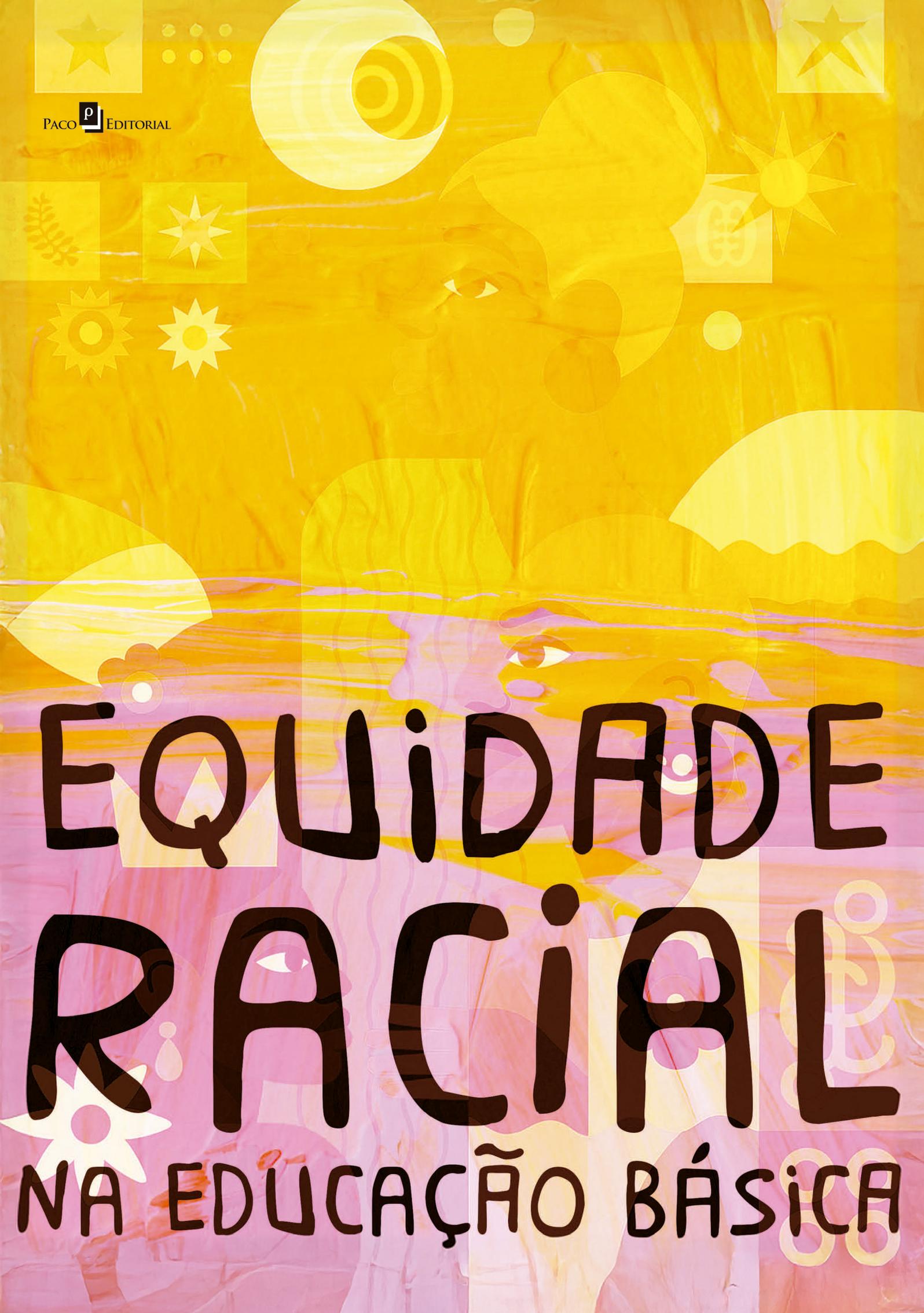


The logo for PACO EDITORIAL, featuring a stylized 'P' inside a square followed by the text 'PACO EDITORIAL'.The background of the book cover is a vibrant, abstract collage of yellow and orange tones. It features various geometric shapes like circles, squares, and stars, along with faint, overlapping images of human faces and hands. The overall aesthetic is warm and artistic.

EQUIDADE RACIAL

NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel

Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2025 Natalino Neves da Silva

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S581e

Silva, Natalino Neves da, 1975-
Equidade racial na educação básica / Natalino Neves da Silva. - 1. ed. - Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2025.
240 p., 21 x 29 cm.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-462-3037-2

1. Educação básica - Antirracismo - Brasil. 2. Professores - Formação. 3. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 4. Igualdade na educação - Brasil. I. Título.

25-100869.0

CDD: 372.81
CDU: 373.3(81)

Biblioteca Carla Rosa Martins Gonçalves - CRB-7/4782

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br



Foi feito Depósito Legal

Agradecimentos

A produção de conhecimentos registrada neste livro é fruto de sonhos, lutas e conquistas coletivas. Seria impossível nomear todas as pessoas que contribuíram para a realização do EPPIR Edição 2023-2024. Ainda assim, deixamos registrado os nossos agradecimentos:

À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão (SECADI)

Ao Ministério da Educação (MEC)

À Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola
(DIPERQ)

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

À Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Às Secretarias Municipais de Educação de BH e das regiões metropolitanas

Às Secretarias Estaduais de Educação

Ao Grupo de Trabalho Geografias em Perspectivas Negras (GT GEPENE)

À Daniele de Sá Alves (Espaço Arteducação – FaE/UFMG)

Ao Wellington Dias (Jardim Mandala)

Ao coletivo Circuito Palma Preta

Ao Eduardo Evangelista (Mina Du Veloso)

Ao Fernando Antônio de Sousa Alvarenga pela competência profissional e
disponibilidade

À Bárbara Nascimento de Lima pelo primoroso trabalho de revisão

À Luciana Terra (Mútua Criativa)

Aos (às) que vieram antes e contribuíram para tornar a nossa jornada mais digna

Aos (às) profissionais da educação básica que embarcaram neste percurso
formativo!



Prefácio

Este livro nasce do compromisso com uma educação que reconhece, valoriza e enfrenta, de forma crítica e propositiva, as múltiplas expressões do racismo e das desigualdades raciais em nossa sociedade.

Este livro é resultado do Curso de Aperfeiçoamento Educação em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica (EPPIR), coordenado pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG, realizado na forma semipresencial, com início em 11 de novembro de 2023 e término em 6 de julho de 2024.

Trata-se de um curso de aperfeiçoamento voltado para docentes, gestoras e gestores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos que, com coragem e compromisso, aceitaram o desafio de repensar suas práticas, suas formas de gestão e os sentidos que dão à educação pública no Brasil.

O EPPIR é expressão concreta do empenho da equipe do Programa Ações Afirmativas na UFMG com a educação democrática. Nesse sentido, o livro que dele resulta, o qual tenho o prazer de prefaciá-lo, reúne, de forma densa e criativa, sete percursos formativos cuidadosamente construídos para promover reflexões profundas e práticas transformadoras voltadas para a educação antirracista.

Cada um dos sete percursos nasce da escuta atenta, do aprofundamento teórico, do debate qualificado e da vivência comprometida com o combate ao racismo, com a construção da equidade racial e da justiça social e com o respeito à diversidade.

De maneira transversal, todas e todos os cursistas foram instigadas(os) a compreender como a raça e o racismo atravessam as práticas pedagógicas, as vivências dos sujeitos e as estruturas sociais mais amplas. Para tanto, valorizou-se a produção teórica de intelectuais negras e negros, articulando-as às experiências coletivas e marcos legais que sustentam a luta por equidade racial no Brasil e na América Latina.

Embora o curso já tenha sido concluído, os seus resultados positivos permanecem na trajetória de todas e todos que dele participaram. Tenho a certeza de que todas e todos saíram transformadas(os). Certamente, cada uma e cada um passou por um processo de inquietações éticas e políticas, de indagações a respeito da sua própria prática e de reconhecimento da perversidade do racismo na vida das pessoas negras.

Além disso, puderam conhecer caminhos, experiências e práticas pedagógicas antirracistas que as(os) impulsionaram ainda mais a atuar pedagogicamente em prol do rompimento com as estruturas de desigualdade racial que marcam a história da nossa educação e que se fazem presentes nas escolas da Educação Básica, bem como na Educação Superior.

Cada página lida revela-nos como as(os) participantes do EPPIR foram provocadas(os) a olhar criticamente para suas realidades e os seus contextos institucionais, identificando os mecanismos – muitas vezes sutis, outras vezes explícitos – pelos quais o racismo se reproduz no cotidiano escolar. Mais do que isso, foram convidadas(os) a pensar caminhos, a realizar mudanças e a criar outros modos de socializar o conhecimento, reconhecendo a importância dos saberes locais, culturais e comunitários. Foram também desafiadas(os) a construir novas formas de gestão com base nos princípios do antirracismo.

Este livro é também um convite à escuta dos saberes produzidos no chão da escola. Reconhece-se e valoriza-se as experiências pedagógicas antirracistas que vêm sendo construídas por muitas(os) profissionais da Educação Básica. Experiências essas que precisam ser acolhidas, fortalecidas, aprimoradas e divulgadas.

A educação antirracista não é um modismo. Ela deve ser uma postura e um compromisso de toda/o e qualquer profissional da educação, independentemente da sua raça/cor, condição econômica, gênero, orientação sexual e crença. É urgente combater e superar o racismo e promover a equidade racial para que tenhamos, de fato, uma escola democrática. Um espaço/tempo que deixe marcas positivas na trajetória de vida das sujeitas e dos sujeitos da educação, reeducando-as(os) para a vivência digna das relações étnico-raciais.

Compreender a legislação educacional antirracista, a história da resistência negra, os desafios enfrentados pela juventude negra, as formas como a violência repercute na escola, a questão religiosa, a interculturalidade, a decolonialidade e as políticas educacionais antirracistas, eixos presentes no EPPIR, deveriam fazer parte de todos os

cursos de formação inicial de professoras e professores e das licenciaturas no Brasil. Lamentavelmente, essa ainda não é uma realidade, mesmo que tenhamos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que orientam a política educacional e as escolas públicas e privadas da Educação Básica a transformarem suas práticas.

É comum ouvirmos argumentos variados para essa omissão. Alguns julgam ser fruto das disputas político-ideológicas que marcam a política educacional em nível nacional, estadual, municipal e distrital; outros atribuem essa lacuna à frágil (ou ausente) discussão sobre relações étnico-raciais na formação docente e há, ainda, aqueles que atribuem essa situação à ausência de financiamento público voltado para essa finalidade, entre outras justificativas. Embora não possamos negar a existência de todos esses fatores, não podemos nos prender a eles. Muitas vezes, eles são usados como subterfúgios para o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases alterada pela Lei nº 10.639/03.

Essa realidade complexa pôde ser estudada e analisada por aquelas e aqueles que participaram do EPPIR. E todas e todos foram desafiadas(os) a construir caminhos para superá-la. O compromisso com a equidade racial exige ética, seriedade e profissionalismo. Não é possível se esconder atrás de uma série de justificativas políticas, pedagógicas, ideológicas e orçamentárias para não o realizar.

Este livro é um convite, sobretudo, à ação pedagógica emancipatória e transformadora. Ele é o registro da potência de uma formação que não se limita a transmitir conteúdos, mas fortalece sujeitas, sujeitos, comunidades e territórios. Contribuí, portanto, de forma concreta, para a consolidação de uma escola pública que celebre a diversidade, combata o racismo e promova a dignidade de todas as crianças, jovens, adultos e idosos que nela aprendem e ensinam.

A equidade racial e a educação antirracista são mais do que um ideal. Elas são uma urgência e um direito.

Nilma Lino Gomes

Professora Titular da FAE/UFMG e emérita da UFMG.

Formação continuada de profissionais em educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Autor: Natalino Neves da Silva

A promoção da equidade racial na Educação Básica no contexto sociopolítico de retomada

A intenção deste livro é compartilhar reflexões e ações form-ativas realizadas no Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica (EPPIR), promovidas pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A oferta do curso ocorreu na modalidade semipresencial, durante o período de novembro de 2023 a julho de 2024, perfazendo a carga horária de 180h. O objetivo principal foi realizar a formação continuada voltada para profissionais da educação (docentes, gestoras e coordenadoras) das redes públicas para efetivar a Educação das Relações Raciais Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de pessoas jovens, adultas e idosas – EJA) de forma a contribuir para a consolidação dos valores antirracistas, seja nas práticas pedagógicas ou na gestão das unidades.

Para a Coordenação-Geral de Formação Continuada para as Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola, essa ação formativa marcou a retomada do processo de implementação do art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no que diz respeito às Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de educação nas redes públicas e nos setores privados, bem como a retomada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) no primeiro ano do atual governo do presidente Lula (2023-2026).

A oferta do curso representou, ainda, uma parceria interinstitucional estabelecida entre o “Ações” e a Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola (DIPERQ) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), vinculada ao Ministério da Educação (MEC)¹.

Idealizado pela Professora Dra. Nilma Lino Gomes (titular e emérita)² e pelo Professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (titular)³ (in memoriam), o “Ações” busca articular atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização de temas como educação, cultura, políticas públicas, formação de professores, relações raciais etc. O trabalho realizado se estrutura a partir de cinco linhas de ação, quais sejam: a) ações na UFMG; b) pós-graduação; c) pesquisa; d) relação com a Educação Básica; e) internacionalização. Para cada uma das ações realizadas, o trabalho conta, nos mais de vinte anos de atuação, com a participação de sujeitos(as) coletivos diversos(as)⁴.

A formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica é uma das ações mais antigas desenvolvidas pelo programa. Assim, passados vinte anos desde a promulgação da lei mencionada e da aprovação do Parecer nº 03/04 e da Resolução nº 1/04 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), cuja relatoria foi da Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (titular emérita), que instituiu as DCNERER, e também considerando a experiência de outros Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) inseridos em universidades e institutos federais, o projeto “Ações” tem contribuído para a promoção da equidade étnico-racial na educação.

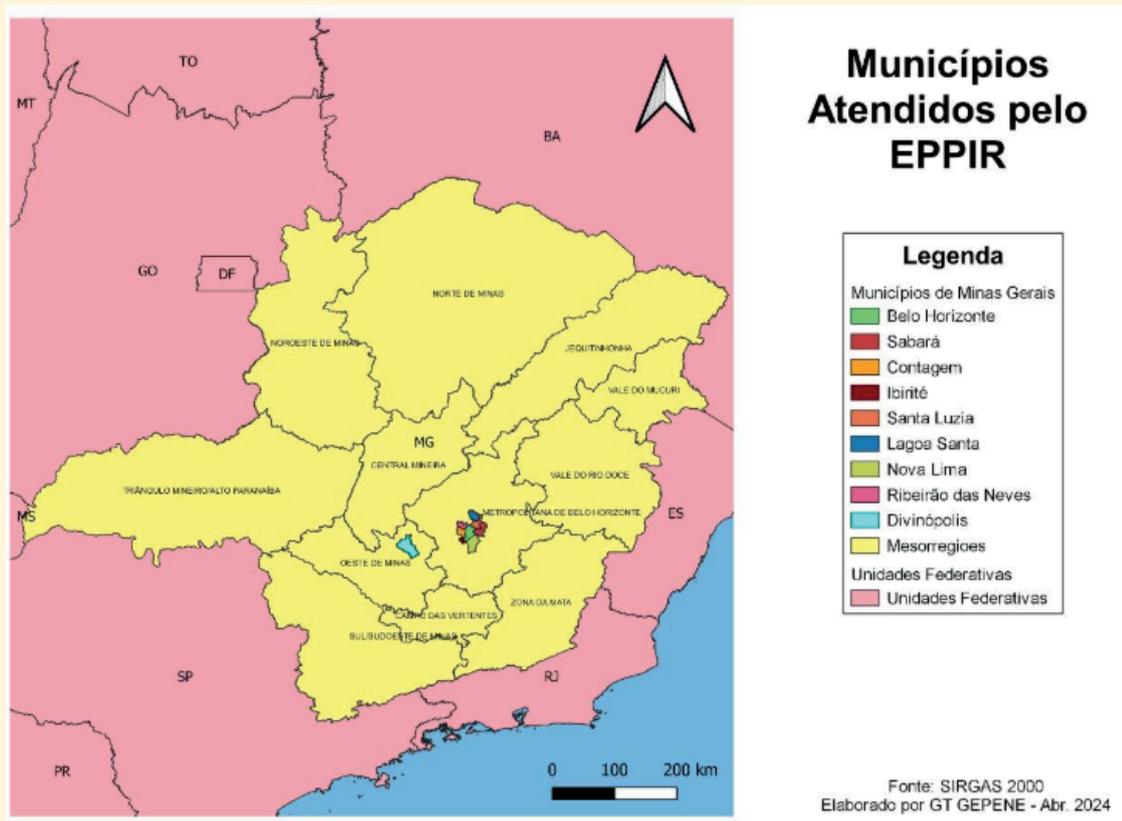
A proposta de trabalho buscou contemplar as redes municipais de educação de nove municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, a saber: Belo Horizonte, Contagem, Divinópolis 5, Ibirité, Lagoa Santa, Nova Lima, Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia, conforme apresentado na Figura 1. Cabe ressaltar que o percentual da população negra (autodeclarados pretos e pardos) nessas cidades oscila entre 46% e 60% da população geral.

1 Por meio dessa parceria, o programa também ofertou o Curso de Aperfeiçoamento Equidade Racial na Educação Escolar Quilombola, coordenado pela Professora Dra. Shirley Aparecida de Miranda.

2 Professora titular da Faculdade de Educação e emérita da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha no corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Professora voluntária na UFMG, vinculada ao Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação. Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), reitora pró-tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos no governo da Presidenta Dilma Rousseff. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ. Coordenadora do NERA, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Sociais e Ações Afirmativas. Fundadora e coordenadora do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG durante o período de 2002 até 2013.

3 Foi professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985) e Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (1994). Possui pós-doutorado pela Universidade de São Paulo.

Figura 1 – Mapa dos municípios atendidos pelo EPPIR



Sendo assim, a formação atendeu a 100 profissionais da educação (docentes, gestoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os)) da Rede Pública de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de pessoas jovens, adultas e idosas – EJA) de Belo Horizonte e de diferentes cidades da Região Metropolitana⁶.

(2006). Foi Membro do Comitê Científico do Observatoire Européen de la Violence Scolaire e Secretário Executivo da Secretaria Especial da Igualdade Racial da Presidência da República (2003-2004). Assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo – FAPESP. Coordenou o Programa Interinstitucional de Mestrado e Doutorado em Educação do Convênio Internacional entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Onze de Novembro/Angola. Foi Presidente do Comitê Científico do Centro de Estudos Africanos da Universidade Federal de Minas Gerais.

4 O “Ações” se insere no contexto de reivindicações e lutas sociais para: a) promover Políticas de Ação Afirmativa (PAA) no âmbito universitário; b) fortalecer o acesso, a permanência e a trajetória acadêmica de graduandos(as) e pós-graduandos(as) negros(as) da UFMG; c) contribuir para o desenvolvimento da identidade étnico-racial a partir de debates no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade; d) atuar com a formação inicial e continuada para a equidade étnico-racial na Educação Básica, entre outros. Para saber mais: Silva et al., 2024; Silva, 2023; Faria; Alves; Silva, 2022; Praxedes, 2021.

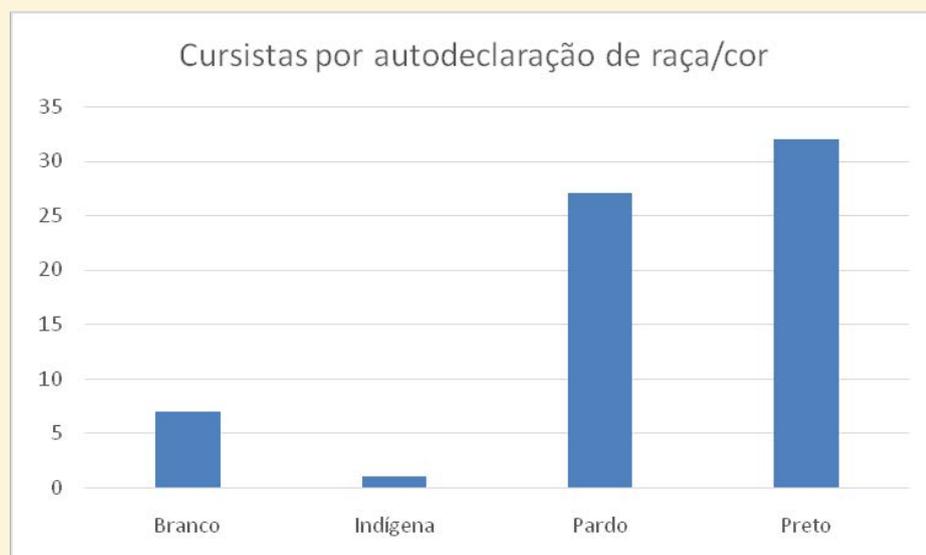
5 O Curso contou com a participação ativa de uma docente que reside na região do Oeste de Minas.

6 O processo seletivo ocorreu por meio de edital público. As secretarias municipais parceiras foram convidadas por meio do envio de ofício a participarem da formação continuada. Foram elas as responsáveis pela indicação das(os) profissionais da educação participantes.

Dentre o número de cursistas acima apresentado, quase 70% concluíram o percurso formativo, um indicador considerado positivo. A esse respeito, deve-se ressaltar que os encontros presenciais do curso aconteciam aos sábados, na Faculdade de Educação da UFMG, durante todo o dia, o que, de certa forma, comprometia a participação efetiva de todas(os), visto que muitas dessas(es) profissionais não podiam ser dispensadas dos seus encargos nas escolas em que atuavam. Constata-se, ainda, que a titulação em nível de aperfeiçoamento incide de maneira incipiente no plano de carreira docente. Além disso, o próprio Governo Federal vem realizando a oferta gratuita de cursos voltados para a EREER integralmente nas plataformas virtuais.

A seguir, apresentamos o perfil étnico-racial e de gênero das(os) profissionais da educação, assim como a natureza das redes de educação (municipal ou estadual) e os níveis de ensino em que atuam. Notamos, a esse respeito, que a maior parte das pessoas cursistas se autodeclaram negra. Do total de 67 de pessoas concluintes, 32 delas se autodeclaram pretas e 27 pardas, sendo que 7 se autodeclaram brancas e apenas 1 se autoidentifica como indígena.

Gráfico 1 – Perfil étnico-racial das pessoas cursistas



Sem entrar nas acaloradas discussões contemporâneas acerca do pertencimento étnico-racial, concordamos com o pesquisador Amauri Pereira (2018), segundo o qual a “cultura de consciência negra”, entendida como resultado das lutas e conquistas históricas do movimento social negro brasileiro, vem ocasionando uma maior percepção e afirmação sociopolítica da identidade étnico-racial. Ponderamos que a sobrerrepresentação da categoria “preto” por parte da população brasileira está relacionada com a produção-reprodução dessa cultura.

Das pessoas concluintes, 57 são mulheres e 10 são homens. Dessas, 61 atuam nas redes municipais e 6 na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. A maior parte atua na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (45), seguida pelas Redes Municipais de Contagem (8) e Lagoa Santa (7), conforme apresentado na Tabela 1.

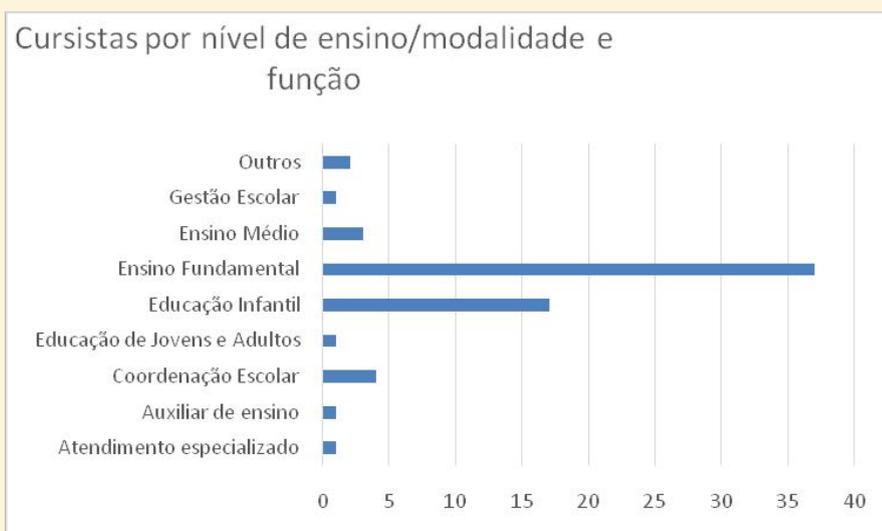
Tabela 1 – Atuação das pessoas cursistas concluintes por município

Pessoas cursistas por Município	Número
Belo Horizonte	45
Contagem	8
Divinópolis	1
Lagoa Santa	7
Nova Lima	1
Ribeirão das Neves	2
Sabará	2
Santa Luzia	1

Fonte: Dados extraídos do banco de dados do Curso EPPIR.

Ao observarmos o nível de ensino, cargo e/ou função relacionados às suas atuações, podemos verificar, no Gráfico 2, que a maior parte das(os) profissionais da educação atua no Ensino Fundamental (37), na Educação Infantil (17), no Ensino Médio (3) e na EJA (1). Quanto à função, destacam-se Coordenação Escolar (4) e Gestão Escolar (1), além das categorias Atendimento Especializado (1), Auxiliar de Ensino (1) e outros (2).

Gráfico 2 – Atuação das pessoas cursistas concluintes por níveis de ensino e/ou funções



O EPPIR foi estruturado a partir de sete percursos formativos, sendo que, em cada um deles, aborda discussões vitais relacionadas à garantia da promoção da equidade racial na Educação Básica. Por se tratar de um curso semipresencial, a sua oferta ocorreu a partir de encontros síncronos e assíncronos. Foram realizados oito encontros presenciais. Cada encontro teve a duração de oito horas, ocasião em que eram realizadas as aulas inaugurais e discussão sobre a construção do Plano de Intervenção relacionado aos processos de ensino-aprendizagem do percurso form-ativo, além das atividades avaliativas dos percursos anteriores. Os encontros presenciais eram acompanhados por toda a equipe do curso, quais sejam: coordenação, docentes, supervisora e pessoas tutoras.

Neles, foi possível contar com a presença de palestrantes referência na área, com o objetivo de enriquecer ainda mais o processo formativo para a equidade étnico-racial. A esse respeito, a Aula Inaugural foi ministrada pelas palestrantes Professora Dra. Nilma Lino Gomes e pela Ministra dos Direitos Humanos Macaé Maria Evaristo dos Santos. Já o encontro de encerramento, intitulado Re(educar) para as relações étnico-raciais desde o berçário: um desafio possível, foi proferido pela Professora Dra. Lucimar Dias.

As pessoas cursistas tiveram a oportunidade também de realizar o trabalho de campo na cidade de Ouro Preto. O roteiro do território negro em Ouro Preto consistiu na visita à Mina do Du Veloso com o intuito de conhecer os saberes tecnológicos, ancestrais e de resistência dos povos negro-africanos em Minas Gerais. O circuito Palma Preta também fez parte das atividades que integraram o roteiro. O Palma Preta surgiu como o primeiro circuito turístico com foco na valorização da presença africana na cidade de Ouro Preto. As pessoas cursistas tiveram a oportunidade de experienciar o circuito Um retorno às origens. Nele, foi feito um percurso por fora do comumente chamado “Centro Histórico” de Ouro Preto. A ideia foi conhecer a importância dessa região e refletir sobre seu processo de apagamento enquanto região periférica da cidade, em contrapartida à supervalorização do centro da cidade.

Assim sendo, o conjunto de atividades formativas realizadas, além de possibilitar o repertório de realização de práticas educativas a serem realizadas nas instituições escolares, buscou contribuir com o reconhecimento e a valorização da cultura negro-africana, conforme orienta as DCNERER.

A carga horária referente às atividades à distância foi planejada para ser realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Moodle. Além do acompanhamento das(os) docentes de cada percurso, as atividades foram mediadas pelas pessoas tutoras, com conhecimento teórico e experiência na mediação de conteúdo, planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas desta natureza. No Quadro 1, é possível visualizar a distribuição dos sete percursos formativos, a carga horária teórica e prática atribuída a cada um deles e os créditos necessários para a sua integralização.

Quadro 1 – Organização dos percursos formativos do EPPIR

Nome do Percurso Formativo	Classificação		Carga Horária		Créditos
	OB Obrigatória	OP Optativa	Teórica	Prática	
Resistências negras e a legislação antirracista: olhares femininos	x		18	12	02
Práticas Políticas e Pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais	x		18	12	02
Juventudes negras, racismo e antirracismo no Brasil e na América Latina	x		18	12	02
Violência e desigualdades em contexto escolar: por que falar de raça?	x		18	12	02
Interculturalidade, pedagogia decolonial e educação antirracista	x		18	12	02
Experiência religiosa e relações étnico-raciais	x		18	12	02
Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP)	x		Práticas Transversais		02

Fonte: Dados extraídos do banco de dados do Curso EPPIR.

Jornada de aprendizagens voltadas para a EREER

As contribuições dos capítulos que integram esta obra resultam desses percursos formativos, bem como do compartilhamento das experiências de atuação socioprofissional e ativista da equipe de trabalho para a sua concretização.

O primeiro capítulo-percurso, intitulado *Resistências negras e a legislação antirracista: olhares femininos*, escrito por Yone Maria Gonzaga, destaca a capacidade e a agência das mulheres negras como um pilar na preservação das tradições culturais e nas indagações ao racismo. O texto aborda estratégias de resistência e de participação ativa da população negra na construção cultural, econômica, social e política do país.

O percurso escrito por Natalino Neves da Silva, intitulado *Práticas Políticas e Pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais*, reflete que a construção de práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais exige o processo de reeducação para as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, os princípios saberes-epistemológicos antirracistas (PSA), que constam nas DCNERER em articulação com eixos articulados form-ativos (EAF), apresentam-se adequados para construir novas práticas.

Rodrigo Ednilson de Jesus, em seu capítulo *Juventudes negras, racismo e antirracismo no Brasil e na América Latina*, traz à tona temas pouco abordados quando pensamos e falamos sobre juventudes negras. Deste modo, o autor mobiliza, a partir de letras de músicas, videoclipes etc., um conjunto de repertórios socioculturais negros afirmativos com vista a contribuir para que as pessoas cursistas tenham instrumentos para, junto/com as(os) jovens, construírem coletivamente imagens positivas e humanizadas sobre a diversidade racial juvenil brasileira.

O percurso *Violência e desigualdades em contexto escolar: por que falar de raça?*, redigido por Valéria Cristina de Oliveira, reflete a respeito do modo como o racismo estrutura tanto os desafios de aprendizagem quanto as situações de violência. Por isso, é fundamental considerar o clima escolar a partir de uma perspectiva racializada. Essa perspectiva contribui para que professoras(es) e a gestão escolar reconheçam que as desigualdades entre negros e não negros refletem na experiência escolar como um todo (inclusive na violência e nos resultados escolares).

A contribuição dada por Shirley Aparecida de Miranda no capítulo intitulado *Interculturalidade, pedagogia decolonial e educação antirracista* analisa modelos pedagógicos em curso na educação intercultural indígena, na educação escolar quilombola, no ensino da história da África, da cultura afro-brasileira e da cultura e história indígena como componentes obrigatórios do currículo escolar no Brasil.

O percurso *Experiência religiosa e Relações Étnico-Raciais*, escrito por Edgar Rodrigues Barbosa Neto e Bárbara Bruna Moreira Ramalho, discute as relações entre experiência religiosa e diversidade étnico-racial. A partir dessa intersecção, é abordado um conjunto de temas tais como: racismo religioso; intolerância e pluralismo na experiência escolar; proselitismo ritual; processos de subjetivação; entre outros. A compreensão do racismo religioso é, portanto, uma importante dimensão da formação docente para a educação das relações étnico-raciais.

A escrita do último percurso, intitulado *Análise Crítica da Prática Pedagógica: urgências para uma formação viva*, é de autoria de Patrícia Maria de Souza Santana em colaboração coletiva com as pessoas cursistas concluintes do curso. O objetivo principal da Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) foi suscitar reflexões

críticas acerca do exercício da prática pedagógica, contemplando o registro da experiência docente, a problematização dessa prática com vistas à reflexão de suas especificidades e os conhecimentos da formação de aperfeiçoamento. A sua realização se organizou de maneira transversal, perpassando todos os percursos formativos.

Sabemos que a realização de uma proposta de formação continuada de profissionais da educação conta com a participação de inúmeras pessoas na sua realização. No intuito de reconhecer, valorizar e visibilizar as contribuições dadas, esta obra opta por apresentar também as vivências e as experiências da sua equipe de trabalho. Afinal, acreditamos que o saber-fazer relacionado à equidade étnico-racial se dá por meio da contribuição coletiva de todas as pessoas envolvidas. Nessa perspectiva, Camila Danielle Dias; Gisele Camilo da Mata; Marcone Loiola dos Santos e Silvia Regina de Jesus Costa, por meio da escrita do capítulo *Vivências da experiência de tutoria no Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica*, compartilham suas reflexões acerca das experiências de atuarem na tutoria do EPPIR.

O capítulo *Repensando processos pedagógico-administrativos sob o viés das relações étnico-raciais*, redigido por Luciana Gomes da Luz Silva, reflete sobre os desafios e as possibilidades do saber-fazer técnico com o intuito de viabilizar a execução administrativo-pedagógica do curso. A autora pondera que estar junto da coordenação exigiu sensibilidade, escuta e diálogos para concretizar a execução das atividades propostas.

O capítulo que encerra esta seção intitula-se *Designer instrucional e marketing digital do EPPIR: concepções e estratégias educacionais*. Trata-se de uma contribuição dada por Thiago Belchior Pinto e Jairza Fernandes Rocha da Silva. Nele, são compartilhadas as concepções e estratégias relacionadas à construção do *designer* instrucional e do *marketing* digital com o objetivo de garantir a execução pedagógica, estética e comunicacional do EPPIR.

Ponto de chegada e possibilidades de novos (re)começos

Passados mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639 e das DCNERER, constata-se que, ainda hoje, o processo de formação continuada voltado para profissionais da educação (docentes, gestoras(es) e coordenadoras(es)) das redes

públicas, com o objetivo de efetivar a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA), visando contribuir para a consolidação de valores antirracistas tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão das unidades, além de necessário, ainda se apresenta como um desafio. Em outras palavras, durante os encontros form-ativo, foi possível nos informarmos sobre o fato de o processo de implementação da EREER, em determinadas redes municipais, ainda ocorrer por meio da iniciativa individual docente, muitas vezes sem o apoio da gestão. No entanto, em outras redes, o trabalho já se encontra mais consolidado, contando, inclusive, com o financiamento para a realização das atividades previstas e incorporado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O ponto de convergência em relação às práticas e/ou até mesmo a ausência delas consiste na seguinte indagação: de que maneira é possível desenvolver novas e outras práticas pedagógicas capazes de contribuir para a erradicação do racismo na sociedade brasileira? As discussões ocorridas no curso seguiram nessa direção. Nesse sentido, as trocas de experiências feitas pelas pessoas cursistas, seja nos encontros presenciais, seja no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), estruturam-se para intervir na realidade escolar.

O processo de *interven-refle-ação* proporcionou mudanças concretas. A formação ocasionou a realização de projetos pedagógicos antirracistas; a submissão de propostas educativas na 9ª edição Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT); a candidaturas no processo seletivo de pós-graduação em nível de mestrado na área, entre outros.

Nesse caso, os objetivos do curso foram alcançados, uma vez que a formação continuada propiciou o exercício da prática pedagógica, contemplando o registro da experiência docente, a problematização dessa prática com vistas à reflexão de suas especificidades e os conhecimentos da formação de aperfeiçoamento, para que houvesse a articulação entre teoria e prática no campo da educação, contando com a organização e a análise dos registros realizados, para que fosse possível ressignificar e reinventar o trabalho voltado para a EREER a partir de seus desdobramentos e resultados.

O contexto sociopolítico de retomada da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pelo MEC por meio da Portaria nº 470, contribui sobremaneira com o processo de implementação de ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola. O EPPIR consiste em uma das ações concretas com o objetivo de cumprir o que estabelece essa política. Deste modo, o término de suas atividades form-ativas significa possibilidades de novos (re)começos.

Referências

FARIA, Roberta Batista de; ALVES, Aline Neves Rodrigues; SILVA, Natalino Neves da. O Grupo de Estudos Ações Afirmativas (GEAA): uma construção coletiva de estudantes negras(os). **Revista da ABPN**, v. 14, edição especial, p. 129-146, out. 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1447/1346>.

SILVA, Natalino Neves da; MIRANDA, Shirley Aparecida de; SILVA, Telma Borges da; GALVÃO, Silvia Regina de Jesus Costa; PRAXEDES, Vanda Lúcia; GONZAGA, Yone Maria. **Programa Ações Afirmativas na UFMG**: contribuições epistêmicas ao processo de democratização da diversidade étnico-racial na universidade. Contagem: Editora Escola Cidadã, 2024.

SILVA, Natalino Neves da. A experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: Clarisse Alvarenga. (Org.). **Laboratório e arquivo de imagem e som**: trajetórias de grupos e pesquisas. V. I. São Paulo: Editora do Autor, 2023. p. 42-61.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Do Movimento Negro à cultura de consciência negra**. Belo Horizonte: Nandyala Livros, 2018.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. Histórias de lutas, desafios e protagonismos no campo da educação das relações étnico-raciais: o caso do Programa Ações Afirmativas na UFMG na sua primeira década (2002-2013). **Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 14, n. 1, p. 74-90, 2021.

Índice

03

Agradecimentos

05

Prefácio

08

Formação continuada de
profissionais em educação para a
Educação das
Relações Étnico-Raciais

22

Percurso 1

Resistências negras e a
legislação antirracista:
olhares femininos

52

Percurso 2

Práticas políticas e pedagógicas
de enfrentamento ao racismo e
às desigualdades raciais

76

Percurso 3

Juventudes negras, racismo e
antirracismo no Brasil e na
América Latina

104

Percurso 4

Violência e desigualdades em
contexto escolar: por que falar
de raça?

136

Percurso 5

Interculturalidade, pedagogia
decolonial e educação
antirracista

151

Percurso 6

Experiência religiosa e relações
étnico-raciais

177

Percurso 7

Análise crítica da prática
pedagógica - urgências para
uma formação viva

187

Vivências da experiência de
tutoria no Curso de
Aperfeiçoamento em Política de
Promoção da Equidade Racial na
Educação Básica

199

Abordagens de práticas políticas
e pedagógicas direcionadas à
ERER

207

Designer instrucional e
marketing digital do
EPPIR

223

Registros fotográficos

Mensagem de boas vindas



Olá! Seja bem-vinda e bem-vindo ao Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica (EPPIR).

Eu sou Lélia e, assim como a maioria de vocês, também sou professora da educação básica. Eu acompanharei vocês nessa jornada! Meu nome é uma homenagem à notável Lélia Gonzalez, belorizontina e ativista do Movimento Negro Unificado.

Lélia Gonzalez foi uma intelectual, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira. Ela é uma referência nos estudos e nos debates de gênero, raça e classe no Brasil, na América Latina e no mundo afora, sendo considerada uma das principais autoras do feminismo negro em nosso país.



A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc.

Lélia Gonzalez



Nosso objetivo

Este curso de aperfeiçoamento é uma oportunidade para profissionais da educação comprometidos com a transformação da educação básica em um espaço genuinamente antirracista. Voltado para docentes e gestores da educação, o EPPIR é um processo de formação continuada que visa concretizar a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica, contribuindo para a consolidação dos valores antirracistas nas práticas pedagógicas e na gestão das unidades educacionais.



Venha comigo e veja como
exploramos a nossa
jornada de aprendizagem:

Com uma matriz curricular cuidadosamente elaborada, o EPPIR é composto por sete percursos (disciplinas) que abordam temas vitais para a promoção da equidade racial na educação.

O percurso ACPP será a espinha dorsal das reflexões críticas sobre suas práticas pedagógicas, incentivando o registro de experiências docentes e sua problematização.

PERCURSO 1: Resistências negras e a legislação antirracista: olhares femininos



PERCURSO 2: Práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e as desigualdades raciais



PERCURSO 3: Juventudes negras, racismo e antirracismo no Brasil e na América Latina



PERCURSO 4: Violência e desigualdade em contexto escolar: por que falar de raça?



PERCURSO 5: Interculturalidade, pedagogia decolonial e educação antirracista



PERCURSO 6: Experiência religiosa e relações étnico-raciais



PERCURSO 7 (transversal): Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP)

PERCURSO 1

Resistências negras e a legislação antirracista: olhares femininos

Autora: Yone Maria Gonzaga

Este percurso adota **as resistências negras, a legislação antirracista e os olhares femininos** como tema principal.

Busca-se compreender como os processos de resistência arquitetados por pessoas negras desde o tráfico transatlântico pavimentaram os caminhos e as lutas assumidas por seus(suas) descendentes e possibilitaram a emergência de uma legislação antirracista presente no ordenamento jurídico brasileiro atual.

Destaca-se a capacidade e a agência das mulheres negras, fundamentais na preservação das tradições culturais, nas indagações do movimento feminista ao machismo, nas indagações do movimento negro ao racismo e na reeducação da sociedade para as relações étnico-raciais.

Além disso, elas trouxeram à luz temas como o racismo institucional e como esse opera no cotidiano, obliterando os caminhos para a promoção da equidade.

Neste percurso, você terá a oportunidade de compreender as estratégias de resistência à escravidão e às opressões sofridas pelos negros(as); e de conhecer o trabalho desenvolvido para edificar a vida na diáspora, apesar de todas as atrocidades vividas a partir do tráfico transatlântico, as quais comprovam a participação ativa destes(as) na construção cultural, econômica, social e política deste país. Este protagonismo, aos poucos, vai sendo recuperado, ganhando visibilidade por meio de estudos e ações de movimentos negros contemporâneos.





Para uma melhor compreensão sobre o tema, nosso módulo está estruturado em três partes:

A primeira parte é a **RESISTÊNCIA**, na qual afirmamos que “os nossos passos vêm de longe”! Saudando aos malungos, aos quilombolas, às comunidades de axé e a todos(as) que pavimentaram os caminhos, daremos ênfase ao poder de articulação social, política e comunitária negra manifestado nas variadas formas de resistências, desde que os primeiros africanos e africanas foram retirados da África.

A segunda parte, por sua vez, é a **CONSCIÊNCIA**, mostrando como o conhecimento é força motriz para as lutas. Refletiremos como a ação dos movimentos sociais negros desmascara o mito da democracia racial, interroga as autoridades brasileiras e reivindica, do Estado, a elaboração e a implementação de medidas eficazes no combate às iniquidades.

A terceira e última parte é a **POTÊNCIA**, na qual argumentamos que nossas “escrevivências” são legados ancestrais. Verificamos como as ações desses movimentos possibilitam um olhar afirmativo sobre as experiências de negros e negras e contribuem para a formação de uma agenda afirmativa na esfera pública brasileira, promovendo a reeducação das relações raciais no Brasil.

RESISTÊNCIA NEGRA E A LUTA PELA LIBERDADE



A presença negra em espaços sociais diversos tem possibilitado e potencializado a revisão da historiografia brasileira. Até recentemente, os livros e materiais didáticos reproduziam, impunemente, discursos reforçando os estereótipos negativos construídos desde o período de escravização e que refletiam/refletem negativamente nos imaginários sociais.

As instituições educacionais silenciavam as diversas formas de resistência, protagonizadas pelas pessoas negras escravizadas ou libertas em resposta ao ato cruel de negação física e cultural de sua humanidade, desde que foram sequestradas em solo africano e trazidas forçadamente para o Brasil, para atender a interesses econômicos e expansionistas europeus.

Da retirada da própria vida, lançando-se ao mar, à fuga para os quilombos, pessoas negras não se mantiveram submissas ao regime. Nesse contexto, as mulheres tiveram participação ativa no processo de luta contra a escravização.

CENSURA



Algumas escravizadas grávidas, conhecedoras do poder medicinal das ervas, consumiam chás com propriedades abortivas para não gerarem crianças que seriam escravizadas. Igualmente, elas ficavam atentas aos movimentos internos da casa grande para colherem informações que beneficiassem o seu grupo de pertença.

Em algumas oportunidades, embriagavam os feitores e/ou senhores para facilitar os planos de fuga dos companheiros e, ainda, dispunham-se a comprar a alforria de seus filhos e companheiros, quando dispunham de recursos.

Entretanto, em função de todo o processo histórico e político da escravização e do período após a abolição formal, as ações desencadeadas pelos africanos e seus descendentes em busca de liberdade foram (e ainda são) invisibilizadas. Dessa forma, os quilombos, que para as pessoas negras representavam resistência ao escravismo e territórios de liberdade, na maioria das vezes, eram/são apresentados nos materiais didáticos como local de concentração de fugitivos, sendo o quilombo de Palmares o mais mencionado.

Todavia, saiba, prezado(a) cursista, que, apesar da truculência dos senhores e da aquiescência da Igreja Católica, que apoiava a escravidão, outras formas de resistência foram concebidas, tais como a manutenção de algumas experiências religiosas africanas e as guerrilhas e as insurreições urbanas (Revoltas dos Alfaiates, Revolta dos Malês; Revolta de Felipe dos Santos; o movimento abolicionista; as alianças com setores progressistas que apoiavam o fim da escravatura nos grandes centros urbanos etc.).



Dentre essas manifestações, destacam-se a preservação de experiências religiosas africanas, as guerrilhas e as insurreições urbanas, bem como outras formas de resistência, tais como:

- Revoltas dos Alfaiates;
- Revolta dos Malês;
- Revolta de Felipe dos Santos;
- O movimento abolicionista;
- Alianças com setores progressistas que apoiavam o fim da escravidão nos grandes centros urbanos.

As resistências, somadas às alianças e às pressões externas — vindas sobretudo da Inglaterra, que se abria para a Revolução Industrial —, intensificaram o desgaste das elites, culminando na assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Esse fato colocou um fim jurídico ao trabalho escravo no Brasil, depois de mais de três séculos de exploração negra. É importante ressaltar que, em 1822, o país proclamou a independência de Portugal, mas manteve o regime de escravização, pois a “a independência que a elite desejava não contemplava a maioria da população que era negra e, em grande parte, escravizada” (Bento, 2022, p. 109). Havia o desejo de que o Brasil se tornasse uma nação civilizada e evoluída, na visão imperante: branca.

A Lei Áurea não garantiu direitos aos ex-escravizados(as) e o Estado brasileiro sequer cogitou a formulação de políticas públicas para integrá-los(as) à sociedade nacional. A postura do Estado brasileiro em relação a esse segmento foi de completo abandono, como menciona Fernandes (1968).



A escravidão despojou o negro de quase toda sua herança cultural e socializou-o tão somente para papéis sociais confinados [...]. Projetou-o na esfera dos homens livres sem que dispusesse de recursos psicossociais e institucionais para ajustar-se à nova posição na sociedade (Fernandes, 1968, p. 111).



Dessa forma, coube aos recém-libertos/as a organização de estratégias para romper com o abandono social imposto pelo Estado e pelas elites econômicas. Assim, no período pós-abolição, outras formas organizativas diferentes dos quilombos foram protagonizadas pelos homens e mulheres negras, como a criação de entidades recreativas e religiosas. Contudo, todas as ações sofreram violentas perseguições policiais, como assegura Moura (1983).



