuadas previstas para acontecer em 2025, porém a ansiedade foi maior, e em agosto resolvemos antecipar a formação motivadas pelas experiências vivenciadas no Curso de Aperfeiçoamento Equidade Racial na Educação Brasileira: Formação para a Educação das Relações

Étnicos-Raciais ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2024. Como notamos que os professores ficaram bastante motivados com o tema, propusemos o desafio de trabalhar a temática também em sala de aula, por meio de uma atividade sequenciada com duração de 2 meses, e os professores abraçaram a causa, foi gratificante ver o empenho deles e a satisfação das crianças em realizar as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que conseguimos alcançar os objetivos propostos e até superá-los, pois, além de executarmos as ações planejadas, realizamos iniciativas que não estavam previstas no projeto inicial, agregando novos conhecimentos e aprofundando os já existentes.

O projeto foi bastante interessante, porque, inicialmente, havia a expectativa de que não teria boa aceitação por parte da equipe. No entanto, o que se constatou foi exatamente o oposto: professores interessados em buscar estratégias para facilitar a implementação de uma temática que, muitas vezes, é considerada um tabu na educação brasileira, especialmente no ensino infantil. Durante a exposição das produções das crianças, o que se observou foi uma imensa criatividade, resultado de muita pesquisa e estudo sobre a importância do ensino da cultura afro-brasileira. Isso nos motivou a abandonar o preconceito de que trabalhar essa temática na educação infantil não traria resultados. Embora o processo tenha sido desafiador, o resultado final foi exitoso e extremamente gratificante.

Com esse projeto, conseguimos plantar a semente da motivação em toda a equipe, que abraçou a causa com muito empenho, despertando nos alunos o interesse pela temática abordada e o desejo de buscar cada vez mais conhecimento.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1.996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 07 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 7 de setem.2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008,** Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 7 de setem.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro, 2020.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 setem.2024.

ARTES VISUAIS COMO FERRAMENTA DE COMBATE AO RACISMO ESCOLAR

Andréia Benites Torres Monteiro

INTRODUÇÃO

O projeto nasceu após uma aula de arte sobre autorretrato, uma aula que ocorre costumeiramente na disciplina de Arte e que neste dia causou estranheza, dúvidas e reflexão. Ao verificar as atividades, notei que alguns dos alunos fizeram seus autorretratos e pintaram sua pele com uma cor que não correspondia à realidade. As crianças pretas e pardas e se pintaram da cor rosa claro. Percebi que não poderia deixar esse apagamento de raças e culturas passar a diante.

A Escola Municipal Maria Regina de Vasconcelos Galvão está localizada na Região Sul de Campo Grande/MS. Essa região tem a menor renda salarial do município e menor grau de escolaridade também. O entorno da escola é formado por invasões de terrenos conhecida como “invasão da Homex”, são cerca de 900 domicílios considerados irregulares nessa região. Uma grande parte dos alunos não têm acesso a serviços básicos como: energia elétrica, água encanada, esgoto, iluminação pública de qualidade, tão pouco moradia digna (alguns alunos moram em barracos), emprego e alimentação. Os alunos são em sua maioria pretos e pardos, periféricos e seus familiares trabalham com reciclagem ou trabalhos braçais como pedreiro, conforme dados do Projeto Político Pedagógico da escola. A Escola atende o público da Educação Infantil, Grupo 4 e Grupo 5, nos períodos matutino e vespertino e séries iniciais do Ensino Fundamental - 1.º aos 6.º anos, matutino e vespertino. A mantenedora da escola é a prefeitura de Campo Grande, uma vez que a escola é pública-municipal. Nas dependências da escola observa-se a ausência de espaços básicos como: quadra de esportes, área externa para prática de esporte, sala de tv, laboratório de informática e sala de arte.

As primeiras impressões para o projeto desenvolvido foram a partir dessas percepções dentro da sala de aula, na busca por referência na Arte (aqui se incluem as linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais) fora do contexto europeu. Analisando os livros didáticos adotados, poucas ou quase nenhuma referência no sentido do projeto foram encontradas. Trabalhar a diversidade independente de qual seja o âmbito que se queira abordar (raças, gênero, religião) é muito difícil, em parte pela falta de material didático, em parte pelo preconceito que cerca a sociedade.

Diante das legislações e da demanda percebida da sala de aula, aqui especificamente trabalhada no 5º ano A, prontifiquei-me a realizar o projeto, pois não poderia deixar ir a diante a situação de não reconhecimento, de não pertencimento de alunos pretos e pardos e da discriminação vivida por esses alunos, só descoberta com o desenvolvimento do projeto em sala de aula.