Os setores dominantes já não perseguiram o escravo. As classes médias não lutavam contra a abolição. Sem “dono”, que justificasse sua opressão, os negros eram perseguidos como marginais, como desempregados, como bagunceiros. Agora, a sociedade brasileira tinha uma nova organização sem escravos — com imigrantes europeus, ocidental, cristã e liberal (Moura, 1983).



A luta dos homens e das mulheres negras assumiu características diferenciadas em cada período da história, revelando força, sagacidade, capacidade e organização política. Ademais, essa luta combateu os argumentos de inferioridade intelectual disseminados pela elite branca como estratégia de manutenção de seus privilégios.

Se no primeiro momento, negros e negras almejavam a liberdade e lutavam pela sobrevivência, mais adiante, lutaram pelo resgate e preservação dos valores culturais trazidos da África e ressignificados no Brasil. Também indagaram o Estado brasileiro e a sociedade acerca do discurso de democracia racial amplamente divulgado e que pregava a igualdade entre as raças formadoras da nação, mas que não se sustentava ao se comparar os dados sociais referentes à população negra e branca.

O Canal Preto apresenta um vídeo que discute sobre o mito da democracia racial:



A desumanização e as violências físicas marcaram as vidas negras durante o período colonial, repercutindo ainda hoje nas experiências de seus descendentes. O racismo e o patriarcalismo incidiam na sociedade de forma nefasta, relegando às mulheres negras um lugar social de desvalor.

Essas imagens pejorativas são facilmente encontradas na literatura do século XIX, na qual são descritas como prostitutas, amantes dos seus senhores e sem caráter.



Porém, estudos recentes têm demonstrado que, embora anônimas, as mulheres negras arriscavam a própria vida e agiam contra as violências em prol de uma vida livre para si e para os seus. Merece destaque histórias como a da marisqueira baiana Maria Felipa, escravizada liberta que organizou um grupo formado por homens e mulheres de várias etnias para defender o território da dominação portuguesa. Embora alguns registros escritos insistam em negar a sua existência, Maria Felipa sobrevive nos relatos orais dos povos baianos da ilha de Itaparica, em Salvador.



Também vale registrar a ousadia da escritora Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira escritora romancista negra e conhecida a partir da publicação do romance *Úrsula*. Maria Firmina levantou a voz contra os maus-tratos sofridos pela população escravizada. Assim, teve um papel essencial na luta pela libertação do povo negro. Era também educadora e fundou uma escola para meninos e meninas na cidade de Maçaricó (MA). Nessa instituição, tentou revolucionar a linha pedagógica, implantando um ensino humanizado.

Apesar de a escola pensada por Maria Firmina dos Reis ter sido fechada com poucos anos de funcionamento, a existência de um empreendimento organizado por uma mulher negra em pleno período colonial demonstra a garra e a determinação da jovem, reforçando a proposição de que a educação humana e de qualidade sempre esteve presente nos horizontes de parte da população negra.

Como afirma a intelectual negra, Conceição Evaristo, nós, descendentes de povos que foram escravizados, trazemos em nosso DNA:



a memória da escravidão para celebrar a resistência. Não há por exemplo, como pensar na história do Brasil, na memória brasileira sem pensar na memória da escravidão. Mas é pensar na memória dolorida como um espaço de resistência. Eu sou memorialista, eu gosto principalmente da memória coletiva (Evaristo, 2017).



Resgatar e trazer à tona as resistências negras é jogar luz sobre as existências de nossos antepassados(as), reconhecendo-os(as) como protagonistas das próprias (e nossas) histórias. É colocar em evidência os “versos que o livro apagou desde 1500” (Mangueira, 2019).

Música *Nosso nome: resistência* – Alcione:



CONSCIÊNCIA SOBRE SI E SUAS RAÍZES: ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAR AS DESIGUALDADES RACIAIS



Até aqui, vimos que as ações de resistência organizadas individual ou coletivamente pelas mulheres e homens negros foram importantes para a manutenção de suas vidas, ainda que realizadas de forma precária. Na segunda parte da presente obra, pontuamos fatos da história brasileira, ocorridos a partir do século XX, que nos fazem inferir que conhecer as raízes negras e o seu legado de força que elas carregam é fundamental para dar continuidade ao processo de resistência ao racismo.

Embora a Antropologia e a Biologia já tenham demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem tratamentos diferenciados entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda continua sendo um fator político utilizado para naturalizar desigualdades. Dessa forma, o racismo pode ser conceituado como um sistema de dominação que objetiva garantir a hegemonia do grupo racial dominante (majoritariamente branco) e que se mantém por meio da perpetuação de alguns mecanismos, como:

- **a desumanização e o estigma** (depreciação social – racismo recreativo);
- **ações institucionais** (reprodução das estruturas);
- **violências efetivas** (física ou simbólica).

O pesquisador Silvio Almeida (2019) classifica o racismo como interpessoal (discriminação direta entre as pessoas); institucional (ocorre dentro das estruturas por meio das práticas que omitem atendimento adequado aos sujeitos em função de seu pertencimento étnico-racial, cultura etc. – sua ocorrência se manifesta nas normas práticas e comportamentos); e estrutural (ocorre em decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional).

Considerando o racismo como um elemento que estrutura as relações e as práticas, em diferentes momentos históricos, os(as) ativistas negros(as) defendiam a tese de que investir em um processo educativo que resgatasse a origem e os conhecimentos oriundos da África era importante.

Por isso, a defesa da educação pública e de qualidade sempre fez parte das bandeiras de luta e reivindicações do povo negro.

O desejo de ampliação do conhecimento sobre si e sobre o continente-mãe aparece estampado nos jornais escritos e distribuídos pela imprensa negra, nos anos de 1920, impulsionando as lutas. O fato de haver uma produção escrita pujante três décadas após o fim da escravatura sem contar com incentivo estatal, por si só, já demonstra o nível de conhecimento e investimento das pessoas negras, cujo protagonismo ficou evidenciado nas páginas de O Menelick, O Kosmos, A liberdade, Auriverde, O Patrocínio e o Clarim d’Alvorada.

Por meio dos artigos dos jornais, buscava-se elevar a autoestima, a organização e a conscientização dos “homens de cor”. Além disso, os editores destacavam a educação como grande alternativa para a superação das mazelas resultantes do escravismo e da falta de políticas públicas, como estampou o Clarim d’alvorada.



Todos falam com entusiasmo que os pretos da América do Norte são milionários, industriais, médicos, farmacêuticos, engenheiros, etc. tem sua razão, sabem por que? – Porque os pretos da América do Norte mesmo escravizados recebiam instrução e, os pretos do Brasil só recebiam instrução sobre plantação de café e cereais (“Os homens pretos e a instrução” de Horácio da Cunha – O Clarim d’Alvorada, ano II, n. 17, dez. 1925, p. 3).



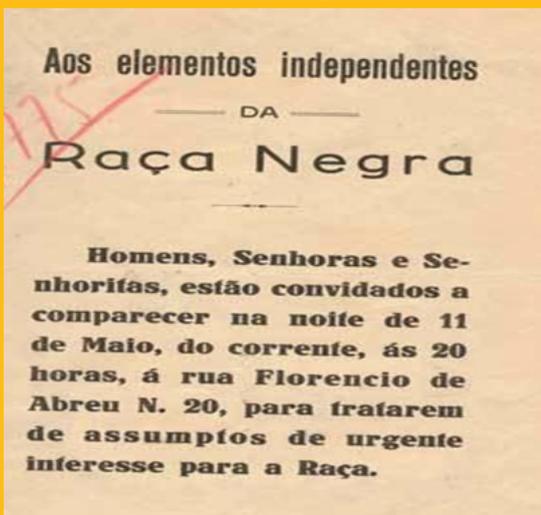
“

Movimento de massas que protestava contra a discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada e que se espalhou para vários cantos do país (Nascimento; Nascimento, 2000, p. 204).

”

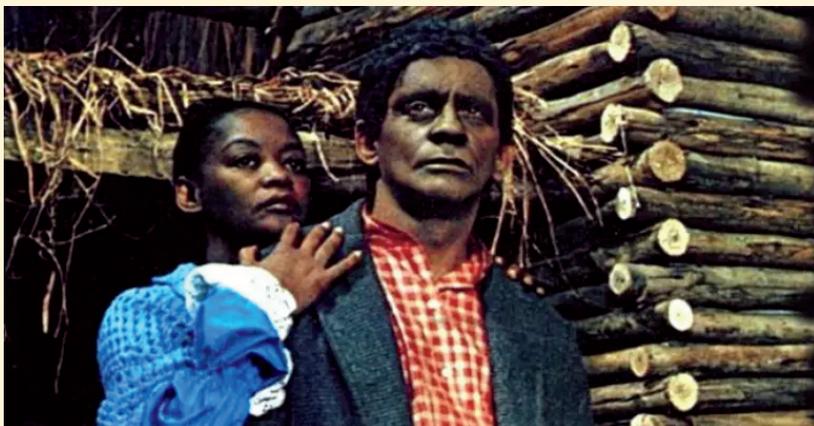
A FNB criou o jornal *A voz da Raça* e organizou e manteve escolas, como o Liceu Palmares, para alfabetizar os negros, nome dados aos frequentadores da organização.

Nesses estabelecimentos, buscava-se alfabetizar e orientar os(as) estudantes para conhecerem as suas raízes negras.





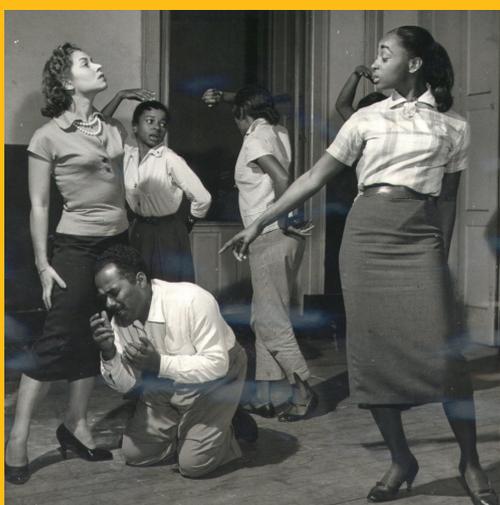
Você sabia que houve um tempo na história do teatro brasileiro em que atores e atrizes com traços fenotípicos brancos eram pintados de preto para desempenharem papéis que deveriam ser destinados aos atores e atrizes negros/as?



Ruth de Souza com Sérgio Cardoso em *A Cabana do Pai Tomás* (1969/70); primeira novela com uma protagonista negra.

Foi esta constatação que levou o escritor, dramaturgo e político negro, Abdias do Nascimento, e outros(as) atores e atrizes a fundarem o Teatro Experimental do Negro, o TEN, em 1944, outro marco na luta antirracista.

Seus organizadores contestavam toda a segregação sofrida pela população negra e repudiavam os papéis subalternos nas produções teatrais, quando atores brancos eram pintados de negro para representar papéis considerados de destaque.



Vídeo — Blackface: uma história cultural de uma forma de arte racista:



Os organizadores do TEN promoviam a formação de atores, atrizes e dramaturgos afro-brasileiros e resgatavam as tradições culturais fundadas na herança africana, cujos valores civilizatórios eram negados em função dos padrões estéticos e culturais hegemônicos. O TEN transformou empregadas domésticas em atrizes e, muitos trabalhadores, alguns inclusive pessoas em situação de analfabetismo, em atores dramáticos de alta performance. Dentre esses atores e atrizes se destacam importantes nomes da dramaturgia brasileira, como Ruth de Souza, Lea Garcia, Grande Otelo e Zezé Motta, que encenavam textos de autores consagrados, como Nelson Rodrigues e Shakespeare.

Ao incentivar a formação e a participação de forma destacada dos sujeitos negros, os organizadores do TEN ratificavam o valor da estética negra e fortaleciam os compromissos de luta no combate ao racismo, o que poderia ser considerado um investimento auspicioso, tendo em vista os contextos sociais e políticos, tanto em nível nacional quanto internacional.

Assista ao vídeo produzido pelo Ipeafro e Acervo Cultne, com falas de Abdias do Nascimento:



POTÊNCIA — “SOMOS HERANÇAS DA MEMÓRIA”: POLÍTICAS AFIRMATIVAS ABREM CAMINHOS PARA A REPARAÇÃO E JUSTIÇA

Já no início dos anos 2000, a militância negra intensificou as cobranças ao Estado brasileiro a respeito de políticas públicas capazes de reparar as mazelas provocadas pelo colonialismo, escravismo e ausência de ação estatal no período pós-abolição, o que repercutia violentamente na vida da população negra.

As reivindicações ganharam visibilidade em 2001, quando da preparação e participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul.



A mobilização e o compromisso do governo brasileiro com os objetivos da Conferência de Durban foram limitados, demonstrando a negação dos aspectos estruturais e estruturantes do racismo e suas consequências para o tecido social. Isso fez com que a Conferência Preparatória das Américas, previamente agendada para acontecer no país, fosse transferida para o Chile, gerando críticas por parte dos movimentos sociais locais.

Coube à Secretaria de Direitos Humanos (SEDH) coordenar a preparação da participação brasileira na referida conferência. Atuaram, no Comitê Preparatório, representantes do Governo Federal e da sociedade civil organizada. Tais representantes consistiam, sobretudo, naqueles sujeitos mais expostos ao racismo, à intolerância e à discriminação, como os afrodescendentes, indígenas, homossexuais, judeus, entre outros.

A SEDH, juntamente com o Ministério das Relações Exteriores e a Fundação Palmares, organizou seminários sobre o temário da conferência em diversas cidades brasileiras.

Também as organizações não governamentais, entidades, sindicatos e universidades promoveram debates e palestras sobre os temas e o processo preparatório, que culminou na realização da Primeira Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, ocorrida em julho de 2001, na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de cerca de 1700 representantes de todo o país.

Durante o período de preparação para a Conferência de Durban, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, sob a coordenação do economista Ricardo Henriques, elaborou estudos que comprovaram os argumentos formulados pelos movimentos negros acerca das desigualdades raciais no Brasil.

Os indicadores sociais de educação, saúde, mercado de trabalho, acesso a saneamento básico e mortalidade/violência explicitaram uma realidade injusta e contínua para a população negra brasileira. Também ficou evidenciado que as mulheres negras ocupavam o patamar inferior na pirâmide social. Em geral, elas trabalhavam em condições precárias, sem registro que lhes garantisse assistência previdenciária e recebiam a menor remuneração, dados esses que se verificam ainda hoje.

Edna Roland, militante negra e paulista, foi a relatora da Conferência de Durban, ocorrida entre 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, na África do Sul. Durante o evento, ficou explícita a incidência do racismo sobre as vidas das pessoas negras, em nível mundial, o que levou os países signatários da Declaração e do Programa de Ação, a se comprometerem a:

criar condições para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação (Durban, 2001, p. 12).

No retorno de Durban, as entidades negras e a sociedade civil organizada passaram cobrar do Estado brasileiro a implementação de políticas públicas afirmativas, as quais, na interpretação do jurista Joaquim Benedito Barbosa, podem ser compreendidas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade e de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Barbosa, 2001).

Nilma Lino Gomes complementa, afirmando que:

As Políticas Afirmativas têm um caráter diferente das demais políticas governamentais, pois têm uma natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é – formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos [...] com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido, o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, pp. 40-41).

Em nível federal, as políticas públicas afirmativas ganharam maior repercussão a partir da gestão democrático-popular iniciada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Desde então, a sociedade brasileira conta com um arcabouço jurídico extenso com foco na temática racial, fruto das demandas dos movimentos negros. Destaca-se, dentro desse arcabouço jurídico, a Constituição Federal de 1988, que reconhece o racismo como crime inafiançável e imprescritível, e a LEI nº 7716, de 05 de janeiro de 1989 (Lei Caó), que especifica o racismo, de forma geral, como um crime constitucional.

LEGISLAÇÃO	OBJETIVO
Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003	Altera a Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelecendo a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"
Lei 11.635/2007, de 27 de dezembro de 2007	Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.
Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena nas diretrizes curriculares
Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010	Cria o Estatuto da Igualdade Racial
Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011	Institui o Dia Nacional Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.
Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012	Estabelece reserva de vagas para candidatos de baixa renda e negros nos cursos de graduação ofertados pelas universidades e institutos federais.
LEI nº 12.990, de 9 de junho de 2014	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023	Tipifica como crime de racismo a injúria racial, prevê pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prevê pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

Considerando os efeitos do racismo nas perspectivas sociais, profissionais e até afetivas das pessoas negras, é possível inferir que os objetivos das Leis 10.639/2003; 12.711/2012 e 12.990/2014 são estratégicos para a reversão de imaginários pejorativos e para a construção de outras narrativas e possibilidades de existência.

Pelos mesmos motivos, é possível dizer que grande parte da sociedade brasileira resiste à implementação de tais normativas. Estudos como o da pesquisadora Machado (2018) atribuem o descaso institucional na consecução dos objetivos das políticas afirmativas como resultante do racismo que exclui pessoas negras dos espaços de poder e decisão.

A primeira lei criada durante o primeiro governo do Presidente Lula foi a 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) tornando obrigatório a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos. A alteração da LDB foi regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, representando a possibilidade de mudança de paradigmas no processo educativo.

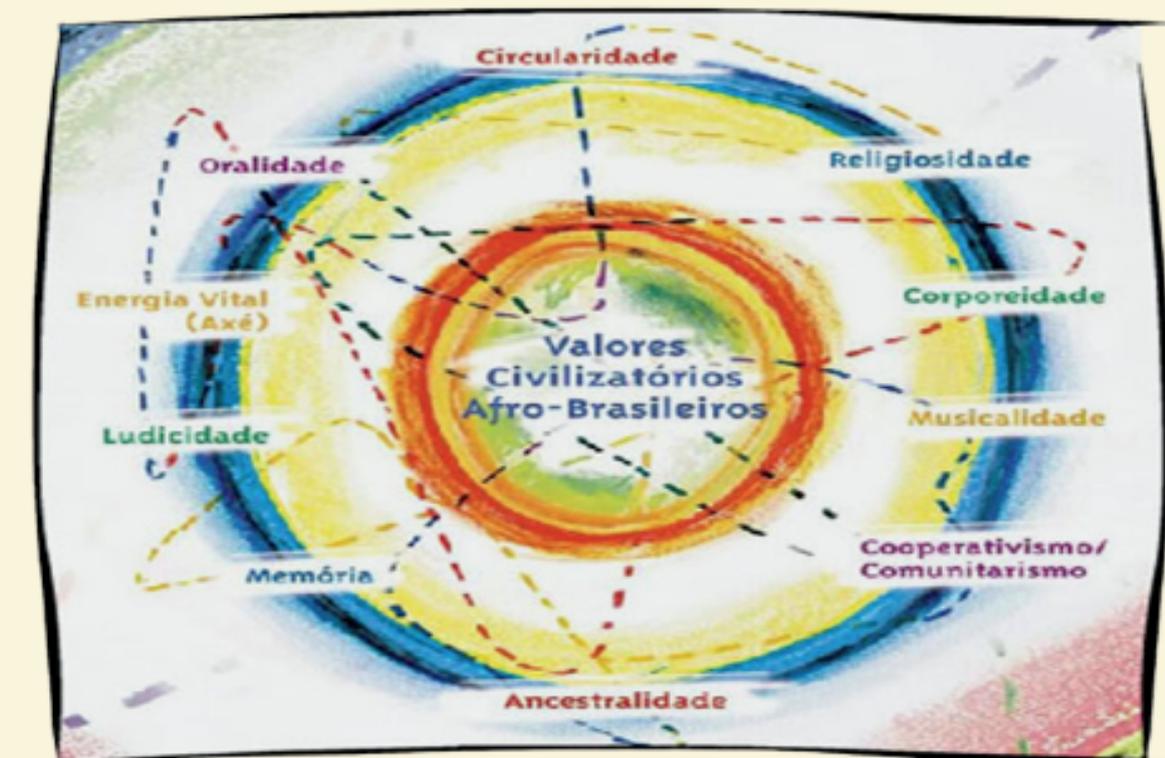
De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

o Parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas públicas, isto é, sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (Brasil, 2013, p. 11).

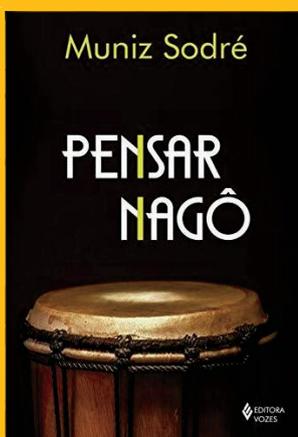
Em 1996, foram criadas, na estrutura governamental, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação, e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), as quais contaram com a participação de ativistas do Movimento Negro, na ocupação de cargos de direção e assessoramento.

Os conhecimentos sistematizados na luta pelos(as) ativistas contribuíram significativamente para o trabalho articulado desenvolvido pela SECADI e SEPPIR, voltado à sensibilização de gestores(as) públicos(as) e da sociedade civil para a compreensão dos impactos do racismo e das desigualdades sociorraciais nos diversos espaços sociais, especialmente, na educação.

A demanda por materiais formativos que apresentassem a história dos povos negros na diáspora estimulou pesquisadores(as) negros(as) a sistematizar conhecimentos afro-brasileiros. Exemplos disso são o Mapa dos Valores Civilizatórios (figura abaixo), organizado pela pedagoga Azoilda Trindade (RJ); a criação de materiais pedagógicos, como a Maleta do projeto *A Cor da Cultura*, elaborada por técnicos da Fundação Roberto Marinho, que potencializou o desenvolvimento de tecnologias sociais capazes de resgatar conhecimentos ancestrais para “afrobetizar” (Santos; Dantas, 2000, p. 1) e reeducar a sociedade brasileira para além dos espaços escolares.



A Lei 10.639/2003 tem o potencial de revolucionar a educação brasileira não somente por trazer à luz memórias, histórias e experiências negras capazes de elevar a autoestima dos(as) estudantes negros(as) de todas as idades, mas também porque se propõe a resgatar parte da história e da cultura do país que foram silenciadas por causa da sua origem africana. A preservação de muitas culturas e conhecimentos negros foi possível, sobretudo, pela agência das mulheres, em especial, pelas mães de santo que, por meio da oralidade, transmitiam aos filhos e filhas e aos(às) que eram acolhidos(as) nos terreiros, as línguas aprendidas além-mar, os itans e tantas outras histórias.



Por essa perspectiva, e amparada pela leitura de Muniz Sodré em seu livro *Pensar Nagô*, é possível afirmar que os terreiros continuam sendo “os grandes guardiões da tradição e não somente da tradição religiosa”, mas da cultura ampla, do conhecimento que se enCORPOra e que canta e dança sob a ORIentação de mães de santo. Esse conhecimento se espraia pelas artes que sustentam a vida.

Considerando que a Lei 10.639/2003 é uma política pública educacional que está em vigor há 20 anos, é possível afirmar que os avanços para a sua implementação e para a implementação das normativas que a acompanham são bastante tímidos, conforme ficou evidenciado na pesquisa nacional realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, que destacou que “71% das secretarias não cumprem a lei e que apenas 29% das redes de ensino brasileiras realizam ações consistentes e perenes para implementá-la”. Dessa forma, perguntamo-nos:



O que impede a implementação da Lei 10.639/2003? Por que os órgãos de fiscalização, como o Ministério Público, não monitoram de forma eficiente a aplicação da referida legislação?

É certo que a aplicação da lei, por si só, não é suficiente para alterar as relações étnico-raciais. Por isso, argumentamos sobre a necessidade de investimentos sólidos em recursos financeiros para garantir a continuidade da política, bem como a formação continuada em serviço de docentes, da gestão e dos demais trabalhadores da educação.

Como exemplo de uma ação positiva, citamos o concurso de cabelo crespos e cacheados, realizado pelas professoras e professores da Escola Municipal Florestan Fernandes em Belo Horizonte.



Considerando que o corpo negro e o cabelo crespo são matrizes de discriminação sofrida pelas pessoas negras nos diversos espaços sociais, como sintetizou a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002), é gratificante verificar como as crianças vêm desconstruindo estereótipos e aprendendo a lidar com a sua estética naquela escola.

Isso é fruto de longos anos de investimento na construção de uma educação de qualidade que incorpora os valores negros que contribuem para a autoestima positiva.

Em 2003, a Universidade de Brasília — UnB, tornou-se a primeira universidade federal a implementar a política afirmativa na modalidade reserva de vagas (cotas) para candidatos negros em seu processo seletivo da graduação, após aprovação pelo Conselho Superior Local.

A aprovação das cotas com critérios raciais, causou um grande debate na sociedade brasileira, com manifestações contrárias e favoráveis. Entretanto, um grande número de instituições de ensino superior aprovou, por meio de seus conselhos superiores, as cotas sociais e/ou raciais, antes mesmo da vigência da Lei 12.711/2012, aprovada em agosto de 2012.

O vídeo a seguir mostra mulheres negras que tiveram acesso à universidade explicando como a educação para pessoas negras sempre foi pautada como um lugar de “virada”. Elas explicam também como é importante fazer com que esse perfil de alunos que ingressam na vida acadêmica possa se reconhecer tanto no corpo discente quanto no corpo docente e nos demais servidores das universidades.



Pesquisas apontam que os(as) cotistas têm apresentado desempenho acadêmico igual ou superior ao dos ingressantes por ampla concorrência, o que demonstra que, ao terem oportunidades, as pessoas negras conseguem colocar em movimento todas as suas potencialidades, confrontando os discursos de subalternidade intelectual construídos pelas dinâmicas do racismo.

A implementação das políticas afirmativas tem oportunizado às pessoas negras vislumbrar outras oportunidades, tal como sonhado pelos(as) negros(as) que vieram antes e as reivindicaram.

A presença de um maior número de sujeitas negras e sujeitos negros nos espaços de produção de conhecimentos (universidades, institutos federais, centros federais de educação tecnológica etc.) e a possibilidade de diálogos mediados pelas redes sociais têm potencializado a emergência de outras narrativas e epistemes, além de trazer visibilidade a grupos de jovens negras e negros que se projetam em espaços pouco frequentados pelas gerações negras passadas.

Hoje, é possível localizá-los(as) em áreas como: economia, medicina e física quântica, por exemplo, afirmando-se como negros(as) e herdeiros(as) de conhecimentos gestados na África e, muitas vezes, usurpados por pesquisadores brancos europeus. Resgatando seus conhecimentos ancestrais, os(as) jovens estudantes negros(as) buscam no passado o que foi escondido pelas estratégias do racismo, colocando-se em conexão e se humanizando.

Os(as) cotistas contribuem para a revolução epistêmica e estética nos ambientes institucionais, o que, muitas vezes, produz tensão, pois as universidades — enquanto espaços de produção de conhecimentos e formação da intelectualidade — não foram projetadas para atender aos sujeitos negros enquanto estudantes. A colonialidade de saber/poder insiste em manter as pessoas negras nos lugares de subalternidade, nos quais elas estão disponíveis para servir, somente.

Para manterem os seus privilégios de ocupação dos espaços em instituições públicas educacionais ou postos de serviços que garantem retorno financeiro significativo, muitas pessoas brancas têm utilizado métodos fraudulentos contra os processos de reserva de vagas, até mesmo judicializando “[...] os resultados dos concursos alegando terem sido prejudicadas pela adoção da política afirmativa” (Arcanjo, 2019).

Esses aspectos ratificam a necessidade de investimento em letramento étnico-racial para que os sujeitos brancos compreendam o significado das políticas públicas afirmativas, o controle social e a exigência de que as instituições cumpram os preceitos legais.

Embora os dados sociais apontem que o processo de implementação de políticas públicas afirmativas tem promovido mudanças sociais significativas, é possível afirmar também que a população negra, que constitui 56% da população brasileira, segundo o IBGE, ainda está muito distante de alcançar seus direitos e sua cidadania. Os espaços de poder político e econômico ainda estão centralizados nas mãos dos homens brancos.

O sistema de justiça é majoritariamente ocupado por homens brancos, o que contribui para a postergação da resolução dos crimes raciais cometidos contra pessoas negras, que muitas vezes sequer são notificados.

Percebendo o agravamento das injustiças e das violações aos direitos humanos contra o seu povo, de modo geral, e contra as juventudes e o povo de santo, de modo específico, as mulheres negras realizaram a marcha contra o racismo, contra a violência e pelo bem viver, em Brasília, em novembro de 2015.

Durante o evento, elas reivindicaram do Estado brasileiro a criação e a concretização de políticas públicas de enfrentamento ao racismo e de enfrentamento a todas as formas de violência. Elas reivindicaram, ainda, que o Estado promovesse o bem viver, que vai muito além da mera sobrevivência.

Infelizmente, o grito das mulheres negras permanece inaudível para os setores da sociedade brasileira que fazem as leis, principalmente após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e dos seis anos de retrocessos na política brasileira que se sucederam a esse evento.

É hora de retomarmos a caminhada iniciada lá atrás, buscando novas parcerias e acreditando que é possível transformar — e que o enfrentamento ao racismo deve ser assumido pela sociedade, em especial pelas pessoas brancas que se dizem antirracistas.

Seguimos os caminhos abertos por outra Dandara, lá em Palmares, e pelas lutas de Abdias do Nascimento, do senador Paulo Paim, da deputada Benedita da Silva e de outros poucos negros que chegaram ao Congresso Nacional comprometidos com as lutas emancipatórias. As mulheres negras têm feito reverberar a voz daquelas e daqueles que vieram antes delas. Como diz o ancestral em vida, Muniz Sodré,

“

quando a voz sai da boca, ninguém a bota mais para dentro. Quando ela chega ao coletivo, que ela se espalha, ela tem outra força, ganha vida própria. Acho que esse movimento de ascensão e de conquista de uma voz por parte do elemento negro não tem mais retorno. Ela pode silenciar um pouco, pode ficar mais cautelosa, mas não tem mais retorno, porque quem transporta a voz, quem faz a palavra circular no pensamento afro é uma entidade muito poderosa chamada Exu. É o orixá da comunicação no culto nagô, é o dono da voz. Isso, para mim, é uma coisa importante. As coisas não vão ser levadas exatamente como eram antes. Se o cenário que se projeta é ruim, é exatamente no ruim que se dá o bom combate, a boa luta (Sodré, 2018, p. 2).

”

Ao percorrer os caminhos da história e das políticas públicas afirmativas no Brasil, compreendemos a urgência de enfrentar as estruturas profundas do racismo, que permeiam nossa sociedade. As lutas e as conquistas narradas nos mostram que, embora avanços tenham sido alcançados, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Encerramos este percurso com a certeza de que a educação, a conscientização e a ação coletiva são ferramentas poderosas na luta contra o racismo. Que continuemos a promover diálogos, questionamentos e iniciativas que contribuam para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária.

Música: O que se cala – Elza Soares.



REFERENCIAL TEÓRICO:

- ALMEIDA, Sílvio L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARCANJO, Cecília B. **Quando a justiça encontra a universidade**: uma análise da judicialização de políticas públicas na educação superior. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- BENTO, Cida. Independência branca e morte negra. *In*: SANTOS, Hélio (org.). **A resistência negra ao projeto de exclusão racial – Brasil 200 anos (1822-2022)**. [S.l.]: [s.e.], [s.d.].
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 1996.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estabelece o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.
- 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/Ministério da Educação**, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Dominus Editora, 1968.
- GELEDES. Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana. *Pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”*, 2023. Disponível em <https://alana.org.br/lei-10639-municipios>. Acesso em: 04 out. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r>. Acesso em: 31 out. 2023.
- GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas públicas**: o caso da UFMG. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- MACHADO, Vanessa. **Lei de cotas no ensino superior e o racismo institucional**: conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012. [S.l.]: Paco Editorial, 2009.

- MOURA, Clovis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- NASCIMENTO, Abdia do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil. *In*: GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (ogs.) **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da III conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas**. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declara%C3%A7%C3%A3o-e-plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-de-durban-2001>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SANTOS, Carla L. N. dos; DANTAS, Tânia R. Processos de afrobetização e letramento de (re)existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3m9rF3PC5dL4ZdD6PyRMsmT/#>.
- SILVA, Paulo V. B.; GOMES, Nilma L.; REGIS, Kátia. A proposta e seus objetivos. *In*: SILVA, Paulo V. B.; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley A. de. (ogs.) **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.
- SODRÉ, Muniz. A filosofia stricto sensu dos terreiros de candomblé. **Conexão**, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2018/11/a-filosofia-stricto-sensu-dos-terreiros-de-candomble/>. Acesso em: 3 out. 2023.

PERCURSO 2

Práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais

Autor: Natalino Neves da Silva

Olá, colega cursista!

Vamos dar continuidade ao nosso percurso FORM-ATIVO. Neste segundo percurso, falaremos sobre as práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais.

Até aqui, vimos, por meio das discussões apresentadas no percurso anterior, que a produção das desigualdades em nosso país e, por conseguinte, o racismo na sociedade brasileira, está intrinsecamente relacionada às intersecções de fenômenos sociais, tais como:



Em outras palavras, as assimetrias sociais não estão restritas somente à questão econômica, como muitas pessoas ainda insistem em acreditar.

A atuação histórica do movimento social negro e das mulheres negras brasileiras, no que concerne à denúncia, ao enfrentamento e ao combate do racismo à brasileira, têm desencadeado, por parte de diferentes órgãos governamentais e não governamentais, sobretudo, após a conquista da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), uma série de ações, medidas, leis e outros avanços.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana (DCNERER), bem como o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes, seguem essa direção.

Por se tratarem de marcos normativos antirracistas destinados à educação, eles são os principais referenciais que subsidiarão as discussões propostas neste percurso form-ativo, com vistas a fundamentar a construção de práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais no contexto escolar.

Sabemos que toda prática pedagógica, desenvolvida na escola ou fora dela, se fundamenta em princípios sociais, políticos, éticos e estéticos de formação humana. A promoção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não foge a essas regras.

Onde, então, podemos encontrar tais princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam o trabalho na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?

Eles constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana (DCNERER).

Por este motivo, esse marco legal antirracista é orientador da nossa proposta de trabalho.

A ideia, então, é trabalharmos os Princípios Saberes-Epistemológicos Antirracistas (PSA), que constam nas DCNERER e orientam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em articulação com os Eixos Articulados Form-ativos (EAF).

Construir práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais requer, portanto, a reeducação para as relações sociais. A organização do trabalho educativo fundamentado em base nos PSA em interseção com EAF torna-se fundamental no processo de reeducação.



Nunca é demais lembrar que a manifestação do racismo, em nossa sociedade, ocorre de forma ambígua, dissimulada, hierarquizada e, muitas vezes, silenciosa.

É preciso ter em mente, neste caso, que a realização dessas práticas no contexto escolar implica a necessidade de que sejam ações educativas, ao mesmo tempo individuais e coletivas, colaborativas e compartilhadas, que contem, desde o seu planejamento inicial até sua execução e avaliação, com a participação tanto da comunidade escolar (docentes, discentes, gestores(as), funcionários, familiares etc.) quanto de diferentes atores sociais presentes no território (movimento negro, organizações não governamentais, universidades etc.).

Nesse caso, o trabalho voltado para a EREER em nossas instituições pode desencadear os seguintes afetos: desamparo, aversão e indiferença.

Por esse motivo, investir na formação continuada acerca da equidade racial é muito importante!

Convidamos você a caminharmos juntas, juntos e juntas por esse percurso, que tem como foco principal contribuir na construção de práticas políticas e pedagógicas, com vistas à concretização do enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais na educação básica.

Esperamos que a sua realização possa inspirar a promoção de uma educação antirracista.

EXPLORANDO POSSIBILIDADES E DESAFIOS RELACIONADOS À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A ERER

Iniciemos o nosso percurso form-ativo a partir da reflexão do poema *Do povo buscamos a força*, escrito pelo poeta e presidente do Movimento Popular de Libertação de Angola, António Agostinho Neto (1922-1979).

Do Povo Buscamos a Força

Agostinho Neto

*Não basta que seja pura e justa
a nossa causa
É necessário que a pureza e a justiça
existam dentro de nós.*

*Dos que vieram
e conosco se aliaram
muitos traziam sobras no olhar
intenções estranhas.*

*Para alguns deles a razão da luta
era só ódio: um ódio antigo
centrado e surdo
como uma lança.*

*Para alguns outros era uma bolsa
bolsa vazia (queriam enchê-la)
queriam enchê-la com coisas sujas
inconfessáveis.*

*Outros viemos.
Lutar pra nós é ver aquilo
que o Povo quer realizado.
É ter a terra onde nascemos.
É sermos livres pra trabalhar.
É ter pra nós o que criamos
Lutar pra nós é um destino -
é uma ponte entre a descrença
e a certeza do mundo novo.*

*Na mesma barca nos encontramos.
Todos concordam — vamos lutar.*

*Lutar pra quê?
Pra dar vazão ao ódio antigo?
ou pra ganharmos a liberdade
e ter pra nós o que criamos?*

*Na mesma barca nos encontramos
Quem há-de ser o timoneiro?
Ah as tramas que eles teceram!
Ah as lutas que aí travamos!*

*Mantivemo-nos firmes: no povo
buscáramos a força
e a razão*

*Inexoravelmente
como uma onda que ninguém trava
vencemos.
O Povo tomou a direção da barca.*

*Mas a lição lá está, foi aprendida:
Não basta que seja pura e justa
a nossa causa
É necessário que a pureza e a justiça
existam dentro de nós*

**António
Agostinho
Neto**



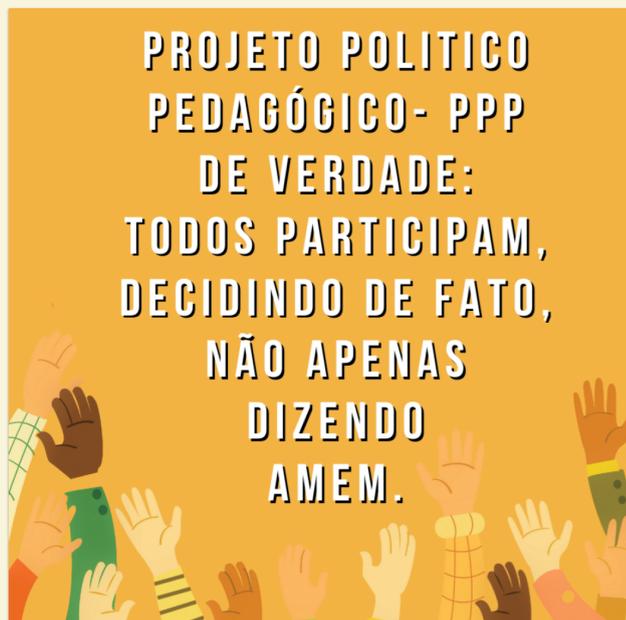
Nos versos [po]éticos, ou seja, políticos e éticos, reside um clamor humanista e revolucionário, qual seja: “Não basta que seja pura e justa a nossa causa. É necessário que a pureza e a justiça existam dentro de nós”. O poema de Antônio Agostinho Neto nos inspira a considerar que a função social do ensino e as concepções sobre os processos de aprendizagem necessitam estar comprometidos na promoção dos direitos sociais e humanos pautados na justiça sociorracial.

A atuação do Movimento Negro, das mulheres negras e de sujeitos(as) diversos(as) engajados(as) na luta antirracista articulada à educação ganha, então, centralidade na elaboração de práticas políticas e pedagógicas destinadas a EREER. Afinal de contas, os saberes e as epistemologias negro-africanas são resultantes da criação e recriação do próprio povo negro no âmbito da modernidade-colonialidade afrodiáspórica. Dessa forma, é da força coletiva do povo negro que emana o esperar revolucionário, conforme expressa o poeta. Seguindo suas trilhas, também consideramos que é a força coletiva ancestral negro-africana que sustenta a construção de práticas políticas e pedagógicas.

Ainda hoje, não é de se estranhar que a história e a cultura do povo negro-africano, quando abordadas nas instituições de educação, além de serem concentradas, geralmente, em disciplinas das áreas sociais e humanas, quase sempre tenham sua representação social vinculada a situações de escravidão, subalternidade, pobreza e hierarquização social e racial. O compromisso ético-político de práticas antirracistas tem em vista erradicar toda e qualquer forma de discriminação e preconceito racial.



- ***O que, então, são práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais?***
- ***Quais são os desafios e as possibilidades de implementar a Lei nº 10.639/03 (atualizada pela Lei nº 11.645/08) em nossas instituições?***
- ***Como a comunidade (em sentido lato) participa da sua elaboração?***
- ***Qual é a periodicidade da sua realização?***



A partir desses e de tantos outros questionamentos, é possível percebermos que a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), no contexto escolar, suscita mudanças profundas, no que diz respeito às seguintes características: aos valores, aos sentidos da instituição escolar, à relação com a comunidade, ao Projeto Político Pedagógico (PPP), ao trabalho de formação da equipe, aos espaços e aos tempos, às atitudes, ao conhecimento etc.

Cada uma dessas características necessita ser observada. Afinal, cada uma delas pode nos auxiliar a compreender se a Lei nº 10.639 está ou não sendo implementada em nossas escolas.

Essa foi a conclusão apontada pelo estudo realizado em 15 escolas de educação infantil e de ensino fundamental I e II da rede municipal de ensino, nas cidades de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte, que ouviu estudantes do último ano da educação infantil, bem como das 4ª e 8ª séries, professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os), diretoras(es), funcionárias(os) e pais, mães e responsáveis sobre as possibilidades e os desafios para a implementação da referida lei.

Entre outros achados, a consulta realizada constatou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é decisivo para desencadear a relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O PPP orienta a organização do currículo, as opções metodológicas, a seleção de conteúdos, o estabelecimento de relações, a abordagem, a resolução de conflitos e, possivelmente, todas as dimensões com vistas à construção de práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais no contexto escolar.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E A NECESSIDADE DE PENSAR SOBRE NOVOS REFERENCIAIS FORMATIVOS

Propor novas práticas políticas e pedagógicas na perspectiva da EREER não é uma tarefa simples, pois, para que as diferenças étnico-raciais sejam reconhecidas, respeitadas, valorizadas e abordadas como prática pedagógica, será preciso percorrer ainda um longo caminho.

Valorizar, reconhecer e respeitar as diferenças suscita, entre outras coisas, (re)pensar a maneira pela qual as relações étnico-raciais foram concebidas em nossa sociedade.

Significa perceber como a questão racial é produzida e reproduzida ante o quadro das hierarquias sociais, raciais, educacionais, econômicas, políticas, culturais etc. Nesse sentido, é necessário não só reconhecer a educação enquanto direito, mas também reconhecer as diferenças.

Nas últimas décadas, a Educação das Relações Étnico-Raciais se estabeleceu como uma área de conhecimento na educação, ocasionando, com isso, uma verdadeira mudança de paradigma, tanto em relação à produção epistêmica quanto em relação à construção de novas práticas políticas e pedagógicas das relações étnico-raciais na educação básica.

O pensamento negro-afrodiáspórico cada vez mais passa a ser reconhecido socialmente como um pensamento que contribui para aperfeiçoar a democracia, os direitos humanos e o bem viver. Por meio dele, somos convidadas(os) a repensar modos de agir, de se relacionar, de se comportar, de sentir etc. Suas bases estão fundamentadas em cosmopercepções em que não se estabelece distinção entre razão-emoção, humano-natureza, corpo-alma, entre outros.

Nessa perspectiva, a ação política e social ocorre desde corpos e corpas negras. A esse respeito, vejamos como a intelectual negra **Petronilha Beatriz Gonçalves** define este tipo de pensamento.



Pensamento Negro

“[...] o Pensamento Negro veio com os escravizados. E aqui ele foi sendo criado, recriado e refeito [...] a grande contribuição do Pensamento Negro é dizer que existem outras formas de ver e situar no mundo e que são igualmente valiosas” (Silva, 1997, p. 13).



Romper com o silêncio sobre o racismo e com a discriminação racial implica nos seguintes questionamentos, a saber:

1. A contribuição dos povos negro-africanos e indígenas na formação socioeconômica, política, educacional, cultural, religiosa, tecnológica e histórica do nosso país é contemplada em todo conteúdo curricular?
2. Como são tratados os casos de discriminação e preconceito racial na sala de aula?
3. Há materiais didáticos disponíveis na biblioteca para se trabalhar com a diversidade étnico-racial?

Nesta altura, você já deve perceber que concretizar novas práticas políticas e pedagógicas na escola exige de toda a comunidade escolar a adoção de um posicionamento crítico, político e afetivo.

Nesse caso, a condução desse processo exige a revisão de valores até então apreendidos no âmbito da família, da escola e das interações sociais, ao longo de toda a nossa formação humana.

A partir disso, torna-se necessária a busca por novos e outros referenciais de trabalho voltados para a EREER.

Isso significa que, antes mesmo de se iniciar o trabalho, é preciso indagar:

1. Quais são os princípios saberes-epistemológicos antirracistas (PSA)?
2. O que são eixos articulados form-ativos (EAF)?

Iniciemos pelos PSA a partir do texto das DCNERER, do qual eles podem ser extraídos.

Vinculadas ao direito à educação e à diferença, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer do CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004) apresentam orientações e princípios teórico-metodológicos com vistas ao adequado trato da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores tomarão como referência, entre outros elementos pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que adotam, os princípios a seguir explicitados.

Consciência política e histórica da diversidade em relação:

- à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares — às quais os negros, no geral, pertencem — são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, por parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais, do estudo da história, da cultura afro-brasileira e africana, de informações e de subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos para construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre pessoas diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, que visem uma sociedade justa.

O princípio “Fortalecimento de identidades e de direitos” deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e contra os povos indígenas;

- os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

O princípio "Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações" encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas e mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica elaborada por coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, representações dos negros e outras minorias sobre os textos e materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- as condições para professores e alunos pensarem, decidirem e agirem, assumindo a responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos e contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte (como a dança), marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- a educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando sua preservação e difusão;
- o cuidado para que se atribua um sentido positivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais e às alianças sociais;
- a participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.



Obtenha uma compreensão mais aprofundada sobre as orientações e princípios teórico-metodológicos para lidar adequadamente com a Educação das Relações Étnico-Raciais acessando o documento que abrange as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para acessar o documento, clique na imagem ao lado.

Uma vez apresentados os princípios, vamos nos ater, agora, em estabelecer os eixos articulados form-ativos (EAF).

Cabe ressaltar que a constituição deles está intrinsecamente relacionada com os valores da gestão democrática, tais como: a igualdade, a liberdade, a participação, a transparência, a divisão de responsabilidades e a descentralização das decisões, por exemplo.

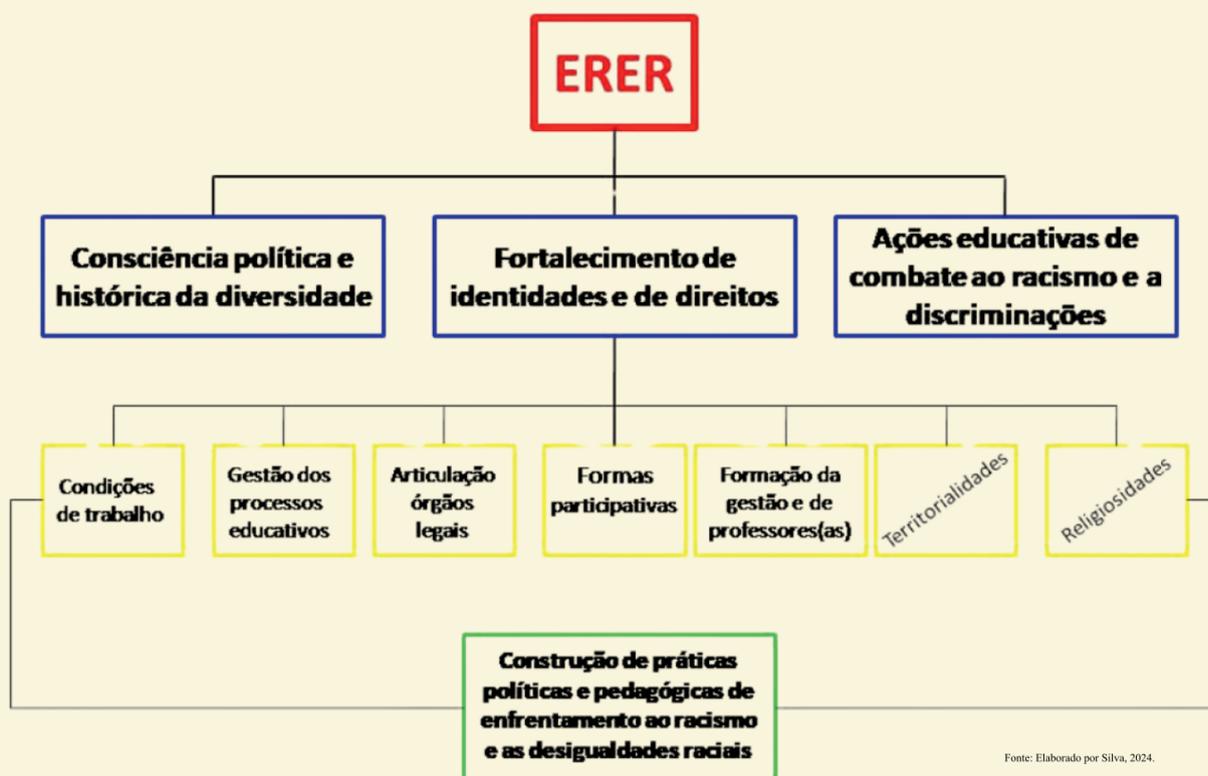
Esses valores democráticos são caros a toda e qualquer abordagem educativa. Por conseguinte, a promoção de uma educação antirracista, democrática e contra-hegemônica se concretiza por meio da articulação de 7 (sete) eixos form-ativos:

1. As condições de trabalho (infraestrutura, recursos humanos e financeiros, materiais didáticos etc.);
2. A gestão dos processos educativos (a direção, a coordenação, a supervisão e os docentes);
3. A articulação das práticas com os órgãos legais, tais como secretarias e conselhos (no âmbito estadual e municipal);
4. As formas participativas (Movimento Negro, NEABIs, universidades e comunidades tradicionais populares);
5. A formação de professores e demais profissionais da educação (em serviço e permanente);
6. As territorialidades;
7. As religiosidades (compreensão crítica das religiões de matrizes africanas).

Com isso, uma análise minuciosa contextual de cada realidade escolar deverá ser feita, buscando identificar quais são os limites, bem como as potencialidades com vistas a implementar práticas educativas na perspectiva da ERER.

Em outras palavras, os princípios **saberes-epistemológicos antirracistas (PSA)** em intersecção com os **eixos articulados form-ativos (EAF)** constituem a base para a construção de práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais.

Veja, a seguir, a apresentação esquemática referente à constituição dessas práticas:



Você sabia que a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), por meio da Gerência das Relações Étnico-Raciais, que está vinculada à Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), é pioneira em conceber a criação dos **Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER)**, desde o ano de 2005. Os NERERs são espaços form-ativos que proporcionam aos(as) profissionais da educação uma educação antirracista no cotidiano escolar, em suas instituições.

Acompanhemos o registro feito por Izaú Gomes, docente da RME-BH, extraído do seu livro *Diário de um docente*, em que o autor narra as suas experiências form-ativas em relação à participação nas atividades do NERER.

“DIA 38: Núcleo de estudos e educação étnico-racial e formações

Hoje foi corrido, primeiro dia que escrevo tão tarde. Faço parte do núcleo de educação étnico-racial da regional barreiro. Mensalmente vou aos encontros como representante de minha escola. Vida de professor não pode se resumir à escola e aulas... ou pelo menos não deveria.

Nesse mês, tivemos um encontro entre três regionais diferentes. Pela manhã tivemos uma intervenção poética muito forte com a Jazz e depois uma mesa muito massa com três pessoas de diferentes áreas: jornalismo, secretaria de educação e direito... todas negras e com trajetórias diferentes e impactantes na educação. Etiene Martins, Gilberto Silva e Makota Kizandembu.

Nós estendemos até 12:30 entre as falas, perguntas e conversas no final. E foi interessante notar algo de praxe, num universo de 100 pessoas que devem ter passado por lá nessa manhã, 5 homens. Algumas hipóteses... somos minoria na educação infantil e os ciclos finais de ensino são os que menos tem profissionais engajados(as) com uma educação antirracistas.

Saindo de lá voltei para a escola onde trabalho à noite pois tivemos uma outra formação com o Robertson Saraiva. Peguei o primeiro ônibus após almoçar correndo e já na região do barreiro o segundo. Primeira vez que tive a oportunidade de vê-lo e ouvi-lo. E putz... que sensibilidade e capacidade oratória... ainda digerindo” (Gomes, 2020. p. 55).

Podemos verificar que as práticas voltadas para a efetivação da Lei nº 10.639 (atualizada pela Lei nº 11.645) e das Diretrizes Nacionais Curriculares têm sido realizadas por meio das redes de ensino, das escolas e até mesmo das ações individuais docentes.

Todavia, a implementação dessas políticas de ação afirmativa na educação, com o objetivo de promover reparações relacionadas à história e à cultura da população africana, afro-brasileira e indígena em propostas curriculares em todos os níveis de educação, necessita avançar ainda mais.

A promulgação da Lei nº 10.639 (atualizada pela Lei nº 11.645) **celebrou seus 20 anos de resistência no ano de 2023**. Em 2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana alcançam também a sua maturidade.

Convidamos a todas e a todos para assistir ao vídeo intitulado *20 anos da Lei nº 10.639/03: refletir o passado, esperar o futuro*, que conta com a participação da Professora Dra. Nilma Lino Gomes, que foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR – (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff e da Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que foi relatora do Parecer nº CNE/CP e da Resolução nº 3/2004, que estabelece as DCNERER.



ANPUH 20 anos da lei 10639/2003: refletir o passado, esperar o futuro Assistir m... Compartilh...

20 ANOS DA LEI 10639/2003: refletir o passado, esperar o futuro

07 de Fevereiro, às 18h30

Convidadas:
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
UFSCar
Nilma Lino Gomes
UFMG

Mediação:
Celia Santana Silva
UNEB/ANPUH
Monica Martins da Silva
UFSC/ANPUH

ANPUH
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

Assistir no  YouTube



ABORDAGENS DE PRÁTICAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS À ERER



A partir de agora, iremos nos debruçar sobre abordagens de práticas políticas e pedagógicas possíveis de serem realizadas nos diferentes níveis de ensino da educação básica, levando em consideração os PSA articulados com a EAF em seus processos de elaboração.

Antes de apresentá-las, vejamos quais são algumas das principais ações a serem analisadas, em cada nível de ensino, tendo em vista as orientações contidas no **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, Africana.**

Ações na Educação Infantil:

- **Ampliar** o acesso e o atendimento, seguindo critérios de qualidade em Educação Infantil (EI), possibilitando maior inclusão das crianças afro-brasileiras;
- **Assegurar** a formação inicial e continuada dos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
- **Explicitar**, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino;
- **Implementar**, nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola, ações voltadas para as instituições de Educação Infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente negra e indígena.

Ações no Ensino Fundamental

- **Assegurar** a formação inicial e continuada dos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
- **Implementar** ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos, que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais;
- **Incentivar e garantir** a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial;
- **Abordar** a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade como instrumentos construtores de processos de aprendizagem;
- **Propiciar**, nas coordenações pedagógicas, o resgate e o acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade.

Ações na Educação de Jovens, Adultos e Idosos:

- **Ampliar** a cobertura da EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, com o intento de expandir o acesso da população afro-descendente;
- **Assegurar** à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio do fomento de ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- **Incluir** o quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- **Implementar** ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- **Incluir**, na formação de educadores da EJA, a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo;
- **Estimular** as organizações parceiras formadoras de EJA para a articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores.



Cabe ressaltar que as abordagens que serão aqui apresentadas de maneira alguma têm a pretensão de esgotar outras tantas possibilidades de se trabalhar com a formação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Além disso, elas necessitam ser recriadas, territorializadas e discutidas em cada contexto escolar em que os processos de ensino e aprendizagem se realizam. Nessa perspectiva, seguem a indicação de outras relevantes referências.

Vou compartilhar algumas experiências:

Você sabia que há mais de vinte anos existe o Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero? Trata-se de uma iniciativa do Centro Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), que, anualmente, destina-se a mapear, dar visibilidade e fortalecer a realização de práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Desde sua primeira edição, em 2002, o prêmio tem ocupado um papel de destaque como impulsor de uma educação que combate racismo, preconceito e discriminações.

O Prêmio Educar constitui, ainda, um acervo de quase 3.000 mil práticas escolares voltadas à promoção da igualdade étnico-racial.

Desse acervo, constam práticas desenvolvidas nas cinco regiões administrativas do país e em cada um dos 27 estados da federação.

Na 8ª edição do Prêmio, realizada em 2023 e intitulada: “Educar com Equidade Racial e de Gênero: experiências de gestão e práticas pedagógicas antirracistas em ambiente escolar”, foram premiadas as professoras Danielle Aparecida Barbosa Cardoso, da Escola Municipal Florestan Fernandes; Aline Neves Rodrigues Alves, da Escola Municipal Lídia Angélica; Juliana Borges, da Emei Itamarati; e Conceição Aparecida Pinheiro Cardoso, da Escola Municipal Anne Frank da RME-BH.

Nessa direção, sabemos pouco ou quase nada sobre a forma de pensar político-filosófico-religioso, sobre a pluralidade tecno-científica e linguística e sobre a estrutura simbólico-societária dos países que compõem o continente africano, não é mesmo?

O resultado deste desconhecimento ocasiona maneiras exóticas e estereotipadas de compreensão. “África”, para muitos, limita-se a safari, doença, pobreza, miséria e guerra.

Como, então, reverter a construção desse imaginário social do continente africano feita pela hegemonia do ocidente?

Em resposta a essas indagações, destaca-se o acesso a outros referenciais sobre o legado cultural e histórico da África para a humanidade. Para isso, a **Coleção História Geral da África (HGA)** apresenta-se como um relevante material de estudo.

No ano de 2011, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a UNESCO e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, lançou a referida coleção.

Originalmente, ela foi publicada pela UNESCO, em meados dos anos 80, porém apenas em inglês, francês e árabe. Desde então, ela foi disponibilizada em português, com os oito volumes que a compõem. Sua produção se deu ao longo de 30 anos por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos.

Clique na imagem para acessar a versão completa da Coleção:

A novidade é que o décimo volume da coleção foi publicado no ano de 2023 e também pode ser acessado gratuitamente pela internet. Clique na imagem e acesse:



Outra experiência foi lançada no final de 2013, a **Coleção Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar**, que tem por objetivo contribuir para que as escolas desenvolvam um processo de autoavaliação participativa sobre a implementação da Lei nº 10.639. A ideia é ampliar os coletivos de pessoas envolvidas na superação do racismo e de outras discriminações.

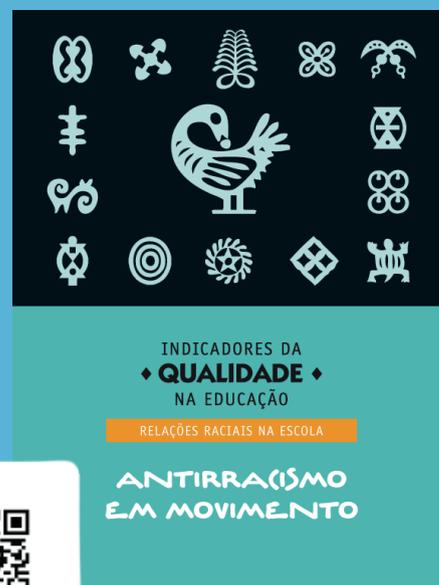
A coleção propõe o fortalecimento da gestão democrática e é pautada em três eixos: valorização da cultura negra, educação antirracista no cotidiano escolar e currículo comprometido com a diversidade. Nessa perspectiva, a coleção traz propostas de trabalho que podem ser desenvolvidas com estudantes, professoras(es), familiares etc.

A novidade é que a primeira edição dos *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola*, de 2013, foi revista, atualizada e lançada no ano de 2023, por meio da parceria entre Ação Educativa, Unicef, Ministério da Educação, Ministério da Igualdade Racial e Projeto Seta.

O “Indique” foi desenvolvido a partir do trabalho com escolas e do diálogo com experiências internacionais e nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais – em especial as desenvolvidas por organizações do Movimento Negro brasileiro – e com outras experiências educativas comprometidas com a afirmação dos direitos humanos e da luta antirracista.

Acesse ao conteúdo na íntegra dos “Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na Escola – Antirracismo em movimento” produzido pela ONG Ação Educativa.

Clique na imagem ao lado:





Passemos a analisar agora possíveis abordagens de práticas políticas e pedagógicas voltadas para a ERER que levem em conta os PSA em articulação com os EAF a partir das recomendações previstas no Plano de implementação das DCNERER em suas tessituras.

Cabe observar o caráter interdisciplinar, dialógico e coletivo de sua realização. Em outras palavras, a responsabilidade de implementar a educação antirracista na educação básica é de toda a comunidade escolar (sentido amplo)!

A seguir, apresentaremos 3 (três) QUADROS ESQUEMÁTICOS que mostram os princípios, meios articulados e formas ativas da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Os quadros abrangem abordagens e áreas, oferecendo sugestões de atividades e conteúdos organizados para os níveis de educação infantil, fundamental, e para jovens, adultos e idosos.

EDUCAÇÃO INFANTIL	PRINCÍPIOS SABERES- EPISTEMOLÓGICOS	EIXOS ARTICULADOS FORM-ATIVOS	ABORDAGEM	ÁREAS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	PRÁTICAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A ERER
	<p>CRECHE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS</p> <p>Fortalecimento de identidades e de direitos</p> <p>PRE-ESCOLA CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS</p> <p>Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações</p>	<p>Consciência política e histórica da diversidade</p> <p>6º Territorialidades</p> <p>7º Religiosidades</p>	<p>1º Condições de Trabalho</p> <p>2º Gestão dos processos Educativos</p> <p>4º Formas participativas</p> <p>5º Formação da gestão e de professores(as)</p>	IDENTIDADES E CORPOREIDADES DA POPULAÇÃO NEGRA E AFRICANA	<p>Artes visuais</p> <p>Corpo e Movimento</p> <p>Linguagens oral e escrita</p> <p>Quantidades espaços e tempos</p> <p>Música</p> <p>Natureza e Sociedade</p>	<p>Apresentação de histórias infantis</p> <p>Livro animado da Cor da Cultura</p> <p>Autorretrato</p> <p>Contação de histórias</p> <p>Mancala</p> <p>Apresentação de repertório musical afro-brasileiro e africano</p> <p>Mapear histórias das africanidades presentes na comunidade</p>	<p>- Inclusão de outras histórias da cultura afro-brasileira</p> <p>- Construção de fantoches</p> <p>- Construção de cartões afros</p> <p>- Percepção positiva da identidade étnico-racial</p> <p>- Percepção da diferença da cor da textura da pele, textura do cabelo etc.</p> <p>- Possibilidade de construção positiva da identidade étnico-racial</p> <p>- Valorização da identidade da cultura afro-brasileira e africana</p> <p>- Trabalho com a oralidade e memória da cultura negra e africana</p> <p>- Reconhecimento da história e cultura negra</p> <p>- Trabalhar através do lúdico com a formação da linguagem matemática o uso de raciocínio por meio do jogo</p> <p>- Organização da linguagem matemática e humana partindo do ponto de vista da história e cultura africana</p> <p>- Pesquisar músicas, composições, cantigas, etc., africanas e produzidas na afrodiaspora</p> <p>- Seleção e apresentação do repertório musical para se trabalhar em sala</p> <p>- Convidar artistas negros e negros que trabalhem nessa perspectiva</p> <p>- Convidar mestras(es) dos saberes tradicionais presentes na comunidade para elaborar propostas educativas</p> <p>- Construir uma cartografia afrodiaspórica do território</p> <p>- Realizar passeios afros exploratórios</p>

ENSINO FUNDAMENTAL	CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 6 A 14 ANOS	PRINCÍPIOS SABERES - EPISTEMOLÓGICOS	EIXOS ARTICULADOS FORM-ATIVOS	ABORDAGEM	ÁREAS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	PRÁTICAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A ERER		
		Consciência política e histórica da diversidade Fortalecimento de identidades e de direitos Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações	1º Condições de Trabalho	RECONHECER A HISTÓRIA E A CULTURA DA POPULAÇÃO NEGRA E AFRICANA	Artes	Estéticas negras e Artes plásticas	- Discutir valores estéticos culturais africanos e afro-brasileiros - Construir máscaras, esculturas etc. - Beleza negra, teatro negro, danças	- Realizar em feiras de conhecimento e culturas afro-brasileiras e africanas e indígenas - Produzir saraus, slam e mostras culturais - Fazer intercâmbios socioculturais no território		
2º Gestão dos processos Educativos	2º Ciências		Diversidade Cultural Humana						- Percepção positiva da identidade étnico-racial - Percepção da diferença da cor da textura da pele, textura do cabelo etc. - Possibilidade de construção positiva da identidade étnico-racial	- Trabalhar com os saberes tradicionais e o uso de plantas medicinais - Abordar a biética em relação ao uso do conhecimento técnico-científico para discriminar populações negro-africanas - Dialogar sobre a ancestralidade, ecossistemas e o planeta terra
4º Formas participativas	4º Educação Física		Corporiedades negras						- Abordar o corpo como suporte de linguagens e de saberes - Trabalhar com saberes e contribuições dos povos negro-africanos - Pensar desde o corpo e as corporiedades	- Propor formas lúdicas e criativas de se trabalhar com as corporiedades negras - Elaborar jogos, brincadeiras e atividades que valorizem a socialização de viver as diferenças - Trabalhar com as atividades corporais e as atividades físicas integradas com saberes afro-brasileiros
5º Formação da gestão e de professores(as)	5º Português		Palavras com memórias						- Pesquisar e trabalhar com palavras que são de origem africana - Abordar a contação de histórias - Explorar a produção literária afrodiáspórica	- Construir jogos de caça palavras - Construir fanzines, murais educativos, jornais - Promover feiras literárias, encontros com autoras(es) afro-brasileiras(os)
6º Territorialidades	6º Matemática		Etnomatemática						- Reconhecer a contribuição dos povos africanos à lógica matemática - Trabalhar com o conhecimento matemático a partir das diferenças socioculturais - Abordar práticas de numeramento desde o conhecimento situado	- Estabelecer relações entre o sistema de divinação de Ifá e a ciência da computação - Construir jogos matemáticos africanos e indígenas como, por exemplo: as mandalas - Relacionar relações entre a filosofia africana bantu, o ensino de geometria fractal e relações étnico-raciais
7º Religiosidades	7º História		O continente Africano ontem, hoje e amanhã						- Estudar a formação sociohistórica dos países africanos - Trabalhar o antirracismo negro - Identificar as contribuições do legado social da diáspora africana hoje	- Propor rodas de conversa que abordem o conhecimento sobre o continente africano - Realizar estudos investigativos sobre a contribuição de sujeitos(as) negros(as) na luta antirracista brasileira - Organizar intervenções educativas que valorizem a memória, o patrimônio material e imaterial e a cultura negro-africana e indígena
7º Geografia	Mapa da Diáspora Africana		- Construir cartografias de territórios quilombolas, indígenas e de saberes tradicionais locais - Elaborar mapas mentais dos territórios negros comunitários - Trabalhar com as desigualdades espacial e territorial urbana e rural						- Propor a construção, a análise e a interpretação cartográfica e de mapas conceituais - Construir dinâmicas interativas para compreender processos de territorialização, multiterritorialidade e reterritorialização - Abordar processos internos e externos de imigração e emigração dos povo	

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS DE 15 ANOS OU MAIS	PRINCÍPIOS SABERES - EPISTEMOLÓGICOS	EIXOS ARTICULADOS FORM-ATIVOS	ABORDAGEM	ÁREAS	ATIVIDADES	CONTEÚDOS	PRÁTICAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A ERER		
		Consciência política e histórica da diversidade Fortalecimento de identidades e de direitos Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações	1º Condições de Trabalho	RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA E AFRICANA	Artes	Beleza negra	- Problematizar padrões estéticos hegemônicos - Analisar produções estéticas africanas e afro-Beleza Negra brasileiras - Trabalhar corpo negro e cabelos crespos	- Propor exposições artísticas negras produzidas pelos(as) educandos(as) - Trabalhar documentários, fotografias, etc. - Acessar perfis nas redes sociais de empoderamento estético negro		
2º Gestão dos processos Educativos	2º Letramento e Alfabetização		Palavras mundo						- Valorizar a oralidade e as histórias de vida - Palavras mundo - Trabalhar com as mídias digitais - Abordar as "escrivências"	- Trabalhar com os saberes tradicionais e o uso de plantas medicinais - Abordar a biética em relação ao uso do conhecimento técnico-científico para discriminar populações negro-africanas - Dialogar sobre a ancestralidade, ecossistemas e o planeta terra
4º Formas participativas	4º Educação Física		Corpo memória						- Promover danças afro-populares - Corpo memória - Abordar a memória corporal - Propor práticas corporais livres	- Registrar percepções corporais - Discutir a saúde da população negra - Inserir dinâmicas: corpo-trabalho
5º Formação da gestão e de professores(as)	5º Ciências		Inter-relações entre os meios naturais e socioculturais						- Discutir o racismo ambiental - Dialogar sobre saúde e qualidade de vida - Refletir sobre a diversidade cultural humana	- Trabalhar a formação bio-territorial local - Construir Jornal Mural - Nossa comunidade - Promover espaços afro-gastronômicos e visitas em estação meteorológica, etc.
6º Territorialidades	6º Matemática		No jogo da vida se aprende						- Pesquisar sobre os jogos africanos Yoté e Shisima - Trabalhar com a linguagem matemática a partir de jogos físicos e virtuais - Criar um painel econômico relacionado à economia solidária local	- Construir os jogos Yoté e Shisima - Promover a pesquisa e construção de jogos voltados para a memória, histórias de vida e corporiedades - Propor atividades de educação financeira cooperativa e afro-solidárias
7º Religiosidades	7º História		"Negro é a raiz da liberdade"						- Estudar a formação sociohistórica dos países africanos - Trabalhar o antirracismo negro - Identificar as contribuições do legado social da diáspora africana hoje	- Convidar artistas negros(as) locais - Investigar trajetórias de vida e suas relações com resistências afro-brasileiras - Propor a organização de seminários, palestras, visitas em museus e construção de redes sociais de combate à violência
7º Geografia	Aglomerados vilas e favelas lugar de residir e resistir		- Estabelecer relações entre o "eu" social e a construção do lugar de vivência - Discutir processos de especulação financeira imobiliária, gentrificação, etc. - Mapear territórios de resistências negras (quilombos, religiões de matrizes africanas, etc.)						- Propor a construção de mapas mentais - Refletir sobre a degradação ambiental e ações - Realizar trabalhos de campo (coleta, registro, publicação, etc.)	

REFERENCIAL TEÓRICO:

Para acessar

- Afro Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) <https://www.afrocebrap.org.br/sobre/>
- Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) <https://abpn.org.br/>
- Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB) <http://www.cenarab.com.br/>
- Educafro Minas <https://www.instagram.com/educafrominas/>
- Fundação Cultural Palmares <https://www.gov.br/palmares/pt-br>
- Geledés – Instituto da Mulher Negra <https://www.geledes.org.br/>
- Literafro – Portal da literatura afro-brasileira <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>
- Ministério da Igualdade Racial (MIR) <https://www.gov.br/pt-br/orgaos/ministerio-da-igualdade-racial>
- Ministério dos Povos Indígenas <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br>
- Movimento Negro Unificado <https://mnu.org.br/>
- Mundo Negro – Portal da comunidade afro-brasileira <https://mundonegro.inf.br/>
- Programa Ações Afirmativas na UFMG <https://www.instagram.com/acoesafirmativasufmg/>
- Quilombhoje <https://www.quilombhoje.com.br/site/>
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)
- Site do Programa Ações Afirmativas na UFMG <https://acoesafirmativas.fae.ufmg.br/>
- <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos/diversidade-e-inclusao-secadi>

Para ver

- Ada Batista, ciência, Chris Nee (2021, 29 min.)
- Doutor Gama, Jeferson De (2021, 92 min.)
- Kirikú e a feiticeira, Michel Ocelot (1998, 70 min.)
- O fio da memória, Eduardo Coutinho (1991, 115 min.)
- O mundo de Karma, Ludacris (2021, 4 temporadas)
- Um dia com Jerusa, Viviane Ferreira (2018, 20 min.)
- Vista a minha pele, Joel Zito Araújo; Dandara (2004, 49 min.)

Para ler

- BERTOLINO, J. **Iansã é vento, brincando faz o meu cabelo dançar**. Rio de Janeiro: Mahin, 2023.
- CANDAU, V. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- COSTA, F. **Relações étnico-raciais na educação infantil: o que dizem as crianças?** São Paulo: Lunas, 2023.
- GOMES, N. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639**. Brasília: SECADI, 2012.
- GOMES, N. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, L. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeira a quarta série**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- HENRIQUES, R. **Desigualdades educacionais no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- MIRANDA, S. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-247820120002000007&lng=pt&nrm=iso.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, D. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.
- OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T.; SILVÉRIO, V. **Juventude negra: desafios para o ensino médio**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- PEREIRA, A. **África: para abandonar estereótipos e distorções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- ROCHA, R. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica do racismo no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: Mazza Edições/Nzinga, 2004.
- ROCHA, R. **Educação das Relações Étnico-raciais: pensando referenciais para a organização pedagógica da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

- SANTANA, P. **Um dia feliz**. Belo Horizonte: Alegriô, 2023.
- SANTOS, E. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- SILVA, A. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2012.
SILVA, N. Educação popular negra: uma agenda de pesquisa para a EJA. *In*: SILVA, W.; OLIVEIRA, H. (Orgs.). **Educação decolonial e pedagogia freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador**. Belo Horizonte: Sararé, 2021b. p. 95-111. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2021/10/SILVA-GOLIVEIRA-HS-EduDecol-e-Ped-Freireana-2021-eBOOK.pdf> Acesso em: 03 out. 2022.
- SILVA, N. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- SILVA, P.; BARBOSA, L. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro**. São Paulo: EDUFSCar, 1997.
- TOLENTINO, L. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PERCURSO 3

Juventudes negras, racismo e antirracismo no Brasil e na América Latina

Autor: Rodrigo Ednilson de Jesus



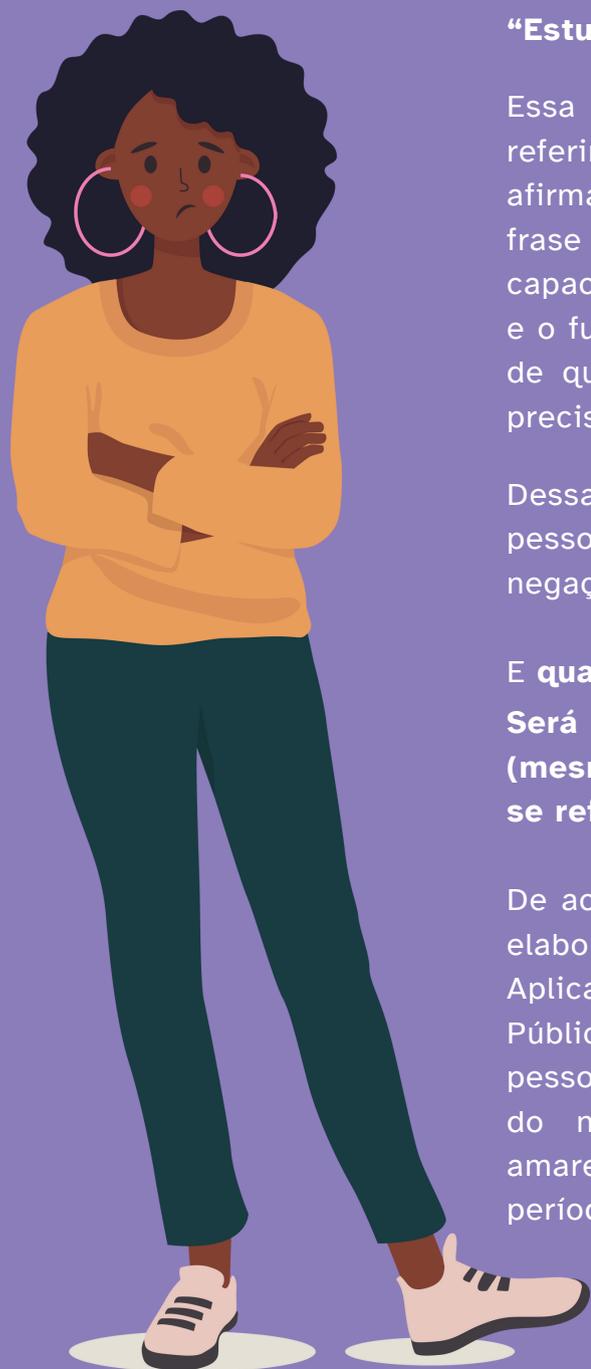
Olá, colega cursista!

Venha comigo começar o Percurso 3! Convido você a participar de uma jornada de reflexão e descoberta. Esse espaço é dedicado à exploração das complexidades e desafios enfrentados pela juventude negra em nosso país e em toda a América Latina.

Você já ouviu a expressão: “os jovens são o futuro da nação”?

Esta expressão, embora muito comum no meio político e no meio educacional brasileiro, também é bastante presente em outros países da América Latina. Afirmar que os jovens são o futuro da nação pode, por um lado, representar uma aposta positiva no futuro dos jovens e em sua capacidade de alterarem o futuro de um país e de uma sociedade. Por outro lado, a mesma frase também pode revelar uma ideia de que a única fase de relevância desses jovens será o futuro.

Neste sentido, a possibilidade de que esses jovens façam a diferença não está no momento da sua juventude, mas sim justamente no momento em que esses jovens deixam de ser jovens.



“Estudar para ser alguém quando crescer!”

Essa frase também é muito utilizada quando nos referimos à juventude ou mesmo à infância. Tal qual a afirmação anterior, ao mesmo tempo em que essa frase pode representar uma aposta no futuro e na capacidade dos jovens de transformarem o seu futuro e o futuro da nação, ela tende a reforçar o imaginário de que essas pessoas só vão ser alguém no futuro precisamente quando deixarem de ser jovens.

Dessa forma, por ser geralmente enunciada por pessoas adultas, tal afirmação pode representar uma negação dos jovens no tempo presente.

E quando pensamos na juventude negra no Brasil? Será que essas afirmações, de crença no futuro (mesmo com as contradições já citadas), também se referem às(aos) jovens negras(os)?

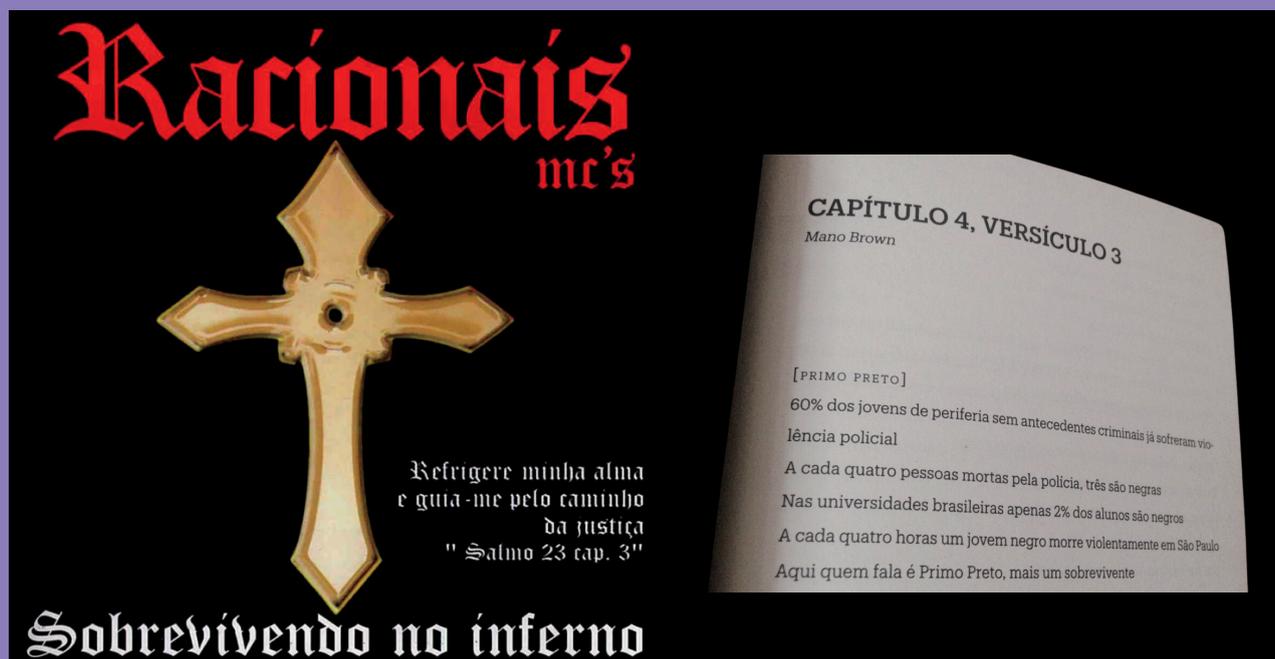
De acordo com dados do *Atlas da violência de 2020*, elaborado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio de pessoas negras aumentou 11,5%, indo na contramão do número de homicídios de pessoas brancas, amarelas e indígenas, que caiu quase 13% no mesmo período.

TAXAS DE HOMICÍDIO



ENTRE 2008 E 2018

Cerca de trinta anos depois do grupo de rap Racionais MCS denunciar, em sua música *Capítulo 4, versículo 3*, que, “**a cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo**”, notamos que o cenário descrito por eles naquela canção continua atual.



Neste contexto de genocídio da juventude negra, será que podemos entender que o jovem negro também é visto como futuro da nação?

Assim, ao mesmo tempo em que socialmente reconhecemos a existência da juventude negra, que está afastada de muitos direitos de cidadania, negamos sua existência ao falarmos de forma positiva de uma juventude universal, livre de determinantes de raça, gênero, sexualidade ou classe.

Compreender a produção desta invisibilidade e debater alternativas para sua superação é um dos objetivos deste nosso percurso. Inspirado em jovens de ontem e de hoje, o presente percurso foi organizada a partir de quatro eixos que, por sua vez, procuram expressar importantes momentos musicais e culturais juvenis, além de modos distintos de pensar os jovens negros e suas experiências.

Embora as principais referências musicais utilizadas neste percurso sejam exclusivamente brasileiras, procuramos trazer para o debate reflexões e análises sobre os jovens afrodescendentes da América Latina, revelando algumas aproximações e alguns distanciamentos entre suas experiências.



Embora as principais referências musicais utilizadas neste percurso sejam exclusivamente brasileiras, procuraremos trazer para o debate reflexões e análises sobre os jovens afrodescendentes da América Latina, revelando algumas aproximações e alguns distanciamentos entre estas experiências.

A segunda referência musical é da dupla de MCS Cidinho e Doca, autores do *Rap da felicidade*, lançado na década de 1990, no Rio de Janeiro.

A terceira referência musical, que orienta a terceira parte de nosso percurso, é a cantora Iza, que interpreta a canção *Dona de mim*.

Por fim, mas não menos importante, teremos a canção *Amarelo*, interpretada por Emicida, Majur e Pablo.

Acompanhe-me nesta jornada enquanto mergulhamos em uma odisséia musical para discutir e refletir sobre as juventudes negras, o racismo e o antirracismo no Brasil e na América Latina.

Juntos, vamos iniciar essa exploração rumo ao entendimento e à transformação!

SOBREVIVENDO NO INFERNO

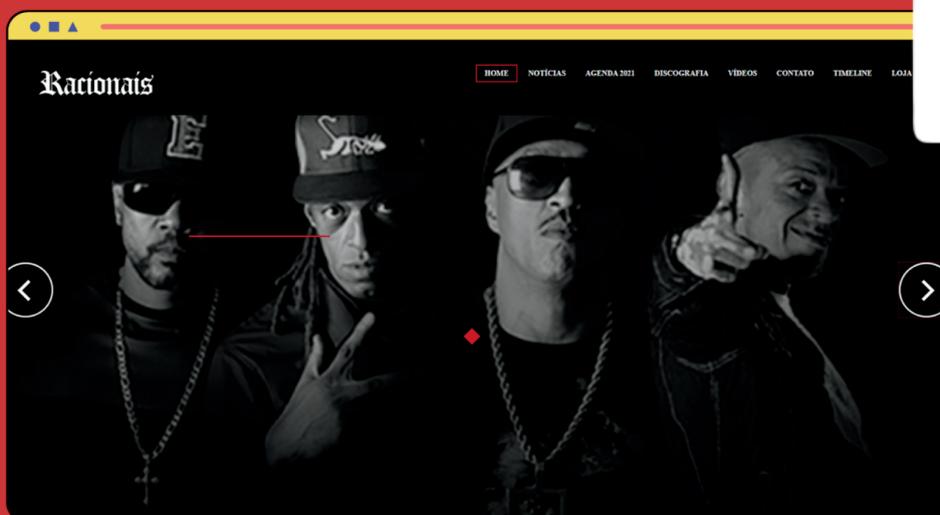


A primeira parte desta disciplina está organizada sob o tema *Sobrevivendo no inferno*:



Inspirada no álbum *Sobrevivendo no inferno*, lançado pelo grupo brasileiro Racionais Mcs, no ano de 1997, a primeira parte desta disciplina procura discutir algumas das dimensões do racismo no Brasil e na América Latina, que impactam as experiências e as condições de vida de jovens negros e afrodescendentes.

Clique abaixo para acessar a discografia completa:



AFINAL, OS JOVENS NEGROS EXISTEM?

Apesar da cortante realidade social atravessada pelo racismo, pelas desigualdades e pelas violências experimentadas por jovens negros e afrodescendentes da América Latina, é possível observar, ainda, que muitos levantamentos estatísticos, produções acadêmicas e políticas públicas insistem em ignorar o pertencimento racial desses jovens.

Na elaboração de diversas políticas públicas, é muito comum que a especial dimensão da vida juvenil não seja levada em consideração na definição de políticas de saúde, de educação ou de trabalho. Quando a dimensão juvenil é considerada, nem sempre a dimensão racial é entendida como um aspecto constitutivo do modo particular de ser jovem negro e afrodescendente na sociedade brasileira e nos demais países latinos.

Ao observar as produções acadêmicas de duas importantes obras lançadas entre 2009 e 2015, no Brasil e na América Latina, é possível perceber que a categoria “juventude” ainda é tratada de modo universal, sem sinalizar o pertencimento racial. Apenas em alguns artigos específicos, que discutem as experiências dos jovens vistos como diferentes (negros, indígenas, quilombolas ou palequeiros – designação espanhola para quilombolas), a dimensão étnico-racial aparece.

No livro *A modo de prólogo: estudios sobre juventudes en América Latina: un mosaico de realidades diversas pero convergentes, a caracterizar más y major*, organizado por Ernesto Rodríguez, em 2015, apenas um dos sete artigos publicados faz referência explícita, no título, ao pertencimento étnico dos jovens estudados.

Ernesto Rodríguez*

A MODO DE PRÓLOGO

**ESTUDIOS SOBRE JUVENTUDES
EN AMÉRICA LATINA**

**UN MOSAICO DE REALIDADES DIVERSAS PERO
CONVERGENTES, A CARACTERIZAR MÁS Y MEJOR**

LAS INVESTIGACIONES SOBRE JUVENTUD en América Latina han recorrido, en las últimas décadas, un fecundo itinerario, logrando resultados que permiten afirmar que, hoy por hoy, sabemos más y conocemos mejor a este particular sector de la población de nuestros países, aunque sigamos teniendo –todavía– muchas aristas desconocidas y escasamente analizadas al respecto.

UN POCO DE HISTORIA

A finales de los años ochenta del siglo pasado, hicimos un importante balance en estas materias¹, y pudimos comprobar que, fundamentalmente con los estudios realizados en torno a la celebración del primer Año Internacional de la Juventud (1985) se pudo superar una etapa (las décadas precedentes) signada sobre todo por el aporte de “ensayos” de gran valor especulativo pero con escasas evidencias empíricas, que en

* Sociólogo Uruguayo, Director del Centro Latinoamericano sobre Juventud (CE-LAIU), Coordinador General del Portal de Juventud de América Latina y el Caribe (www.joveneslac.org y www.youthlac.org) y Consultor de las Naciones Unidas, del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Unión Europea, en Políticas Públicas y Desarrollo Social.

¹ Ver Ernesto Rodríguez y Ernesto Ottone (comp.) *Mitos, Certezas y Esperanzas: Tendencias de las Investigaciones sobre Juventud en América Latina*. CELAU – UNESCO, Montevideo 1989.

Já no livro *A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006)*, organizado por Marília Sposito, em 2009, a situação é ainda de maior invisibilização, já que, em nenhum dos 11 artigos publicados, há referência explícita, nos títulos dos textos, ao pertencimento étnico-racial dos jovens estudados.



Neste sentido, o que podemos observar, pelo menos no campo de estudos sobre a juventude, é que, apesar de experimentarem situações ambíguas de estereotipização racial e subalternização em diversos campos sociais, raramente essas experiências de jovens negros, do Brasil e da América Latina, são explicitadas e/ou problematizadas.

Por outro lado, é na cultura popular que podemos observar múltiplas e mais potentes reflexões sobre as experiências de jovens negros e afrodescendentes. No Brasil, o grupo de rapper Racionais MC foi um dos primeiros grupos musicais a colocar, no centro de suas narrativas, as experiências dos jovens negros.

Tais narrativas sempre foram muito marcadas pela denúncia da violência e da exclusão, muitas vezes patrocinadas pelo Estado.

Precisamente por esse motivo, o nome do disco é *Sobrevivendo no inferno*.

PREFÁCIO

O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)

A produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência. Isso é o que se convencionou denominar de "estado do conhecimento" ou "estado da arte". Esta é a denominação que foi adotada nos dois volumes deste livro que temos a satisfação de apresentar. Para tratar do inventário de determinado campo do conhecimento, podemos utilizar a imagem de alguém que iniciou uma caminhada e num certo ponto faz uma parada, olha para trás, toma fôlego, reavalia os objetivos do caminhar e se coloca em posição de retomar o percurso, podendo mesmo reorientar o seu rumo em função da "reflexão" e da recuperação que o ato de interromper a marcha possa ter promovido.

O exercício de recuperação analítica da produção sobre os jovens e a juventude no Brasil tem um início que o demarca e que prossegue de maneira ampliada com esta coletânea de pesquisa, resultado dos esforços de uma rede nacional de cooperação científica que se estabeleceu a partir do ano 2000 sob a coordenação da professora Dr^a. Marília Pontes Sposito (USP). A primeira iniciativa de pesquisa conjunta foi o *Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização*, que inventariou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação em Educação no período de 1980 a 1998.¹ O trabalho tornou-se referência para alunos de graduação, mestrados, doutorandos, pesquisadores iniciantes e experientes, que puderam dialogar com os textos daquela coletânea os quais apontavam o "momento" em que havíamos chegado com a produção discente da pós-graduação que buscou nos jovens e estudantes seus problemas de investigação científica.

A pesquisa atual realizou um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre **Juventude**, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social, além de estabelecer, sempre que possível, parâmetros comparativos entre a produção anterior (1980/1998) e a atual, verificando as principais inflexões e aportes teórico-metodológicos observados nas áreas de conhecimento analisadas e também sugerindo novas vertentes

¹ Esse estudo foi publicado pelo INEP em 2002 na série Estado do Conhecimento.

Em outra importante canção do álbum, *Negro drama*, o grupo Racionais afirma que ser jovem negro é transitar entre o sucesso e a lama, inveja, luxo, fama:



De acordo com o grupo, a experiência de nada possuir, mas sonhar com o sucesso e a riqueza é algo que atravessa a vida da juventude negra periférica, mas não aparece na TV.

Assim como afirmaram Negra Li e Charlie Brown Junior, na música *Não é sério*, “o que falam na tv sobre os jovens não é sério”.



EU SÓ QUERO É SER FELIZ, VIVER TRANQUILAMENTE NA FAVELA ONDE EU NASCI



Inspirada em uma das músicas mais tocadas na década de 1990, nas rádios e televisões brasileiras, a segunda parte desta indisciplina transita entre a percepção e a denúncia da violência que atinge as periferias urbanas no Brasil, especialmente os jovens pobres e negros. Igualmente, esta indisciplina diz sobre as mobilizações coletivas em favor da paz e de melhorias nas condições de vida das periferias.

Famosa nas vozes dos Mcs Cidinho e Doca, o *Rap da felicidade* foi lançado no ano de 1994.

Dois anos mais tarde, Cidinho e Doca gravaram uma versão do *Rap das armas*, que foi internacionalmente divulgado por fazer parte do filme brasileiro *Tropa de elite*.

Ouçã a música *Rap das armas*:



JUVENTUDE NEGRA E AS CONDIÇÕES DE VIDA...

Sempre que um grupo de investigadores rompe com a tendência de invisibilização da juventude negra, focando em seus desafios socioeconômicos, culturais e políticos, eles acabam se deparando com situações contínuas de precariedade social.

Logo na introdução da obra *Juventude afrodescendente na América Latina: realidades diversas e direitos não-cumpridos*, elaborada por Marta Rangel e Fabiana Del Popolo, do Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), podemos ler que “a juventude latino-americana constitui um grupo muito heterogéneo em termos demográficos, económicos, sociais e culturais, entre outros. Num cenário como este, o grupo de jovens afrodescendentes é um dos que enfrentam maiores desvantagens, exclusão e discriminação”.

Juventud afrodescendiente
en América Latina: realidades
diversas y derechos
(in)cumplidos



Marta Rangel e Fabiana del Popolo também destacam, logo na apresentação, o lugar estratégico das informações produzidas sobre a juventude afrodescendente na compreensão de sua situação social e na elaboração de políticas públicas eficientes na superação das assimetrias.

Superar o desafio de concretizar os direitos dos jovens afrodescendentes para os colocar em pé de igualdade com os seus pares implica, antes de mais, dispor de informação sistemática, oportuna e de qualidade. A demanda por ferramentas deste tipo tem sido levantada por governos, organizações sociais de afrodescendentes e organizações internacionais. No entanto, apesar da necessidade urgente de dispor de instrumentos de identificação étnica, ainda não existem muitos países da região que tenham informação deste tipo nas suas fontes de dados [...] (Rangel; Del Popolo, 2011).

Nos censos da década de 2000, apenas nove países incluíram a questão da autoidentificação dos afrodescendentes. É importante destacar que os censos constituem uma fonte primária de informação, pois permitem obter indicadores mesmo sobre populações minoritárias e servem de quadro para a realização de desagregações geográficas e socioeconómicas necessárias e relevantes que permitem avançar no conhecimento das condições de vida dos povos e grupos específicos (Rangel; Del Popolo, 2011).