O projeto foi realizado com o objetivo de que os alunos se reconhecessem e se vissem como sujeitos que são e sua importância cada qual a sua maneira. Levando em conta os PCNs de Arte no que se refere às diversidades das manifestações artísticas em suas múltiplas funções, as legislações: Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e privadas.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Valorizar a diversidade de saberes e culturas.
- Afirmar a identidade étnico-racial e o sentimento de pertencimento a sua origem étnico-racial.
- Contribuir para a perpetuação de mentalidades descolonizadas do ponto de vista da Arte.
- Promover uma educação antirracista e decolonial.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O projeto iniciou no mês de setembro de 2024, com a exibição do filme “Estrelas além do tempo” e finalizado em novembro do mesmo ano

com as atividades práticas de arte. Como metodologia, foi utilizado um conjunto de técnicas como pintura, desenho, gravura etc. Segundo

Kabengele Munanga “todos nós, homens e mulheres, somos feitos de diversidade”. Em face disso, iniciei as pesquisas relacionadas a personalidades negras e indígenas que pudessem ser referência como artista e como pessoa. Embora o foco do trabalho fossem referências negras, busquei também personalidades indígenas, pois no Estado do Mato Grosso do Sul existem oito etnias.

Selecionei algumas referências como Aleijadinho; Aretha Franklin; Barack Obama; Bob Marley; Brô Mc’s; Carolina de Jesus; Castro Alves; Conceição Evaristo; Dandara dos Palmares; Edson Arantes do Nascimento (Pelé); Chadwick Boseman (ator de Pantera Negra); Elza Soares; Gilberto Gil; Glória Maria; Grande Otelo; Irmãos Rebouças; Ivone Lara; Joaquim Barbosa; Lélia Gonzalez; Luís Gama; Machado de Assis; Marçal de Souza; Mariele Franco; Martin Luther King; Michael Jackson; Michael Jordan; Muhammad Ali; Nelson Mandela; Oprah Winfrey, Ruth Souza; Sol Tereza; Tia Eva; Tim Maia; Tereza de Benguela; Viola Davis e Zumbi dos Palmares. Após reunir todas as informações, iniciei as atividades em sala.

Aula 1: exibição do filme “Estrelas além do tempo” e depois uma roda de conversas para falarmos sobre as impressões dos alunos em relação ao filme.

Aula 2: exibição do clipe musical “Cota não é esmola”, da artista Bia Ferreira. Após o clipe, fizemos nova roda de conversas sobre as impressões dos alunos sobre o tema e expliquei do que se tratava o tema do clipe.

Aula 3: realizamos atividades com desenhos das máscaras africanas e sua importância.

Aula 4: realizamos trabalhos abordando os adinkras africanos utilizando a técnica da isogravura que consiste em utilizar a bandeja de isopor como suporte para a gravura.

Aula 5: discussão sobre a construção da sociedade brasileira por povos brancos, negros e indígenas e sua miscigenação. Coloquei como exemplo para os alunos, pois minha avó paterna é paraguaia e meu avô paterno é indígena Kadiwéu; do lado materno, minha avó é negra e meu avô filho de portugueses, de tal modo que sou uma pessoa parda. Tratei da importância do Dia da Consciência Negra e como surgiu esta data, falei da luta dos

movimentos e dos resultados das lutas sociais como as legislações e políticas públicas. Nesta aula, uma das alunas da sala que é negra, se levantou e pediu para explicar a importância do dia da Consciência Negra, como um desabafo falou sobre a discriminação que as pessoas negras sofrem na sociedade e pediu desculpas a um dos alunos da sala que é negro por ter feito bullying com ele em anos anteriores e que isso não se repetiria mais.

Práticas relacionadas às culturas historicamente marginalizadas como indígenas e afro-brasileiras não são práticas comuns nas escolas fora dos meses de abril, em que se celebra o Dia do Indígena e novembro, mês em que se celebra o Dia da Consciência Negra no país. Nos demais meses do ano, outras culturas são trabalhadas quase que o ano todo, provocando um apagamento e silenciamento de determinados grupos. Em relação a importância de adotar práticas decoloniais cotidianas Munanga, relaciona como desafiador:

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (Munanga, Kabengele. 2005, p. 18).