Concentrando-se em um aspecto central das condições de vida de jovens negros no Brasil, o mercado de trabalho, Santos e Scopinho (2011) utilizam uma metáfora interessante para nos fazer pensar sobre as condições de trabalho e acesso à renda deste grupo social: “os jovens negros estão fora do jogo?” A partir da revisão de estudos e documentos que discutem os indicadores sociais recentes sobre as condições de vida dos negros no Brasil, as autoras procuraram compreender como o racismo foi utilizado como estrutura para manter a população em lugares subalternizados de nossa sociedade.

Fora do jogo? jovens negros no mercado de trabalho

Out of the game? the black youths in the labor market

Elisabete Figueroa dos Santos
Mestranda da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. Brasil.
bete_figueroa@yahoo.com.br

Rosemeire Aparecida Scopinho
Docente. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. Brasil.
scopinho@ufscar.br

Fora do Jogo? Jovens negros no mercado de trabalho

Resumo

A partir da revisão de estudos e documentos que discutem os indicadores sociais recentes sobre as condições de vida dos negros no Brasil, procuramos compreender como as construções racistas estabeleceram, histórica e socialmente, um acordo simbólico em que eles permanecem às margens da sociedade e encontram dificuldades para existirem como sujeitos de direitos, especialmente no que se refere ao mercado de trabalho. Neste mercado, os jovens negros não estão excluídos ou “fora do jogo”, mas dele têm participado em condições precárias e desiguais em relação aos brancos. Com base na ideia de juventude como construção social, recorremos à história para mostrar que a apartação social dos negros foi criada no sistema escravocrata e, amplamente sustentada no período pós-abolição por meio de políticas governamentais e outros dispositivos ideológicos; resgatamos indicadores sociais das condições de vida da população negra, especialmente sobre a posição dos jovens no mercado formal de trabalho; e, finalmente, consideramos os possíveis impactos psicossociais do histórico traçado e das desigualdades identificadas para os jovens pertencentes esse grupo étnicorracial.

Palavras-chave: Jovens negros, Trabalho, Discriminação racial, Indicadores sociais, Políticas públicas de ações afirmativas.

Out of the game? The black youths in the labor market

Abstract

From the review of studies and documents that discuss the latest social indicators on living conditions of Blacks in Brazil, we tried to show how racist constructions established, historically and socially, a symbolic agreement that they remain on the margins of society and find difficulties to exist as subjects of rights, especially with regard to the labor market. In this market, young blacks are not excluded or “out of the game”, but they have participated in precarious and unequal ways in relation to Whites. Based on the idea of youth as a social construction, we turn to history to show that the social apartheid of Blacks created in the slave system was widely supported in the post-abolition by government policies and ideological devices; redeemed social indicators of living conditions of Black people, especially on the position of youth in the formal labor market and, finally, consider the possible negative psychosocial history of stroke and identified inequalities for young people belonging to this ethnic racial group.

Keywords: Young blacks, Labor, Racial discrimination, Social indicators, Public policy of affirmative actions.



Neste mercado, os jovens negros não estão excluídos ou “fora do jogo”, mas dele têm participado em condições precárias e desiguais em relação aos brancos. Com base na ideia de juventude como construção social, recorremos à história para mostrar que a apartação social dos negros foi criada no sistema escravocrata e, amplamente sustentada no período pós-abolição por meio de políticas governamentais e outros dispositivos ideológicos; resgatamos indicadores sociais das condições de vida da população negra, especialmente sobre a posição dos jovens no mercado formal de trabalho; e, finalmente, consideramos os possíveis impactos psicossociais do histórico traçado e das desigualdades identificadas para os jovens pertencentes esse grupo étnicorracial (Santos; Scopinho, 2011).



Clique na imagem e ouça o *Rap da felicidade* com atenção ou leia as letras abaixo:



Rap da felicidade

Canção de Cidinho & Doca

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Fé em Deus, DJ

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero é ser feliz
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci (Han!)
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado

Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço à autoridade um pouco mais de competência

Vamo lá, vamo lá
Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasc (Han!)
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero é ser feliz
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar
Pois até lá nos bailes eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local

Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela

Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela vive passando sufoco

Trocaram a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança
O povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Quero ouvir
Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, eu

Eu só quero é ser feliz
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci (Han!)
E poder me orgulhar, é
O pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia, nem pensar
Pois até lá nos bailes eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local

Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela

Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela passando sufoco

Trocada a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança
O povo tem a força, só precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Vamo lá, quero ouvir
Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, é

Eu só quero é ser feliz
Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci (Han!)
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Clique na imagem abaixo, ouça ou leia os versos de *Literatura e poesia marginal* de WJ & SAID:



Literatura e poesia marginal WJ & Said

Verso 1: WJ

Século XXI, onde tudo é comum
Policia! que confundiu nego com um traficante, matou
Foda-se, era só mais um
Esse é o Brasil, e esse é aqui é meu povo
Eu aposto 100 mil contigo que amanhã ele confunde de novo
Amanhã, depois e novamente
De dez traficante que morre, nove é inocente
Mas como ser traficante e inocente ao mesmo tempo na vida?
É só dizer que é traficante e pronto, todo mundo acredita
Até eu acredito no que foi dito pelo supremo veredito
E aí de mim se não acreditar, talvez nem passe mais um dia vivo
Mas eu sou traficante também, hein, representante de Coelho Neto
A minha endola é a leitura e meu fuzil é o papo reto
Século XXI, onde tudo é comum
Onde o rico só escuta aplausos e eu escudo "pá tum"
Onde o rico dorme feliz ao mar e suas ondas sucintas
Enquanto o meu despertador é uma Glock com pente de 30
Mirada no alto, tem sangue no asfalto e uma bela senhora de salto
Novamente a PM confundiu um simples abraço com grande assalto

Eu tenho perguntas dentro de mim que me seguem como sombra
Eu vou abrir-la com você, se você puder, eu respondo
Por que o rico pode e a gente não pode?
Por que nós usamos o Xperia enquanto eles usam o iPod?
Ou por que ele usa cinquenta ternos diferentes e eu tô sempre com o mesmo short?
Por que o rico é informante e o pobre é X9?
Por que o rico é portador de arma e o pobre é marginal com revólver?
Por que o rico recebe carinho e o pobre recebe sacode?
Ao rico que me ver do outro lado dessa telinha
A minha casa inteira, na dele não dá a cozinha
Mas ele vai dizer que eu sou maluco e que eu não sei nem do que que eu estou falando
Mas o que ele teme ver na TV é meu verdadeiro cotidiano
Pessoas sendo mortas, metrô e trem lotado
Busão quase sem porta, cadê o ar-condicionado?
Isso é século XXI, rapá
E que a maldade não evolui
Se não daqui a pouco vão dizer nos jornais: pessoas negras são proibidas na rua
Cabelo duro é pecado, beijo de mula é pecado
Branco é bonito ser gay, mas preto é feio ser viado
A escravidão acabou? Quem você enganou na resposta?
Se acabou, por que eu sinto a dor do chicote nas costas?
Dói, o suor bate e arde
Vocês podem me chamar de tudo, só não pode me chamar de covarde
Meu cabelo é duro e meu beijo é grande, mas eu me amarro
E cada rima constante vale bem mais que o seu carro
Porque o seu carro no fumê, só sirva pra quem tá vivo
Mas o caráter e o saber, se eu morrer eu levo comigo
E é por isso que eu prefiro alface, azeite e vinagre
E depois de tanta verdade que eu falei, se eu viver vai ser milagre

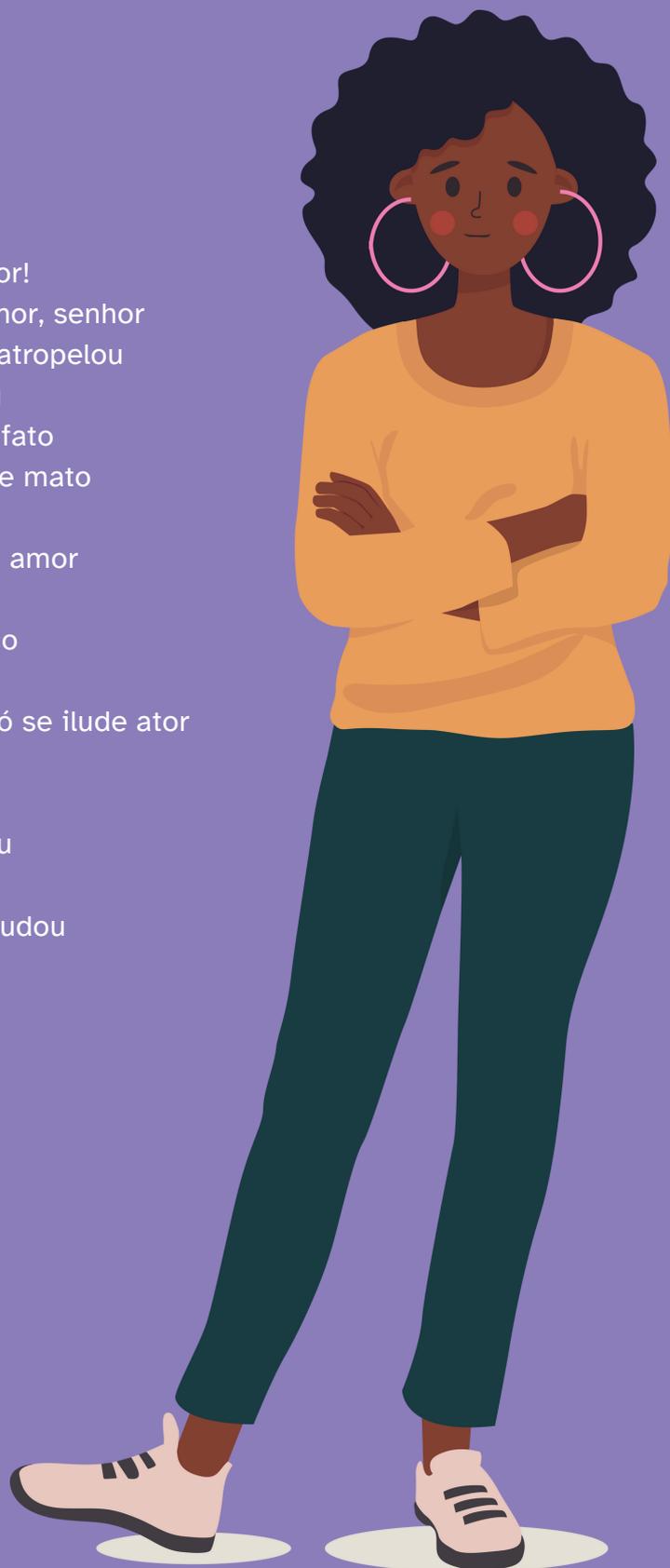
Verso 2: Said

Vou fazer um orçamento pra você
Vou pôr no papel o século do desespero e aquelas almas que esperam cache
Quer ver?
São poucas mulheres pra muita bi por moda
Ou muita moda pras mulher de aba reta, então corta
Volta
Tira o desespero do bolso e joga pro alto o que te incomoda
ZN, sem desenrolo não geme
Os homens sem creme pro cabelo, as mina sem cabelo pro creme
Desliga e treme

E bota o Nike na pista
Só não tropeça no desejo de se achar o conquista
Cuida de nós, doutor
Nós é o filho malcriado
Que cria bem o filho dos outro e torce pra enguiçar o blindado
Abreviado, os cara tenta, mas não podemos
Nós sacode o sistema, então quem quer que se acomode
Sem cortesia
Bati o lanche ao meio dia
Tô emancipando mais que tu que só posta patifaria
Sem cortesia
Abafa o caso, é Zona Norte
Com transporte irregular, o segredo é procurar os calote
Você quer sucesso?
Então enche o cu de Amstel
Vai embora com o anel doendo, senta e posta carrossel
E os coxa pira
Tem uns cara que só tem pose
R-AP não é pochete, sai da fralda, tu tem doze
É zero lactose, deixa em casa que ele se morde
Enche o cu de PornTube e joga um na celulose
Século doidão
Onde o G bateu o Moto G
Abastece só teu copo, senta e espera acontecer
Escuta aê
Ou então tenta me acompanhar
No vira-vira da ideia, virou tudo, xô abafar
Pega tua fé
E não esquece de acreditar
Discerne o bem e o mal que o Planalto vai balançar
E já balançou
Os poeta tão só chegando
Abandonados pelo Estado e a caneta tá ajudando
Eu estou adorando
Esse século do desespero
Cada aperto de mão no bar é um real pra ir no banheiro, buscar dinheiro
Bate no peito, brasileiro
Vejo desordem e putaria, depois Snap no banheiro
Tá uma agulha no palheiro
Achar um conceito de amor
E quando acha que é
Putz, fudeu! Trinta desenrolou
Pra cada rua, dez autor

Pra cada asfalto, moto na pista
Pra cada criação, três cana mal
E os divo quer ser conquista
Profundidade? Nós temos de sobra, anota aí
Disse tá na cena e sem medo pra me cobrir
Valeu, meu pai! Valeu, meu bom! Valeu, senhor!
Que, a cada psicografada, nasce afeto pro amor, senhor
Nós se iludiu, nós se afogou, nós tropeçou e atropelou
Com a porra do mic na mão, meditou e rezou
Dedo na cara dos ingrato, o que nós vimos é fato
Não abrace os papo torto, senão eu mesmo te mato
Poste apagou, aí tu se matou
Passou a faca no pescoço do filho e dos teus amor
Poste apagou, aí tu se matou
Reviveu aqui na ZN e abriu o mar de colorífico
Falsificado
Aí tu se tocou que, depois dessa letra aqui, só se ilude ator
E os teus amor?
Bota no dedo cada um
Junto com as inimizade que depois se mudou
Sobrou um e nós até se arrepiou
Elas querem um vagabundo, mas nunca se mudou
Zona Norte
Cada passo é uma tentativa sorte
Cada verso é uma esperança
Ficou parado, é um bote
Zona Norte
Cada pista é três contramão
Cada choro, uma mãe
E só ela ficou no chão com você
Sou Said

**DEPOIS DE OUVIR OU LER A LETRA
DO RAP DA FELICIDADE E DA
LITERATURA E POESIA MARGINAL,
PERGUNTO A VOCÊS: SERÁ MESMO
QUE O RAP DA FELICIDADE
DEVERIA TER RECEBIDO ESTE
NOME?**



DEIXO A MINHA FÉ GUIAR; SEI QUE UM DIA CHEGO LÁ; PORQUE DEUS ME FEZ ASSIM: DONA DE MIM. (IZA, 2018)

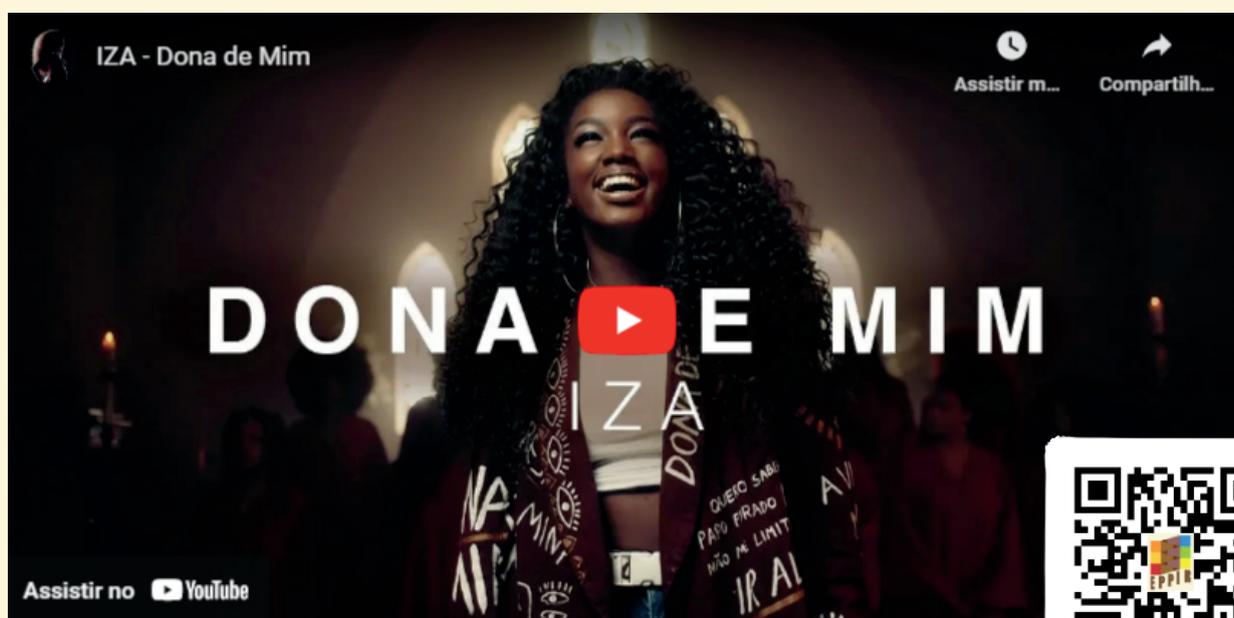


Dona de mim é o álbum de estreia da cantora brasileira Iza, lançado no dia 27 de abril de 2018, pela Warner Music Brasil. A cantora trabalhou na elaboração do álbum por um período de dois anos, lançando diversos *singles* avulsos entre 2017 e 2018. Inicialmente, o álbum tinha estreia prevista para dezembro de 2017. Entretanto, um dueto não havia sido finalizado, e a cantora optou por adiar o álbum até a canção ficar pronta.

Dona de mim é predominantemente composto por canções do gênero pop e R&B, mas possui uma combinação de estilos, como reggae fusion, acid jazz e afrobeat. O álbum traz diversas colaborações com artistas como Carlinhos Brown, Gloria Groove, Ivete Sangalo, Marcelo Falcão, Rincon Sapiência, Ruxell e Thiaguinho. *Dona de mim* foi aclamado pela crítica, recebendo elogios pela sua coesão e coerência, além de Iza ter recebido diversos elogios por sua performance vocal.

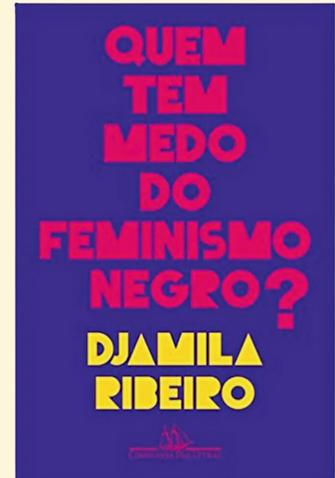
O álbum foi precedido por dois singles: *Pesadão*, dueto com Falcão, lançado em 5 de outubro de 2017, e *Ginga*, com participação de Sapiência, lançado em 23 de março de 2018. *Dona de mim* foi indicado ao Grammy Latino de 2018 na categoria Melhor Álbum Pop Contemporâneo em Língua Portuguesa.

Clique abaixo e ouça a música título do álbum (*Dona de mim*):



Quem tem medo do feminismo negro?

Esse é o título de um dos mais importantes livros da filósofa Djamila Ribeiro, publicado no ano de 2018, pela Companhia das Letras. Nascida em 1980, Djamila é mestra em Filosofia Política pela Unifesp e colunista das revistas Elle e Carta Capital. Foi secretária adjunta de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo e coordena a coleção *Feminismos Plurais*, da editora Letramento, pela qual lançou o livro *O que é lugar de fala?* (2017).



Djamila inicia o livro com um ensaio autobiográfico intitulado *A máscara do silêncio*. De acordo com Monique Malcher (2019),



[...] a ideia de máscara vem do conceito da pesquisadora Grada Kilomba, que faz uma analogia da máscara que pessoas escravizadas eram obrigadas a usar cobrindo a boca. O uso da máscara reforçava o desejo material do projeto colonial de impor silêncio. Silêncio esse que nega os direitos humanos e a possibilidade de existir de pessoas negras. Djamila Ribeiro se propõe a romper a máscara. Nesse ensaio inicial, narra sua luta e encontro com estudos feministas, que se iniciaram quando trabalhou na Casa de Cultura da Mulher Negra, onde teve contato com outras mulheres negras militantes e iniciou um diálogo com escritoras como bell hooks, Alice Walker, Toni Morrison e Conceição Evaristo.



Logo no início do livro, Djamila demonstra que o feminismo negro não é expressão de um projeto identitário, mas sim de um projeto civilizatório. Para sustentar sua afirmação, argumenta que branquitude e masculinidade também são identidades, embora não construídas enquanto tal. Segundo a autora, são justamente as relações de poder produzidas no contexto colonial, mas reproduzidas mesmo após o encerramento formal desse sistema, que constroem masculinidade e branquitude como símbolos máximos do humano, relegando outros grupos sociais, especialmente as mulheres negras, ao status de não humanidade.

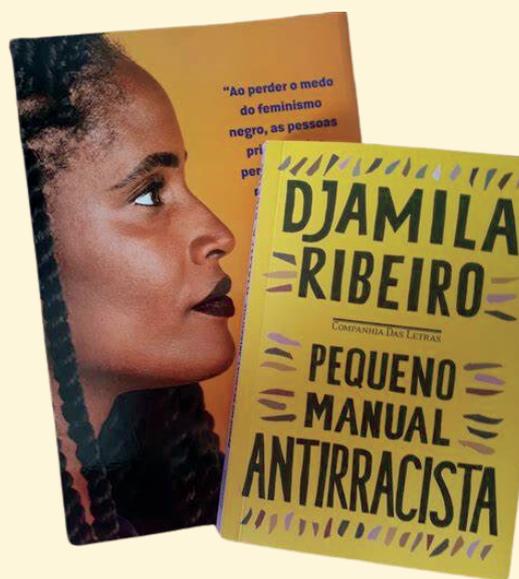
Djamila, com uma linguagem acessível e direta, escreve sobre o uso do termo *opinião* por comentaristas de televisão e articulistas de jornal, escudo protetor para propagar preconceito. A autora também fala da criação de séries e novelas que exploram a sexualidade da mulher negra, transformando seus corpos em um fetiche, chamando-as de mulatas.



Trata-se de uma palavra pejorativa para indicar mestiçagem, impureza, mistura imprópria, que não deveria existir (Ribeiro, 2018, p. 99 apud Malcher, 2019).



Por outros motivos e por sua linguagem acessível e direta, Djamila conseguiu comunicar e falar sobre feminismo negro com uma parcela muito grande da população jovem, especialmente as jovens negras. Um exemplo claro deste alcance é sua obra *Pequeno manual antirracista*. Na lista dos mais vendidos da Amazon, o livro de Djamila ocupa o primeiro lugar das vendas de 2020. O livro pretende ajudar as pessoas a reconhecerem as estruturas racistas que as atravessam, além de propor um enfrentamento consciente dessa problemática. Ao se dedicar à compreensão e, sobretudo, ao compartilhamento de conceitos fundamentais construídos por feministas negras de outras gerações, como Ângela Davis, Alice Walker, Lélia Gonzales e Sueli Carneiro, Djamila estabelece uma conexão intergeracional que se fortalece, por exemplo, nas redes sociais nos dias de hoje.



Para saber mais....

A página do Instagram **Blogueiras Negras**, organização de mídia negra que há 10 anos fortalece a escrita das mulheres negras, é um excelente exemplo, no Brasil, da força e diversidade do feminismo negro e da presença das jovens negras neste movimento. Além de dar visibilidade a pensadoras, cientistas, *influencers*, poetas e muitas outras mulheres negras, especialmente jovens, a página Blogueiras Negras compartilha análises e reflexões importantes sobre temas que tocam de perto a população negra no Brasil. **Vale a pena conferir [@blogueirasnegras](#)**

No contexto Latinoamericano, vale a pena conferir o trabalho da jornalista Edna Liliana. Apresentadora do programa CNN África por muitos anos, a jornalista colombiana se converteu em uma das mais importantes vozes afro na região,, escrevendo livros sobre o racismo em seu país, realizando consultorias em filmes sobre diversidade ([@encantomovie](#)) e se tornando CEO nas empresas [@africabellos](#) e [@vivetupeloafro](#).

Vale a pena conferir o trabalho de Edna Liliana: [@ednaliliana](#).

Para concluir esta parte, recomendo fortemente a escuta da intervenção feita por Tawane Theodoro, na final do Slam da Guilhermina, que aconteceu na cidade de São Paulo, em 2018.



PERMITA QUE EU FALE E NÃO AS MINHAS CICATRIZES (EMICIDA; PABLO; MAJU, 2019)



Amarelo é o terceiro álbum de estúdio do rapper, cantor e compositor brasileiro Emicida. Lançado em 30 de outubro de 2019, o trabalho foi eleito um dos 25 melhores álbuns brasileiros do segundo semestre de 2019, pela Associação Paulista de Críticos de Arte.

O álbum deu origem a um documentário gravado no Theatro Municipal de São Paulo, construído por mãos negras, mas raramente frequentado por pessoas negras. O documentário procura resgatar a história dos movimentos negros do Brasil no último século.

Ao longo do documentário, as músicas, os depoimentos e as cenas abordam inúmeros assuntos centrais da história do Brasil: o processo de escravização, a história do trabalho em São Paulo, a imigração e o branqueamento racial, a gentrificação urbana e a criação das periferias, a cultura hip hop, o empoderamento e a emancipação social.

A música intitulada *AmarElo*, mesmo nome do álbum, conta com a participação de Majur e Pablo Vittar, utilizando-se do sample de *Sujeito de sorte*, de Belchior. De acordo com Emicida, a gravação da música é uma espécie de experimento social, já que não se propõe a ser apenas entretenimento, mas também uma contribuição para que, ao se olhar no espelho, as pessoas se sintam maiores do que seus problemas.

Ao falar sobre Pablo e Majur, convocadas para a parceria, Emicida completa:



As duas trazem, em suas vivências e em suas obras, histórias bonitas a respeito de acreditar em si e de lutar contra o mundo para ser quem são.



Pablo elogia:

“

A música é cheia de mensagens importantes, atuais e que retratam a diversidade, a luta e a força que vivemos todos os dias. O valor social que 'AmarElo' carrega é enorme e vai promover reflexões que precisam, cada vez mais, ser levantadas.

”

Diz Majur:

“

Dividir a cena com eles dois é um marco na minha carreira e, principalmente, na música brasileira. É muita representatividade em um momento que precisamos ter voz. 'AmarElo' traz na sua poesia o retrato de um Brasil de multiplicidade e que ressignifica a sobrevivência de um povo que me identifico muito. Canta a busca por nosso lugar social

”

Agora, clique e ouça a música *AmarElo*:

Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e P...

Assistir m... Compartilhar...

EMICIDA
AMARELO
PART. MAJUR E PABLO VITTAR

Assistir no YouTube

A JUVENTUDE NEGRA E AS LUTAS POR EDUCAÇÃO

Ufa, chegamos à parte final de nosso percurso! Iniciamos nosso caminho nos reconectando com a trajetória do grupo Racionais Mc e do álbum clássico *Sobrevivendo no inferno*. Naquele momento, o grupo Racionais se tornava uma das principais vozes da juventude negra da periferia urbana, denunciando as desigualdades sociais, a violência e a truculência policial, que atravessavam o cotidiano dos meninos e das meninas pretas periféricas.

É verdade que, de lá para cá, as condições de vida desta parcela da população não se alterou radicalmente, atravessando momentos de melhoria e de recessão. Entretanto, as formas juvenis de falar sobre essa realidade se alteraram muito nos últimos trinta anos.

Se, até as décadas de 1960 e 1970, a tendência do protesto negro no Brasil voltava-se para dimensões comunitárias, inventadas e administradas por grupos negros organizados, a década de 1990 viu florescer novas formas de atuação política, que passaram a exigir do Estado brasileiro um posicionamento mais ativo na resolução dos conflitos e das precariedades sociais.

“Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui!”

A frase acima, emblemática e presente no *Rap da felicidade*, de Cidinho e Doca, expressa a tensão entre a omissão do Estado e a necessidade de alterar a realidade social.

Para quem cresceu nos anos finais da década de 1990, era praticamente impossível assistir a um programa de televisão ou ouvir as rádios populares e ficar imune ao refrão: “eu só quero é ser feliz. Andar tranquilamente na favela onde eu nasci e poder me orgulhar, e ter a consciência que o pobre tem o seu lugar”.

Para alguns que viveram naquele período, este refrão representava uma espécie de louvação à vida na “favela onde eu nasci”, lugar de felicidade e boas lembranças. Um olhar mais atencioso, no entanto, mostra-nos como a felicidade cantada representa, na verdade, um desejo a ser alcançado e não uma realidade concreta. A concretização desse desejo, entretanto, tinha como obstáculo a ação e a omissão do Estado.

O álbum *Amarelo*, com as presenças icônicas de Emicida, Pablo e Majur, oferece uma boa dimensão do momento em que vivemos, em que pautas antes tratadas como privadas (sexualidade, racismo, depressão e empoderamento) ganham o espaço público com o objetivo de fortalecer caminhadas.

No primeiro passo desse processo, a nossa intenção era que as pessoas se sentissem grandes ao olharem no espelho. Agora, a ideia é que elas observem ao redor e se enxerguem maiores do que os seus problemas, independente de quais sejam (Emicida, 2019).

O processo de empoderamento e contestação das normas e padrões sociais tem crescido e ganhado forças no contexto das políticas de ações afirmativas, que não se reduzem simplesmente às políticas de reserva de vagas para estudantes negros e indígenas no ensino superior (cotas raciais), apresentando-se como um conjunto de políticas públicas e privadas que, a um só tempo, promovem a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação. Nesse sentido, as ações afirmativas possibilitam a promoção de identidades positivas, capazes de reverter um quadro simbólico depreciativo das populações discriminadas.

O conceito de ações afirmativas apresentado acima descreve exatamente o que aconteceu com Andreia Nazareno, mulher quilombola nascida na cidade de Maracaíba, Rio Grande do Norte, e criada em uma comunidade chamada Capoeiras. Graduada, no ano de 2015, em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Andreia foi uma das pessoas entrevistadas pela pesquisa Trajetórias de Cotistas (Jesus, 2019), oportunidade na qual compartilhou com a equipe como o ingresso no ensino superior, por meio de políticas de reservas de vagas, alterou o modo como ela se enxergava e enxergava a sua comunidade.

Segundo Andreia, quando criança, tinha muitas dificuldades em se reconhecer preta ou negra.

Por muito tempo, autodeclarou-se morena:

Cor morena não existe. Não sei que cor é essa, mas, enfim... Hoje eu me reconheço como preta, me assumo como negra. Como a gente é de comunidade quilombola, a gente aprendeu que a gente tem que se autodeclarar (Jesus, 2019, p. 63).

Para saber mais....

Quer saber mais sobre as histórias destes e destas estudantes?

Quer saber um pouco mais sobre as histórias destes homens e mulheres negras que quebraram barreiras, que venceram os enormes obstáculos enfrentados e que lutaram por uma vida melhor para todos?

Confiram o livro disponível na internet.



Assim como Andréia Nazareno, que, na pesquisa Trajetórias de Cotistas, recebeu o codinome de Carolina Maria de Jesus — compositora, poetisa e escritora brasileira reconhecida pelo livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, publicado em 1960 —, muitos jovens negros e negras brasileiros têm se reencontrado com seu passado e suas origens, resignificando, assim, suas imagens no presente.



Nossa intenção, ao longo deste percurso, foi trazer à tona temas pouco explorados quando pensamos e falamos sobre juventudes, a fim de contribuir para que você, educador(a), tenha instrumentos para, junto aos/às jovens, construir coletivamente imagens positivas e humanizadas da diversidade racial brasileira, transformando-a em verdadeiro motivo de orgulho para nossas juventudes.

Esperamos ter conseguido!

REFERENCIAL TEÓRICO:

BIBLIOGRAFÍAS COMPLEMENTARES

- MALCHER, Monique; RIAL, Carmen Silvia. Quem tem medo do feminismo negro? A urgência do debate racial no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e60959, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/gj7ddDKrGfb7q9SChxRnv6n/>.
- OLIVEIRA, Valéria; VIANA, Mariana; LIMA, Luciana. O ingresso de cotistas negros e indígenas em universidades federais e estaduais no Brasil: uma descrição a partir do Censo da Educação Superior. *In: JESUS, Rodrigo Ednilson de (Org.). Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA

- RANGEL, Marta; DEL POPOLO; Fabiana. Perfíles demográficos y socioeconómicos: entre la diversidad y la desigualdad. *In: Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in)cumplidos*. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), [S.d.]. http://www.unfpa.org.br/Arquivos/informe_afro.pdf
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RODRÍGUEZ, Ernesto. A modo de prólogo: estudios sobre juventudes en América Latina: un mosaico de realidades diversas pero convergentes, a caracterizarmás y major. *In: RODRÍGUEZ, Ernesto et al. Juventudes latinoamericanas prácticas socioculturales, políticas y políticaspúblicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20150522115424/juventudes.pdf>.
- SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Fora do jogo? Jovens negros no mercado de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, p. 26-37, 2011.
- SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). *In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). O estado da arte sobre juventude da pós-graduação brasileira: educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006)*. V. 1. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

PERCURSO 4

Violência e desigualdades em contexto escolar: por que falar de raça?

Autor: Valéria Cristina de Oliveira



É difícil fazer uma leitura das manchetes de qualquer jornal brasileiro sem encontrar, diariamente, notícias sobre problemas que envolvem as desigualdades econômicas, os desafios educacionais ou a chamada criminalidade urbana. São gráficos que exibem, sem constrangimento, como a renda média do brasileiro está concentrada nas mãos de uma parcela ínfima da população. Em relação aos crimes, os noticiários apresentam um verdadeiro *reality show*, com imagens de assaltos e agressões devidamente registrados por câmeras que deveriam trazer maior sensação de segurança. Na educação, a situação não é diferente: nossos estudantes não vão bem nos testes internacionais e nossos professores se queixam da indisciplina. Isso sem mencionar o crescimento dos ataques violentos nos últimos anos, algo que pensávamos que acontecia apenas nos Estados Unidos.

Em comum, os temas das desigualdades e da violência, dentro e fora das escolas, compartilham uma associação importante com o racismo. Eles estão presentes em todas as estruturas sociais de países que, assim como o nosso, foram marcados pela escravização da população negra de origem africana a partir do século XVI. O estudo das relações étnico-raciais aponta como esse fenômeno social se perpetua no tempo, fazendo com que, ainda hoje, pessoas negras estejam expostas a desvantagens socioeconômicas, que se refletem em piores oportunidades escolares, baixa remuneração no mercado de trabalho e maior sofrimento em relação aos efeitos da violência.

Nos estabelecimentos de ensino, em geral, são as crianças negras aquelas que possuem maiores desafios de aprendizagem, havendo evidências internacionais de que são elas as que recebem punições mais severas por problemas de comportamento (Higgins *et al.*, 2022; Sepúlveda; Gutiérrez, 2019). O cenário é desafiador para profissionais da educação, que se ocupam da formação de crianças e adolescentes. Como intervir para melhorar as condições de aprendizagem em escolas marcadas por problemas estruturais tão significativos quanto a violência, as desigualdades e o racismo? Neste capítulo, propomos que esta empreitada seja construída a partir da articulação desses três grandes temas.

Esta reflexão será desenvolvida a partir de uma seleção de publicações acadêmicas e de conteúdo de audiovisual relacionado ao tema, que tenha sido divulgado em mídias e plataformas de grande circulação, tal como plataformas de *streaming*, canais do YouTube e páginas na internet. Todo o conteúdo será utilizado na construção do argumento de que, sem discutir o racismo, teremos dificuldades em articular o debate sobre os resultados educacionais e a violência nas escolas. Nossa proposta não é apenas discutir se a violência nas escolas tem crescido ou indagar sobre os problemas que acontecem quando ela é confundida com a indisciplina. A ideia é construirmos uma reflexão sobre a maneira como o racismo se liga às violências NA escola e DA escola (Charlot, 2002). Além disso, buscamos dialogar sobre como essa dinâmica afeta a experiência escolar, tornando os estudantes negros mais susceptíveis a piores resultados na educação básica.

Este percurso será conduzido a partir de quatro seções: na primeira delas, o objeto é a violência (ou violências) na escola, suas definições mais comuns e alguns resultados sobre esse fenômeno no Brasil. Essa discussão será apresentada por meio de uma entrevista concedida pela Profa. Benilda Brito, que discute como o racismo atravessa e define experiências violentas contra crianças negras na escola (Brito, 2019).

A segunda seção aborda o tema das desigualdades sociais na educação. Tendo como ponto de partida uma entrevista com a Profa. Márcia Lima e o Prof. Naércio Menezes (Nexo, 2019), veremos que superar o racismo é essencial para alcançar a equidade em termos de resultados escolares, como o aprendizado e a trajetória regular na Educação Básica.

Na sequência, este percurso busca articular nossos três temas, ou seja, as desigualdades na educação, a violência nas escolas e o racismo. Para nos ajudar, foram trazidos os dados da pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil*, realizada pelo Instituto de Referência Negra Peregum, pelo Projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA) e pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC) (PEREGUM; SETA; IPEC, 2023).

Finalmente, na seção final, discutiremos as possibilidades de intervenções que promovam segurança, bem-estar e aprendizado, ao mesmo tempo em que reduzam as desigualdades que penalizam crianças, adolescentes e jovens negros nas escolas brasileiras. Esse caminho começa com a produção de um diagnóstico qualificado dos pontos em que essas violências se manifestam no cotidiano escolar — não apenas nas relações entre estudantes, mas também nas dinâmicas que envolvem a equipe pedagógica e outros profissionais da educação.

Desejamos uma boa experiência ao longo deste percurso e que esta caminhada nos ajude a refletir sobre o nosso papel na construção de uma escola que encontre, na atenção às relações étnico-raciais, uma saída para reduzir violências e promover qualidade com equidade na educação.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: AS DEFINIÇÕES E O LUGAR DO RACISMO

Quando não é ‘bullying’ e, sim, racismo?

Para iniciarmos a nossa conversa sobre o que é e o que não é violência em escolas, vamos nos orientar por uma entrevista da Profa. Benilda Brito, concedida ao canal da influenciadora e comunicadora social Gabriela Oliveira, no YouTube (Brito, 2019). No vídeo, a Profa. Benilda fala sobre o livro *Negras (in)confidências: bullying não, isto é racismo*. O trabalho foi organizado por Brito em parceria com a Profa. Valdecir Nascimento e apresenta as narrativas de mulheres negras sobre o racismo sofrido ao longo de sua trajetória escolar (Brito; Nascimento, 2013).

Os comentários sobre o cabelo, as piadas sobre a cor da pele, a exclusão de momentos e posições de destaque na escola atravessam essas narrativas e levam à afirmação que está na capa do livro: “*Bullying não. Isto é racismo*”. Segundo a pesquisadora, o que distingue o racismo do *bullying* é a desumanização da vítima. Ambos são violências, mas o *bullying* se sustenta na inferiorização daquele colega que pertence a outros grupos sociais e até mesmo étnicos. O racismo, por outro lado, significa deixar de reconhecer a humanidade das pessoas negras, associando, ao pertencimento racial, toda sorte de preconceitos, como os de classe e gênero (Brito; Nascimento, 2013).

Assista ao vídeo com a entrevista de Benilda Brito ao Canal Gabi Oliveira:



A desumanização é um ponto importante e, de fato, pode ser uma das diferenças em relação aos conceitos (e práticas) de *bullying* e de racismo. Porém, algo que não pode se perder de vista é o contexto em que o conceito de *bullying* foi cunhado e ganhou destaque. A partir desse contexto, cabe a pergunta: afinal, o que é mesmo *bullying*? A definição mais clássica, de Dan Olweus (1978 *apud* 2013), afirma que, para ser *bullying*, é preciso que haja: i) desequilíbrio de poder entre as partes (o mais forte pratica *bullying* contra o mais fraco, brancos contra os negros, os meninos contra as meninas *etc.*); ii) a intenção de causar dano; iii) e a repetição do ato ao longo do tempo.

O termo surgiu como uma resposta do autor ao conceito de *mobbing*, que se popularizava na Europa nos anos 60 e 70. Aquele era o termo usado para definir a atuação conjunta de um grupo organizado em torno de uma atividade comum, como a prática de violência contra alguém (Olweus, 2013). Para Olweus, os casos de intimidação, que aconteciam nas escolas, não dependiam da mobilização de todos os colegas e, sim, de um estudante ou de um pequeno grupo deles. Dessa maneira, não era possível explicá-la somente a partir de uma lógica coletiva de ação.

O *bullying* é praticado por algumas pessoas específicas contra pares com características bastante demarcadas. Assim, a partir de uma pesquisa realizada na Noruega, Dan Olweus popularizou o conceito e propôs um projeto de intervenção bastante replicado em todo o mundo, o *Bullying Prevention Program* (Programa de Prevenção ao *Bullying*).

Nesse contexto, a palavra *bullying* pode ser traduzida como intimidação, remetendo-nos às imagens dos filmes em que os meninos valentões agridem e extorquem o menino recém-chegado à escola. Esse fenômeno existe e é uma forma importante de violência. Inclusive, no Brasil, o *bullying* acaba de se tornar crime tipificado no Código Penal, a partir da Lei nº 14.811/2024, que o chama de “intimidação sistemática”, definindo-o como o ato de

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 (Brasil, 2024).

Contudo, reconhecer a possibilidade da existência do *bullying* não significa assumir que ele é capaz de resumir todas as formas de violência nas nossas escolas. Há situações que até envolvem uma intimidação que se perpetua no tempo. Porém, a fonte do desequilíbrio de poder é a crença de que alguns não são bem-vindos em um espaço de distinção social, como ainda é a escola. Nesses casos, como sugere a Profa. Benilda Brito (2019), pesquisadores e profissionais da educação ganham ao utilizar o conceito que descreve o fenômeno social de origem (racismo, homofobia, capacitismo etc.) e não as suas evidências (*bullying*).

Para ajudar nesta reflexão, sugiro a observação das duas fotos na página seguinte. Trata-se da Escola Estadual Ministro Costa Manso, no bairro de Itaim Bibi, na cidade de São Paulo. O bairro é habitado por uma população de elevado nível socioeconômico, que, já na década de 2010, não matricula seus filhos nas turmas de educação básica da escola vizinha. A maior presença de estudantes negros na foto mais recente indica que se a estrutura física da escola não mudou, como afirma o texto na matéria, a composição racial do corpo discente parece ter se alterado bastante (Veja..., 2011).

Registros de sala de aula de escola na região nobre da cidade de São Paulo nos anos 60 e nos anos 2010.



Naturalmente, as violências já existiam na década de 60. Todavia, com mais diversidade, crescem as violências associadas às características do novo grupo social que acessa à escola. Em uma turma majoritariamente branca e masculina, as dinâmicas sociais que dão origem a aproximações de tensões são diferentes daquelas que ocorrem na turma da direita, na qual gênero e raça são critérios para a construção dos vínculos entre estudantes. Falar sobre a cor da pele e a textura do cabelo não é justificável quando o perfil dos estudantes é homogêneo. Esse seria o caso do contexto de criação do conceito de *bullying*, a Europa dos anos 70/80 (Olweus, 1978 *apud* 2013). Sobre isso, veja só o que nos conta a Profa. Miriam Abramovay, em uma entrevista publicada em 2006:



Bullying é um outro nome para uma das diversas violências que existem nas escolas e que envolvem a ridicularização do outro, por meio de sua exposição ao constrangimento, à intimidação, seguida ou não de coação física. [...] Naquele país [Noruega] os alunos não ameaçam de morte os professores, nem os professores retrucam xingando os alunos de “picolé de breu”, “picolé de asfalto”, “toalha de mecânico”, todas manifestações do imenso racismo que existe no Brasil (Abramovay, 2006).



O que a Profa. Abramovay destaca, em teoria, aparece claramente no relato da Profa. Janice Nicolin, que está no livro das autoras Benilda e Valdecir.



Mesmo assim, não foi fácil lidar com os apelidos na escola: “cabelo de bagaço de dendê” porque era crespo e com os fios naturalmente “alourados”; “nega do cabelo duro” por ser crespo; “vara de tirar caju” porque era magra e alta; “nega tibufu” relacionado à cor da pele preta; “beijo de mula”, devido aos lábios grossos. Tudo isso acontecia cotidianamente diante dos olhos de quem fazia a vigilância da moral e bons costumes da escola: professores, vice-diretores e sensoristas (Brito; Nascimento, 2013, p. 87).

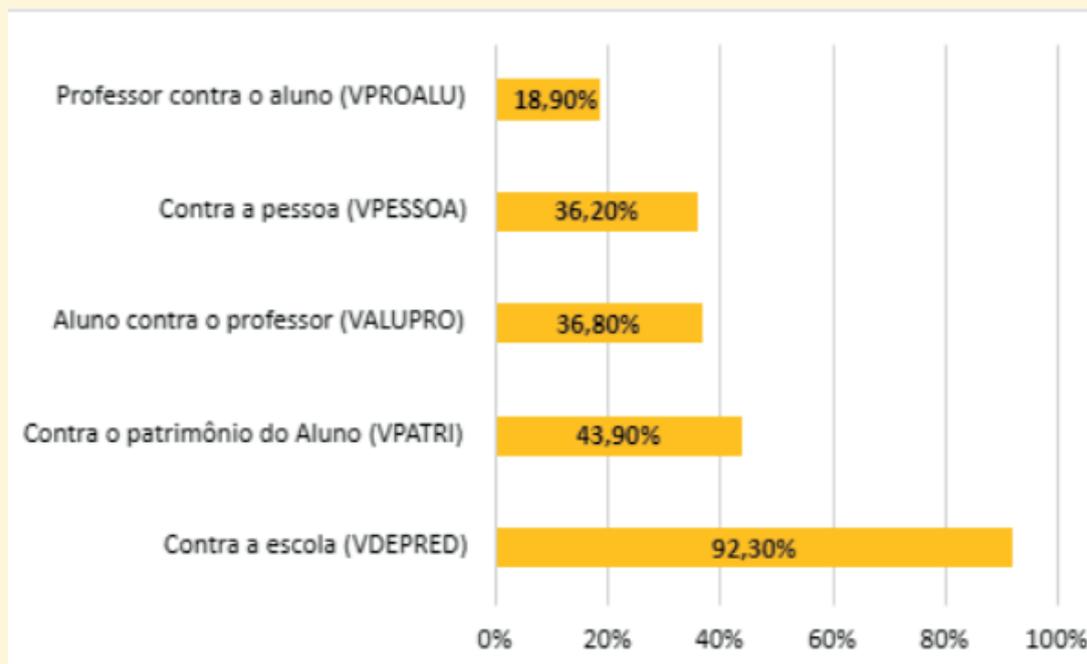
Em síntese, existe *bullying* e ele é um conceito muito útil para explicar fenômenos bastante frequentes nas escolas. No entanto, muito antes desse conceito ter sido criado, existe o racismo, que, por sua gravidade e caráter estrutural, não pode ficar oculto por uma categoria que não reflete diretamente o contexto histórico e cultural de um país como o Brasil, em que o racismo não pode ser desconsiderado.

São diversas as violências na escola

Adotando como referência as informações quantitativas sobre a violência e outros problemas de segurança pública nas escolas, vai ser fácil perceber que os casos mais frequentes envolvem os atos contra a propriedade do estabelecimento de ensino. Em uma pesquisa realizada em 2012, o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (CRISP/UFMG) identificou que mais de 90% dos estudantes de anos finais do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte souberam de atos de vandalismo/deprecação, furtos, roubos ou estouro de bombas nas dependências da sua escola. Os furtos e roubos de itens dos estudantes aparecem como o segundo grupo de eventos mais frequente, ainda que com uma diferença pouco expressiva em relação às agressões interpessoais (Figura 2). Isso demonstra que o que mais acontece nas escolas são os eventos com menos repercussão fora da escola.

Os ataques de violência extrema, nos termos da pesquisa coordenada por Telma Vinha (2023), têm crescido no país nos últimos anos. Entre os 36 casos identificados pelo grupo, 21 ocorreram em 2022 e 2023. Contudo, ainda sim, são eventos raros em relação ao volume dos problemas vivenciados nas escolas. Portanto, o tema da violência no contexto escolar também pode ser abordado a partir de outros arranjos conceituais. O conceito de violência escolar ou violência em escolas descreve um fenômeno que se coloca na fronteira entre muitas áreas do conhecimento. O fato de estar localizado na escola o aproxima do campo da educação. Por outro lado, a violência em si tem repercussões que extrapolam o espaço escolar e torna o problema de pesquisa instigante para pesquisadores que, ao contrário do contexto pedagógico, interessam-se pela dimensão social do fenômeno.

Violências percebidas pelos estudantes nas escolas - Região Metropolitana de Belo Horizonte, 2012.



Fonte: (Oliveira; Xavier; Lima, 2019).

Em cada uma dessas vertentes, o conceito de violência adquire nuances que respondem a diferentes esquemas de classificação, que abordam o fenômeno em função: *i*) da definição do objeto; *ii*) do grau de complexidade (ou da gravidade) dos fatos envolvidos; *iii*) das características das vítimas e dos espaços em que ocorrem os eventos; *iv*) e do nível de abrangência das categorias explicativas.

Em relação ao objeto, já em trabalhos clássicos como o de Pierre Bourdieu (Bourdieu; Passeron, 1975), já está presente a noção de que a escola é cenário de conflitos entre códigos morais e culturais. Portanto, certa violência colonizadora é inegável ao processo de ensino-aprendizagem e de manutenção da disciplina (violência simbólica praticada pela escola). A violência praticada pelos estudantes seria, por sua vez, ora um ato de resistência, ora uma manifestação de violência que se encerra no ato em si.

Em Charlot (2002), essa seria uma forma de violência produzida pela escola. A violência DA escola se manifesta por meio das agressões de professores a alunos, do desrespeito à cultura desses estudantes e suas famílias e do constrangimento praticado em sala de aula como reação ao baixo desempenho escolar, por exemplo. Segundo o autor, a violência NA escola é aquela que tem o contexto escolar como cenário, mas não é dirigida à instituição ou a nenhum de seus atores em função do seu papel social naquele espaço. A violência CONTRA a escola é aquela em que a principal vítima é a instituição. São contabilizados, nesses casos, os delitos contra o patrimônio da escola, as agressões à equipe pedagógica e todos os eventos direcionados a esses espaços ou sujeitos em função do papel que exercem ali.

Em linhas gerais, estão em disputa uma visão mais ampla e outra mais restrita do fenômeno. Uma abordagem mais restrita se concentraria nos eventos que contrariassem o arcabouço normativo vigente na sociedade, fora da escola, privilegiando, com isso, as agressões físicas e outros atos que pudessem ser classificados como crime ou ato infracional. Uma abordagem mais ampla, por outro lado, considera violento qualquer evento que ocorra na escola e que traga sofrimento ou danos psicológicos ou físicos à(s) vítima(s), por descortinar aspectos que podem prejudicar a experiência de socialização e aprendizado escolar (Debarbieux; Blaya, 2002). Essa parece uma decisão acertada porque a intimidação e o desrespeito às normas da escola e aos professores e colegas são situações extremamente comuns em qualquer estabelecimento de ensino no mundo. Além disso, por sua frequência e capilaridade, causam danos até mais severos em relação à violência física ou àquela que contraria a lei.

Entendemos que uma proposta interessante é a de Miriam Abramovay (2002). Segundo a pesquisadora, a violência deve ser abordada sob uma perspectiva plural, dado que aborda situações que vão desde a agressão física até aquelas de natureza simbólica. A violência física é a intervenção “de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo” (Abramovay, 2002, p. 73). A violência simbólica é aquela baseada no abuso de poder relativo à autoridade reconhecida por quem integra a rede de relações na escola, podendo ser verbal e institucional (Abramovay, 2002, p. 74).

Como consequência, Abramovay opta pela definição de violências nas escolas, no plural, pois esse conceito contemplaria a especificidade espaço-temporal, variando em intensidade, magnitude, permanência e gravidade. São violências praticadas na escola os crimes de racismo exercidos por adultos (Brasil, 1989) e/ou o *bullying* (Brasil, 2014). Todavia, também existem as microviolências ou os comportamentos que afetam a convivência, em relação às quais não existe nenhuma norma legal ou intraescolar que esteja sendo descumprida (Abramovay, 2002).

Para todos os tipos de violência, a escuta das vítimas, principais afetadas por esses comportamentos, é essencial. Somente assim, estabelecendo a comunicação com aqueles que sofrem com tais violências, sejam elas mais ou menos reguladas, físicas ou simbólicas, pode-se chegar a algum tipo de resolução. Em geral, as violências simbólicas são as mais difíceis de ser identificadas pelos adultos e, por isso, são os casos em que o racismo encontra espaço para se reproduzir. Estudar as desigualdades escolares entre grupos raciais pode ser uma chave para compreender o modo como o contexto escolar pode ser mais violento para crianças e adolescentes negros.

AS DESIGUALDADES ESCOLARES NO BRASIL: PRECISAMOS FALAR SOBRE OS MENINOS NEGROS!

Em uma entrevista publicada no canal do *Nexo Jornal*, no YouTube, os pesquisadores Márcia Lima e Naércio Menezes discorrem sobre como a desigualdade social é uma característica central da sociedade brasileira (Lima; Menezes, 2019). Menezes é economista e Márcia socióloga, sendo que ambos são professores da Universidade do Estado de São Paulo (USP). Atualmente, Márcia — uma importante referência nos estudos sobre raça no país — coordena uma iniciativa pioneira no campo da pesquisa social no Brasil: o Afro Cebrap, núcleo de pesquisa, formação e difusão da temática racial vinculado ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP).

Em linhas gerais, na entrevista, os pesquisadores argumentam que as oportunidades que temos, ao longo da vida, são definidas por coisas como o padrão de vida da nossa família, o nosso pertencimento racial ou a região do país ou da cidade em que nascemos. Ou seja, são independentes do nosso próprio mérito ou esforço.

Assista ao vídeo com a entrevista de Márcia Lima e Naércio Menezes ao Nexo Jornal:



Em uma sociedade, sempre haverá diferenças quanto às oportunidades disponíveis para as pessoas. Isso é resultado de um conjunto de fatores como a origem social, a dedicação, as preferências pessoais ou o contexto sociopolítico. Tais diferenças interferem em nossa posição em uma estrutura social, que é definida pelo acesso a bens, serviços, educação formal, recursos financeiros, entre outros ativos. Há sociedades nas quais essa estrutura é mais igualitária, não havendo grande diferença em termos de qualidade de vida entre aqueles que estão em diferentes posições. Em outras sociedades, a desigualdade é grande e pertencer a este ou àquele grupo interfere diretamente nas oportunidades que se apresentarão para cada um.

Nossa posição na estrutura social e as oportunidades a que temos acesso definem nossa trajetória em termos de desenvolvimento humano, que envolve a educação, o bem-estar e as experiências produtivas. Quando há mais mobilidade social ascendente, ao longo dessa trajetória vão surgindo oportunidades que viabilizam a mudança de posição nessa estrutura. Ou seja, a mobilidade é o que permite que uma pessoa nascida em uma família de baixo nível socioeconômico tenha acesso a mais educação, bem-estar e um trabalho mais bem remunerado do que o de seus pais.

O que acontece no Brasil é que, desde a origem, a distância entre os grupos é muito grande: poucos têm uma renda muito alta, enquanto muitos vivem com uma renda muito baixa.

Ou seja, somos uma sociedade com muita desigualdade econômica. Essa desigualdade econômica se desdobra em outras desigualdades, como a de acesso à educação, à moradia, à saúde e à segurança, para falar apenas de alguns direitos básicos. Em síntese, os mais ricos — e, conseqüentemente, mais bem posicionados em nossa estrutura social — possuem melhores condições de vida em relação aos mais pobres.

A educação escolar deveria ser um mecanismo capaz de reduzir todas essas desigualdades. Afinal, representa um processo importante para a formação humana por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que permitem que as pessoas se insiram no mundo das relações sociais e do trabalho. O problema é que isso não acontece. As desigualdades sociais se refletem nas desigualdades de oportunidades educacionais. Ou seja, não são todos os indivíduos que possuem as mesmas chances de se matricular em uma escola pública desde a educação infantil. Também não existe uma distribuição equitativa entre escolas públicas e privadas de professores com acesso à formação continuada. Alimentação e transporte escolar de qualidade também podem variar conforme características regionais. Com isso, a escola, que deveria reduzir as desigualdades, acaba reproduzindo e até mesmo ampliando essas distâncias.

O mais perverso de tudo isso é que, em uma sociedade como a brasileira, com grande concentração de renda, com pequenas chances de mobilidade e marcada por um longo processo de escravização de populações africanas e seus descendentes, essas desigualdades deixam em desvantagem a população negra.

Essa desigualdade se reflete no aprendizado?

Na entrevista que abre esta seção, o Prof. Naércio destaca os efeitos econômicos das baixas realizações escolares de estudantes vulneráveis às desigualdades escolares. Ou seja, as desigualdades educacionais privam as pessoas mais pobres e, especialmente, as crianças e adolescentes negros e moradores de periferias, do acesso a uma série de outros ativos, como a renda. Uma das maneiras pelas quais isso se dá é pela queda das aspirações pessoais dos jovens. Se a escola não oferece as condições necessárias para que haja mobilidade social, ela deixa de ser interessante e atrativa — e é por isso que perdemos tantos adolescentes, especialmente negros, na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo Menezes, o resultado disso é uma parcela significativa da população com baixa escolaridade e um país cuja economia se desenvolve menos em função dessa realidade (Lima; Menezes, 2019).



Por outro lado, a Profa. Márcia Lima traz uma provocação diferente: qual a função das avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em um contexto de tanta desigualdade? Segundo Lima, concentrarmo-nos em uma formação escolar voltada para melhorar os resultados em avaliações externas não tem sido suficiente para formar pessoas mais educadas (em um sentido amplo). Um exemplo é que, apesar da universalização do ensino fundamental, o país ainda tem desafios em relação ao letramento da população. Por letramento, entende-se a condição daqueles que fazem uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais (Soares, 2009, p. 36).

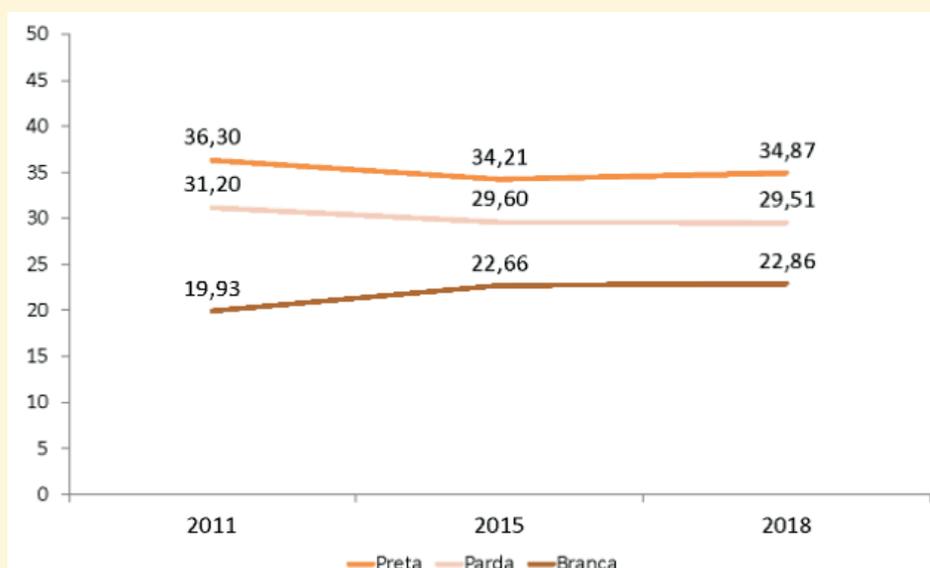
Para contextualizar essa afirmação, vamos observar os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), construído pela Ação Educativa, a partir de uma pesquisa realizada em 10 edições, entre os anos de 2001 e 2018. A pesquisa adotou como referência a população brasileira com idade entre 15 e 64 anos, explorando a pergunta direta sobre saber ler e escrever, que, geralmente, está incluída em pesquisas populacionais, como o Censo Demográfico. O INAF está organizado em cinco níveis (analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente), que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades de “localizar” informações em um texto; “avaliar” o conteúdo a partir de informações extratextuais, “integrar” elementos do texto e “elaborar” novos textos ou resolver problemas (Alfabetismo Funcional, 2024).

Em sua última edição, a pesquisa apontou que 8% da população brasileira era analfabeta e que 29% poderiam ser consideradas analfabeta funcional (a soma dos níveis analfabeto e rudimentar). Observando esse percentual segundo os grupos raciais, verificamos o quanto a população negra (preta e parda) está sobrerrepresentada entre aqueles classificados como analfabetos funcionais (Figura 3). Em 2018, após uma sensível redução experimentada principalmente entre as edições de 2011 e 2015, ainda era possível observar que, dos 303 autodeclarados pretos, 34,87% estavam na categoria considerada de analfabetismo funcional, valor superior à média nacional. Entre os brancos, esse percentual era de apenas 22,86%.

O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Trata-se de um teste padronizado promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado a adolescentes de 15 anos em todos os países membros e convidados (como o Brasil) (INEP, 2024a).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é a principal avaliação padronizada aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos das duas etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Todas as escolas públicas participam da avaliação, assim como uma amostra de escolas privadas (INEP, 2024b).

Percentual de analfabetos funcionais segundo as categorias raciais, Brasil – 2011, 2015 e 2018.



Fonte: Alfabetismo Funcional, 2024.

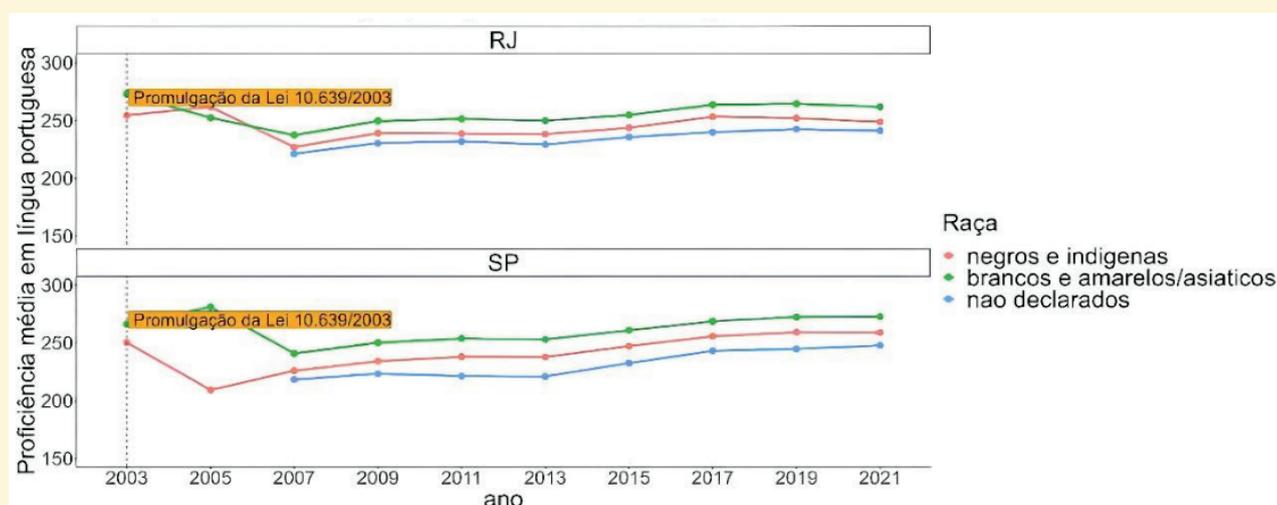
Ou seja, algo não vai bem quando o assunto é o letramento da população brasileira. É verdade que passamos por um período importante de crescimento do acesso dos grupos com mais baixo nível socioeconômico à educação formal. Mas esse crescimento ainda não representou o fim dos desafios de aprendizagem e tampouco das desigualdades entre negros e brancos. O direito à educação ainda não é plenamente atendido quando as oportunidades de aprender não são as mesmas para todos.

O interessante é notar que apenas sabemos desse tipo de desigualdade — e podemos atuar contra elas — porque existem pesquisas e avaliações padronizadas como o INAF, mas também como o PISA e o Saeb. Sem uma avaliação aplicada a muitas pessoas, contendo as mesmas questões, não teríamos acesso ao dado poderoso de que as pessoas negras têm tido menos oportunidades de aprender, mesmo quando são formalmente escolarizadas.

Esse resultado aparece também nos dados sistematizados pelo Prof. Dr. William C. Melo, em um artigo publicado na coluna *Políticas e Justiça*, da Folha de São Paulo, em janeiro de 2024 (Melo, 2024). Melo é Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisador e professor de Ciências da Rede Municipal de Educação de Maricá. Em sua tese de doutorado, pesquisou a participação das famílias na escola e a relação com o aprendizado e o clima escolar. Em seu artigo, o pesquisador destaca que, apesar dos avanços trazidos pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2023), quando observamos os resultados do Saeb, a desigualdade entre negros e brancos pouco se alterou.

Melo analisa os dados do aprendizado em língua portuguesa dos estudantes de São Paulo e Rio de Janeiro, no Saeb, a partir do ano de 2003. A escala do Saeb varia entre 0 e 500 pontos, sendo que, em 2021, as médias de proficiência em português no 9º ano foram de 268,4 e 257,2 em São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente (INEP, 2023). Dito isso, o principal argumento do texto é que o desempenho médio das crianças negras/indígenas se manteve inferior ao das crianças brancas/amarelas, mesmo tanto tempo após a publicação a lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura Afro-brasileira na educação básica. Essa diferença gira em torno de 10 a 15 pontos e não se altera ao longo do tempo, mesmo considerando apenas os resultados posteriores a 2005, em que os dados possuem melhor qualidade.

Desempenho médio em língua portuguesa no Saeb/9º ano por raça - São Paulo e Rio de Janeiro (UF), 2003-2021.

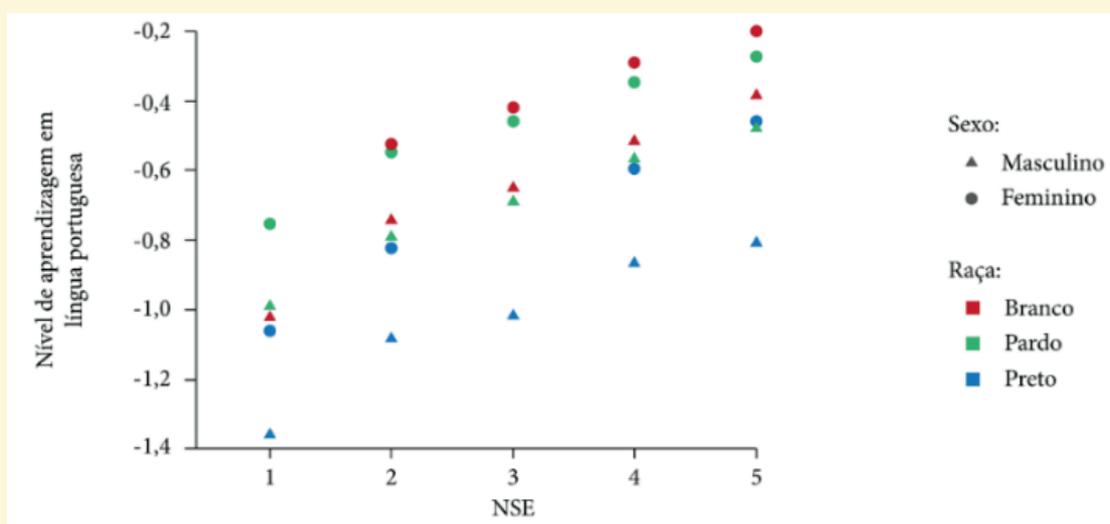


Fonte: Melo, 2024.

Quando resultados como os anteriores são desmembrados por raça e gênero, temos ainda mais evidências sobre quais são nossos maiores desafios. No próximo gráfico, observamos os resultados da pesquisa de Maurício Érnica e Érica Rodrigues, que analisaram os dados do Saeb 2007-2015 em busca das interseções entre as desigualdades territoriais, de gênero e de raça em relação ao aprendizado de estudantes do 5º ano do ensino fundamental na cidade de São Paulo (Érnica; Rodrigues, 2020). Érnica e Rodrigues são pesquisadores com ampla trajetória na análise de dados quantitativos sobre educação e, neste estudo, apresentam de forma gráfica como alguns grupos demandam nosso cuidado e atenção especiais como educadores. Os meninos pretos foram os que apresentaram os mais baixos níveis de aprendizagem, independentemente da condição social das famílias.

O gráfico relaciona a proficiência em português (nível de aprendizagem) e o Nível Socioeconômico da Escola (NSE). O NSE é uma medida síntese das condições de vida dos estudantes, calculado a partir de informações como a escolaridade dos pais e a posse de bens das famílias. Para todos os grupos, quanto maior o NSE, mais altas são as médias no Saeb. Porém, há diferenças entre os grupos representados por ícones, que variam em formatos e cores.

Nível de aprendizagem em Língua Portuguesa de grupos de estudantes paulistanos por NSE, raça e gênero.



Fonte: Érnica; Rodrigues, 2020.

Na representação, os meninos pretos são identificados pelo símbolo de um triângulo azul (▲) e a imagem não deixa dúvidas de que, em todos os níveis de NSE, esses estudantes são aqueles com menor aprendizagem em Língua Portuguesa. Isso acontece mesmo entre os mais pobres (NSE=1). A diferença é que, aqui, a desigualdade (distâncias entre os ícones) é menor, e, ao contrário do que acontece para os valores mais altos de NSE, aquelas com melhor desempenho foram as meninas pardas (●) e não as meninas brancas (●).

Ou seja, a pergunta de Márcia Lima (Lima; Menezes, 2019) é absolutamente pertinente: para que servem essas avaliações? Entendemos que um dos principais desafios é superar o uso político dos resultados. Na maior parte das vezes, quando voltados para esse fim, os testes são utilizados como base para o ranqueamento e a bonificação de docentes, escolas e redes de ensino. Esse movimento pode criar mais problemas do que melhorar as relações na escola e, por conseguinte, a educação. Assumindo que há um lado importante das avaliações, que é o diagnóstico de que o direito à educação de qualidade não está sendo garantido a todos, temos que investir no uso pedagógico desses resultados. Isso implica conhecer e aprender a interpretar resultados como os apresentamos nesta seção.

Por meio deles, aprendemos que as desigualdades escolares têm origem nas desigualdades sociais e nas desigualdades de oportunidades educacionais. Elas têm uma relação importante com a pobreza e com o desenvolvimento econômico. Contudo, o fator econômico não é suficiente para explicar essas desigualdades, dado que, mesmo entre os mais pobres, os negros (principalmente os do sexo masculino) tendem a ter mais desafios de aprendizado no contexto escolar. Esse é um achado importante, que pode ser a chave para compreender a relação entre as diferentes formas de violência (incluindo a simbólica) e o racismo. Os estudantes que sofrem com a violência do modelo de ensino que não acolhe aos negros e às classes populares podem ser aqueles a quem se atribuem problemas de comportamento bastante associados à violência escolar.

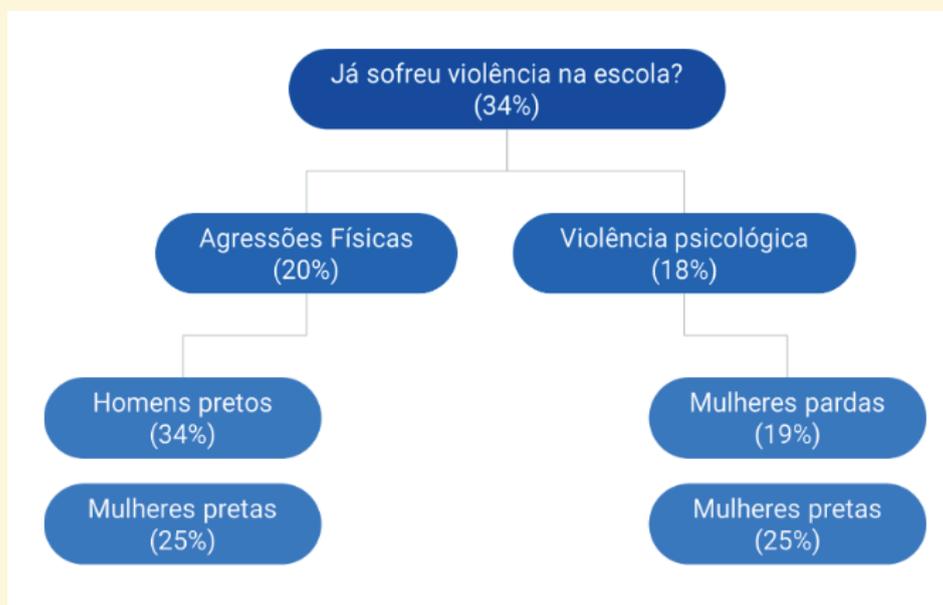
MAIS RACISMO, MAIS VIOLÊNCIAS, PIOR DESEMPENHO: LIGANDO OS PONTOS!

Nesta seção, vamos articular nossos três temas: as desigualdades na educação, a violência nas escolas e o racismo. Para nos ajudar, trazemos os dados da pesquisa *Percepções sobre o racismo no Brasil*. A pesquisa foi realizada pelo Instituto de Referência Negra Peregum, o Projeto SETA — Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista —, e o instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC) (Peregum; SETA; IPEC, 2023). O *survey* foi realizado em 2023, com 2000 pessoas de mais de 16 anos, e teve como objetivo conhecer as percepções dos brasileiros a respeito de diferentes aspectos da discriminação racial.

No módulo específico sobre educação, a pesquisa apontou que, entre todos os entrevistados, 680 (34%) já haviam sofrido algum tipo de violência na escola. Desses, 20% afirmam terem sido vítima de agressões físicas e, entre eles, a maioria era composta por homens (34%) e mulheres pretas (25%).

Pode-se concluir, dessa forma, que raça e gênero interagem trazendo uma camada importante de vulnerabilidade a crianças negras. No caso das agressões físicas, elas envolvem sobretudo os meninos. O cenário muda um pouco quando observamos as respostas sobre a vitimização por violência psicológica. 18% dos participantes informaram ser vítimas de ameaças, humilhações, xingamentos, insultos, chantagens etc. Dentre eles, maioria é composta por mulheres pretas (25%).

Grupos com maiores percentuais de violência física e psicológica – Brasil, 2023.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados Peregum; Seta; IPEC (2023).

Nas seções anteriores, foram apresentados dados que indicam que as crianças negras (principalmente as pretas) tendem a apresentar resultados mais baixos em avaliações externas. Agora, identificamos evidências de que há maior vitimização por violências no contexto escolar — ainda que essas violências variem conforme outras características, como o gênero. Quais mecanismos ajudam a explicar essa convergência entre violência interpessoal, racismo e aprendizado?

Naturalmente, as desigualdades sociais — em sentido amplo — criam um cenário desfavorável para a população negra em outras esferas da vida, como o mercado de trabalho e o acesso à saúde e à justiça. Todavia, há mecanismos que se reproduzem dentro da escola?

O Prof. Luiz Alberto Gonçalves, importante pesquisador sobre o tema da violência em escolas, em sua dissertação de mestrado defendida em 1985, menciona que um dos primeiros sinais de racismo nas escolas é o silêncio sobre as questões raciais (Gonçalves, 1985). Esse silenciamento ocorre a partir de quatro rituais pedagógicos:

- Ritual 1: Omissão em relação às lutas dos escravizados e das organizações civis negras;
- Ritual 2: Crença de alguns professores de que a discriminação pode ser reduzida por meio de preceitos religiosos, como a igualdade perante Deus;

- Ritual 3: Comemoração do dia 13 de maio (Dia da Abolição) em detrimento da celebração do dia 20 de novembro (data em que é lembrada a morte de Zumbi dos Palmares e na qual se celebra o Dia da Consciência Negra, sendo um feriado nacional (Brasil, 2023);
- Ritual 4: Silêncio cúmplice dos professores em relação às agressões comuns às crianças negras (com xingamentos como “macaco”, “tição” etc.), sob o argumento de que cor/raça não é o aspecto central dessas violências.

Mesmo depois de tanto tempo, excetuando-se a institucionalização do dia 20 de novembro no calendário escolar e civil, ainda se pode discutir até que ponto os demais rituais foram superados nas escolas de 2024. Aqui, mencionamos o artigo em que Carvalho apresenta os resultados de um estudo de caso que coordenou entre os anos de 2002 e 2003 com 243 estudantes da 1ª à 4ª série de uma escola, suas professoras e parte da equipe pedagógica. As crianças preencheram um questionário com duas perguntas de autodeclaração racial – uma aberta e outra seguindo as categorias do IBGE (preta, parda, branca, amarela e indígena). As professoras realizaram a heteroatribuição racial de cada estudante a partir da lista de chamada (Carvalho, 2005). De acordo com os estudantes, os negros representavam 58% do total. Para as docentes, eram apenas 28% dos 189 que participaram do estudo, conforme sua classificação.

Autoatribuição racial e hetero-atribuição desses estudantes por suas professoras – São Paulo, 2002-2003.

	Branços		Negros		Total
Auto-atribuição (Dos estudantes)	80	42%	109	58%	189
Hetero-atribuição (Feita pelas professoras)	136	72%	53	28%	189

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados apresentados em Carvalho (2005).

Notemos que os problemas de disciplina foram aqueles em que a representação dos estudantes que foram “escurecidos” pelas professoras é maior, ou seja, 18% (o dobro que a média geral do “escurecimento”). Lendo toda a coluna, dos 45 estudantes com problemas de disciplina, 25 (55%) eram aqueles em que há concordância na auto e heteroatribuição racial. O clareamento aconteceu para 12 (27%) estudantes, enquanto outros 8 (18%) foram escurecidos.

As professoras afirmam que a questão racial não orienta suas ações. A autora destaca que os processos de “branqueamento” e “escurecimento” não são deliberados e intencionais. Por outro lado, são resultado do modo como o racismo também “penetra nas relações escolares”. Sobre isso, a pesquisadora afirma o seguinte:

Parece que, para professoras brancas, habituadas a essa postura pretensamente neutra com relação a si mesmas, reconhecer algum pertencimento racial nas crianças é embaraçoso. Sendo esse pertencimento mais freqüentemente percebido nos negros e, além disso, tão intimamente associado a características negativas, elas pareciam fazê-lo apenas em último caso, particularmente quando se tratava de "suas crianças", alunos com quem mantinham relações afetivas e uma convivência estreita, como se tentassem protegê-los desse contexto, desses problemas relativos ao pertencimento racial (Carvalho, 2005, p. 92).

Em síntese, o que prevalecia era uma sensação de que, ao “clarear” estudantes com menos desafios de convivência ou de aprendizagem, as professoras os estavam protegendo dos obstáculos impostos pelo racismo. No outro extremo, estão aqueles que se destacam pelos problemas na escola. Para esses, a heteroatribuição de categorias raciais mais escuras se dava de maneira mais deliberada, ainda que não fosse racionalizada.

A mão é mais “pesada” com as crianças negras que não se adaptam ao padrão de estudante para o qual nosso modelo de escola foi concebido, como já sustenta a teoria da reprodução (Bourdieu; Passeron, 1975). Esse fenômeno também é apontado pelo Prof. Rodrigo Ednilson Jesus, docente da Faculdade de Educação da UFMG, integrante do programa Ações Afirmativas e presidente da Comissão de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG. Em um artigo publicado em 2018, Jesus (2018) apresenta resultados da pesquisa que realizou com a Profa. Nilma Lino Gomes a respeito do modo como a Lei nº 10.639/2003 estava sendo aplicada nas escolas brasileiras.

Na pesquisa, por meio de 23 entrevistas em grupo e 51 entrevistas semiestruturadas individuais, foram escutados mais de 200 jovens com idade entre 15 e 17 anos, residentes de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo. A partir dos dados coletados, o Prof. Rodrigo analisa os mecanismos que explicam as dificuldades dos estudantes negros na escola. Adotando como ponto de partida as experiências de 5 estudantes negros, o autor traça algumas características transversais (comuns) desse processo (Jesus, 2018). Antes das conclusões, vamos conhecer algumas características importantes de Joana, Carlos, Lidiane, Maria e Fábio.

1. Joana — parda: estudante xingada de “gorda”, sem intervenção da direção. Cuida da irmã em casa e relata desânimo para ir à escola.

2. Carlos — preto: estudante “zoad” por ser pessoa com deficiência. Os professores não intervêm. Abandonou a escola e vende balas nas ruas.

3. Lidiane — parda: estudante mãe que presenciou, na escola, a discriminação de colegas contra outras “meninas de cor”. Os pais das autoras foram chamados, mas o problema nunca se resolveu; os xingamentos pioraram por vingança.

4. Maria — preta: estudante que também faz “zoadões” e já presenciou xingamentos. Abandonou a escola.

5. Fábio — pardo: estudante homossexual de família evangélica. É alvo de piadas homofóbicas por parte dos colegas e só falou sobre sua vivência após o pesquisador desligar o gravador.

Com nuances e algumas particularidades, há alguns pontos importantes de contato entre as histórias desses cinco estudantes. Em todas elas, direta ou indiretamente, a escola é cenário de violências baseadas no racismo. Em todos os casos, há relatos que a intervenção da equipe pedagógica e do corpo docente não é interpretada pelas vítimas como justa ou suficiente. A escola não se mostra interessante e as demandas econômicas e de cuidado com terceiros se sobressaem. Por fim, o abandono ou a evasão acontecem.

As diferentes formas de violência em contexto escolar se sobrepõem, produzindo os resultados escolares identificados por meio de avaliações como o INAF e o Saeb. Em média, as crianças negras têm aprendido menos nas escolas brasileiras porque o racismo diminui suas oportunidades de aprendizado (violência simbólica) e as expõe a violências físicas (majoritariamente os homens) e psicológicas (principalmente as mulheres), que não são objeto de intervenção adequada pelos estabelecimentos de ensino. Em todos os casos, os rituais pedagógicos de silenciamento apontados Gonçalves (1985) ainda estão presentes na escola. Esses rituais persistiram mesmo após avanços em termos de letramento racial da sociedade brasileira e da aprovação de leis como a Lei 10.639/2003, como nos mostrou o trabalho de Jesus (2018).

DISCUSSÃO: O QUE 'DÁ PRA FAZER'? COMEÇAR PELO DIAGNÓSTICO E PELA INTERVENÇÃO BASEADA NA REALIDADE

Nesta última seção do texto, apresentamos três possibilidades que nos parecem interessantes para o trabalho do professor comprometido com a educação para as relações étnico-raciais em todas as esferas da vida escolar. A primeira surge por meio de um reencontro com o Prof. William Melo, que nos contou sobre a permanência das desigualdades entre brancos e negros em termos de resultados escolares (Melo, 2024). Neste momento, o autor contribui com dois conteúdos que podem nos ajudar muito a discutir o racismo que permeia as violências em contexto escolar e as desigualdades dos resultados educacionais. Primeiro, em uma entrevista gravada para o canal do *Nexo Jornal*, no YouTube, Melo (2021) destaca a necessidade de o clima escolar ser avaliado na perspectiva racial. Em seguida, valemo-nos de um texto publicado na página *Papo de Homem*, em que o autor nos fala sobre a Pedagogia do Afeto — modo pelo qual define a metodologia de ensino aplicada em suas aulas de ciências, na Rede Municipal de Maricá (RJ) (Melo, 2020).

O segundo material — também relacionado ao clima escolar — é uma discussão apresentada pelo Prof. Alexsandro Santos (2020) a respeito de como a gestão escolar pode responder às situações de racismo que, direta ou indiretamente, afetam o clima na escolar.

Por fim, vamos conhecer a proposta de instrumento para a realização de diagnóstico sobre as relações raciais na escola, que integra a coleção Indicadores da Qualidade da Educação, proposta pela Ação Educativa, a mesma instituição que desenvolveu o Indicador de Alfabetismo Funcional (Alfabetismo Funcional, 2024).

O que é clima escolar?

O “clima escolar” é um conceito que chamamos de polissêmico. Ou seja, há muitos sentidos atribuídos a ele, podendo ser observado, portanto, a partir de diferentes perspectivas. De maneira geral, o clima escolar costuma ser entendido também como a atmosfera ou o *ethos* da escola. Um clima escolar positivo é uma percepção compartilhada por quem frequenta o espaço (professores, estudantes, coordenação, gestão e outros profissionais que atuam na escola) de que ali é um bom lugar para se estudar ou trabalhar. Ou seja, entre outras coisas, que a escola é um espaço no qual o processo de formação humana e aprendizagem é primordial — mas também no qual as relações estabelecidas nesse percurso sejam pautadas pelo respeito, e os vínculos de trabalho, baseados em uma liderança administrativa e pedagógica de qualidade (efetiva e justa) (Carvalho, 1992; Silva, 2001; Moro, 2018; Vinha *et al.*, 2017).

Isto é, trata-se de um conceito difícil de explicar. Prova disso são as muitas definições que os pesquisadores da área têm apresentado a respeito dele. No Brasil, o conceito tem sido bastante difundido pelo pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC), Adriano Moro. Em sua tese de doutorado, o autor apresenta o conceito que estruturou junto aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM), que nos parece uma maneira adequada de definir o clima escolar.



O conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas (Moro, 2018, p. 47).



Professores e estudantes devem ser “dar bem”, mas os estudantes também devem encontrar, nos professores, gestores e outros funcionários, adultos capazes de intervir em situações de conflito entre estudantes. A gestão deve acompanhar e dar suporte ao trabalho dos educadores, mas também deve haver infraestrutura suficiente para a realização das atividades. São muitas frentes de intervenção, por isso, recorreremos novamente ao material do GPEM para apresentar o que é definido como dimensões do clima escolar. Como o conceito é amplo e envolve percepções compartilhadas a respeito de muitas esferas da experiência escolar, optou-se por discuti-lo em função de oito dimensões (Vinha *et al.*, 2017):

- Ensino e a aprendizagem
- Relações sociais e conflitos na escola
- Regras, sanções e segurança
- Convivência entre estudantes (intimidação ou *bullying*)
- Relação entre família, escola e comunidade
- Infraestrutura e rede física
- Relações de trabalho
- Gestão e participação

Em última análise, trata-se de um conceito interessante porque amplia as possibilidades de refletir sobre a experiência na escola sem que a nossa atenção se volte apenas para as agressões físicas ou ataques armados — por serem mais visíveis. Como vimos na primeira seção, os casos de violência mais frequentes são aqueles que geralmente não envolvem violência física e que também podem envolver a participação ou a leniência do corpo docente e da equipe pedagógica. Porém, a melhora do clima escolar é um objetivo tão amplo, que torna completa a intervenção, uma vez que ela depende de muitos atores e áreas da gestão escolar e do órgão central. Adotar uma perspectiva racializada é uma das possibilidades de aproximar do cotidiano escolar esse conceito que parece tão abstrato e distante.

O clima escolar racializado e o afeto

O conceito de clima surgiu no ambiente organizacional para definir a qualidade das relações de trabalho, começando a ser utilizado para tratar da educação como parte do debate sobre escolas eficazes. Esse conceito começou a ser utilizado nos Estados Unidos para enfatizar que a escola eficaz é uma escola que reduz desigualdades entre crianças negras e brancas residentes dos segregados bairros daquele país (Anderson, 1982).

Todavia, com o tempo, o conceito foi se tornando menos racializado e, atualmente, os questionários que medem o clima, em geral, não trazem perguntas sobre o tema. Isso confere a falsa impressão de que as situações ligadas ao racismo nas relações institucionais ou interpessoais nas escolas não são um desafio à melhoria do clima das escolas brasileiras. Considerando tudo o que foi discutido até aqui, destacamos que esse é um grande equívoco metodológico, uma vez que a dimensão racial é fundamental no Brasil, dado o contexto de desigualdade racial que atravessa nossas escolas. Neste momento da discussão, destaca-se a intervenção do professor William Melo. No vídeo em questão, ele comenta exatamente isso: o clima escolar precisa ser racializado.

Segundo o autor, é fundamental questionar como estudantes de diferentes perfis raciais aproveitam as oportunidades educacionais. Igualmente, deve-se questionar se as políticas escolares são eficazes para promover igualdade de oportunidades entre os alunos (Melo, 2021).

Em um país como o Brasil (e também como os Estados Unidos) acreditar que o clima da escola é percebido por estudantes brancos e negros da mesma maneira é um equívoco teórico, mas também prático, uma vez que atravessa as políticas públicas baseadas nesse conceito.

Assista ao vídeo sobre as dimensões do clima escolar, considerando as relações étnico-raciais (Melo, 2020).



Fonte: Santos, 2020.

Se o vídeo acima apresenta um conteúdo mais acadêmico, em seu artigo, Melo nos aproxima de como as coisas funcionam em sua sala de aula. Segundo o autor, sua metodologia consiste na aplicação da “Ciência do Afeto”, uma forma de ensinar e gerir a turma, que pode demonstrar o apoio da escola aos seus estudantes negros — especialmente os meninos — ao longo do processo de aprendizagem, reduzindo, assim, as desigualdades (Melo, 2020). A pergunta é: qual seria a melhor maneira de fazer isso? No vídeo a seguir, Melo — que, além de professor e doutor, também é rapper — oferece uma amostra de como realiza essa pedagogia. A cultura é uma chave importante e, aqui, está presente no ensino de biologia, no “rap das células” (Melo, 2019).



Em síntese, Melo afirma que a gestão escolar tem papel preponderante na construção do clima positivo com equidade racial. Isso é possível a partir de quatro tipos de ações:

- Trazer a discussão étnico-racial para construir o consenso na escola de que o pertencimento racial é fator associado à experiência escolar;
- Após esse reconhecimento, apoiar e estimular os professores no planejamento pedagógico de ações e atividades que problematizem os efeitos do racismo, por exemplo, na timidez ou na baixa autoestima dos estudantes;
- Reconhecer e estar preparado para intervir e orientar os professores na intervenção sobre o “racismo recreativo”, que se esconde nas piadas e “zoações” presentes no que poderia ser escamoteado pelo conceito de *bullying*;
- Fazer uma leitura crítica dos resultados escolares (incluindo as avaliações externas, como o Saeb), fazendo as comparações entre os resultados dos estudantes negros, brancos, indígenas e pardos.

O interessante é que tanto Melo (2021) quanto Santos (2020) mencionam o papel do monitoramento dos resultados escolares e das percepções da comunidade escolar a respeito de tais resultados. Isso significa que parte do que podemos fazer é utilizar ferramentas para o monitoramento não apenas de indicadores, como a proficiência, ou para o acompanhamento das ocorrências registradas pela gestão, mas também para observar como andam as relações interpessoais sob uma perspectiva racializada. Para isso, nossa última sugestão é a utilização de uma metodologia voltada à construção de uma autoavaliação escolar em relação a essas relações.

Monitoramento da qualidade das relações étnico-raciais

O documento *Indicadores da Qualidade da Educação — Relações raciais na escola: Educação em Movimento* pode ser uma ferramenta interessante para educadores da educação básica. Esse documento traz o resultado de uma pesquisa que propôs um instrumento para a realização de diagnóstico sobre as relações raciais na escola, feito por uma equipe liderada pela Ação Educativa, apoiada pela UNICEF e outros parceiros (Ação Educativa, 2023).

A primeira edição dessa metodologia foi lançada em 2013, como parte de uma série de materiais de apoio à reflexão e avaliação da qualidade da educação para além dos resultados em testes e avaliações internas e externas. A metodologia é baseada na “autoavaliação participativa”, que envolve a participação de toda a comunidade escolar sobre indicadores (evidências) a respeito de dimensões variadas da qualidade da escola.

Na publicação de 2023, o objetivo é apresentar como utilizar uma série de indicadores relacionados à qualidade da convivência na escola, considerando as relações étnico-raciais. A partir de reuniões e momentos de discussão, a comunidade vai construindo uma avaliação que classifica a escola com base em um esquema de cores/farol: verde, quando a situação é boa ou satisfatória; amarelo, quando é regular e requer atenção e cuidado; e vermelho, quando há muito a ser feito e é necessária uma intervenção imediata. O guia para aplicação da metodologia propõe as seguintes etapas, envolvendo toda a comunidade escolar:

- A construção e o processo formativo de um grupo de referência, que será responsável por iniciar e manter vivo o processo;
- A realização de uma pesquisa de opinião para mobilizar a comunidade para o tema das relações raciais na escola;
- A realização dos grupos de diálogos sobre o tema, utilizando os recursos audiovisuais indicados na metodologia;
- A aplicação do instrumento de coleta de dados com os indicadores;
- A elaboração do plano de ação da escola;
- A manutenção do debate e a atenção ao tema das relações raciais em todos os momentos do cotidiano da escola, também fora da sala de aula (pátio, cantina e quadras).

O trabalho parece muito interessante e pode ser um caminho para mobilizar a comunidade escolar para a relação entre racismo, violência na escola e desigualdades de aprendizado. Entretanto, como sabemos disso? Observando os indicadores que são apresentados pelos autores em relação a cada uma das dimensões de interesse. Ou seja, todo o diagnóstico e monitoramento está organizado para levantar informações sobre como estão 1) os relacionamentos e atitudes; 2) o currículo e a prática pedagógica; 3) os recursos e os materiais didáticos; 4) o acompanhamento, a permanência e o sucesso; 5) a atuação dos profissionais da educação; 6) a gestão democrática e a participação; 7) e a relação com o território.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de itens da dimensão “Relacionamentos e atitudes”, que são sugeridos para a autoavaliação a ser realizada pela comunidade escolar.

Itens para avaliação da dimensão “Relacionamentos e atitudes” da Autoavaliação da Qualidade das RER na escola (Ação Educativa, 2023).

- A escola reconhece quando acontecem situações que envolvem xingamentos, piadas e apelidos pejorativos contra pessoas negras?
- Os apelidos pejorativos, piadas e xingamentos são entendidos pela escola como ofensa e humilhação e não como “brincadeirainha inofensiva”?
- Diante de situações de xingamentos, piadas e apelidos pejorativos, os educadores repreendem imediatamente os agressores, acolhem as pessoas discriminadas e utilizam a situação para refletir com os envolvidos sobre as causas da situação e a responsabilidade de cada um no conflito, bem como as razões históricas desse fato?
- A escola atua por meio da orientação da equipe pedagógica, da discussão coletiva e da formação para que os profissionais de educação desenvolvam o seu letramento racial crítico e construam expectativas positivas com relação à aprendizagem e ao desempenho de todas as crianças?
- Diante de situações de racismo as crianças e os adolescentes são orientados a não ficar calados e a procurar ajuda de adultos preparados para acolhê-los?
- A escola possui estratégias de prevenção e de identificação de racismo, bem como de outras formas de discriminação que ocorrem em diferentes espaços da escola: da sala de aula ao pátio?
- As crianças negras têm oportunidade de conhecer e ouvir, por parte das professoras e professores, falas positivas sobre sua estética (beleza), sua história e sobre os conhecimentos e a vida de pessoas negras no Brasil e no mundo?
- Há, na escola, procedimentos de escuta, registro e encaminhamento de casos de racismo e outras discriminações contra alunos, profissionais de educação e familiares?