RESULTADOS

No decorrer de todo o processo pedagógico que ocorreu de setembro a novembro de 2024, foram, aproximadamente, 05 aulas com 02 horas de duração cada aula, na turma do 5º ano A, no período matutino da Escola Municipal Maria Regina de Vasconcelos Galvão. Com o projeto pretendi avaliar de maneira prática a participação dos alunos, seu empenho, seu envolvimento e sobretudo, seu desenvolvimento não apenas pelas representações, mas percebi também o respeito e admiração dos alunos por cada um e por si próprio, o foco central desse projeto.

Desde o início a ideia principal era fortalecer o sentimento de pertencimento e orgulho de ser quem são, o foco foi observar a mudança

de pensamento e sua postura no que tange à aceitação, a valorização e o respeito às diferenças. Uma das alunas relatou que passou a se ver como é, uma menina preta, e isso não machuca mais. Sua autoestima aumentou, não só a dela, mas de outros alunos também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto superou minhas expectativas, foi muito além do que imaginava. Alunos que estavam inicialmente se negando, passaram a se sentir valorizados e com orgulho de suas raízes étnico-raciais. Receber o relato da professora de atividades da sala sobre a importância do projeto na vida deles foi enriquecedor, também foi possível perceber a mudança de pensamento através dos desenhos. Houve uma melhoria considerável no que diz respeito à concentração e atenção dos educandos.

Outro ponto positivo que o projeto trouxe para a nossa escola foi a promoção do diálogo entre os saberes, levando-os a reconhecer o pluralismo cultural brasileiro. O projeto pode contribuir muito nesse sentido da apreciação das diversas culturas e origens, o estado de Mato Grosso do Sul faz fronteira com dois outros países, Paraguai e Bolívia, e recebemos muitos alunos advindos desses territórios.

Uma das dificuldades encontradas para realização do projeto foram as parcerias, foi difícil realizar o projeto sozinha. A princípio, tive a parceria da professora regente da turma, porém ela perdeu o contrato temporário de trabalho, de forma que segui sozinha para concluir o projeto.

Outra questão era a vergonha e distanciamento dos alunos de suas identidades raciais, que foram sendo superadas à medida que o projeto foi se desenvolvendo e os alunos foram conhecendo a importância da cultura africana e afro-brasileira para sociedade, seus valores, sua arte, sua dança, sua comida entre tantas representações importantes que cercam nossos hábitos diários.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 de outubro 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**, alterou a Lei 9.394, de 1996, para tornar obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 de outubro de 2024.

CAMPO GRANDE. MS, Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Educação (2021). **Referencial Curricular Circunstancial da REME 2021**. Campo Grande, MS.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Curitiba, 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>. Acesso 08 de outubro de 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RAÍZES QUE EDUCAM: TRANSFORMANDO OLHARES SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Rita de Fátima da Silva Lopes

INTRODUÇÃO

O referido relato de experiência ocorreu ao longo do ano letivo de 2024, e apresenta ações e reflexões desenvolvidas ao longo do ano letivo para promover a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras em sala de aula.

Com base nas orientações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o estudo teve como propósito integrar a história e cultura desses povos ao currículo escolar, contribuindo para uma educação que reconheça a diversidade cultural do Brasil e construa uma sociedade antirracista. Candau (2021) destaca a relevância da educação multicultural para transformar a escola em um ambiente de convivência e valorização das diferenças, o que guiou toda a nossa prática pedagógica. O projeto aconteceu com troca de experiências, bate papo sobre o porquê da falta de formação continuada nas escolas, sugestões de projeto aos coordenadores e como última etapa apresentação atividades realizadas.

A escola municipal, onde o projeto se desenvolveu, está localizada em um ambiente urbano, na cidade de Campo Grande/MS e atende prioritariamente alunos do Ensino Fundamental I e II. Seu público é composto por crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, vindos de contextos sociais, culturais e econômicos variados. A equipe docente tem vasta experiência no magistério, com atuação na escola variando entre 5 e 16 anos. A instituição se destaca por buscar sempre melhorias na qualidade do ensino e pelo compromisso com as diretrizes legais de educação inclusiva e promoção da equidade racial.

A motivação para o projeto surgiu mediante análises realizadas com base em um levantamento realizado com professores sobre a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar. O objetivo foi identificar o nível de conhecimento sobre as leis, os desafios enfrentados para sua implementação e a percepção dos educadores sobre a temática. O levantamento foi realizado por meio de questionários aplicados via Google Forms.