Esperamos que este capítulo tenha contribuído para a construção de algumas reflexões importantes a respeito do modo como o racismo estrutura tanto os desafios de aprendizagem quanto as situações de violência. Sabendo disso, argumentamos que observar o clima escolar em uma perspectiva racializada pode fazer com que professores e gestão reconheçam que há desigualdades entre negros e não negros que se refletem na experiência escolar como um todo (inclusive na violência e nos resultados escolares).

Estratégias que considerem o afeto como chave para as relações interpessoais em sala de aula podem aproximar docentes de estudantes mais afetados pelo racismo, pela violência e pelas baixas expectativas de aprendizado. A gestão também pode contribuir, apoiando os professores nesse processo, liderando a reflexão sobre o tema e transformando o debate em uma leitura crítica (que investigue as desigualdades raciais) do cenário das relações interpessoais e dos resultados escolares. É fundamental construir diagnósticos — preferencialmente diversos — dessas desigualdades, capazes de promover a interlocução entre diferentes abordagens metodológicas, com a participação de toda a comunidade escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO:

BIBLIOGRAFIAS COMPLEMENTARES

- ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO; UCB, 2002.
- AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola – antirracismo em movimento**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicadores-da-qualidade-na-educacao-relacoes-raciais-na-escola-antirracista-em-movimento/>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- ALFABETISMO FUNCIONAL. **Indicador de Alfabetismo Funcional. Alfabetismo Funcional**, [s. d.]. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- ANDERSON, C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. **Review of Educational Research**. v. 52, n. 3. p. 368–420, 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1170423>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília [DF], 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília [DF], 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei 14.759, de 21 de dezembro de 2023**. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União, Brasília [DF], 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, Brasília [DF], 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

- BRITO, B.; OLIVEIRA, G. Combatendo o racismo nas escolas com Benilda de Brito | Papo de Pretas. YouTube. **Gabi Oliveira**, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/WtnGECLPaAk?si=9XbtQ79-y99Rfkq5>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRITO, B.; NASCIMENTO, V. (Coord.). **Negras (In)Confidências** — Bullying, não. Isto é racismo. (Mulheres Negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARVALHO, L. M. **Clima de escola e estabilidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1992.
- CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência discriminação — representações de alunos e professores. *In*: **Educar para a igualdade**: gênero e educação escolar. São Paulo: [S. e.], 2004.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.
- DEBERBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e228514, 2020.
- GONÇALVES, L. A. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª série). 1985. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- HIGGINS, E.; COFFEY, B. S.; FISHER, B. W.; BENITEZ, I.; SWARTS, K. School Safety or School Criminalization? The Typical day of A School Resource Officer in the United States. **The British Journal of Criminology**, v. 62, n. 3, p. 568-584, maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/bjc/azab075>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2021**. V. I. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.
- INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 10 jul. 2024.

- INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: Estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34, n. 0, 2018.
- LIMA, M.; MENEZES, N. Como as desigualdades afetam a educação no Brasil? YouTube. **Nexo Jornal**. Entrevista concedida a Marina Menezes. 2019a. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/video/2019/07/11/como-as-desigualdades-afetam-a-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 18 de jul. 2024
- LIMA, M.; MENEZES, N. Como as desigualdades afetam a educação no Brasil? YouTube. **Nexo Jornal**. Entrevista concedida a Marina Menezes. 2019b. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/video/2019/07/11/como-as-desigualdades-afetam-a-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 18 de jul. 2024
- MELO, W. Desigualdades raciais na educação básica brasileira após a Lei 10.639/2003: O que mudou ao longo de quase 20 anos? **Folha de São Paulo**, 23 jan. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/politicas-e-justica/2024/01/desigualdades-raciais-na-educacao-basica-brasileira-apos-a-lei-106392003.shtml#>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- MELO, W. As dimensões do clima escolar, considerando relações étnico-raciais. Youtube. **Nexo Jornal**. Nexo Políticas Públicas, 5 jan. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5sSypCkq9lk&ab_channel=NexoJornal. Acesso em: 20 jul. 2024.
- MELO, W. **Ciência do afeto**: como a educação pode mudar as realidades de garotos negros. *Papo de Homem*, 04 mar. 2020. Disponível em: <https://www.papodehomem.com.br/ciencia-do-afeto-or-como-a-educacao-pode-mudar-as-realidades-de-garotos-negros>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas,, Campinas, SP, 2018.
- OLIVEIRA, V. C.; Xavier, F. P.; LIMA, Y. S. H. Violência em contexto escolar: os efeitos do lugar e o papel da escola *In*: XIX Congresso Brasileiro de Sociologia, 2019, Florianópolis. **XIX Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2019.
- OLWEUS, D. School bullying: Development and Some Important Challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, n. 1, p. 751-780, 2013. Disponível em: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.
- OLWEUS, D. Aggression in the schools: bullies and whipping boys. Hemisphere apud OLWEUS, D. School bullying: Development and Some Important Challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, n. 1, 2013.
- PEREGUM; SETA; IPEC. Percepções sobre o racismo no Brasil. **Percepção sobre o racismo**, 2023. Disponível em: <https://percepcaosobrericismo.org.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

- SANTOS, A. Como a gestão escolar pode garantir a equidade racial na escola? | Nexo Políticas Públicas. YouTube. **Nexo Jornal**, 10 nov. 2020. Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=PSdTJF_85G4&ab_channel=NexoJornal. Acesso em: 20 jul. 2024.
- SEPÚLVEDA, J. M.; GUTIÉRREZ, C. R. Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX. El modelo alemán Bávaro en tierras Mapuches. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 864, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/97567>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- SILVA, J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**. Salvador, v. 4, n. 2. 2001.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- VEJA o antes e depois da Escola Estadual Ministro Costa Manso. **Último Segundo**, 29 jun. 2011. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/veja-o-antes-e-depois-da-escola-estadual-ministro-costa-manso/n1597049380066.html.high>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- VINHA, T.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- VINHA, T. *et al.*, **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**: causas e caminhos. São Paulo: D3E, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

PERCURSO 5

Interculturalidade, pedagogia decolonial e educação antirracista

Autora: Shirley Aparecida de Miranda



Olá, colega cursista! Seja bem-vindo(a) ao Percurso 5: Interculturalidade, pedagogia decolonial e educação antirracista.

Nesta jornada, embarcamos em uma exploração transformadora das intrincadas interseções entre cultura, educação e justiça social.

Trazida na bagagem da colonização, a educação escolar constituiu-se como dispositivo de dominação da cultura eurocêntrica. A imposição de uma concepção única de mundo, vida, humanidade, relações de poder, conhecimento e outros aspectos daquilo que nomeamos cultura, atravessa e constitui as instituições da modernidade ocidental.

A escola é uma dessas instituições. Os estudos sobre a escola como aparelho de reprodução da hegemonia nos mostraram a influência desse aparato. Contudo, não explicitaram a força da escola como dispositivo colonizador.

Sobre isso, vale à pena conferir o filme *Escolarizando o mundo*, disponível no link abaixo do vídeo.

https://youtu.be/6t_HN95-Urs?si=pfG7BYPUWS0cNC16

No Brasil, a escola foi implementada pelas mãos da Igreja Católica, no século XVI, sendo destinada aos indígenas. As missões catequisadoras tinham (e ainda têm) por objetivo impor uma concepção de Deus e de humanidade que invalida e destrói todas as outras. Nas escolas missionárias, que recorriam aos povos originários como objeto de salvação, teve início a proibição do uso da língua e suas várias formas de expressão, afinal, o ato de enunciação atravessa e convoca o corpo em ritmos, entonações, gestos e movimentos.

A imposição da língua do colonizador, com seu modelo dominante de expressão, a escrita, colaborou para constituir uma sociedade grafocêntrica. Também na escola ocorria (e ainda ocorre) um modo de confisco do corpo do colonizado — com a proibição de rituais, de práticas de cura, de práticas sociais e estéticas e de modos de exercer o gênero.



A escola segue promovendo o epistemicídio em práticas curriculares (para situar esse conceito, vale a pena começar com Sueli Carneiro. Confira um trecho de sua obra clicando no link abaixo).

<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/#>

No entanto, sabemos que nenhuma instituição permanece impermeável. A disputa pelo direito à educação enquanto componente de justiça integra a luta dos movimentos sociais — movimento negro, movimento indígena, movimento sem terra etc. Essa disputa pela escola implica em sua reconfiguração para a proposição de pedagogias decoloniais e práticas educativas interculturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Indígena, as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena e as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola resultam da confluência de movimentos sociais em disputa pela escola.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

Antes de iniciarmos nossas discussões, é importante saber que a expressão *pedagogias decoloniais* é uma formulação original de Catherine Walsh, pesquisadora equatoriana, que sistematizou essa perspectiva de contraposição no livro *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de (re)existir, (re)vivir*.

A proposição inicial ganhou contornos específicos e relacionados ao antirracismo. Confira a definição produzida por Luiz Fernandes de Oliveira.



O que as pedagogias referenciadas na interculturalidade e as afrogênicas nos ensinam?

Este percurso pretende trazer essas inspirações para o diálogo. Sobre o termo *afrogênico*, recorro ao conceito formulado por Sheila Walker, antropóloga estadunidense:



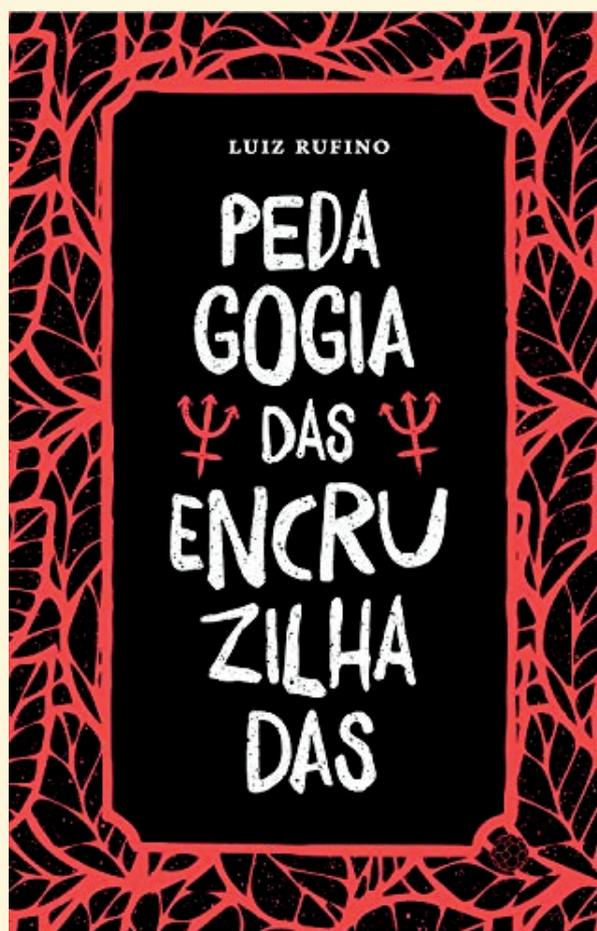
Afrogênico quer dizer, simplesmente, o que tem sua origem na história, a maneira de ser e de saber, as interpretações e os estilos de interpretação dos africanos e afrodescendentes. Refere-se às experiências, interesses e prioridades dos africanos, afrodescendentes e suas articulações (Walker, 2018).





Iniciaremos com as reflexões de Luiz Rufino, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ).

A proposição trabalhada em sua tese/livro, *Pedagogia das encruzilhadas*, conforme a descrição do filósofo Wanderson Flor do Nascimento, “apresenta pistas para prepararmos ebós políticos, epistemológicos e éticos contra o desencantamento do mundo, essa faceta da experiência colonial que cristaliza, enfraquece, mortifica”.





Quem quiser saber mais, pode consultar o artigo abaixo:

ISSN 2237-9460
DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012

PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS
Exu como Educação

Luiz Rufino¹

RESUMO

Exu na cultura ioruba e nas suas múltiplas inscrições na diáspora africana emerge como princípio explicativo de mundo sobre o acontecimento, comunicação, linguagem, invenção, corporeidade e ética. Nesse sentido, considerando que os domínios do orixá são também comuns ao fenômeno educativo, podemos, a partir de um giro enunciativo, perspectivar uma educação referenciada por ele. Assim, na emergência de processos educativos e proposições curriculares antirracistas e decoloniais é que lanço mão da *Pedagogia das Encruzilhadas*, um projeto político/epistemológico/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico. Dessa maneira, entendendo que a decolonialidade se constitui enquanto ação e demanda outras presenças, conhecimentos e gramáticas, este artigo investe na crítica às obras coloniais que regimentam a educação não como prática emancipatória, mas como forma regulação. A reflexão também investe no apontamento de outras possibilidades de problematização da educação, a partir de referenciais éticos/estéticos historicamente produzidos como não credíveis pela razão dominante e suas políticas de conhecimento.

Palavras- chave: Exu, Pedagogia das Encruzilhadas, Educação.

PEDAGOGY OF THE CROSSROADS
Exu as Education

Para quem quiser acessar uma discussão original sobre o tema, sugiro acessar a dissertação de Nesir Freitas da Silva:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS — UFMG
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA —
PROMESTRE
Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu*

NESIR FREITAS DA SILVA

NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
ENCRUZILHADAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS
ESCOLAS DA RME-BH

A interculturalidade é um movimento que nos desloca a pensar sobre a presença dos povos originários e sua relação com a educação. Esse movimento se iniciou em países da América Latina, ou melhor, em lugares de Abya Yala, nos quais as línguas indígenas não foram alvo de total apagamento.

Entendemos que “América” é uma designação produzida como efeito da colonização, resultado de uma de suas estratégias: a total desconsideração pela presença dos povos originários no território colonizado. Daí a recorrência a outras nomeações para se referir ao território que foi constituído como continente americano.

Uma dessas nomeações tem sido utilizada por organizações de povos e nacionalidades indígenas para o continente: Abya Yala, que, na língua do povo Kuna, originário do norte da Colômbia, significa Terra Madura, Terra Viva e Terra em Florescimento.

Abya Yala é a designação reivindicada. A esse respeito, sugerimos a consulta ao site abaixo.

Sabemos que a colonização portuguesa no Brasil decretou a proibição do uso das línguas indígenas e declarou uma única língua oficial. Um país monolíngue é ainda mais monocultural. Por isso, a interculturalidade pode ser mais que um modelo de escola bilíngue.



Indico algumas leituras que nos ajudarão a situar a discussão:

NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilingue. *Revista Sures*, n. 3, 2014.

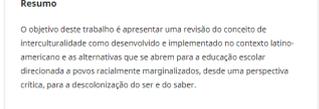
MIRANDA, Shirley Aparecida; GOMES, Ana Maria Rabelo; CORREA, Célia Nunes. História e produção da escrita entre os Xakriabá e os Pataxoo de Minas Gerais. *Revista Tellus*, 2020.

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. *Textos e Debates*, v. 2, n. 33, 2019.

CORREA, Célia Nunes. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. 2019. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilingue

André Marques do Nascimento
Universidade Federal de Goiás



Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão do conceito de interculturalidade como desenvolvido e implementado no contexto latino-americano e as alternativas que se abrem para a educação escolar direcionada a povos racialmente marginalizados, desde uma perspectiva crítica, para a descolonização do ser e do saber.

Biografia do Autor

André Marques do Nascimento, Universidade Federal de Goiás
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás;
Professor Adjunto na mesma instituição, atuando como professor de Português Intercultural no curso de Educação Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas. Atua na orientação de Estágio e projetos de pesquisa de professores e professoras Karajá, Xambôá e Guaraní.

Publicado
2013-12-24

Edição

História e produção da escrita entre os Xakriabá e os Pataxoo de Minas Gerais
History and writing production among the Xakriabá and the Pataxoo of Minas Gerais

Ana Maria R. Gomes¹
Célia Nunes Corrêa¹
Shirley Aparecida de Miranda¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.697>

Resumo: Neste artigo, analisamos processos recentes de produção de materiais escritos entre os Xakriabá e os Pataxoo (MG), cujos produtos assumiram diferentes formatos, buscando trazer aspectos centrais que delineiam as características do conteúdo e da forma final do produto editorial. Ambos são povos indígenas que têm o português como língua materna. O caso dos Pataxoo ilustra uma reelaboração original da escrita em associação com outras formas expressivas, como o canto e o desenho. O caso dos Xakriabá revela o uso da escrita inserido em processo de elaboração sobre a história de luta, com um procedimento de autoria coletiva negociada no qual a memória ingressa num exercício cruzado de sentido acadêmico e político e com repercussões epistemológicas.

Palavras-chave: educação indígena; escrita indígena; Xakriabá; Pataxó/Pataxoo.

Maxim Repetto*

DOSSIÊ

O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE: TRAJETÓRIAS E CONFLITOS DESDE AMÉRICA LATINA

Resumo

O artigo apresenta uma leitura crítica sobre alguns debates relacionados ao conceito de educação intercultural na América Latina, que desde este continente mostram a origem do uso e seus desdobramentos em diferentes contextos nacionais. Dessa forma se encara a educação intercultural, não como um conceito, mas como um campo de debate pedagógico e político por uma educação e visão de mundo mais participativa e democrática. Seja desde a divulgação de um modelo multiculturalista desde os Estados Unidos e sua implementação no México e outros países, passando por uma perspectiva do debate desde o sul, incorporando não apenas as reivindicações e propostas dos povos indígenas, como também diversas perspectivas que na segunda metade do século XX influenciaram a construção deste campo de debate, até as vozes mais críticas sobre as atuações da cooperação internacional, que utilizando este conceito nem sempre está falando das mesmas ideias que os movimentos sociais de base. Por último o texto compara o uso dado no Brasil ao conceito de educação escolar indígena, país no qual o debate sobre interculturalidade não foi utilizado com a mesma força conceitual e política que em outros países do continente.

Abstract

This article presents a critical reading about some debates related to the concept of intercultural education in Latin America, which shows the origins of its development in different national contexts. In this context, intercultural education is seen not as a concept but as a field of pedagogical and political debate for a more participative and democratic educational worldview. From the spread of a multiculturalist model of the United States and its implementation in Mexico and other countries to the perspective of this debate from the South, incorporating not only the claims and proposals of indigenous peoples, but also diverse perspectives that in the second half of the 20th century influenced the construction of this field of debate and even the most critical views on the performances of international cooperation where the use of this concept is not always talking about the same ideas as the basic social movements. Finally, the article compares the use given in Brazil to the concept of indigenous school education, a country in which the debate on interculturality was not used with the same conceptual and political force as in other countries of the continent.

CÉLIA NUNES CORREA
(CÉLIA XAKRIABA)

O BARRO, O GENIPAPO E O GIZ NO FAZER EPISTEMOLÓGICO DE AUTORIA XAKRIABÁ: REATIVAÇÃO DA MEMÓRIA POR UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA

Assista ao vídeo em que Célia Xakriabá comenta sobre as mudanças necessárias para a constituição de uma educação indígena autônoma e autêntica, a partir de sua experiência com a ressignificação do conceito de educação para o povo Xakriabá.



Assista ao vídeo sobre educação indígena da aldeia Muã Mimatxi – Povo Pataxó (MG):



É importante reforçar alguns aspectos da interculturalidade:

- Interculturalidade não é multiculturalismo, não é sincretismo e não é hibridismo.
- Insurge contra o epistemicídio;
- Configura interpretação latino americana/afrodiaspórica (enraizamento);
- Vincula o conhecimento balizado nas tradições com o restante do mundo e com outros conhecimentos: “um pé na aldeia e um pé no mundo”.

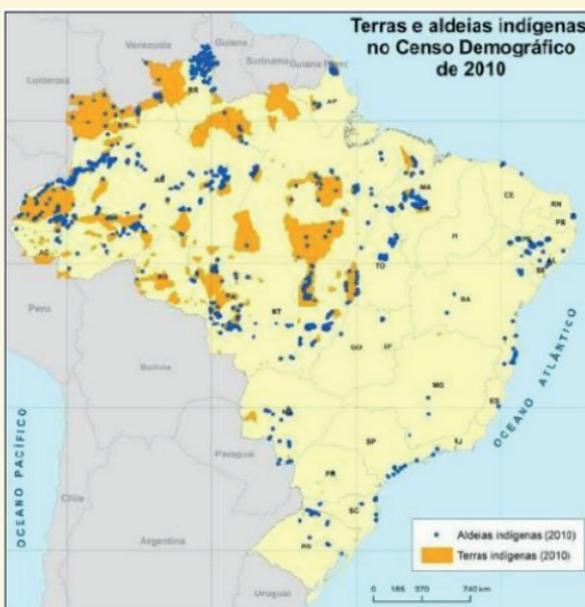
O estereótipo é a principal estratégia discursiva do colonialismo-racismo. Bhabha (2013, p. 118) sugere uma intervenção que desloca “do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo”.

Estereótipo é um modo de representação ambígua: “conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca” (Bhabha, 2013, p. 117).

Reconhecer a ignorância; contraposição à arrogância do entendimento “universal”.

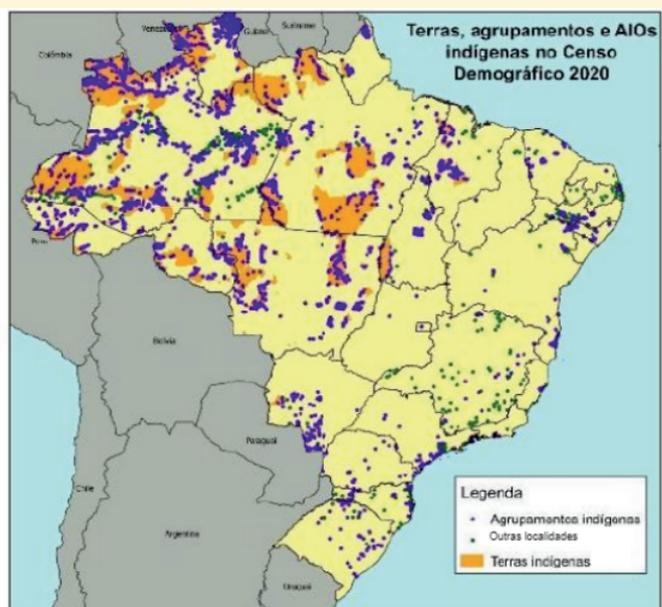
Vamos testar nossa ignorância? Você é capaz de citar 5 povos indígenas de Minas Gerais, 5 línguas indígenas e 5 terras indígenas?

Veja a evolução da Base Territorial 2010 – 2020 Terras, agrupamentos e outras localidades indígenas:



2010

516 terras indígenas
1291 aldeias indígenas



2020

632 terras indígenas
5778 agrupamentos indígenas

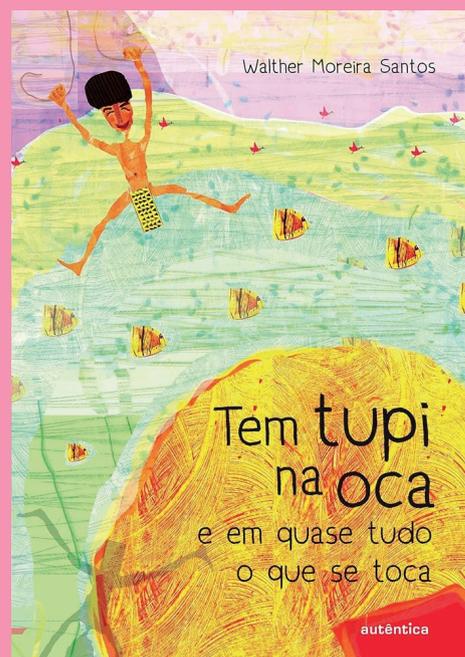
Os estereótipos estão:

- Na reprodução de uma identidade genérica do que se chamaria de “o índio brasileiro”;
- Nas versões descontextualizadas sobre o que seriam “lendas indígenas” (indiferença entre mito e lenda; generalidade e descontextualização; e ausência de informação sobre o modo como os mitos indígenas foram acessados);
- Nos problemas conceituais na abordagem da territorialidade indígena (como, por exemplo, indicar que todos os “índios” vivem na floresta, quando há outros biomas habitados — cerrado, mata atlântica, caatinga *etc.* — e desconhecendo a presença indígena nas cidades);
- Na classificação incorreta de línguas indígenas e na apresentação inadequada do tronco linguístico em relação ao uso da língua indígena em contexto de ritual, de canto *etc.*;
- Na ausência da nomeação dos povos indígenas — substituída por uma referência genérica ao “índio” —, reforçando a invisibilidade desses povos e a associação de sua arte e cultura à primitividade;
- Na priorização das dimensões estéticas, sociais e culturais, de forma a ampliar o conhecimento sobre a arte verbal indígena;
- Na falta de apresentação de informações (texto/imagens) historicamente contextualizadas, permitindo diversas perspectivas sobre a temática indígena;
- Na falta de favorecimento da compreensão das histórias indígenas e de sua relação com as histórias regionais/nacionais;
- Na ausência de ampliação da compreensão dos processos que envolvem a territorialidade, no passado e no presente;
- Na ausência de contextualização das línguas indígenas, no caso de obras bilíngues;
- Na falta de apresentação de referências que contribuem para conhecimento da pluralidade cultural, identitária, linguística e territorial dos povos indígenas, no presente e no passado;
- Na falta de contribuição para as apresentações das identidades indígenas;
- Na não ampliação da compreensão dos processos históricos de autodeterminação dos povos indígenas em diferentes contextos e espaços;
- Na não valorização do patrimônio material e imaterial dos povos indígenas.



A seguir, você encontrará três obras de literatura com a temática indígena. Duas delas, classificadas como não indicadas, e outra, altamente indicada. Essa classificação foi elaborada no contexto da análise do Plano Nacional Biblioteca na Escola, em 2015.

A obra **Tem tupi na oca** e em quase tudo que se toca, escrita e ilustrada por Walther Moreira Santos, é um texto que se enquadra no gênero texto em versos. A temática da obra se concentra nas contribuições lexicais de línguas da família tupi-guarani (referenciadas na obra como tupi) à língua portuguesa. O texto se apresenta em versos com rima, divididos em dezenove estrofes de ilustrações coloridas e criativas com temática silvestre e indígena, como peixes, rios, botos, árvores, insetos, macacos, aves e indígenas.



Na obra, não há informações sobre o que se considera ao utilizar o termo "tupi". Sabe-se que o tronco Tupi e a família Tupi-Guarani abarcam um grande número de línguas antigas e modernas, que foram ou ainda são faladas por diferentes povos indígenas no Brasil e em outros países da América do Sul (cf. Rodrigues, 1986). Além disso, outra língua comumente identificada, no senso comum, como "tupi" é o Nheengatu, conhecido nos estudos linguísticos como Língua Geral Amazônica, ainda falado atualmente no Norte do país. O Nheengatu é, hoje, uma das línguas oficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas.

Por causa disso, o termo tupi usado na obra é impreciso, pois não há referência que possa identificar precisamente a que se refere no texto. Há, ainda, uma variação, pois ora o autor diz tupi, ora apresenta a língua como tupi-guarani (quarta-capa). As referências apresentadas pelo autor ilustram esse equívoco, pois suas fontes são de dicionários guarani-português, vocabulário tupi-guarani-português e dicionário Tupi-Português.

A obra, embora procure valorizar o patrimônio linguístico e cultural dos povos indígenas, falha ao não identificar a que povo e a qual língua se refere o texto, transmitindo a falsa ideia de que há uma unidade linguística e cultural entre os povos indígenas. Não há uma língua tupi, há várias línguas classificadas na família Tupi-Guarani, pertencente ao Tronco Tupi. Desse modo, ao apresentar noções sobre a língua baseadas no senso comum, o autor não respeita o princípio de valorização das línguas indígenas, previsto na CF/88, na LDB, no RCNEI e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A obra conduz o leitor à desvalorização do patrimônio imaterial dos povos indígenas no que se refere a seus conhecimentos tradicionais. Isso pôde ser observado no texto quando Tiganá, personagem indígena do poema, não é capaz de identificar rastros de animais típicos das matas, como gambá, guará e preá. Como os povos indígenas são, em geral, exímios caçadores, o engano atribuído a Tiganá é inapropriado.

O próprio nome da personagem, Tiganá, pode levar o leitor a associá-lo com a expressão Ti (te) enganar do português, pois remete a um preconceito subjacente na sociedade brasileira de que índios são enganadores, vagabundos e ladrões. O termo Anhangá, colocado a par dos nomes dos animais cujos rastros são, pretensamente, desconhecidos pelo indígena, mostra também uma imprecisão, pois trata-se de um ser sobrenatural presente na cosmologia de muitos povos de línguas e culturas da família Tupi-Guarani e ao qual, erroneamente, os portugueses atribuíram o nome de Diabo. Esse trecho da obra contribui para a disseminação de estereótipos sobre os povos indígenas.

Os referenciais apresentados na obra relativos ao conhecimento cultural e identitário dos povos indígenas são estereotipados. Entre as imagens presentes no livro, há também as de indígenas em trajes típicos pendurados em cipós. Tais imagens carregam um preconceito subliminar de que indígenas fazem macaquices ou se comportam como macacos. Afinal, são macacos que se penduram em cipós.

Esse comportamento simiesco ainda se repete com um dos indígenas pendurados em uma árvore na posição de ponta-cabeça. A relação indígena/macaco torna a se repetir em uma imagem na qual a expressão nhenhém, tagarelice e falatório, segundo a própria obra, é repetida entre imagens de macacos pendurados em árvores, sugerindo que macacos e indígenas tagarelam indistintamente.

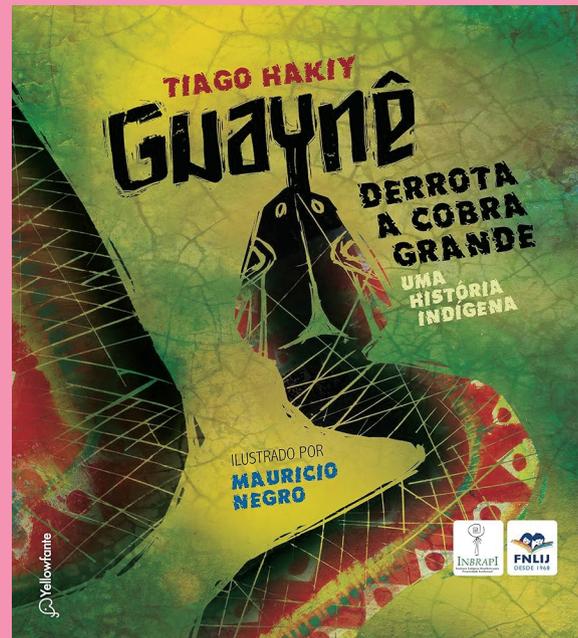
A obra **Curupira, Brinca Comigo?**, escrita por Lô Carvalho e ilustrada por Susana Rodrigues, é um texto em prosa que se propõe a apresentar seres fantásticos do folclore brasileiro, especialmente endereçados às crianças em processo de alfabetização. A temática da obra permite, de forma prazerosa, a interação com os personagens de nosso folclore, usualmente apresentados como monstros assustadores.



O texto apresenta vários monstros e assombrações do folclore brasileiro e não trata da temática indígena. Como texto inicial, apresenta uma página de incentivo à curiosidade e ao desejo de ler, iniciada pela frase: “E se, no meio da mata, você tivesse vontade de brincar? Com quem brincaria?” (Carvalho, p. 3). O convite inicial do Curumim ao Curupira para brincar desencadeia a apresentação visual de outros 14 seres da floresta. Desse modo, o texto se desenvolve por meio do jogo linguístico — convidar para brincar — aceitar — sugerir mais alguém —, que perpassa toda a obra.

Optou-se por uma estrutura linguística e poética na qual preponderam frases curtas e simples, que se repetem ao longo do texto. Sua linguagem poética provoca, no leitor, seja criança ou adulto, a vontade de continuar a leitura. Assim, o enredo é construído via jogo de linguagem, o qual, já nas primeiras páginas, a criança será capaz de memorizar e repetir, prevendo as perguntas e respostas dos seres fantásticos.

Guaynê, derrota da cobra grande é uma obra de autoria de um descendente indígena do povo Mawé. Trata-se de uma narrativa curta, cujo enredo é construído com base em elementos que fazem parte da cosmologia e mitologia dessa etnia. Nela, são mobilizados seres do imaginário Mawé, como Moi, a Cobra Grande, e também particularidades e eventos do cotidiano indígena de um modo geral.



Considerando esses pontos, a obra de Hakiy possibilita que sejam conhecidos e valorizados alguns aspectos estéticos e culturais da cosmologia e da arte verbal dos Mawés, assim como permite que sejam postos em questão temas referentes à diversidade cultural e identitária, já que não opera por meio de um conceito genérico e abstrato de indígena.

O conto é escrito em uma linguagem simples, com léxico acessível a leitores iniciantes. As orações, embora por vezes extensas, não prejudicam a fluidez da leitura, nem dificultam a compreensão do texto, pois são organizadas de forma a apresentar, conectar ou descrever fatos/cenas sequencialmente. Essa estratégia textual, junto à repetição de determinadas palavras/expressões, cria o efeito de uma narrativa oral.

Além de ser um recurso de enunciação literária e de manter uma coerente relação com a temática e com as possibilidades estruturais e literárias do gênero, o tom de oralidade dialoga com um dos principais modos de transmissão de conhecimentos de populações indígenas e tradicionais.

O emprego de vocábulos regionais e/ou específicos de povos indígenas contribui para aumentar a verossimilhança da narrativa, aproximando-a da linguagem e dos costumes dos Mawés e, ao mesmo tempo, possibilita que o texto opere com uma diversidade lexical mais ampla, capaz de representar, ainda que minimamente, as variações sociais da língua.



Acrescente-se, a isso, os nomes de comidas típicas e das localizações nativas presentes no texto, os quais reforçam os aspectos regionais e recriam, verbalmente, o espaço em que se passa a história. Tais elementos funcionam como um meio de traduzir, textualmente, algumas características identitárias, culturais e sociais dos Mawés.

As ilustrações dialogam intensamente com o texto, representando seus principais pontos ou cenas e ampliando suas possibilidades significativas, principalmente no que tange à caracterização pictórica do ambiente da floresta, local que serve de cenário para a história.

Merecem ser destacadas as imagens das páginas 16-17 e 20-21, que demonstram, visualmente, a intensidade das cenas que compõem o clímax da narrativa verbal. Mais do que simplesmente acompanhar o texto, elas cumprem o papel de fortalecer seus sentidos e, concomitantemente, acrescentar-lhes outros significados possíveis, revelando, entre outros aspectos, a paradoxal grandeza da Cobra Grande diante da valentia do pequeno indígena Guaynê. Ao fazer isso, as ilustrações permitem que a leitura seja mais inventiva e convidativa à participação do leitor.

PERCURSO 6

Experiência religiosa e relações étnico-raciais

Autor: Edgar Rodrigues Barbosa Neto
Autora: Bárbara Bruna Moreira Ramalho



Olá, cursistas!

Estamos começando o sexto e último percurso formativo do nosso curso. Vamos abordar, agora, o tema da experiência religiosa e das relações étnico-raciais. Pensei em começar com um brevíssimo relato sobre algo que aconteceu há alguns anos com o professor e conteudista deste percurso, professor Edgar Rodrigues.

Em uma de suas aulas com uma turma de graduação em uma universidade, enquanto tratava do tema do racismo religioso e da intolerância religiosa, um estudante — homem branco, com cerca de 40 anos — visivelmente incomodado com o fato de o tema estar sendo abordado naquele espaço, solicitou a palavra e disse:

“

eu acho que religião é uma questão de escolha individual, não é algo que a gente deva discutir. Religião não se discute

”

O professor Edgar disse:

Cara cursista, caro cursista:

O que você acha disso?

Será que religião é assunto individual?

Será que religião é algo que a gente não deve discutir?

Será que a melhor coisa a se fazer é permanecer em silêncio?

Vamos pensar juntos sobre essas questões e descobrir por quais caminhos elas podem nos conduzir.

Uma coisa, para início de conversa, me parece certa: não se trata, de forma alguma, de julgar o vínculo religioso das pessoas.

Mas será que essa é realmente a questão?

O estudante citado se sentiu ofendido e é uma pena que isso tenha acontecido, pois a ofensa é um sentimento que fecha a pessoa para a possibilidade do diálogo.

O diálogo pode ser áspero e duro — e é pouco provável que não o seja —, já que ocorre entre pessoas cujas experiências religiosas se situam em lugares desiguais da sociedade. No entanto, é importante compreender que ele não precisa ser ofensivo. Isso depende, é claro, das escolhas de quem fala e do modo como a intervenção é conduzida, mas depende, sobretudo, de quem escuta — de sua disponibilidade para ouvir aquilo que, talvez, não lhe seja fácil escutar.

Lembrem-se, aliás, que muitas pessoas brancas também se sentem ofendidas quando são instadas a pensar sobre o racismo implicado em suas práticas e nas práticas das instituições às quais estão vinculadas. Isso vale rigorosamente para a experiência religiosa.

O relato do professor Edgar demonstra a complexa relação entre religião, raça e etnia.

É fundamental compreender que a experiência religiosa não é algo individual e sim um fenômeno social profundamente influenciado por fatores históricos, culturais e políticos. As religiões, como qualquer outra instituição social, podem ser utilizadas para oprimir e marginalizar grupos minoritários.

Neste percurso, nosso objetivo é aprofundar a compreensão das relações entre religião, raça e etnia, desmascarando as diversas formas de racismo religioso e buscando caminhos para combatê-las. Por meio do diálogo, da reflexão crítica e da produção de conhecimentos, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa.

EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Na abertura deste percurso, apresentamos um relato do professor Edgar. Agora, daremos início a este conteúdo com um segundo episódio compartilhado por ele.



Em outra aula, com um grupo diferente, mas no qual também abordávamos o tema do racismo religioso, uma estudante cristã — mulher branca, na faixa dos 20 anos — aproximou-se da minha mesa após a saída de toda a turma. Chorando muito, disse: “Na universidade, não existe lugar para quem é cristão. A gente não pode falar. O cristianismo é sempre visto de forma negativa, pejorativa. A minha igreja não tem nada a ver com o bispo Edir Macedo nem com a igreja dele”.

Ele percebeu que ela estava triste e bastante incomodada, pois algumas colegas haviam feito uma generalização, sugerindo que todas as igrejas seguiam aquela mesma orientação, reconhecida por elas como violenta e racista.

Na hora, o professor Edgar lembrou de uma famosa frase de Martin Luther King (que, aliás, como sabemos, era também pastor):



“O que me preocupa não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons”.



Ele então olhou para a estudante e lhe perguntou:

— O que você e a sua igreja fazem para não serem confundidas com a igreja dele? Quando um terreiro é invadido, destruído, incendiado, quando uma pessoa do candomblé ou da umbanda é agredida, constrangida ou assassinada, o que vocês fazem? Como vocês se posicionam para mostrar que não são iguais àqueles que cometem esses crimes? Qual é o lugar disso dentro da igreja de vocês?

Ela parou instantaneamente de chorar e foi embora.

Cara cursista e caro cursista, assim como não existe racismo reverso, também não existe racismo religioso reverso.

Voltemos, agora, à intervenção do estudante citado no primeiro relato.

Pensem comigo: a escolha de uma religião até pode ser uma ação individual, mas será realmente que ela acontece em um vazio social? Será que não se trata sempre de uma escolha em um contexto coletivo? E esse contexto coletivo não está atravessado por diversas marcações de raça, de gênero, de classe *etc.*?

Não é difícil observar que essa escolha, muito frequentemente, é o resultado de vínculos construídos nas mais diversas formas de associação coletiva: na família, na escola, na vizinhança, no bairro, no grupo de amigos, na participação em coletivos e em movimentos políticos e sociais, no trabalho *etc.*

Além disso, vejam que essa escolha tem também consequências coletivas: dela, podem resultar relações com pessoas, com grupos, com ideias e com valores, mas pode também resultar a quebra de relações, ou seja, o afastamento em relação a todas essas coisas (pessoas, grupos, ideias, valores *etc.*).

Sendo assim, o fato de a religião ser ou não uma escolha individual se torna menos importante, já que ela, de um jeito ou de outro, está sempre associada a diferentes formas de coletividade e com consequências também muito diferentes sobre os vínculos sociais e sobre a sustentação de certos valores e de certas ideias de natureza igualmente coletiva.



Cara cursista e caro cursista, vocês conhecem o filme *Fé e fúria*, do diretor mineiro Marcos Pimentel? Trata-se de um filme de 2019, que voltou a circular nos últimos anos. O cartaz do filme, como se pode observar na figura ao lado, é a imagem de um fuzil acima do qual aparece uma vela, como se essa fosse um projétil que estivesse sendo disparado. Isso é literal. Vivemos uma situação na qual a religião pode tomar o lugar das balas disparadas por uma arma. A religião pode, de fato, matar. Em muitos casos, como mostra o filme, isso parece ainda mais literal: religião e armas andam realmente juntas.



Não vou dar spoiler, mas gostaria de compartilhar com vocês — como um convite para o filme — o que dizem duas de suas protagonistas: Mãe Adriana, mãe-de-santo, e sua filha Sara, ambas negras e de terreiro. Mãe Adriana conta que tinha um vizinho evangélico, morador de uma casa colada à sua, que frequentemente gritava em sua direção, xingando-a com palavras tão violentas que ela se sentia constrangida até de mencioná-las no filme.



Sara, que deve estar na faixa dos 12 anos de idade, tem medo de não ter amigos, de ficar sozinha e de que não gostem dela. Ela visivelmente ama o lugar em que está, sobretudo o terreiro à frente do qual se encontra a sua mãe, mas sente que precisa esconder esse pertencimento para não correr o risco de ser isolada na escola. Pergunto a vocês: alguém conseguiria dizer para a Sara que a experiência religiosa é apenas uma questão de escolha individual?

O medo pode produzir uma subjetividade clivada, ou seja, uma pessoa separada de si mesma, que sente que a sua existência coletiva e o seu reconhecimento social exigem dela uma renúncia à identidade ou à condição que ela, no entanto, não deseja perder. O medo, em um caso como esse, expõe a ecologia psíquica de uma pessoa ao desejo de se tornar outra pessoa.

Convido vocês a considerar que esse é precisamente um dos efeitos do racismo religioso.

Em um livro muito importante, ao qual precisaremos voltar em seguida, Stela Guedes Caputo conta que Luana Navarro, menina negra, com 8 anos de idade e do candomblé, afirmou uma vez o seguinte:



**“Eu quero ser crente.
Na escola só gostam dos
alunos crentes!”**

(CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças do candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, página 197).





Luana ama o candomblé e se orgulha de saber, tal como foi anunciado por Iansã, que será a sucessora da sua avó à frente do terreiro. Sua autoestima, sustentada pela sua comunidade e pelas suas divindades, retirou do seu caminho o desejo de “ser crente”. No entanto, esse sentimento, produzido pela conexão entre a escola e o cristianismo, fez com que ela, mesmo que não mais se lembre disso, externasse a vontade de abandonar o seu vínculo com o candomblé, um vínculo que a constitui como herdeira de sua avó.

Aquilo que para Luana correspondeu a um momento particular de sua trajetória, um momento que a força do terreiro foi capaz de retirar da sua memória, pode ter efeitos mais duradouros sobre a história de outras crianças.

O medo de não ser gostada, de ficar sozinha e de ser abandonada por seus amigos e colegas, prepara o terreno para muitos processos de conversão religiosa.

Interseccionado pela religião e pela raça, mas também pelo gênero, o medo é um processo coletivo que planta a ruptura dentro de cada um. Não sabemos o que pode acontecer com a Sara, mas sabemos o que aconteceu e o que tem acontecido com várias outras pessoas.

Você já ouviu falar de Dona Francisca dos Santos e do Quilombo Teixeira, localizado no Sertão do Moxotó (PE), na zona rural do município de Betânia? Sugiro, então, que leia a matéria ao lado.

A conversão da última umbandista do Quilombo Teixeira

por Gessica Amelin | 16 de 24, 2023 | Destaque, Reportagens

Texto publicado em parceria com a Marco Zero Conteúdo



© André Oliveira Assis/Quilombo Assis
comunidade quilombola Teixeira, localizada na zona rural do município de Betânia, Sertão do Moxotó, foi em 2011. Foi até lá para entrevistar dona Francisca dos Santos, que era a última umbandista do Quilombo Teixeira.



Veja o que escreve, no trecho a seguir, a autora da matéria, Géssica Amorim:



Ao ser perguntada se os julgamentos e toda a violência que sofreu por praticar a sua antiga religião, a umbanda, colaboraram para sua conversão, dona Francisca reconhece que sim. “Acredito que sim, isso faz parte dos motivos. Tudo me deu desgosto. É ruim você ser julgada por um mal que não fez. Eu sofria muito. Então, eu pedi a Deus que ele me desse força e que me libertasse. Prometi que se eu conseguisse sair [da umbanda], eu passaria pra lei de crente. Hoje, eu frequento a Mundial, que é perto de casa”.

Parece difícil afirmar que Dona Francisca escolheu individualmente deixar a umbanda e aderir à “Mundial”. Por meio de julgamentos reiterados e de um assédio permanente, dos quais ela não conseguiu escapar, os seus familiares e vizinhos criaram um ambiente psicossocial que fez Dona Francisca se sentir isolada, desgostosa, injustiçada, tirando-lhe de tal modo o desejo de permanecer na umbanda que ela mesma se referiu ao seu processo de conversão como uma libertação.



Libertação, certamente, daquilo que a fazia sofrer, e que não era exatamente a umbanda na forma como ela existia para a própria Dona Francisca, mas sim a umbanda tal como vista pelos seus familiares e vizinhos, isto é, como uma experiência ruim e maléfica. Dona Francisca sofria porque resistia a ser assimilada por eles, porque insistiu, tanto quanto pôde, na afirmação de si mesma. Entretanto, no movimento pelo qual ela cede e renuncia a uma dimensão importante de sua existência, a umbanda não desaparece completamente e não é ela própria transformada em sofrimento.

Vejam abaixo outro trecho:



O quartinho de dona Francisca está fechado. As imagens foram retiradas do altar, cobertas com um lençol e guardadas em um armário nos fundos da casa. Por respeito às divindades, ela não se desfez completamente de tudo. “Eu não joguei no mato. Eu não me desfiz de nada, só guardei. E eu fiz isso porque eles me ajudaram muito, me defenderam, ajudaram a minha família. Com o tempo, tudo se acaba. Eu só não quero mais trabalhar, praticar”.



Dona Francisca guardou a umbanda, mas não a jogou no mato, não se desfez dela. Simplesmente parou de praticá-la. Ao guardar a umbanda, Dona Francisca guardou uma parte de si mesma, uma parte de sua própria história, e o fez como um último gesto de resistência e de cuidado, para se libertar da tristeza e, ao mesmo tempo, não permitir que essa tristeza a fizesse esquecer das entidades da umbanda que um dia ajudaram a ela e aos seus. Guardar a umbanda foi o modo que ela encontrou, talvez orientada pelas suas entidades, de não conceder à tristeza o poder de definir completamente aquela circunstância terrível de sua vida.

Não sabemos se Dona Francisca voltará a ser quem foi (supondo que ela ainda seja, de alguma maneira, a umbandista que deixou de ser) ou se ela encontrará um modo de ser as duas coisas (da umbanda e da Mundial). Sabemos, no entanto, que a sua experiência mostra que a conversão não é somente um processo de ruptura que marca o antes e o depois na vida de alguém, mas um processo que cria um conjunto de rupturas (isolamento, angústia, medo e tristeza) que, pouco a pouco, podem destruir a capacidade que uma pessoa tem de resistir.