A maior parte dos professores relatou não conhecer ou possuir apenas um conhecimento superficial sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Apenas uma pequena parcela afirmou estar bem-informada sobre elas. Além disso, um número expressivo de educadores destacou que nunca participou de formações específicas relacionadas à aplicação dessas leis no contexto educacional. Essa lacuna tem impacto direto na capacidade dos docentes de trabalhar o tema de forma eficaz em sala de aula.

A maioria dos professores admitiu que não aborda a temática em suas aulas. Aqueles que o fazem utilizam estratégias como discussões em sala, uso de obras literárias e atividades culturais. Contudo, essas práticas ainda são esporádicas e limitadas. Outro dado relevante é que a maioria dos docentes afirmou não se sentir preparada para trabalhar questões relacionadas à diversidade étnico-racial. Houve um consenso sobre a necessidade de formações continuadas obrigatórias para tratar da temática de forma aprofundada e sistemática.

Esses dados revelaram a falta de formação específica para a aplicação prática das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A falta de abordagem interdisciplinar e o desconhecimento de estratégias práticas também foram apontados como grandes desafios. Como destacado por Eugenia Portela em seu artigo *Deslocamento Epistêmico*, os obstáculos epistemológicos enfrentados no currículo escolar refletem diretamente as lacunas na formação docente. Essa situação compromete a qualidade do ensino e perpetua desigualdades raciais, reforçando a importância de formações pedagógicas que preparem os professores a atuar de forma consciente e transformadora, mudando a questão do pertencimento racial em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela negação das origens afro-brasileiras e indígenas.”

Ter sido cursista no curso de extensão “Relações Raciais na Educação Brasileira”, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi uma experiência transformadora, composta por palestras, oficinas, passeios a quilombos, estudos da legislação brasileira e análises de dados estatísticos sobre a população negra.

Cada atividade trouxe uma nova perspectiva, mostrando as desigualdades enfrentadas pela população negra e indígena. Foi nesse processo que percebi a realidade sob outra ótica, compreendendo o quanto o racismo estrutural está enraizado na sociedade e, ao mesmo tempo, a importância de combatê-lo.

Foram utilizados autores para referendar sobre a importância do estudo da equidade na educação como Paulo Freire (1996), Boaventura de Sousa (2010), Silvio Almeida (2019), Eugenia Portela e Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (2016). Esses autores refletem com profundidade de como é difícil o pertencimento racial em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela negação das origens afro-brasileiras.

O presente projeto teve como objetivos promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo na escola, valorizar as diferentes culturas e etnias presentes na comunidade escolar, combater o racismo e a discriminação por meio da educação e conscientização, fomentar a inclusão social e o respeito às diferenças. O projeto criou um espaço de reflexão e aprendizado, incentivando práticas pedagógicas que contribuam para construir um ambiente escolar mais inclusivo.

Edson kaiapó afirma que “a educação é uma ferramenta poderosa para a afirmação das identidades indígenas e para a conscientização sobre a importância dessas culturas” (kaiapó, 2020). Isso reforça a importância de implementar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para criar espaços de aprendizagem que valorizem a diversidade cultural e promovam a equidade racial.

A prática pedagógica foi estruturada com princípios de equidade e respeito, centrando-se em atividades interativas e reflexivas que envolvem os alunos na descoberta da história e cultura negras e indígenas. A partir do momento da tomada de consciência e ciência do papel como agente transformador, as ações foram planejadas baseada na lei 10.393 e 11.645, articulando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

METODOLOGIA

Para efetivação das ações propostas, foi utilizada a metodologia de preparação, planejamento, desenvolvimento, organização e execução das atividades em sala de aula, sendo que a etapa de execução foi organizada por semestre: (1º semestre, questões indígenas; 2º semestre questões afro-brasileiras).

DETALHAMENTO DAS AÇÕES

2 de abril - Foi realizada a exibição de vídeos sobre os povos indígenas da região norte, destacando, a diversidade cultural, línguas e modos de vida, discussões sobre os desafios enfrentados pelos Yanomamis (desmatamento, invasões de terras dos povos Yanomamis). Utilizamos projetor, tela, som. Participaram dessa atividade alunos do 4º ano A e B.

9 de abril - Os alunos do 4º ano A e B foram agrupados e receberam imagens impressas com a biografia de personalidades, ativistas indígenas como Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, Sonia Guajajara entre outros. Depois disso, discutiram, compartilharam e registraram em fichas para expor em um mural.