Quando afirmei, mais acima, que a religião, em particular a religião de certos grupos cristãos, pode matar, eu pensava não somente na morte física e no extermínio de uma pessoa, mas também na sua morte social. A conversão de Dona Francisca foi, simultaneamente, uma morte (a perda de sua relação com a umbanda) e um modo de não morrer (a manutenção de sua relação com a família, com seus vizinhos e talvez com o quilombo).



A religião, em tais circunstâncias, mais do que simplesmente ser o resultado de uma escolha individual, desenraiza a pessoa, tira dela o seu pertencimento e a transforma em uma espécie de indivíduo que, uma vez desconectado, realiza uma escolha porque sente que perdeu o poder de não escolher.

A religião, em outras palavras, pode produzir violentamente o próprio indivíduo que a escolhe, pode produzi-lo pela desterritorialização de seus vínculos, isto é, pela perda, ainda que reversível, do seu lugar no mundo.

Sara é assediada por sua escola, majoritariamente evangélica; sente-se intimidada e constrangida e, por isso, esconde sua identidade. No entanto, ela ainda conta com sua mãe, seu terreiro, sua comunidade e suas divindades — e todas essas presenças, juntas, constroem um território existencial capaz de sustentar seu pertencimento.

Dona Francisca, por sua vez, é arrancada de seu lugar, pois, embora ainda tenha as suas divindades, não tem mais a família, os vizinhos e o quilombo, todos agora convertidos ao neopentecostalismo e dizendo permanentemente a ela que a sua umbanda é o mal na terra.

Dona Francisca, vimos acima, foi capaz de guardar a parte que arrancaram dela.

Mas o que isso significa? Terá a umbanda acabado definitivamente para ela?

Estaremos realmente diante de uma morte? Ou ela apenas adormeceu para (quem sabe) acordar em uma circunstância menos violenta e mais favorável?

A história de Dona Francisca é uma história de etnocídio. Você está familiarizado(a) com a palavra “etnocídio”?

Clique na palavra em destaque e veja o modo como o antropólogo Pierre Clastres caracteriza o seu sentido, demonstrando como seu significado se aproxima e, ao mesmo tempo, diferencia-se da palavra genocídio, de uso mais comum.

Pierre Clastres escreveu o texto acima pensando nos povos indígenas, mas já entendemos que o etnocídio é uma violência que afeta também outros grupos e outras pessoas. Não sei se vocês notaram, mas um aspecto importante do trecho citado é a ideia de que, do ponto de vista do próprio etnocida, aquilo que ele está fazendo é para o bem das pessoas, ou seja, é algo que está sendo feito em nome da salvação delas. Elas não pediram para que ele as salvasse, mas ele está convencido que é disso que elas precisam, já que o lugar no qual estão, aquilo que pensam e o modo como se definem, são coisas fundamentalmente más e das quais é preciso afastá-las.

Cara cursista e caro cursista: você conhece histórias similares àsquelas de Sara, de Luana e de Dona Francisca? Se sim, você poderia dividi-las conosco?

A história de Dona Francisca é a história, já muito antiga, da aliança entre o colonialismo e o cristianismo, mas é também o testemunho da luta, sempre muito difícil, contra o colonialismo e contra essa aliança mortífera com a experiência religiosa, às vezes em nome de uma outra possibilidade de existência para o próprio cristianismo.

Guarde essa questão: um outro cristianismo é possível?

Uma história parecida com a delas é contada em um filme muito bonito chamado *Ex-Pajé*. Você o conhece ou já ouviu falar sobre ele?

É um filme de 2018, dirigido pelo Luiz Bolognesi, no qual é contada a história de um homem chamado Perpera, indígena da etnia Suruí, que é constrangido a deixar de ser pajé pela presença em sua aldeia de uma igreja cristã e pela conversão religiosa de seus parentes. Perpera entrou para a igreja e se afastou de sua existência como pajé depois de ter sido isolado em sua aldeia.

Palavras de Perpera:



"Depois que o pastor disse que pajés são do inferno, ninguém falava comigo. Eles me ignoravam. Só voltaram a falar comigo depois que eu fui à igreja".



Mais uma vez, não é minha intenção revelar demais sobre a trama, mas gostaria apenas de dizer que Perpera, embora seja um ex-pajé, jamais esqueceu o seu saber. Quando um acontecimento terrível coloca uma parente sua na fronteira entre a vida e a morte, e todos os recursos da medicina não indígena se mostram ineficazes, Perpera não vê outra alternativa senão recorrer ao conhecimento que, na verdade, nunca deixou de carregar. Mesmo sabendo que isso contrariaria o pastor — e provavelmente o ofenderia, por sua compreensão de que o xamanismo é coisa do demônio —, Perpera deixa de ser um ex-pajé, torna-se uma espécie de ex-ex-pajé, e consegue, então, curar sua parente.

O retorno à condição de pajé é simultâneo ao retorno dela à vida. Assim como Dona Francisca, Perpera havia somente guardado o seu conhecimento. Todavia, penso que a questão colocada pelo filme é outra e vale igualmente para os dois casos: o quão difícil e o quão exigente pode ser para uma pessoa o processo de se tornar novamente quem ela jamais deixou de ser.

Sugiro que leiam a matéria ao lado e assistam um outro filme chamado *Monocultura da fé*:



The screenshot shows the UOL website interface. At the top, there are navigation links for 'Política', 'Jogos de Hoje', 'Canal UOL', and 'Colunas'. The main heading is 'COTIDIANO'. The article title is 'Sob 'cerco' evangélico, pajés evitam rituais tradicionais indígenas'. Below the title is a video thumbnail showing a man in a white shirt and tie standing in a forest. To the right of the article is a QR code with the text 'PUBLICIDADE' above it. At the bottom left of the article, there is a Facebook share button and a small bio for 'Diego Toledo'.

The screenshot shows a video player from 'canais globo'. The video title is 'Monocultura da Fé' with a duration of '23 min'. The video content shows a man in an orange shirt in a cluttered room, with a subtitle that reads 'Falam que sou diabo velho, feiticeiro, macumbeiro'. Below the video, there is a 'Curtas >' button and a short description: 'Entre os Guarani Kalowá a igreja evangélica também vem ganhando espaço. Veremos o contraste entre os cultos evangélicos e os rituais xamânicos, entre lideranças ancestrais e esse novo ator'.



Cara cursista e caro cursista, você notou que todas essas histórias se juntam? Você percebe quais são os fios que as costuram?

Sara é uma menina negra e de terreiro, que vive em uma favela localizada no Rio de Janeiro; Dona Francisca é uma senhora negra de um quilombo situado na zona rural de um pequeno município de Pernambuco; e Perpera é um senhor indígena do povo Suruí vivendo em uma aldeia localizada no estado de Rondônia. São pessoas muito diferentes, com vidas muito distintas, mas que foram aproximadas, à revelia de sua vontade, por uma história que nenhuma delas escolheu.

Qual nome podemos dar a essa história? Penso que estamos diante de uma história colonialista estruturada pela experiência religiosa de muitos grupos cristãos.

Me permitam contar a vocês uma outra história do professor Edgar.

No primeiro semestre de 2016, o professor Edgar e outras colegas de sua universidade estavam organizando uma disciplina pela Formação Transversal em Saberes Tradicionais. Não sei se vocês sabem, mas a UFMG possui um currículo transversal, com disciplinas vinculadas a diferentes formações e abertas para todos os cursos da universidade. As disciplinas em Saberes Tradicionais têm uma particularidade, já que os seus professores e as suas professoras são mestres e mestras de saberes tradicionais, que lecionam nessa formação, sendo remunerados para fazê-lo.

A disciplina se chamava “Catar Folhas: Saberes e Fazeres do Povo de Axé” e estava organizada em quatro módulos, sendo que o último deles seria ministrado pelo Pai Ricardo de Moura, pai-de-santo que está à frente da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente, localizada em Belo Horizonte, no bairro da Lagoinha.

Exatamente naquele mesmo momento, o professor Edgar estava oferecendo uma disciplina para uma das turmas da licenciatura indígena da UFMG, o FIEI (Formação Intercultural para Educadores Indígenas). Uma das aulas de sua disciplina, na qual ele deveria falar sobre rituais (tempos, lugares, gestos *etc.*), coincidiu com o dia e com o turno da última aula do Catar Folhas, que seria ministrada justamente por Pai Ricardo de Moura, na Estação Ecológica da UFMG.

A conclusão era óbvia: ao invés de ficar falando sobre rituais, seria bem melhor e certamente mais interessante levar a turma indígena para participar da aula-ritual de Pai Ricardo para, então, em uma próxima aula, conversar a partir do que foi visto, sentido, pensado *etc.*

Animadíssimo, ele entrou em sala e comunicou a sua intenção para a turma. A proposta suscitou um burburinho e, rapidamente, professor Edgar percebeu certo desconforto entre algumas pessoas da turma. Ao perguntar se todos estavam de acordo ou se havia alguém que gostaria de dizer algo, a maioria disse que estava de acordo, manifestando o interesse em participar da proposta. Todavia, cerca de dez estudantes se recusaram a ir. Uma das alunas afirmou que “não ia a esse tipo de lugar”.

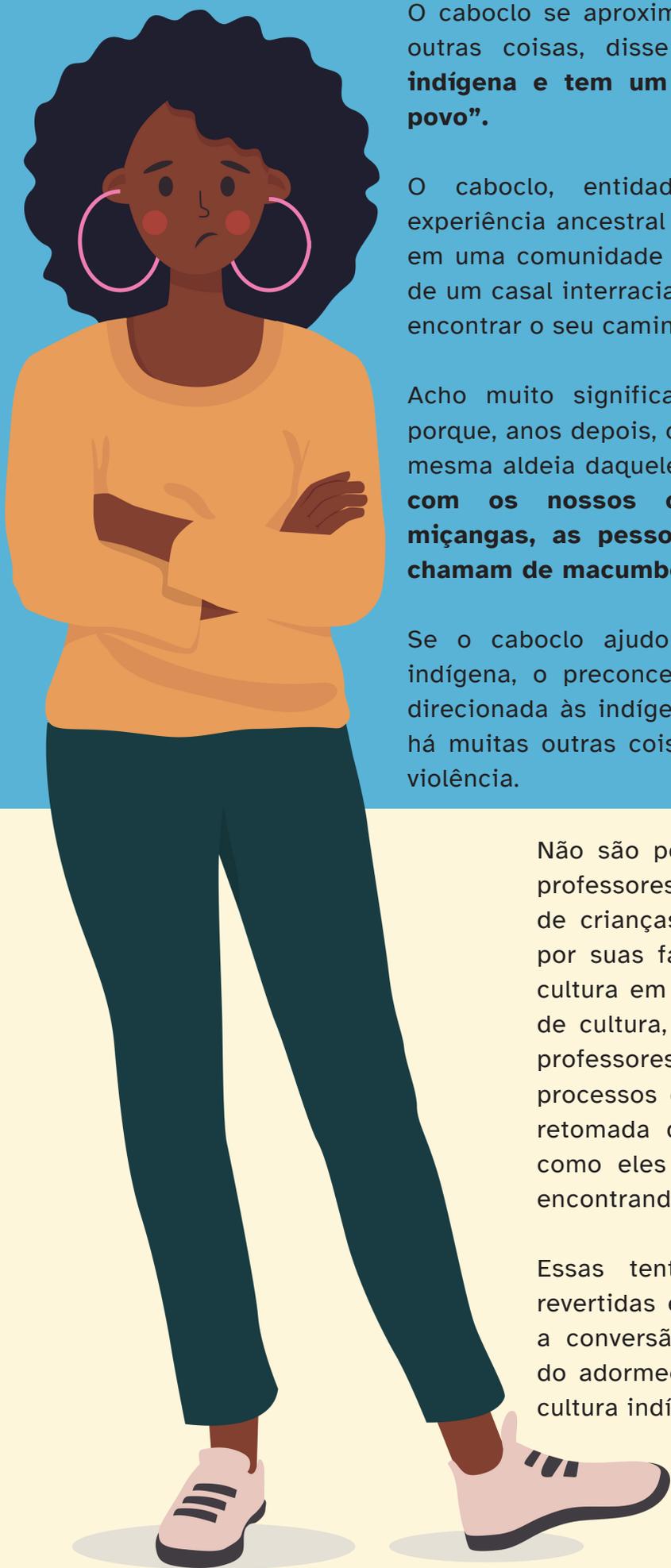
O professor Edgar, naturalmente, respeitou a decisão do grupo e acompanhou aqueles que quiseram ir.

Todos os estudantes indígenas que se recusaram a ir eram cristãos (refiro-me a cristãos porque é assim que eles preferem ser chamados, embora nenhum fosse, por exemplo, católico). O cristianismo não somente obstruiu um encontro entre práticas de tradição africana e práticas de tradição indígena como também bloqueou a possibilidade de uma intersecção entre duas experiências resultantes das políticas de ações afirmativas (a formação em saberes tradicionais e a licenciatura intercultural indígena).

Um desses estudantes, de uma aldeia Pataxó do Sul da Bahia, posteriormente me contou o seguinte: ele é filho de pai branco (não-indígena) e de mãe indígena.

Em função disso, a sua identidade e a sua condição de indígena sempre foram questionadas. Assim, ele vivia o drama de muitos: hesitar permanentemente diante de si mesmo, entre aquilo que é e aquilo que poderia ser.

Sua mãe, ao que parece, às escondidas de seu pai, participava de um terreiro de candomblé e muitas vezes levava os filhos com ela. Em um toque de caboclo, ele foi convidado pelo caboclo do pai-de-santo a se aproximar e, então, enquanto se aproximava, simplesmente desabou sobre o chão.



O caboclo se aproximou do seu ouvido e, dentre tantas outras coisas, disse o seguinte: **“você sempre foi indígena e tem um lugar a ocupar na luta do seu povo”**.

O caboclo, entidade de matriz indígena que a experiência ancestral de matriz africana tornou presente em uma comunidade de terreiro, ajudou um jovem, filho de um casal interracial — pai branco e mãe indígena — a encontrar o seu caminho propriamente indígena.

Acho muito significativo que isso tenha sido assim, porque, anos depois, ouvi de outra estudante indígena da mesma aldeia daquele jovem: **“quando andamos na rua com os nossos colares indígenas, colares de miçangas, as pessoas às vezes nos xingam e nos chamam de macumbeiros”**.

Se o caboclo ajudou um jovem a se afirmar como indígena, o preconceito e a acusação de macumbeira direcionada às indígenas estão aí para nos lembrar que há muitas outras coisas que podem dividir e instigar a violência.

Não são poucos os relatos de professoras e professores de escolas indígenas a respeito de crianças e de jovens que são impedidos, por suas famílias, de frequentar às aulas de cultura em suas respectivas escolas. As aulas de cultura, vejam só, são as aulas nas quais professores e professoras indígenas criam processos de aprendizagem que estimulam a retomada de práticas tradicionais, as quais, como eles mesmos dizem, nunca morreram, encontrando-se somente adormecidas.

Essas tentativas de obstrução, felizmente revertidas em muitos casos, demonstram que a conversão ao cristianismo pode participar do adormecimento histórico e colonialista da cultura indígena.



Em julho de 2023, durante um período de trabalho em uma Aldeia Pataxó no Sul da Bahia, professor Edgar viu, pela primeira vez desde que entrou para o FIEI, a presença de um indígena do candomblé na mesa de abertura dos trabalhos, a qual ocorreu, significativamente, no interior de uma igreja evangélica.

Além disso, uma das atividades do evento, organizada por uma estudante indígena da mesma aldeia, ocorreu exatamente no barracão do terreiro, sendo que a essa se seguiu um brevíssimo toque para caboclo, com ogãs nos atabaques e indígenas nos maracás.

Estou contando todas essas histórias para vocês porque acho importante que a gente forme uma compreensão de que a luta antirracista — no caso em questão a luta contra o racismo religioso — é uma luta transversal: além das comunidades de terreiro, que estão diretamente implicadas nessa conjuntura, a luta também atravessa outros contextos, como aqueles dos povos indígenas e de comunidades quilombolas, a exemplo do caso de Dona Francisca.

Cara cursista, caro cursista, fico agora me perguntando: você ainda se lembra do ponto de partida da nossa conversa — aquela declaração feita pelo estudante que mencionei no início?

Voltemos a essa fala, especialmente à sua parte final, quando o estudante afirma que **“religião não se discute”**.

Depois de tudo isso, eu pergunto novamente a você: religião não se discute?

Acredito que uma pessoa apenas pode dizer isso porque nunca se sentiu intimidada e constrangida por praticar uma religião ou por pertencer a uma tradição. Quando duas meninas negras como Sara e Luana, ambas de terreiro, dizem sentir medo em suas escolas e medo por não serem cristãs ou evangélicas; e quando Luana afirma que gostaria de ser crente porque na escola só gostam dos crentes, como é possível, pergunto a você, permanecer em silêncio?

Sara e Luana, assim como Dona Francisca e Perpera, não compõem histórias que poderiam ser lidas como se fossem exceções. No Brasil, a violência religiosa atual escolhe corpos e divindades que vêm sendo socialmente marcados pelo cristianismo desde o século XVI. Não por acaso, na segunda metade do século XIX, a classificação racial, orientada pelo racismo científico, incidirá exatamente sobre os mesmos corpos que já estavam marcados pela religião cristã. A partir desse momento e durante boa parte do século XX, as religiões de matriz africana e muitas tradições terapêuticas de matriz indígena serão sistematicamente perseguidas com base em acusações de charlatanismo.

Estamos diante, portanto, de pessoas, divindades, tradições e religiões que foram, há muito tempo, definidas como matáveis, no duplo sentido de uma morte física e de uma morte social, respectivamente como genocídio e como etnocídio. O racismo religioso dispõe, ao mesmo tempo, de um lado genocida e de um lado etnocida.

A caracterização da intolerância religiosa como racismo religioso, algo recente na luta antirracista, exige que a gente olhe para a história da religião, em particular da religião cristã, como parte de um processo colonial que dividiu hierarquicamente o mundo. No ataque a um terreiro ou a uma pessoa praticante de alguma religião afro-brasileira e no processo de conversão de indígenas e de quilombolas a uma religião cristã, está presente a história inteira do mundo moderno, sob a perspectiva da violência religiosa.

A história colonial associada à racialização do mundo, no que concerne à sociedade brasileira, é também uma história religiosa. O racismo religioso é o racismo ao qual se acrescenta a religião, mas eu diria que é também a religião, a religião sob certo modo de existência cristão, em seu processo histórico de divisão racial do mundo.

Em outras palavras, a religião, estruturada por essa história, torna-se também racialmente estruturante e passa a existir como um “marcador social da diferença”. Ela racializa a espiritualidade e acrescenta uma outra camada de pele à opressão racial.

Ser uma pessoa negra e de candomblé (ou de umbanda) não é exatamente a mesma coisa que ser uma pessoa negra e cristã. Isso não quer dizer, de jeito nenhum, que uma pessoa negra, por ser cristã, deixará de ser afetada pelo racismo. Uma pessoa negra não troca de corpo quando é convertida a uma religião cristã, mesmo que seja um cristianismo estruturado como uma religião branca, isto é, como uma religião que sustenta valores da branquitude. Mas isso também não quer dizer que a religião cristã à qual essa mesma pessoa negra está vinculada deixará de promover situações de violência racial contra as religiões de matriz africana.

Voltemos ao caso de Sara e imaginemos a seguinte possibilidade: outras meninas negras, colegas de Sara e eventualmente evangélicas, jamais serão completamente protegidas do racismo pela sua religião, mas não precisarão esconder, no contexto daquela escola e provavelmente da sua vizinhança, que são cristãs. Sara e elas compartilham da mesma condição de meninas negras e periféricas. No entanto, no caso delas, essa parte religiosa de sua identidade poderá, inclusive, ser reconhecida e valorizada.

Do mesmo modo, uma pessoa branca de candomblé pode ser agredida e constrangida, pelo fato de que é do candomblé, mas ela nunca estará no mesmo lugar social ocupado por uma pessoa negra que também seja do candomblé. A pele branca a protege do racismo que incide sobre a tradição religiosa negra. Ela poderá até mesmo se sentir mais segura para carregar publicamente os signos de sua pertença religiosa, tais como o seu colar de contas e a sua roupa de ração.

Há um cruzamento entre pessoas brancas vinculadas a religiões negras e pessoas negras vinculadas a religiões brancas, compondo uma complexa intersecção entre religião e raça cujos efeitos sobre trajetórias, em particular sobre trajetórias escolares, ainda precisam ser mais bem compreendidos. Mas já sabemos perfeitamente bem que o racismo religioso se dirige coletivamente às religiões de matriz africana e expõe, sobretudo, os seus praticantes negros a variadas situações de violência.

Dicionário
para entender
o campo
religioso



Recomendo também a leitura dos verbetes do *Dicionário para entender o campo religioso*, publicado em 2023 pelo ISER e cujo PDF está disponível para download.

A leitura do verbete intitulado *racismo religioso*, e assinado pela pesquisadora Carolina Rocha, a Dandara Suburbana, é fundamental para a compreensão de todas essas questões.

Leiam, por exemplo, as duas passagens abaixo.



“Para alguns [...] esse termo [racismo religioso] é limitado, pois enfatiza o condicionamento religioso com base na cor da pele dos indivíduos. Nesse caso caberia o questionamento: como dizer que uma pessoa não negra, adepta das religiosidades afro-brasileiras, sofre “racismo religioso”, uma vez que as práticas de racismo estão ligadas às estruturas de poder e às dimensões políticas e sociais? Quem defende o termo argumenta que, no caso das violências que atingem as religiões de origem africana no Brasil, o componente nuclear é o racismo. Nesse caso, parte-se do entendimento de que o objeto do racismo não é uma pessoa em particular, mas certa forma de existir. Um racismo que está, portanto, incidindo além do genótipo ou do fenótipo, mas na própria cultura (tradições de origem negro-africana) [...]” (Rocha, 2023, p. 176).



“

“[...] fiéis da religião cristã estão mais protegidas/os da violência por motivações religiosas, por serem adeptos de uma fé hegemônica, que não sofre opressão histórica em virtude do racismo e da colonização como as religiões de matriz africana. Entretanto, antes de falarem em nome de Deus, nas periferias e nas favelas das grandes cidades urbanas deste país, esses corpos têm cor, são em maioria negros. Ainda que frequentar igrejas, sair “bem-vestido” e carregar uma Bíblia debaixo do braço, contrariando o estereótipo padrão ligado aos jovens negros favelados, “confundidos” com “bandidos” usando bermuda, boné e chinelo, garanta a essas pessoas algum status de respeitabilidade, elas continuam sendo alvo. Como diz Frantz Fanon [...], ‘pele negra, máscaras brancas’”.

”



Parafraseando o texto de Carolina Rocha, poderíamos dizer que a proteção limitada oferecida pela máscara branca da religião cristã coexiste com a maior vulnerabilidade da pele negra das tradições religiosas de matriz africana.

Diante da violência e da desigualdade, mas também diante do medo e do constrangimento desses afetos racialmente marcados e experimentados por pessoas como Sara, Dona Francisca e tantas outras, como podemos falar de liberdade religiosa? Como podemos falar desse direito assegurado pela Constituição e amparado pelo princípio da laicidade?

A liberdade religiosa é, ao mesmo tempo, algo que se reivindica e um argumento político e jurídico mobilizado pela própria luta contra o racismo religioso. No entanto, caro cursista e cara cursista, devemos notar que a liberdade religiosa corre o risco de se tornar um valor abstrato se não olharmos para ela a partir do fato de que as religiões de matriz cristã e as religiões de matriz africana, todas elas internamente muito diversas, estão localizadas em lugares muito desiguais da sociedade brasileira.

Essa desigualdade, quer se tenha consciência disso ou não, é reproduzida, por exemplo, quando uma professora — menciono, aqui, o livro de Stela Caputo, citado acima — passa óleo ungido na testa de sua aluna Isabele (13 anos) e de seu aluno Lucas (12 anos) “para que ficassem mais tranquilos e para tirar o diabo de quem fosse do candomblé” (Caputo, 2012, p. 197).

Sabemos perfeitamente bem que cada vez que um pastor, durante uma circunstância congregacional, demoniza uma divindade ou uma prática afro-brasileira, ele autoriza um ato de violência contra essas religiões. Não importa que ele mesmo não o faça e que ele mesmo não cometa o ato, pois o fato é que, agindo dessa forma, ele está contribuindo para aumentar a vulnerabilidade dos praticantes dessas religiões. Algumas pessoas já argumentaram que essa prática da demonização estaria circunscrita à esfera da religião e, portanto, protegida pelo direito constitucional e abrigada sob o princípio da laicidade e da liberdade religiosa.

Quando, no entanto, crianças são intimidadas em suas escolas, pessoas são expulsas de seus territórios, locais de culto são queimados e pertences rituais são destruídos, parece difícil dizer que o “demônio” (que esses cristãos veem por toda parte) respeita, por assim dizer, o lugar constitucional da religião. Impor o medo e causar a dor não são atos de liberdade. A luta contra o racismo religioso coloca para todos que se sentem chamados por ela a necessidade de uma compreensão antirracista da laicidade e da liberdade religiosa.

Vejam na matéria ao lado, por exemplo, um caso recente em que a laicidade foi usada em um sentido contrário a esse e com um propósito evidentemente racista.

Laicidade quando convém: perigos reais em tempos terrivelmente atrozos

PLATAFORMA PELA REFORMA POLÍTICA
01.10.2021 16:26 ● 0
Atualizado em 10.10.2021 16:53

f t in ... APOIE



Tatiane dos Santos Duarte*

O Brasil foi constituído historicamente por processos de violências de cunho religioso que sacramentaram o Deus cristão sobre as cosmologias e crenças de **povos indígenas** e **negros**, cujas divindades relacionais e plurais não cabiam no espelho do colonizador (NOGUEIRA, 2020). Apagada pelas teorias de democracia racial e políticas de embranquecimento, a herança cultural negra não fez parte dos “quadros expostos nos prédios e casas” e “bustos colocados nas praças” cujos “heróis e personalidades” eram os brancos, colonizadores e herdeiros da terra (DUARTE, 2020, p. 108-109).

Diluído as diversidades étnico-raciais na constituição do **Estado-Nação**, a história oficial do país tornou-se única, sincrética, eugênica, ideologicamente eurocêntrica, despovoada de outros povos e culturas. Esta história única, racialmente branca, fez do Brasil uma Nação forjada por estigmas raciais quando práticas, rituais e expressões culturais e religiosas dos povos negros escravizados foram marcadas negativamente em dicotômica oposição às expressões religiosas europeias positivadas.

RECENTES



O ano de 2015 não terminou na AGU
30.06.2024 09:36



Sobre esse tema, leiam também essa passagem escrita pelo Pastor Henrique Vieira, em seu livro *O amor como revolução*:



“Por trás da violência contra terreiros de matriz africana, por exemplo, não há apenas as pessoas que cometem essa atitude perversa, mas também os discursos que alimentam e criam um ambiente propício para que essas violências ocorram. Avalio que existam púlpitos religiosos cheios de sangue, porque são uma espécie de amoladores de facas. Eles alimentam a intolerância, a perda de empatia, enfim, o ódio. A fala que ‘demoniza’ religiões de matriz africana é aquela que ajuda a criar um ambiente de desrespeito, indiferença e violência. Fundamentalismo e extremismo religiosos são, portanto, mentalidades que transitam entre a indiferença à violência e a promoção da violência”
(Vieira, 2019, p. 65).



Caro cursista e cara cursista, você se lembra daquela questão que deixamos em aberto lá atrás?

Vamos retomá-la: um outro cristianismo é possível?

Acredito que muitos povos indígenas, muitas comunidades tradicionais de terreiro, muitos grupos de reinado e muitas comunidades quilombolas têm demonstrado que sim, pois encontraram um modo de compor o cristianismo, de neutralizar parcialmente o seu potencial destrutivo e até mesmo de transformá-lo em uma religiosidade negra e indígena. É importante ressaltar, no entanto, que isso nunca foi capaz de proteger completamente todas essas pessoas contra a violência de diversos grupos cristãos, tanto católicos quanto evangélicos.

Em outras palavras, várias religiões de matriz africana acolheram o cristianismo, particularmente o catolicismo, em seus terreiros, mas isso não significa que elas próprias tenham sido acolhidas pelo cristianismo.

Você sabia que, desde pelo menos a da década de 1960, inicialmente nos EUA e mais recentemente no Brasil, muitas pessoas negras cristãs estão trabalhando na construção de um pensamento teológico negro? Você conhece os textos e livros (*O Deus dos oprimidos; Teologia negra*) do ministro e teólogo metodista norte-americano James Cone? No Brasil, você conhece o trabalho e os textos do pastor Ras André Guimarães? E do teólogo Ronilso Pacheco? Os textos de Ronilso Pacheco, por exemplo, estão amplamente distribuídos por diversos sites da internet e podem ser facilmente encontrados.

Talvez você conheça o já mencionado pastor Henrique Vieira, pois ele é um deputado federal bastante ativo e com muitos vídeos em diferentes canais da internet. Todavia, você sabia que ele também é um dos ativistas intelectuais da teologia negra no Brasil? O seu último livro, lançado em 2023, chama-se *O Jesus negro: o grito antirracista da Bíblia*, tendo sido publicado em São Paulo pela editora Planeta do Brasil.

Partindo de uma observação de Ronilso Pacheco, segundo a qual “a Bíblia é um livro negro de interpretação historicamente branca”, Henrique Vieira escreve:



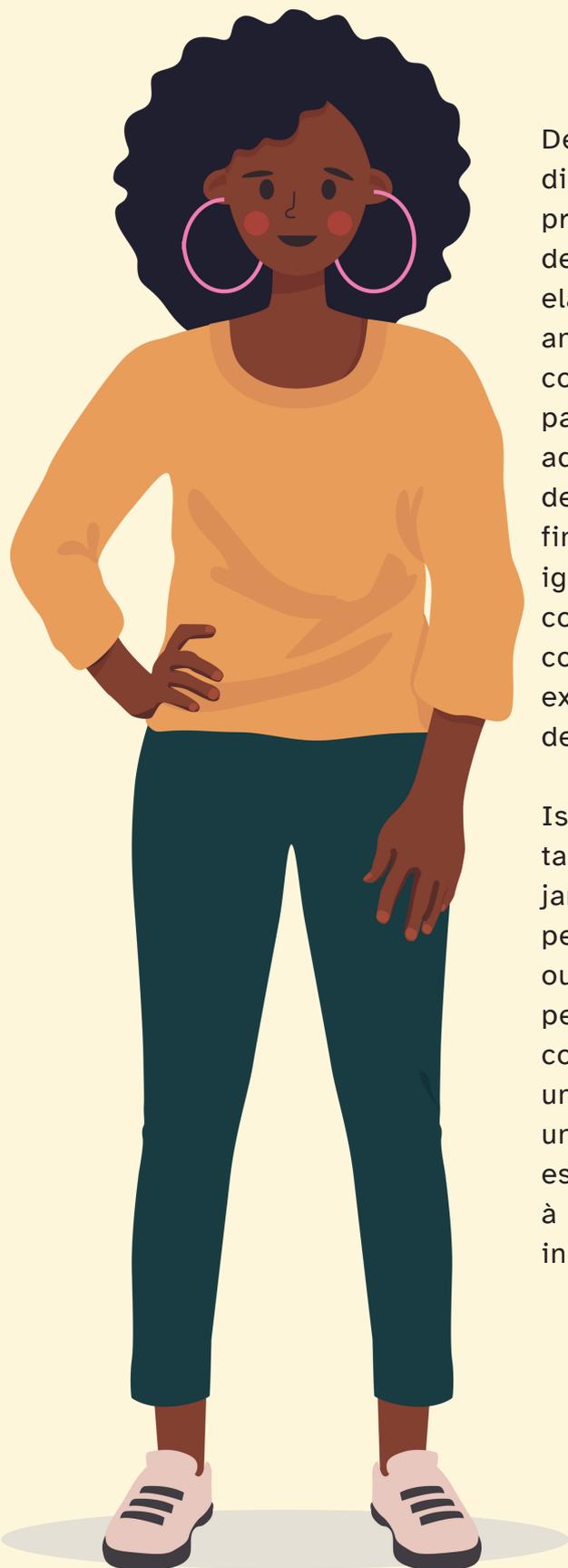
A Bíblia foi escrita em ambiente semelhante ao dos quilombos, mas vem sendo interpretada na sala da casa-grande. Ela traz uma experiência popular, periférica e negra: conta como Deus se compadece dos oprimidos e os chama para a liberdade. Sua interpretação, contudo, vem sendo feita pela lente daqueles que não só oprimem, mas que se beneficiam das estruturas de opressão como projeto de poder. O Cristo glorioso concebido pela perspectiva dos poderosos se afasta do Jesus de Nazaré. Não é apenas uma questão de diferença, mas de antagonismo.
(Vieira, 2023, p. 34).



Você também sabia que existe um movimento negro evangélico?

Recomendo que consultem a página do movimento:

<https://afrokut.com.br/movimento-negro-evangelico/>



Dessa forma, podemos concluir que religião se discute. Tudo aquilo que divide o mundo e que produz violência e desigualdade deve ser capaz de reunir as pessoas e provocar o diálogo entre elas. Eis a questão, já bastante familiar à luta antirracista e que se coloca também para a luta contra o racismo religioso: como nos reunirmos a partir daquilo que nos divide, reconhecendo tudo aquilo que nos coloca em lugares muito desiguais? Ao mesmo tempo que não podemos fingir que habitamos lugares reconhecidos como iguais, precisamos criar situações que nos coloquem juntos e que nos convidem a pensar coletivamente sobre o que podemos fazer exatamente em relação àquilo que nos torna desiguais.

Isso pode ser chamado de política, mas pode também ser chamado de educação. Não se trata jamais de produzir o mesmo e o homogêneo, seja pela via da exclusão (aqueles reconhecidos como outros são expulsos, destruídos ou mortos), seja pela via da assimilação (aqueles reconhecidos como outros são convertidos e transformados em um “nós” que se pretende o padrão majoritário e universal); trata-se de criar possibilidades de estarmos reunidos em prol de uma causa comum à qual cada um de nós se vincula de um modo incomum e diferente.

Para continuarmos nossa conversa, gostaria de indicar os seguintes livros:

- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. Obs.: Indico o livro inteiro, que é excelente, mas sobretudo a sua segunda parte, intitulada *O candomblé e a escola*.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023. Obs.: O livro inteiro é excelente, escrito em uma linguagem interessante, complexa e, ao mesmo tempo, acessível.
- WILLIAM, Rodney. Pode ou não pode? *In:* WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023. Obs.: O livro inteiro é bom, mas a parte intitulada *Pode ou não pode* é incrível.



REFERENCIAL TEÓRICO:

- AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues; GOLDMAN, Marcio. A maldição da tolerância e a arte do respeito nos encontros de saberes (1ª Parte). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, p. 1-19, 2022.
- BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues; GOLDMAN, Marcio. A maldição da tolerância e a arte do respeito nos encontros de saberes (2ª Parte). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, p. 1-22, 2022.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. *In*: CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
- CONE, James. **Teologia negra**. São Paulo: Recriar, 2020a.
- CONE, James. **O Deus dos oprimidos**. São Paulo: Recriar, 2020b.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.
- PACHECO, Ronilso. **Teologia negra**: o sopro antirracista do espírito. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.
- ROCHA, Carolina. Racismo religioso. *In*: Livia Reis *et al.* **Dicionário para entender o campo religioso**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião, 2023.
- VIEIRA, Henrique. **O amor como revolução**. São Paulo: Editora Objetiva, 2019.
- VIEIRA, Henrique. **O Jesus negro**: o grito antirracista da Bíblia. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

PERCURSO 7

Análise crítica da prática pedagógica – urgências para uma formação viva

Autora: Patrícia Maria de Souza Santana



CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE ACPP – O PENSADO

Sabemos da importância e dos avanços instituídos no campo das políticas públicas para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais, mas também compreendemos que é necessário ampliar as políticas e práticas pedagógicas voltadas aos pressupostos indicados pela legislação. Para tal empreitada, é fundamental o comprometimento de todos os segmentos que atuam na educação, a fim de construirmos um futuro sem racismo e sem desigualdades educacionais. No caso do curso EPPIR, que contou com um grupo heterogêneo de cursistas atuantes em diversos segmentos da educação básica — como a gestão de escolas e creches, a docência, a administração dos sistemas de ensino e o trabalho de profissionais de apoio lotados em escolas —, tornou-se desafiador pensar em um percurso formativo que culminasse na elaboração de um projeto de intervenção adequado a cada realidade em que esses profissionais estavam inseridos.

Com vistas a proporcionar reflexões e ações contextualizadas, foi proposto um percurso formativo que considerasse a análise crítica da prática e política pedagógica no interior das escolas e de outros espaços educativos em que os cursistas atuavam.

Foi estimulado que cada um/uma aguçasse o olhar e ampliasse a capacidade de observação, a fim de desvelar o que pudesse parecer familiar e/ou natural, tornando possível construir, a cada etapa, repertórios e condições para a consolidação de práticas ou projetos pedagógicos que promovam, de forma contínua, uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Buscamos construir, dessa forma, uma educação que trabalhe pela equidade de gênero e raça, que valorize a diversidade em sua plenitude e respeite integralmente as culturas e histórias dos povos que civilizaram o nosso país — especialmente aqueles que passaram por persistentes processos de apagamento e silenciamento: povos indígenas, afro-brasileiros e demais povos tradicionais.

A observação crítica, portanto, só teria sentido se desencadeasse processos de avaliação das práticas e das políticas no interior das escolas e se desses processos brotassem ações construídas tanto individual como coletivamente. Dessa forma, ação e reflexão caminham de mãos dadas durante todos os módulos do curso, aliando a experiência profissional/docente aos conhecimentos construídos nas diversas disciplinas.

Neste percurso, foi proposto o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e os processos de gestão escolar nos quais poderiam ser utilizados diversos instrumentos, tais como:

- observação atenta das práticas, discursos e rotinas do cotidiano escolar;
- registros das observações com breves reflexões;
- levantamento de materialidade sobre a temática das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas existente nas escolas;
- observação crítica dos materiais produzidos na instituição (bilhetes, matrizes, murais, quadros de avisos *etc.*);
- análise crítica dos livros didáticos e demais materiais paradidáticos trabalhados em sala de aula;
- observação das relações estabelecidas na escola — estudantes/estudantes, profissionais/estudantes e família/escola — com vistas a perceber a distribuição desigual de atenção e afeto, escolhas de amizades e desvalorização das famílias embasadas em estereótipos e preconceitos raciais;
- observação da linguagem utilizada no cotidiano escolar visando perceber expressões de caráter racista, xenófobo, LGBTfóbico, capacitista *etc.*;
- mapeamento de ações culturais e de pessoas representativas das lutas sociais e preservação das culturas locais;
- mapeamento das ações e dos projetos desenvolvidos na escola no âmbito da temática das relações étnico-raciais;
- conteúdos trabalhados nas disciplinas que dialoguem com os pressupostos das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08;
- levantamento de demandas para formação em serviço.

Destacamos como os objetivos da ACPP:

- dialogar com as práticas cotidianas dos/das profissionais da educação (cursistas);
- sistematizar e refletir sobre os aprendizados;
- ampliar o potencial formativo das experiências de aprendizagem durante o curso.

A partir dos conhecimentos e percursos construídos nas disciplinas integrantes do curso, da observação e da análise crítica de suas práticas pedagógicas, das ações, do currículo desenvolvido nas instituições educativas, bem como dos registros de observações, reflexões e mapeamento de ações, foi proposta a construção de um projeto de intervenção voltado para a educação para as relações étnico-raciais e para a história e cultura africana e afro-brasileira. Esse projeto considerou as características histórico-culturais das comunidades escolares, os projetos e ações já desenvolvidos, bem como as potencialidades das escolas, buscando se alicerçar nos princípios da equidade racial e de gênero.

Inicialmente, cada cursista construiria o seu projeto de intervenção. Entretanto, foram apresentados alguns dificultadores para a realização de todo o processo da ACPP de forma individualizada. Dessa forma, para possibilitar a participação de todos(as), foi indicado que as propostas de intervenção pudessem ser feitas em grupo, o que exigiria um movimento maior para compartilhamento das reflexões e observações de cada componente articulado aos contextos de trabalho. Com essas orientações, foi sugerido um roteiro para facilitar a elaboração do projeto.

AS DIFICULDADES PARA REALIZAR A ACPP DE FORMA TRANSVERSAL E CONTÍNUA — O VIVIDO

Como exposto acima, a proposta apresentada aos cursistas tinha como perspectiva a construção de um percurso a ser realizado de forma interconectada aos conteúdos das disciplinas e que pudesse ser realizado ao longo do curso, com a entrega dos registros a partir das orientações iniciais. No entanto, foi possível observar que as dinâmicas de participação nas atividades formativas foram atravessadas por muitos desafios relacionados à natureza da profissão docente, tais como: jornadas duplas e até triplas de trabalho; pouco ou nenhum apoio das gestões escolares e dos sistemas de ensino para que o cursista pudesse realizar o curso; acúmulo de funções — principalmente se considerarmos as mulheres, que têm sua carga de trabalho ampliada com os cuidados da casa e das pessoas sob sua responsabilidade —; dificuldades para acompanhar o curso na plataforma moodle de forma plena e realizando todas as leituras sugeridas e atividades propostas; dentre outros fatores que, futuramente, poderão ser mensurados.

Esse conjunto de desafios demonstrou que a participação mais efetiva dos/as cursistas ocorria nas aulas presenciais. Foi possível notar o empenho de cada um/uma; a empolgação com os conteúdos abordados; a vontade de expor seus pontos de vistas; o desejo de compartilhar suas experiências, angústias, dúvidas e inquietações com o grupo; e, principalmente, o compromisso tácito com a transformação de seus locais de trabalho, visando uma educação antirracista.

Os debates e trocas de experiências nas aulas presenciais foram intensos, demonstrando que, apesar de alguns avanços, é necessária uma longa caminhada para que as escolas se transformem, de fato, em espaços de produção de conhecimento que considerem a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial e que promovam o acolhimento e o combate a quaisquer formas de discriminação.

Foi possível elencar alguns temas que emergiram nas aulas presenciais:

- O racismo religioso e as dificuldades em enfrentá-lo em contextos dominados pelo fundamentalismo cristão;
- As dificuldades em criar grupos de profissionais nas escolas para realizar projetos e ações em Educação para as Relações Étnico-Raciais — EREER;
- As dificuldades das escolas em conhecer/reconhecer as potencialidades de conhecimentos afro-brasileiros em seus territórios;
- A pouca formação dos docentes e gestores em EREER;
- O baixo investimento financeiro das escolas e sistemas para o desenvolvimento de projetos em EREER;
- Os equívocos na condução de projetos em EREER no interior das escolas;
- As dificuldades no diálogo com as famílias;
- O aumento das ingerências dos grupos de extrema direita na educação;
- Os trabalhos desenvolvidos por docentes e pela coordenação, na maioria das vezes feitos de forma isolada, mas que representavam o princípio de ações mais abrangentes;
- A riqueza de pessoas, organizações e grupos culturais presentes nos territórios em que as escolas estão inseridas;
- A determinação dos/das profissionais engajados na construção de estratégias para envolver toda a escola na construção de uma educação antirracista;
- A indignação constante com os processos de discriminação racial presentes na sociedade e nas escolas;
- O compromisso dos(as) docentes com o desenvolvimento de todos(as) os estudantes e crianças, com atenção especial para a construção de autoimagens positivas de pessoas negras;
- Dificuldades em organizar projetos e ações voltadas para a Educação Infantil, considerando os bebês e as crianças pequenas.



A lista acima demonstra que os(as) cursistas traziam muitas expectativas e muitas contribuições para a construção de ações antirracistas mais efetivas na escola. Essas contribuições foram tecendo, de forma afetiva, uma enorme colcha com conhecimentos vindos das experiências acumuladas de anos de atuação nas escolas, seja nas salas de aula ou nos espaços de gestão. Trata-se, portanto, de uma colcha matizada com as vivências do racismo; com a indignação diante das desigualdades raciais; com as múltiplas possibilidades de interação com os territórios; com as descobertas de verdadeiras riquezas representativas da cultura afro-brasileira e indígena próximas a escola; com a aproximação das legislações em EREER; com as diversas estratégias para enfrentar o racismo institucional; e com os inúmeros processos de tornar-se negro e negra, potencializados pelas discussões e estudos durante o curso.

Foi perceptível que a possível dissonância da ACPP proposta no início, atravessada pelos desafios do percurso, era talvez a afirmação de outra forma de fazer formação — uma que não poderia ser contida ou enquadrada em meros preceitos e princípios para se chegar a um fim. O processo de formação e de análise crítica da prática pedagógica que se delineou era vivo, dinâmico, transgressor, cheio de energia vital (para rememorarmos os valores civilizatórios afro-brasileiros cunhados por Azoilda Loretto Trindade). Energia vital que nos impulsionou para a luta, a resistência e para a vida ao longo de nossa história.

O olhar sensível e atento que uma educação afetiva e eticamente comprometida exige tornou possível vislumbrar uma nova/outra forma de seguir as orientações da ACPP. O que as cursistas estavam dizendo/fazendo era a produção de análises críticas engajadas com suas vivências e práticas, dialogadas com suas/seus pares “nos melhores momentos do curso” — os presenciais —, em que a troca afetiva e vibrante era ouvida, contestada, aceita, referendada, acrescentada, exemplificada, ilustrada e, principalmente, carregada de personalidade e de histórias de vida.

E as histórias de vida não são fundamentais para a compreensão do exercício da profissão docente (Nóvoa, 2000)?

OS PROJETOS — O QUE FOI REALIZADO

Dos 10 grupos que se organizaram para a elaboração dos projetos de intervenção, 8 grupos concluíram os trabalhos. Os temas foram diversos:

- Educação para as Relações Étnico-Raciais: dificuldades e embates para sua implementação dentro de nossas escolas.
- Projeto de Intervenção Pedagógica: a “sarrada no ar”, o “millindro” e o “espelho de Oxum” — dança, identidade e resistência.
- Plano de intervenção no contexto escolar: formação docente em uma perspectiva antirracista no Ensino Fundamental.
- Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) — Formação de professores na Creche Comunitária.
- Ubuntu: eu sou porque nós somos: formação para professores em educação antirracista.
- Educação antirracista: diálogos com as práticas de reparação e promoção da igualdade racial na Educação Infantil de Belo Horizonte por meio do Clube de Leitura das professoras.
- Projeto Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil: trabalhando a cultura e a diversidade Afro-Brasileira e Indígena.
- Alfabetização e diversidade: construindo identidades e valorizando culturas.

Dos 8 projetos apresentados, 5 focaram na formação de profissionais da educação, demonstrando a preocupação dos(as) cursistas com a urgência de difundir os conhecimentos sobre a EREER e sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira para o maior número de profissionais. As estratégias propostas nos projetos voltados para a formação de professores(as) são diversas, como, por exemplo, a criação de um clube de leitura para professores(as) da Educação Infantil, adotando como ponto de partida os livros do *Kit de literatura afro-brasileira e indígena*, distribuído pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para as escolas do município e para as creches conveniadas. Uma outra proposta está destinada à formação de professores(as) com pouco conhecimento sobre a EREER e propõe uma metodologia focada em rodas de conversa, estudos de legislação e de um texto preliminar. Esse projeto propõe ainda que, ao final da formação, os(as) professores(as) elaborem uma atividade antirracista.