16 de abril - Em sala de aula, com os alunos organizados em grupo, realizamos roda de conversa com o tema “mitos e verdades sobre as culturas indígenas”. Alguns dos mitos abordados:

- Mito: “Todos os indígenas são iguais.”
- Verdade: Existem mais de 300 povos indígenas no Brasil, cada um com sua própria língua, costumes e formas de viver.
- Mito: “Indígenas não usam tecnologia porque vivem isolados.”
- Verdade: Muitos indígenas utilizam celulares, internet e outras tecnologias para manter contato com o mundo e preservar sua cultura.
- Mito: “Indígenas não podem viver nas cidades.”
- Verdade: Embora muitos vivam em aldeias, alguns indígenas moram em cidades e conseguem preservar sua cultura, mantendo forte relação com a natureza.

23 de maio – Atividade extraclasse como forma de pesquisa sobre a Aldeia Marçal de Souza e Comunidade Tia Eva. A Aldeia Urbana Marçal de

Souza, situada em Campo Grande (MS), foi oficializada em 1998, sendo a primeira aldeia indígena em contexto urbano no Brasil. Fundada por indígenas na década de 1990, homenageia Marçal de Souza, liderança guarani-nhadeva assassinada em 1983. Já a Comunidade Quilombola Tia Eva, também em Campo Grande, foi fundada em 1905 por Eva Maria de Jesus, uma ex-escravizada oriunda de Goiás. Reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, abriga mais de 130 famílias e preserva a Igreja de São Benedito, construída pela comunidade, que celebra anualmente a festa de São Benedito.

Junho – Conversas na sala dos professores sobre mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destacaram dois momentos importantes: a Lei 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que introduziu o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sendo um marco inicial nessa área; e a Lei 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008, que ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também o ensino da história e cultura indígena.

Agosto - Em uma aula de História com alunos do 4º ano, trabalhei a habilidade que propõe analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Para introduzir o tema, expliquei a função do IBGE como um órgão que coleta, organiza e divulga informações sobre a população brasileira, incluindo dados sobre etnias, por meio da autodeclaração. Ressaltei como essa prática é importante para compreender a diversidade que compõe o Brasil, e pontuei as cinco categorias utilizadas pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

A partir disso, propus aos alunos um momento de reflexão: cada um deveria se autodeclarar dentro dessas categorias. Essa atividade teve um impacto surpreendente e revelador. Muitos alunos apresentavam traços fenotípicos pretos, mas ao se autodeclararem, preferiam a categoria “pardo” ou não sabiam como responder. O mais marcante foi a reação de espanto entre os colegas ao ouvir respostas como “branco” de alguém que visivelmente não correspondia a essa característica.

Ao avançarmos na atividade, abordei a questão indígena. Perguntei se alguém se identificava como indígena ou tinha ascendência indígena. Curiosamente, nesse caso, a identificação ocorreu de forma mais tranquila e confiante. Os alunos que tinham alguma ancestralidade indígena, mesmo que distante, expressaram isso sem hesitação.

Esse exercício gerou debates interessantes e provocou reflexões. Alguns alunos começaram a perceber como questões de identidade podem estar relacionadas a preconceitos, padrões sociais e desconhecimento das próprias raízes. Foi possível introduzir um diálogo sobre a importância do orgulho e da valorização de todas as identidades étnico-raciais e como cada uma contribuiu para a formação da rica diversidade cultural brasileira.

30 de outubro - Contação de lendas e narrativas indígenas, exploramos a lenda do guaraná e do açaí, destacando a questão do plantio para a subsistência dos povos indígenas. Na aula de artes professora Eliane, reproduziu o guaraná e o açaí com bexiga.

22 de outubro – Encenação de situações cotidianas envolvendo respeito à diversidade, roda de conversa sobre cidadania, com atitudes antirracistas.

01 de novembro – Culminância da feira cultural com o tema região norte, onde os alunos do 4º ano A e B compartilharam com a comunidade escolar suas pesquisas referentes aos Yanomamis e todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre.

13 de novembro - Leitura feita pela professora do livro “Cada Um Tem Seu Jeito, e Jeito de Cada Um” de Lucimar Rosa Dias, em que foram abordadas questões de aceitação, respeito ao próximo. Depois disso, alguns alunos solicitaram o livro para ler novamente e realizaram interpretação do texto no quadro.

18 de novembro - organização do material em forma de cartazes, tecidos afro, objetos, exposição de mural de personalidades pretas ativistas de Mato Grosso do Sul.

19 de novembro - Realização de palestra com os alunos do 2º ao 5º ano no pátio da escola sobre a Consciência Negra. Na exposição dos trabalhos, houve apresentação de livros, pinturas faciais, colocação de turbantes, comidas típicas, música e exposição das atividades realizadas pelos alunos do 4º ano A e B ao longo do semestre.

Essa abordagem ofereceu aos alunos uma experiência mais direta e sensível, aproximando-os da realidade e sabedoria desses povos e destacando suas contribuições ao país. Essa abordagem está em harmonia com o que Silvio Almeida (2019) aponta sobre a importância de práticas educativas que desafiam visões estereotipadas e revelem a riqueza de saberes das comunidades marginalizadas, contribuindo para combater o racismo estrutural.

RESULTADOS

As atividades propostas trouxeram resultados significativos, ajudando os alunos a compreenderem e valorizarem a diversidade e relações étnico-raciais, estimulando atitudes de inclusão e combate ao preconceito. No dia da culminância do projeto, foi disponibilizado, aos alunos, pinturas faciais africanas e a colocação de turbantes. Um aluno perguntou a uma colega se era dia do cabelo maluco e a aluna prontamente o repreendeu dizendo “cuidado com suas palavras, isso não é correto”.

Apesar dos resultados sensíveis e das reflexões geradas, essa experiência evidenciou que ainda temos muito a caminhar para que haja, de fato, o reconhecimento pleno das identidades dos alunos. A construção dessa consciência demanda não apenas discussões em sala, mas também um trabalho contínuo de valorização e visibilidade das diferentes etnias que compõem o tecido social brasileiro. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, promovendo o orgulho das origens e desconstruindo estigmas que, muitas vezes, impedem os estudantes de se identificarem com quem realmente são.

Munanga (2005) ressalta que a educação deve ser um espaço para construir valores éticos e democráticos, e a inclusão de conteúdos que valorizam a diversidade étnico-racial é fundamental para atingir esse objetivo. As atividades realizadas durante o ano foram, portanto, essenciais para o desenvolvimento de uma convivência mais justa e plural, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e respeitosos.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro – Jandaíra, 2019.

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

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, E.P.S.; CALDERONI, V.A.M. O. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **Opsis (On-line)**, Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Nota dos autores

ANDREIA BENITES TORRES MONTEIRO

Licenciada em Artes Visuais. Bacharel em Jornalismo. Especialista em Docência para o Ensino Superior e Coordenação pedagógica e gestão escolar. Cursando Mestrado Profissional em Artes. Professora na rede pública municipal de Campo Grande e estadual de Mato Grosso do Sul desde 2018 como convocada e desde 2024 como efetiva na rede municipal de Campo Grande. Experiência como atriz profissional em teatro infantil e de rua. andreiabenites.abtm@gmail.com.

ADRIANA RODRIGUES DE BARROS

Geógrafa e Pedagoga – professora efetiva da SEDUC/PI; Mestre em Sociedade e Cultura – PPGSC/UESPI; Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Memória da Escravidão e do Pós-Abolição - SANKOFA/UESPI; pesquisadora associada à ABPN.

APARECIDA OZÓRIO DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora concursada da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Pós-graduada em Psicopedagogia (Clínica, institucional e hospitalar) e a Prática Pedagógica para a Educação Infantil e Anos Iniciais no Ensino Fundamental pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci em convênio com o Liberalimes Instituto de Qualificação Profissional. Pós-graduada em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação pedagógica pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. – profozorioaparecida@gmail.com

CÍNTIA SANTOS DIALO

Pós-doutora em Educação (UFMS/CPAN). Doutora em História - Ensino de História da África (UFGD-2017), Mestre em Educação - Políticas Públicas para Educação (UNISUL/2005), Licenciada em História e Pedagogia. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia. Chefe da Divisão de Ações Afirmativas e Equidade/ DAAFE Pesquisadora CÂTEDRA UNESCO/UFGD. Membro do Conselho Editorial Revista África e Africanidades. Membro da Associação Brasileira e Pesquisadores Negras e Negros – ABPN, Membro da Associação de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as e do Caribe – AINALC e Organizadora e autora do livro História da África Múltiplas Aprendizagens. Vice líder Grupo GEPEGRE/CNPq. Área de Pesquisa: Ensino de História da África, Educação da Relações Étnico-Raciais e Política de Ações Afirmativas.

CHRISTIANE DE CÁSSIA ORPHÃO

Graduação em pedagogia – Uniderp; especialista em gestão e coordenação pedagógica e psicopedagogia – Faculdade Integrada de Cassilândia (FIC).

CRISTIANE DA SILVA LAHDO

Pós-graduada em Psicopedagogia. Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Pedagoga com habilitação em Educação infantil, séries iniciais e Inspeção Escolar. Diretora Adjunta cristianelahdo0@gmail.com

DANIELLA SOLER DE LIMA DE SOUZA

Graduação em pedagogia – Unigran; Graduação em letras libras – Uniasselvi; especialista em alfabetização e letramento – Faculdade Campos Eliseos (FCE), neuropsicopedagogia e aprendizagem – Faculdade Campos Eliseos (FCE), educação especial inclusiva com ênfase na atuação do pedagogo na avaliação diagnóstica – Faculdade Iguaçu –IECC (Instituto de Cultura e Educação Ltda.), gestão educacional: direção, coordenação e supervisão.

DANIELLI CRISTINI DA SILVA VIANA

Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Em pedagogia-Habilitação em Educação Infantil- 2008/ Especialização em Educação infantil: Alfabetização e letramento pela UNIASSELVI- 2020. Servidora pública municipal do quadro efetivo. E-mail: daniellicristini13@gmail.com

DIEGO DE MATOS NORONHA

Mestre em Educação em Ciências pela UNIPAMPA; Colaborador no Projeto Interdisciplinar em Formação sobre Educação para as Relações Étnico-raciais junto aos Professores da Educação Básica, ofertado pela UNIPAMPA/SECADI-ME ; noronha.educfisica@gmail.com.

DEJAIR ANTUNES GERALDO FILHO

Formado em História (UCDB) e especialista em Cultura Afro-Brasileira (Signorelli). Professor da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. Email: Antunes.1973@yahoo.com.br.

EDUARDO RELLYSSON MENEZES ARAÚJO

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Mato de Grosso do Sul. Graduado em Artes Cênicas Teatro e Dança pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Campo Grande - arteprafazerfeliz@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0382291127492583>

ÉRIKA COSTA LIMA

Formada em Letras, especialista em Educação Especial e Inclusiva, professora-técnica, atualmente lotada na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. erikapei-xoto33@gmail.com.

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES

Doutora em Educação/ UFSCar (2010). Bacharel em Direito. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integra o corpo docente da Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É pesquisadora da Rede Universitárias/BR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva- GEPRAFE/PBGS.

FLÁVIA GONÇALVES RIBEIRO

Pós-graduada em educação especial e inclusiva. Pós-graduada em psicopedagoga. Pedagoga com habilitação em Educação infantil, séries iniciais. flabelaribeiro@gmail.com

FABIANA PARRON BERGAMO

Formada em Pedagogia (UNAES) e Mestra em Educação (UEMS). Professora da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. Email: faparron@yahoo.com.br

GISELE MORILHA ALVES

Possui graduação em Pedagogia (1994), Mestrado em Educação (2010) e Doutorado em Educação (2015) pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Concursada especialista em educação – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Experiência na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: currículo, formação docente, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

GIUZA FERREIRA DA COSTA VICTÓRIO

Pedagoga formada pela UFMS. Especialização em Gestão, Coordenação e supervisão Escolar, Especialista em Educação Especial e professora efetiva da Rede Municipal de Campo Grande/MS.

IRANEIDE SOARES DA SILVA

Doutora em História Social pela UFU; Mestra em Educação pela UFC; Graduada em História. Professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Piauí/UESPI e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura/UESPI. Coordenadora do SANKOFA - Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Memória da Escravidão e do Pós-Abolição da UESPI; Presidenta da Associação Brasileira de Pesquisadorxs Negrxs/ABPN (2022-2024); Presidente da Comissão de Heteroidentificação das políticas de Ações Afirmativas da UESPI (2019-2021). Coordenadora Nacional do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros/CONNEABS (2020-2022); Pesquisadora filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)/ABPN.

JULIANA FERNANDES JUNQUEIRA

Mestra em Ciências do Movimento pela UFMS campus de Campo Grande/MS. Pós-graduada em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão. Graduada em Educação Física pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Coordenadora pedagógica. juliana.fjunqueira@ufms.br

LENINE FERREIRA DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. lefise@gmail.com.

LOURIVAL DOS SANTOS

Professor Associado IV da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo. É pesquisador/ colaborador do Núcleo de Estudos em História Oral da USP (NEHO-USP) e do programa de pós Graduação do Diversitas-FFLCH-USP; Líder do Núcleo de História Oral da UFMS (NEHO em rede/UFMS) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas da UFMS (2015-2020) e membro do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). Desenvolve ações de extensão e pesquisas em comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul, educação quilombola e grupos de capoeira em MS. Possui Bacharelado e Licenciatura plena em História (1991), Mestrado em História Social (2000) e Doutorado em História Social (2005), todos pela Universidade de São Paulo (USP).

MARIA AUXILIADORA DE AZEVEDO SOARES

Graduada em Pedagogia pela universidade luterana do Brasil. Pós graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade de Candido Mendes. Professora concursada da Prefeitura Municipal de Campo Grande. – Mariajsoares2009@hotmail.com

MARIA CLARETH GONÇALVES REIS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora Associada I da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; e-mail: clareth@uenf.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5165-0239>.

MARINÊS SORATTO

Graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); mestrado e doutorado em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

MARTA ÍRIS CAMARGO MESSIAS DA SILVEIRA

Doutora em Educação pela UFBA, Professora Associada da UNIPAMPA – Campus Uruguaiana, Coordenadora Pedagógica do Projeto Interdisciplinar em Formação sobre Educação para as Relações Étnico-raciais junto aos Professores da Educação Básica, ofertado pela UNIPAMPA/SECADI-MEC; martasilveira@unipampa.edu.br.

MAURICIO MACEDO VIEIRA

Pós-doutorando bolsista no Projeto VERACIS/PROADI-SUS. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professor de Ensino Superior da UEMS. Docente no atendimento educacional especializado (AEE-UEMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – GEPRAFE/UFMS. Membro associado da ABPN e da ANPED. E-mail: mauricio.vieira@uems.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/6670567710721823>

MAYSA FERREIRA DA SILVA

Doutora em Educação. Docente na Faculdade Intercultural Indígena – FAIND, da Universidade Federal da Grande Dourados. maysasilva@ufgd.edu.br.

NUBEA RODRIGUES XAVIER

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Maracaju. nubea.xavier@uems.br.

PAULO ROBERTO CARDOSO DA SILVEIRA

Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC; Professor Adjunto da UNIPAMPA – Campus Itaquí; Coordenador do Projeto Interdisciplinar em Formação sobre Educação para as Relações Étnico-raciais junto aos Professores da Educação Básica, ofertado pela UNIPAMPA/SECADI-MEC; paulosilveira@unipampa.edu.br.

RITA DE FÁTIMA DA SILVA LOPES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana. Especialista em Coordenação, Gestão, Orientação e Supervisão pela instituição Libera Limes. Atua como professora efetiva há 16 anos na Secretaria Municipal de Campo Grande/MS. Destacou-se como orientadora na produção de livros do projeto Estante Mágica em 2003, incentivando seus alunos a escreverem seus próprios livros. Autora do livro Viagem no Tempo com Caneta e Papel: Histórias para o Futuro, uma obra sensível e criativa que busca inspirar crianças e jovens através da literatura.

ROSÂNGELA CLAUDETH DO NASCIMENTO KOVACS

Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Em pedagogia-Habilitação em Educação Infantil- 2010/ Especialização em Gestão com ênfase em coordenação pedagógica pela RHEMA - 2017. Servidora pública municipal do quadro efetivo. E-mail: rosangelakovacs@yahoo.com.br

SAMARA MOÇO AZEVEDO

Doutora em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Professora da Prefeitura de Rio das Ostras – RJ; e-mail: samara.moco@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6225-4733>.

SILVIA KELI AGUILAR LARSON PACHECO

Formada em Pedagogia, especialista em Neuropsicopedagogia Clínica, professora-técnica, atualmente lotada na Secretaria Municipal de Educação de Educação de Campo Grande/ MS. silvialarsonp@gmail.com.

STAËL SORAYA DOS SANTOS

Especialista em História e Cultura Africana, Afro Brasileira e Indígena pela Unipampa; Professora da Educação Básica na Área de Letras por mais de 25 anos; Atuou como formadora no Projeto Interdisciplinar em Formação sobre Educação para as Relações Étnico-raciais junto aos Professores da Educação Básica, ofertado pela UNIPAMPA/SECADI-ME; staelsoraya@gmail.com.

ZILENE LUNA

Pedagoga com habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, com especialização em Supervisão Escolar - Instituto Superior da FUNLEC IESF. Pós-graduação em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2020). Pós-graduação em Educação, pela UFMS (2012). Professora de Educação Infantil, 40 horas semanais, concursada desde 2008 pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, atuando na EMEI Dom Antônio Barbosa. Coordenadora Pedagógica desde 05/03/2020.

WILKER SOLIDADE

Doutor em Educação. Docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Maracaju. wilker.solidade@uem.br.