Outro grupo sugeriu a formação para profissionais de sete escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, pensando em uma formação preliminar também focada na legislação e em alguns pressupostos para uma educação antirracista. Na sequência, um quarto grupo propõe uma formação abrangente para profissionais que atuam na educação básica, com a justificativa de que a multiplicidade de casos de discriminação racial que ocorrem nas escolas precisa ser enfrentada, e que o corpo docente das escolas carece de formação para a construção de uma escola segura e diversa, com um currículo que incorpore a história e a cultura africana e afro-brasileira. O grupo apresenta, ainda, uma significativa contextualização sobre a importância da formação de professores para uma educação antirracista.

Por fim, o último projeto deste agrupamento sugeriu uma formação para todos(as) os(as) profissionais de uma creche comunitária, localizada na região periférica da capital mineira, trazendo uma importante contextualização da creche e do território no qual a instituição está inserida. A proposta de formação é dividida em encontros temáticos focados na legislação, na importância da educação antirracista desde a infância, nos termos e conceitos em EREER e nas práticas antirracistas na infância.

No outro agrupamento, foram 3 projetos voltados para estudantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Um dos projetos apresenta o desenvolvimento de uma sequência pedagógica que conta com 3 tipos de danças afro-brasileira e/ou associadas à cultura negra. Por meio das atividades, o projeto pretende desenvolver conteúdos relativos à cultura afro-brasileira, com destaque para a valorização da corporeidade de crianças e jovens que estão nas escolas. Outro projeto de intervenção diz respeito à alfabetização e à diversidade, apresentando um conjunto de atividades para crianças em fase de alfabetização, para que essas possam conhecer a cultura africana, afro-brasileira e indígena a partir jogos, leitura de livros e escuta de músicas sobre o tema. Por último, menciona-se o projeto voltado à Educação Infantil, específico para crianças de 0 a 3 anos, com propostas de várias atividades envolvendo as famílias, destacando-se brincadeiras, rodas de conversa, atividades de pintura *etc.*

Não foram apresentados projetos para a Educação de Jovens e Adultos e tampouco para o Ensino Médio.

Todos os projetos incorporaram as legislações vigentes em EREER e dialogaram com autores(as) do campo. Em maior ou menor medida, explicitaram a importância de os projetos alcançarem, de forma efetiva, estudantes e crianças, tornando possível a incorporação de posturas, ações e currículos voltados para a educação antirracista. Alguns projetos trouxeram a contextualização das escolas e de seus territórios, demonstrando a importância do conhecimento das comunidades escolares para a realização de projetos que agreguem sentido contemplando as especificidades de cada instituição e de seu respectivo público. Foram poucos os grupos que destacaram a importância de participação das famílias nos processos de formação e ou de aplicação dos projetos junto aos estudantes.

Em conclusão, um tema bastante discutido nas aulas presenciais, expressando preocupação da maioria dos(as) cursistas, foi o fato de o racismo religioso apenas aparecer timidamente em um único projeto. Podemos inferir que esse tema ainda precisa de aprofundamento, tanto nos processos de formação quanto nas pesquisas que facilitem a compreensão de como esse tipo de racismo opera, criando impeditivos para o desenvolvimento pleno de uma educação antirracista.



Chegamos ao final deste breve relato da ACPP com muitas indagações e muitos aprendizados. O principal deles é que, no contexto pós-pandêmico, em que, durante algum tempo, muitos cursos e ações de formação foram desenvolvidos completamente de forma online, há uma urgência pelo presencial; pelas trocas vivas; pelo contato com os(as) colegas de profissão de diversas redes; por participar dos sorteios de livros; por pedir autógrafos aos/às autores/as; pela alegria de assistir a um vídeo presencialmente; de ouvir e analisar uma música em grupos espalhados por diversos espaços físicos da faculdade; de desfrutar de lugares povoados de beleza (como é o Jardim Mandala); de ver e apreciar as diversas estéticas dos/as colegas (cabelos, penteados, roupas, adornos), seus cheiros e modos de ser — ao vivo e a cores.

REFERENCIAL TEÓRICO

- AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e relações raciais**: guia metodológico – Apostando na participação da comunidade. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2016/GuiaCompleto_WEB.pdf.
- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores de qualidade na educação** – Relações raciais na escola, antirracismo em movimento. São Paulo: Ação Educativa, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/27881/file/indicadores-da-qualidade-na-educacao-relacoes-raciais-na-escola-antirracismo-em-movimento.pdf>.
- BRASIL. **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: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf
- BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192.
- CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. *A educação básica e o estudo do Prêmio Educar para a Igualdade Racial* – Perspectivas e desafios da cidade de São Paulo. São Paulo: CEERT, 2014. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/a-educacao-basica-e-o-estudo-do-premio-educar-para-a-igualdade-racial-perspectivas-e-desafios-da-cidade-de-sao-paulo.pdf>.
- CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2012. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/praticas-pedagogicas-para-a-igualdade-racial-na-educacao-infantil.pdf>.
- CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação – Guia de atuação ministerial**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público/Ação Educativa, 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf.

- NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editorial, 2000.
- ROCHA, Rosa Margarida; SANTANA, Patricia Maria de Souza. **Africanidades e brasilidades no currículo da educação básica** – Compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas. [S.l.]: ABPN, 2018.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. **Saberes e fazeres: modos de interagir**. V. 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Sites indicados:

- <https://www.geledes.org.br/>
- <https://www.ceert.org.br/>
- <https://acaoeducativa.org.br/>
- <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>
- <https://porvir.org/>
- <https://equidadeeducacional.nees.ufal.br/>

OUTRAS REFERÊNCIAS:

- Sobre escolas indígenas: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/podcast/escolas-indigenas>
- Por dentro da Lei nº 11.645/12: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/trilha/por-dentro-da-lei-n-11645>
- Educação Infantil antirracista: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/podcast/educacao-infantil-e-antirracista>
- Plano de atividade “Show da História” (Ep. Carolina Maria de Jesus): <https://futura.frm.org.br/conteudo/professores/trilha/plano-de-atividade-show-da-historia-ep-carolina-de-jesus>
- Expresso afrofuturismo: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/video/expresso-futuro-6a-temporada-afrofuturismo>
- VER TAMBÉM
- Vídeos “Heróis de todo o mundo” e “Livros animados”, no YouTube.

Vivências da experiência de tutoria no Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica

Autores: Camila Danielle Dias
Gisele Camilo da Mata
Marcone Loiola dos Santos
Silvia Regina de Jesus Costa

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende apresentar os relatos das nossas experiências na tutoria durante o curso, refletindo sobre os desafios, as tensões e as aprendizagens vivenciadas. Neste texto, o relato de experiência objetiva registrar as interações e os momentos da formação EPPIR a partir da equipe de tutoria, composta por nós, quatro pessoas com formação em diferentes áreas sociais — Pedagogia, Sociologia, Assistência Social e Ciências Biológicas. Embora nossas formações sejam diferentes, compartilhamos, experiências acadêmicas e profissionais, como a atuação na educação formal e não formal, destacando, em nossas trajetórias, discussões sobre diferenças, desigualdades, relações étnico-raciais e indígenas e educação para pessoas com deficiência, tanto no âmbito político quanto no social. Ao longo do curso, a tutoria contou com a participação de quatro pessoas tutoras: Camila Dias, Gisele (Gisa), Marcone e Sílvia Costa.

Camila é mulher negra, feminista, pedagoga pela UFMG e cursa pós-graduação *lato sensu* em Tutoria Educacional pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, tem desenvolvido interesse em estudos sobre perspectivas de tutoria humanizada em cursos EaD. Portanto, este foi seu foco de atuação no curso.

Gisa é mulher negra, professora, pesquisadora e mestra em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, na mesma universidade, está cursando Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo. É mãe atípica dos gêmeos Eleonora e Bartolomeu e sua atuação na tutoria EPPIR é movimento de incidência política e de ativismo afetivo, social, cultural e intelectual.

Marcone é homem negro, gay, biólogo e pesquisador da Educação das Relações Étnico-Raciais. De modo específico, tem interesse em estudos no campo da Educação Popular Negra, adotando a posição política de valorizar e reconhecer as práticas e os saberes afro-brasileiros e indígenas presentes nas manifestações culturais populares no Brasil. A sua atuação na tutoria do EPPIR, ao se aproximar das pessoas profissionais da educação, ocorreu, portanto, em uma articulação entre modos educativos antirracistas escolarizados e não escolarizados, com foco no fortalecimento da efetivação da Lei nº 10.639/03.

Silvia é mulher negra, trabalhadora, periférica, ativista e acadêmica no campo das relações para a diferença. Possui grande interesse em articular, em suas reflexões, experiências do ativismo nos movimentos sociais com as práticas acadêmicas.

Equipe de tutoria – Gisa, Camila, Sílvia e Marcone:



Notamos, durante a experiência de formação, a importância da presença de uma equipe de pessoas tutoras comprometidas com um olhar humanizado, capazes de considerar a singularidade das pessoas cursistas, em um curso de modalidade híbrida, no qual o processo de aprendizagem ocorreu tanto presencialmente quanto em ambiente virtual de aprendizagem. A abordagem humanizada se fez essencial. O nosso objetivo foi tornar aquela experiência um processo de trocas, compartilhando-a o máximo possível com as pessoas. Percebemos, ao longo do curso e na prática das nossas interações, que a tutoria é capaz de realizar a gestão do relacionamento entre estudantes, conteúdo e professores, contribuindo para o bom desenvolvimento do curso.

Entendemos que oferecer uma tutoria humanizada pode significar estabelecer uma comunicação dialógica, afetiva e efetiva, que favoreça a construção de algum grau de cordialidade, considerando a subjetividade dos sujeitos. A ação humanizada, neste processo, manifestou-se por meio do acompanhamento constante e da comunicação realizada com linguagens adequadas às pessoas cursistas, utilizando ferramentas de fácil acesso, como o *WhatsApp*, o uso de imagens, a elaboração de tutoriais em conjunto com os recursos do ambiente virtual de aprendizagem, além do tratamento atencioso dispensado às pessoas cursistas nos encontros presenciais.

O nosso posicionamento, enquanto pessoas tutoras, diante do conteúdo desenvolvido e apresentado pelos(as) formadores(as); das temáticas trabalhadas e aprendidas; e, principalmente, nossa postura diante dos sujeitos participantes – os professores e professoras da educação básica – durante o processo, foi importante e impactou nas relações do curso. Ao nos sensibilizarmos com os contextos sociais desses sujeitos, compreendemos que era fundamental considerar o perfil das pessoas cursistas: professoras da educação básica, muitas vezes em tempo integral ou em jornada dupla de trabalho, mães, pais de família e, ao mesmo tempo, estudantes em outras formações.

Os professores e professoras eram pessoas, em sua maioria, trabalhadores(as) que atuavam no ensino em dois turnos e algumas das sujeitas eram mães solo responsáveis pela criação dos filhos e filhas. Apesar da estrutura social pouco favorável, era nítido o interesse dos professores e das professoras com o curso, o que facilitava a nossa interação e a apresentação das demandas que estavam fora da rota do planejamento inicial do curso.

A experiência de tutoria no curso, embora contasse com uma organização e um planejamento de trabalho pré-definidos, no que diz respeito à nossa relação com as pessoas cursistas — tanto no formato presencial quanto no virtual —, não se deu de forma linear ou programada, passando por muitos desafios e tensões de ordem social, econômica e política, inerentes às realidades, conforme será dialogado adiante.

A seguir, apresentamos os relatos das tutoras na perspectiva de uma construção coletiva, porém com olhares de cada um de nós, no percurso formativo EPPIR, edição 2023-2024.

INTERAÇÕES DA TUTORIA

Como mencionado anteriormente, este capítulo apresenta descrições e reflexões das nossas experiências na tutoria do curso do EPPIR. São experiências das interações realizadas durante o período de realização do curso. O curso teve duração de oito meses e foi dividido em sete percursos, sendo um deles a produção de projeto prático analítico sobre práticas pedagógicas e as relações étnico-raciais e indígenas no contexto escolar.

Os cursistas foram divididos em duas turmas, compostas por sujeitos do contexto escolar da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), marcados pela diversidade de raça, gênero e sexualidades, oriundos de diferentes territórios, atuando com distintas faixas etárias e em diversas funções nos setores educacionais. Havia atuação na educação infantil, na educação especial, na educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e no ensino médio. Também faziam parte do quadro de cursistas pedagogas, secretárias, psicólogas(os) e gerentes educacionais que atuavam em setores para além da sala de aula. De forma prática, o trabalho de tutoria, nesse período de funcionamento do curso, consistia também em intermediar as interações entre os sujeitos e o curso, bem como acompanhar as pessoas cursistas durante o desenvolvimento dos percursos educativos. Para além disso, era tarefa observar a realização das atividades, responder às dúvidas e mediar intempéries ocorridas ao longo do processo.

Se, por um lado, a intenção do curso era ampliar as possibilidades de reflexão sobre práticas pedagógicas que considerassem a valorização das identidades étnico-raciais negras e indígenas, bem como ampliar o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, por outro, o curso experienciou possibilidades de interagir com os(as) cursistas de maneira positiva e humanizada, levando em consideração o contexto dos(as) sujeitos(as) com os(as) quais estávamos trabalhando.

Esses fatores flexibilizaram a nossa atuação diante dos processos que tínhamos que executar. Éramos mediadoras(es) entre as pessoas — com todas as suas preocupações, desejos em realizar o curso e demandas da vida cotidiana — e a coordenação.

Durante este período, abordamos diversas questões com os(as) coordenadores(as) e professores(as). Muitas dessas questões foram elaboradas para se adaptarem à realidade dos(as) sujeitos(as) cursistas. Percebemos que o nosso papel era básico, dinâmico e dava materialidade às interações no processo. Ao mesmo tempo que tínhamos a percepção da relevância que o curso tinha para as pessoas cursistas, enfrentávamos o desafio de pensar soluções para tornar a sua realização possível e com qualidade.

Encontro de encerramento do curso



Todos os percursos foram constituídos de fundamentos reflexivos que pudessem contribuir para a proposição de práticas educativas antirracistas, que tinha como premissa os fundamentos citados acima. A aula inaugural do curso teve o mesmo propósito. O curso do EPPIR contou com a palestra de abertura da professora Dra. Nilma Lino Gomes, que destacou a importância da educação que considera a equidade como igualdade material em nossa sociedade. A igualdade material leva em consideração as condições materiais da população. Dessa forma, o grupo populacional com menos oportunidades na sociedade são os sujeitos das políticas de ações afirmativas.

A população negra no Brasil, como denunciado pelos movimentos sociais de negros e negras e pelas estatísticas, é um grupo populacional com oportunidades reduzidas quando comparado com a população branca. Esse fenômeno se deve ao racismo estrutural, às desigualdades raciais e ao privilégio da branquitude. A professora Nilma Lino Gomes enfatizou a importância da educação para a diferença de valorização das identidades raciais e da identidade negra, em que a educação possa atuar na formação de uma educação de sujeitos autônomos, capazes de reivindicar políticas para equidade social na luta antirracista.

Aula inaugural



A organização do conteúdo curricular e programático do curso foi dividida em seis percursos teórico-práticos e em um módulo de práticas transversais, a Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP). Os encontros presenciais na Faculdade de Educação (FaE) ocorreram aos sábados. Com período integral de duração, a proposta era, no turno da manhã, finalizar o percurso anterior e, no turno da tarde, iniciar o próximo. Cada percurso contou com a condução do conteúdo programático e com a presença da pessoa docente que o formulou. Essa dinâmica favoreceu a proximidade e a apropriação da temática com oportunidades de intercâmbio de ideias e experiências, além de ter atraído a presença considerável de pessoas cursistas *in loco*.

Os percursos trataram de assuntos que refletiam diferentes aspectos das diferenças étnicas, culturais e raciais, interseccionados com gênero, faixa etária e desigualdades sociais.

O primeiro percurso, desenvolvido logo após a aula inaugural e intitulado *Resistências negras e a legislação antirracista: olhares femininos*, abordou as interfaces relacionadas à legislação, com uma perspectiva ancorada na resistência do feminismo negro. Esse percurso apresentou reflexões acerca das intersecções entre a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto escolar e a importância das mulheres negras no projeto educacional regional e nacional. O segundo percurso, denominado *Práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais*, refletiu sobre questões práticas e teóricas no contexto escolar, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O terceiro percurso, denominado *Juventudes negras, racismo e antirracismo no Brasil e na América Latina*, desenvolveu um recorte voltado à juventude negra, no qual se buscou refletir sobre o olhar educacional para a faixa etária em que muitos jovens negros e negras são alvos do genocídio no Brasil.

O quarto percurso, intitulado *Violência e desigualdades em contexto escolar. Por que falar de raça?*, propôs reflexões voltadas à análise das percepções sobre as violências interseccionadas pelo racismo: de que forma o racismo tem produzido violência no espaço escolar? Já o quinto percurso, *Interculturalidade, pedagogia e educação antirracista*, abordou reflexões sobre as práticas pedagógicas relacionadas às culturas indígenas e sobre a percepção escolar diante da diversidade cultural dos povos indígenas e quilombolas. O sexto e último percurso, intitulado *Experiências religiosas e relações étnico-raciais*, teve como um dos objetivos introduzir um olhar educacional e interseccional sobre as questões religiosas, com ênfase nas religiões de matriz africana, visando identificar desigualdades e discriminações decorrentes do racismo e do preconceito racial, contribuindo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para além das aulas presenciais na Faculdade de Educação, também fez parte dos percursos visitas a três territórios: a Mina Du Veloso, em Ouro Preto, a Ocupação Artística Paulo Nazareth, no Espaço Arte e Educação da FaE/UFMG e o Jardim Mandala, também localizado na Faculdade de Educação da UFMG.

Vista à Mina DuVeloso



O último encontro presencial do curso consistiu na aula de encerramento do EPPIR, ministrada pela professora Lucimar Dias, em palestra intitulada “Re(Educar) para as Relações Étnico-Raciais Desde o Berçário: Um Desafio Possível”. Na ocasião, a professora abordou temas como infância, racismo estrutural e branquitude. Ressalta-se que todos os encontros presenciais contaram com a participação ativa das pessoas cursistas, configurando-se como momentos de troca, depoimentos e escuta compartilhada. Havia uma percepção coletiva de que se tratava de um espaço seguro para compartilhar experiências relacionadas ao racismo em suas múltiplas formas.

TENSÕES E DESAFIOS

Em grande parte, os desafios que envolveram a realização deste curso estavam relacionados ao tempo disponível das pessoas cursistas. No entanto, apesar dessa limitação, a maioria participou dos encontros presenciais e realizou as atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Para além da questão do tempo, o manuseio da plataforma educacional digital utilizada também se apresentou como um desafio. Nesse sentido, como forma de contribuir para a melhoria da experiência formativa, um dos trabalhos realizados pela tutoria consistiu em, inicialmente, apresentar às pessoas cursistas as funcionalidades e o uso da referida plataforma virtual de aprendizagem.

Ainda sobre o impacto do tempo, por diferentes motivos, as pessoas cursistas ora demonstraram maior assiduidade na plataforma virtual, ora participaram menos ativamente. Consideramos que essa oscilação de participação esteve relacionada ao recesso das atividades escolares letivas — uma característica recorrente e que deve ser levada em conta em cursos de formação voltados para esse grupo de trabalhadoras(es) —, uma vez que nosso público era composto por profissionais da educação básica.

Esse recesso ocorreu entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, inicialmente planejado para coincidir com as férias escolares das pessoas cursistas, o que trouxe certo distanciamento temporal, que se presume prejudicial à modalidade de formação constituída em parte à distância. A formação também concorreu com atividades políticas, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), da qual muitas pessoas cursistas precisaram participar por serem representantes do segmento educacional e, sobretudo, devido à importância do evento.

Somou-se a esses fatores a questão da saúde pública em razão da epidemia de dengue, em Belo Horizonte, que se tornou fator preocupante em certo momento do curso, resultando em uma baixa participação presencial de cursistas durante os meses de abril e maio de 2024. A dengue, como anunciado pelo Ministério da Saúde, “possui padrão sazonal, com aumento do número de casos e o risco para epidemias principalmente entre os meses de outubro de um ano a maio do ano seguinte”.

Assim, pode-se perceber o atravessamento de alguns dos diversos fatores que tensionam a prática educativa, tornando-se desafios para a conclusão do curso. Como o curso era direcionado aos profissionais da educação básica, foi requisito obrigatório estar em efetivo exercício nas áreas da docência, coordenação e gestão. Todavia, algumas pessoas que eram psicólogas também participaram do curso. Ao total, foram 135 pessoas inscritas, com uma desistência de aproximadamente 24 pessoas, considerando-se esse um levantamento ainda incipiente até o presente momento.

Entre as tensões presentes na formação, destacou-se a realização da atividade de finalização do percurso formativo: a elaboração do percurso de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), proposta pela professora Patrícia Maria de Souza Santana. Essa atividade demandou das pessoas cursistas, além da organização das ideias e práticas individuais, a colaboração conjunta para a transcrição de informações, dados e vivências, de modo a colocar “em ação um dos princípios da filosofia africana, que é o: ‘sentir, pensar’”. A proposta desse percurso era, portanto, construir “um caminho circular, que contemple muitas e diversas pessoas, culturas, povos e comunidades” (Santana, 2024, p. 3).

Dessa forma, todo o conteúdo mobilizado tem como objetivo, em uma perspectiva ampliada, que “tenhamos cada vez mais escolas referências na educação antirracista”, a partir de uma construção que considere perspectivas, metodologias, ações, intervenções e projetos que acolham os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Santana, 2024, p. 6).

Entre os desafios para a realização dessa atividade, identificamos dificuldades na organização da temporalidade e na forma de realização dos encontros entre os grupos. Uma das alternativas encontradas foi o uso de tecnologias digitais, com a formação de grupos no WhatsApp e a realização de reuniões pelo Google Meet para a elaboração dos projetos de observação crítica. Além disso, mantivemo-nos em constante disponibilidade para responder a eventuais dúvidas presencialmente, durante os encontros das aulas na FaE/UFMG, de modo que pudéssemos “desencadear processos de avaliação das práticas e das políticas no interior das escolas e desses processos brotarem ações construídas tanto individual como coletivamente” (Santana, 2024, p. 11).

É importante destacar que a professora Patrícia Santana, com o intuito de minimizar as dúvidas, realizou uma *live* explicando todas as etapas do processo da ACPP, tornando-o menos complexo do que havia sido interpretado inicialmente. Nós, enquanto pessoas tutoras, contribuimos mobilizando as pessoas a realizarem essas atividades em grupo.

Concluimos que a grande maioria dos desafios enfrentados durante o curso está relacionada ao tempo disponível das pessoas cursistas e à necessidade de planejamento necessário que possibilite a realização adequada de atividades de formação profissional continuada, diante das demandas cotidianas de trabalho de cada participante cursista (característica essa que consideramos estar bastante presente na vida de trabalhadores nos tempos atuais, pós-modernos e de economia neoliberal).

Em nossa compreensão, o que mobilizou professores e professoras da rede pública da educação básica a realizarem o curso foi a ampliação da luta antirracista, inserida em um projeto de educação democrática.

CONSIDERAÇÕES

A proposta inicial de tutoria previa o acompanhamento das pessoas cursistas por meio das plataformas virtuais — *Moodle* e *WhatsApp*. No entanto, ao longo do tempo, percebemos que essa relação de acompanhamento se daria em uma escala de envolvimento muito maior, uma vez que, à medida que os processos se desenvolviam, as interações se tornavam mais complexas. Os desafios se ampliaram, tendo como base comum o tempo reduzido de dedicação ao curso, sobretudo porque as experiências vivenciadas no contexto escolar eram o principal recurso utilizado nas reflexões.

Estávamos diante de uma contradição apontada pelas pessoas cursistas: um interesse genuíno em participar do curso, compartilhando experiências sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, e a inviabilidade de cumprir, dentro do prazo estipulado, as atividades propostas ao longo dos percursos. A partir dessa percepção das condições estruturais que impactavam o tempo disponível das pessoas cursistas, decidimos levar a situação ao conhecimento da coordenação e dos(as) formadores(as), que prontamente acolheram a demanda com escuta sensível e disposição para o diálogo.

Consideramos que essa decisão, baseada na compreensão das condições estruturais das pessoas cursistas, foi importante tanto para elas, pois resultou na flexibilização dos prazos, no replanejamento contínuo da formação e possibilitou que um contingente maior concluísse o curso, quanto para a equipe de formação, que atuou a partir de uma perspectiva não apenas empática, mas também afetiva em relação às condições apresentadas pelas pessoas cursistas. Essa metodologia de trabalho, percebemos, contribuiu para uma ação mais humanizada no percurso formativo.

Diante de todas as considerações apresentadas e dialogando com uma das referências trabalhadas nos percursos, acreditamos na realização de uma pedagogia das encruzilhadas. Compreendemos a educação como um radical da vida, fundamentada na ética. Igualmente, acreditamos que nos cabe, enquanto pessoas educadoras, questionar nossos marcadores de tempo e ser moduladoras não só de nossas vidas, mas também da vida dos outros. Sob esta responsabilidade, compreendemos que a dinamicidade do processo é ato criativo e inacabado, da ordem da ambivalência, que, de forma bela, não tem a pretensão de dominação.

Por fim, esperamos ter contribuído para uma formação não paralisada, ao mesmo tempo constituída de axé, pretendendo-se decolonial.

REFERENCIAL TEÓRICO:

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 30 jun. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes. 2013.
- MATA, Gisele Camilo da. **Quem pode ser mãe: maternidade, produção do conhecimento, escolhas (im)possíveis e vivências de estudantes na UFMG**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2008.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77. out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 jun. 2024.
- FRANÇA, C. M.; SILVA, A. M. T.; DUTRA, A.; PEREIRA, D. S. ; OLIVEIRA, J. O sentido do conceito humanizador no trabalho de tutores à distância. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, ano 40, n. 154, p. 57-76, jul./dez. 2017
- SANTANA, Patrícia M. de Souza. **Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP)**. Material específico para o Curso de Aperfeiçoamento Políticas de Equidade Racial na Educação Básica (EPPIR) – Parceria SECADI/MEC/UFMG/FaE-Programa Ações Afirmativas na UFMG, 2024
- SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Victor Fonseca. A importância do tutor para a aprendizagem no ensino a distância. **Paidéi@ – Revista Científica de Educação a Distância**, [S.l.], v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/201>. Acesso em: 30 jun. 2024.

Repensando processos pedagógicos-administrativos sob o viés das relações étnico-raciais

Autora: Luciana Gomes da Luz Silva

INTRODUÇÃO

O Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica — EPPIR (2023-2024) foi desenvolvido a partir da parceria entre o Programa de Ações Afirmativas da UFMG e a SECADI-MEC. Destinado à promoção da formação continuada de profissionais da educação (docentes, gestoras e coordenadoras) da educação pública da Rede Municipal de Belo Horizonte e municípios vizinhos, como Brumadinho, Contagem, Ibirité, Lagoa Santa, Nova Lima, Pedro Leopoldo, Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia, o curso se destaca por contribuir para a “consolidação dos valores antirracistas seja nas práticas pedagógicas, na gestão das unidades escolares” dos municípios citados, conforme informado no edital do processo seletivo.

Em sua proposta inicial, o curso EPPIR buscou a formação continuada de cem professores das redes públicas municipal e estadual, considerando a legislação vigente e a necessidade de incentivar o que está preconizado nas leis, conforme observado no item 3 dos objetivos do curso, descrito no edital de seleção:



O Curso está comprometido com a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que foram incorporadas no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de educação nas redes públicas e nos setores privados. A sua oferta busca contribuir, portanto, com a efetivação de práticas educativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme propõe 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).



Considerando as indicações do compromisso do curso com as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que ampliaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao incluir as histórias e culturas africanas e indígenas — e que endossam práticas de luta antirracista —, bem como o fato de que o público atendido seria diferenciado, pode-se afirmar que a equipe atuante no curso foi composta por pessoas engajadas com a educação antirracista e com relações interpessoais mais solidárias e justas.

Assim, o trabalho no curso Eppir propiciou a reflexão de que, para estar junto na gestão de um curso centrado nas relações étnico-raciais, caberia a presença de pessoas sensibilizadas com a causa do movimento negro e apoiadoras das políticas de ação afirmativa. De modo geral, a gestão de projetos é coordenada por servidores do corpo docente e pode ter ou não a inclusão dos servidores técnico-administrativos em educação em sua equipe. Esse suporte depende de vários fatores, sejam eles de ordem financeira ou gerencial. Considera-se importante, nessa lógica, o pensamento desenvolvido por Gonzaga (2017), segundo o qual “as instituições e seus gestores/as ‘se esquecem’ que cotidianamente, os discentes interagem com os/as trabalhadores/as técnico-administrativos e que as atividades profissionais devem estar concatenadas com as deliberações institucionais” (Gonzaga, 2017, p. 151-152).

Nesse sentido, importa que esses trabalhadores sejam integrados nas diversas atividades que acontecem na instituição, uma vez que esse envolvimento tem também um caráter formativo.

No caso do EPPIR, foi possível contar com o suporte do corpo técnico-administrativo. Ressalta-se que essa atividade não seria apenas mais um fazer técnico e administrativo, mas uma realização que impactaria vidas — tanto de gestores e técnicos, sobretudo dos cursistas, como também da própria sociedade. A partir desse entendimento e da consciência sobre a responsabilidade que o desafio proposto demandaria, teve início uma jornada de aprendizado, confiança, diálogos e troca de conhecimentos e afetos.

O DIÁLOGO COMO ELEMENTO CHAVE PARA UMA GESTÃO HUMANIZADA

O movimento negro tem como um de seus principais horizontes a garantia de acesso à educação para a população negra, historicamente alijada desse direito. Vale dizer que grande parte do tempo das pessoas negras está vinculada à dedicação ao trabalho, extremamente necessário para a própria subsistência; no entanto, essa realidade inviabiliza sua permanência nos bancos escolares. A partir da educação formal, estabelece-se o acesso a direitos e à ascensão social. Nesse sentido, coube ao movimento organizar-se para que as injustiças impostas à população negra fossem reduzidas por meio da incorporação dos saberes oriundos da educação formal (Gonçalves; Silva, 2000).

Em contrapartida, somente apropriar-se desses conhecimentos não seria suficiente para empoderar a população negra, que sempre foi negligenciada pela sociedade eurocêntrica e imersa em uma existência de desigualdades, que visa manter privilégios brancos a partir da opressão. Por essa razão, percebe-se o quanto a reflexão proposta por Gomes (2017) acerca do movimento negro e seus desdobramentos converge para uma mudança de paradigmas:



E também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (Gomes, 2017, p. 18).



Nessa concepção, as políticas de formação continuada, como o curso EPPIR, visam aprimorar os conhecimentos adquiridos na educação formal pelos professores cursistas, promovendo a valorização dos saberes ancestrais, que por sua vez, são incorporados às práticas escolares. Do ponto de vista administrativo, essa mudança de paradigmas requer um desprendimento dos mecanismos que, por vezes, engessam esse saber, de modo a possibilitar um fazer que transcenda as exigências meramente burocráticas.

Considerando as excepcionalidades que podiam surgir para o fazer técnico, atuar em conjunto com a gestão do curso exigiu sensibilidade para realizar adequações que viabilizassem a execução das atividades propostas. Desde antes da implementação do curso propriamente dito, já havia um diálogo entre a equipe do curso. Nesse sentido, diante da aprovação do MEC para execução do projeto, a coordenação ratificou esse corpo técnico.

Desde a elaboração do edital para a oferta de vagas, a equipe técnico-administrativa esteve envolvida com a gestão. Entretanto, diferentemente do modus operandi tradicional da universidade — no qual são estabelecidas hierarquias de poder, com as vozes reguladas por seu Estatuto, conforme estabelece o parágrafo primeiro do artigo sétimo, segundo o qual “os docentes ocuparão 70% (setenta por cento), no mínimo, dos assentos em cada colegiado” — observa-se, cada vez mais, a importância de o corpo técnico-administrativo participar e assumir essas atividades:



É o corpo Técnico-Administrativo que está na base da condução de todos os processos administrativos e burocráticos indispensáveis para o andamento de todas as ações que farão com que a UFMG alcance o ranking internacional de qualidade. Pouco se fala desse grupo de trabalhadores/as, mas são eles/as que estão à frente das diversas secretarias, nas bibliotecas, no suporte à informática, nos serviços gerais, patrimônio, compras, laboratórios, assistência à saúde física e mental, dentre uma variedade de outros campos de trabalho. O segmento Técnico-Administrativo em Educação perpassa pelos mais variados ambientes de trabalho (Silva, 2021, p. 49).



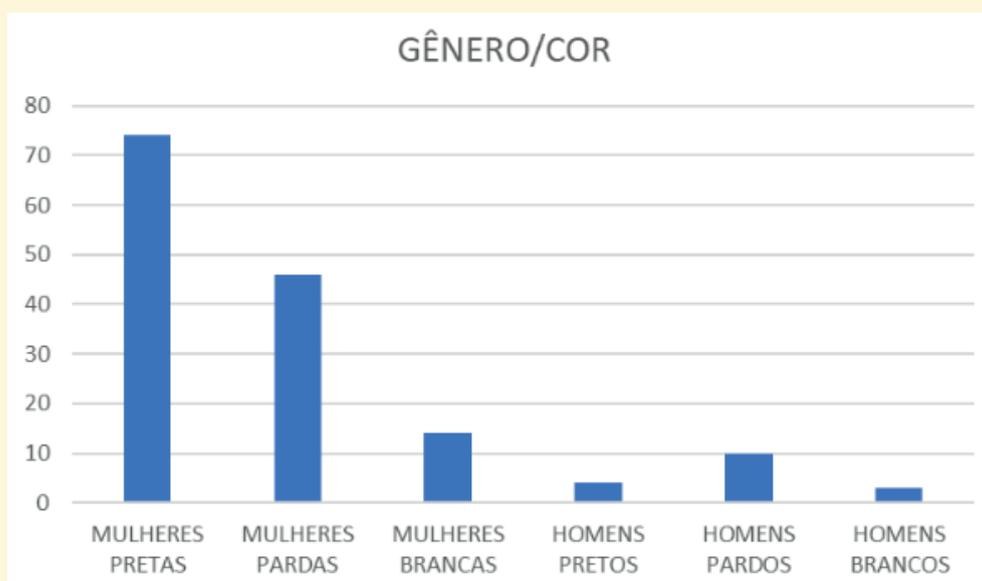
No caso em questão, prevalecia uma relação dialógica, que primava pela valorização dos saberes em uma proporção de igualdade sem soberanias, respeitando, obviamente, as competências de cada envolvido. Estar dentro da mesma instituição com espaço de fala igualitário estabeleceu um senso de pertencimento pouco observado nos espaços de decisão — em geral duros — da universidade. Assim, as movimentações administrativas foram acontecendo nas bases de uma gestão humanizada.

Em linhas gerais, o curso contou com uma equipe administrativa, uma equipe técnica, uma equipe docente e uma equipe de tutoria. Aconteceram também dois seminários, que tiveram a presença de convidados externos. A participação dessas pessoas foi remunerada e a organização desses pagamentos era mediada por membros da equipe administrativa, que contava com uma secretária e um gestor financeiro. O diálogo entre a equipe administrativa e a gestão acadêmica do curso era fundamental para o estabelecimento das rotinas que viabilizassem o cumprimento das metas traçadas para a realização do curso.

A inclusão e o acompanhamento dos pagamentos da equipe era realizada em duas plataformas distintas, sendo uma pelo sistema da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa — FUNDEP e outra pelo Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação — SIMEC. Essas atividades foram atribuídas aos integrantes da equipe administrativa e exigiam, durante a sua execução, atenção e cuidado, além do contato direto com toda a equipe, para garantir a efetivação desses pagamentos. A gestão financeira do curso também tinha como prerrogativa administrar os recursos de modo a viabilizar a infraestrutura requerida para a efetivação tanto dos encontros presenciais quanto dos encontros virtuais.

Para os encontros presenciais, a coordenação acadêmica do EPPIR estabeleceu, no projeto de execução do curso, o oferecimento de um café da manhã aos cursistas. Importante destacar que muitos deles se deslocavam de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte para estar na universidade. O momento do café, além de acolher as(os) cursistas, estabelecia o convívio entre o grupo e também com a equipe do curso, tornando o dia mais descontraído e agradável para seguir com as atividades acadêmicas propostas.

De 135 cursistas matriculados, o curso foi composto, majoritariamente, por mulheres, que somavam 118. Do total de mulheres inscritas, destaca-se o fato de que, em sua grande maioria, elas se auto-declararam como pessoas negras, sendo 58 mulheres pretas, 45 mulheres pardas e, ainda, 14 mulheres brancas. No caso dos homens, a autodeclaração ocorreu da seguinte maneira: 4 pretos, 10 pardos e 3 brancos. No formulário de inscrição para o processo seletivo, constava a pergunta sobre a autodeclaração racial.



Consoante com essa realidade das cursistas do EPPIR, Silva afirma que:

“

vemos nitidamente como gênero, raça e classe se interseccionam e se inter-relacionam configurando as opressões, desigualdades e discriminações vividas pelas mulheres negras desde a escravização e como ainda permanecem arraigados em nossa sociedade. Historiadoras brasileiras também têm assinalado que desde a escravização a mulher já era vista como inferior por ser fêmea (mesmo que em alguns casos, como nos trabalhos forçados, fosse tratada em igualdade com os homens), desprovida de humanidade por ser negra, e mera força de trabalho e mão de obra barata, por ser escrava. Mesmo com alguns rearranjos, as mulheres negras permanecem presas às amarras do patriarcado, do racismo e do capitalismo, ou seja, das relações desiguais de gênero, raça e classe. [...] Viver a vida como uma mulher negra requer sabedoria, afinal, o conhecimento sobre a dinâmica de opressão de raça, gênero e classe tem sido essencial para sua sobrevivência (Silva, 2018, p. 44-45).

”

Nessa perspectiva, entende-se que a recepção às cursistas, por meio do lanche e da acolhida, subvertia a ordem estabelecida na sociedade, na qual cabe às mulheres negras o papel de servir e ser subserviente (Carneiro, 2019). Neste caso, porém, em consonância com a proposta do curso, as mulheres negras eram servidas e tratadas com a dignidade, o respeito e a gratidão devidos, diante da denúncia apresentada por Silva (2018), numa demonstração prática da aplicação de valores antirracistas.

A dedicação e o esforço das(os) cursistas para estarem presentes nas atividades realizadas aos sábados demonstravam a necessidade e a importância de ações como o curso EPPIR, sobretudo após uma semana intensa de trabalho. Durante as aulas, foi possível observar, por meio das partilhas das(os) cursistas, que aquele espaço fomentava um crescimento pessoal e emocional para além da mera formação. A oportunidade do curso viabilizou a partilha de alegrias, afetos, frustrações e, também, a apresentação de projetos pioneiros e práticas em prol de uma sociedade menos desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do trabalho no EPPIR foi muito proveitosa e gratificante. Durante todas as fases do processo, desde a concepção do curso até o momento de sua efetiva realização, observou-se o estabelecimento de relações dialógicas e horizontais, muito distantes do que normalmente se observa no interior da universidade. A manutenção das hierarquias na universidade é também uma forma de manutenção dos privilégios brancos. São eles (brancos) que decidem as normas institucionais. Nesse sentido, ações como a formação continuada do EPPIR chegam para quebrar paradigmas.

Vale destacar também o empenho de cada membro da equipe por fazer dar certo a realização do curso. Nessa direção, todos se esforçaram por trazer suas vivências e compartilhá-las na construção desse novo modo de ser e agir. Dessa forma, sabemos que os frutos desse trabalho estão impressos na figura de cada cursista que teve a oportunidade de perceber que a sua ação é muito importante para a construção de um novo saber que valorize a diversidade.

Pode-se inferir que tal realidade tenha sido possível pela aplicação prática da proposta do curso e pelo olhar sensibilizado de toda a equipe, que compreendeu que outra vivência é possível. Que discursos bonitos, mas vazios de prática, não são suficientes. Que o momento de demonstrar uma convivência solidária é agora.

REFERENCIAL TEÓRICO:

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 16 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/08, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Estatuto**. Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. p. 274-286.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 15, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2024.
- GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- SILVA, Eveline Pena da. **Estudantes Negras Cotistas: Um Enfoque Feminista Negro Decolonial sobre Gênero e Raça no Ensino Superior Brasileiro**. 2018. 216 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina) Florianópolis, 2018.
- SILVA, Luciana Gomes da Luz Silva. **Trabalhadoras negras na Universidade Federal de Minas Gerais: o que muda a partir da implementação da Lei 12.990/2014?** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

Designer instrucional e marketing digital do EPPIR: concepções e estratégias educacionais

Autores: Jairza Fernandes Rocha da Silva
Thiago Belchior Pinto

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o intuito de compartilhar a experiência de criação de um espaço virtual de pertencimento, acolhimento e valorização dos saberes e experiências docentes no Curso de Aperfeiçoamento em Políticas de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica (EPPIR) Edição 2023-2024, realizado pelo Programa Ações Afirmativas da UFMG.

A intenção não era apenas comunicar, enquanto social media e designer instrucional, mas também pensar em como criar esse ambiente no curso, considerando de que maneira os(as) docentes das diferentes modalidades de ensino têm lidado com o avanço inegável e avassalador das mídias sociais, dos aplicativos e da inteligência artificial em seus respectivos campos de atuação.

O mundo digital adquiriu uma nova dinâmica, que também impacta diretamente o campo da educação. Se analisarmos as edições anteriores do EPPIR, realizadas em 2014 e 2018, notamos mudanças muito expressivas impulsionadas por avanços tecnológicos e pelas próprias mudanças no comportamento dos usuários(as), tais como: a popularização de *smartphones*; o uso das redes sociais; o uso da inteligência artificial (IA); a evolução das redes sociais com novas ferramentas; as transformações abruptas no mundo do trabalho; a alteração nos hábitos de consumo; a realidade virtual aumentada; o *blockchain* e a segurança de dados, entre outros.

Somado a esses fatores há o aumento da oferta de cursos de formação continuada nas modalidades *online* e semipresencial, a maior disponibilidade de materiais didáticos no formato digital, a incorporação de redes sociais, tais como *Instagram*, *TikTok* e *YouTube*, como canais oficiais de comunicação de órgãos públicos e as mudanças na conjuntura sociopolítica, ambiental e tecnológica, tanto no Brasil como no mundo.

Diante desse cenário, compreendido como uma explosão diária de informações chegando na palma de nossas mãos a cada minuto, o coordenador do curso avaliou que seria fundamental contar, pela primeira vez, com a atuação de uma profissional responsável exclusivamente pela gestão das mídias sociais¹.

Assim, na edição de 2023-2024 do EPPIR, as redes do Programa Ações (*Instagram*, *Facebook*, *website* e *WhatsApp*) tornaram-se grandes aliadas na execução do curso, uma vez que ampliamos a nossa voz e fomentamos a criação, a ampliação e o fortalecimento de uma comunidade que se estende também no espaço virtual (Silva, 2023).

Deve-se ressaltar que estamos em um período de disputas ideológicas cada vez mais acirradas no contexto escolar. Por isso, é necessário conferir mais visibilidade às ações antirracistas executadas pelas universidades e, principalmente, pelas escolas da educação básica, nas quais muitos docentes ainda não contam com o apoio institucional necessário para consolidar a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

1 Social media é um profissional responsável pela gestão da presença online de uma marca, empresa ou indivíduo em plataformas de redes sociais. Ele atua no planejamento, criação, publicação e análise de conteúdo, além de interagir com o público e monitorar resultados. Fonte: <https://www.rdstation.com/blog/marketing/>

Do ponto de vista referente ao *design*, o EPPIR foi desenvolvido com uma abordagem instrucional utilizando uma metodologia planejada para proporcionar uma experiência de aprendizado significativa. A contribuição do *designer* instrucional para a construção pedagógica e estética do curso, desde a concepção até a implementação final, foi a partir da metodologia ADDIE.

A metodologia ADDIE, que se destaca por sua estrutura sistemática, guiou todas as fases de desenvolvimento do curso: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. Molenda (2003) explica que o modelo ADDIE é um método centrado no cursista e uma de suas características principais é o foco na compreensão do público-alvo, especialmente na fase de análise. Nessa fase inicial, há um estudo detalhado das necessidades, características e expectativas dos cursistas, o que permite que o curso seja desenvolvido de maneira eficaz e direcionada às demandas específicas do público.

Como destacam Dick, Carey e Carey (2005), “a fase de análise no modelo ADDIE é crucial para identificar as necessidades de aprendizagem e alinhar os objetivos do curso às características dos alunos. Sem essa etapa, o design instrucional corre o risco de se desconectar dos aprendizes, resultando em um material que pode não atender às suas expectativas ou necessidades”.

Ou seja, essa fase de análise é essencial para garantir a relevância e a eficácia do curso, e que seu desenvolvimento seja alinhado aos objetivos inicialmente propostos, evitando desconexões entre o *design* instrucional, as estratégias de ensino e os conteúdos e atividades do curso. Filatro (2008) reforça que “a análise do público-alvo permite ao designer criar experiências de aprendizagem que consideram aspectos culturais, sociais e emocionais dos participantes, tornando o curso mais inclusivo e acessível a todos”.

Ainda segundo Filatro (2010), “a aplicação do modelo ADDIE no contexto educacional brasileiro permite que o design instrucional seja sensível às especificidades do público-alvo e às demandas de contexto, resultando em uma abordagem que não só se alinha aos objetivos educacionais, mas também promove uma experiência de aprendizado que valoriza as singularidades culturais dos alunos”. Essa abordagem contribuiu para que o curso EPPIR não apenas apresentasse conteúdos de relevância, mas também dialogasse diretamente com as vivências e as experiências das cursistas.

DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE VISUAL E DA COMUNICAÇÃO

A identidade visual foi elaborada adotando como base a logomarca do EPPIR, uma vez que nos preocupamos em garantir a comunicação nítida, acessível, visualmente atraente e, ao mesmo tempo, comprometida com os princípios da educação antirracista.

Na ocasião, diversos projetos estavam sendo executados e divulgados pelo programa, o que demandou dos profissionais envolvidos uma atuação intensa: desde a divulgação das inscrições do curso, a produção de conteúdos e o desenvolvimento de peças gráficas, até a realização de registros históricos em fotos e vídeos, o estímulo ao engajamento e ao fortalecimento dos vínculos entre as pessoas participantes, a organização dos arquivos fotográficos e audiovisuais, a realização de *backups* e registros, entre outras atividades.

Mesa de abertura Curso de Aperfeiçoamento em Políticas de Promoção da Equidade Racial



Fonte: Acervo de dados do EPPIR, 2023

Todos os aspectos do curso foram pensados para que as(os) profissionais da educação se sentissem não apenas bem informados(as), mas também acolhidos(as), representados(as) e pertencentes a uma comunidade que compartilha saberes, lutas e afetos.

Percurso Formativo 2. Práticas Políticas e Pedagógicas de Enfrentamento ao Racismo e Desigualdades Raciais ministrado pelo prof. Natalino Neves da Silva



Fonte: Registro fotográfico Jairza da Silva, 2024.

Alguns detalhes podem parecer insignificantes, mas têm impacto prático no cotidiano. Um exemplo disso é a padronização da imagem dos grupos de WhatsApp, que facilita a visualização e torna mais rápido e menos cansativo encontrá-los em meio a tantos contatos.



Além disso, as redes sociais e o site do “Ações” cumpriram um papel estratégico para informar e mobilizar as pessoas cursistas acerca dos prazos, encontros e atividades, além de divulgar conteúdos formativos e de apoio pedagógico, tais como livros, artigos e cartilhas. Igualmente, as redes sociais e o site valorizaram os participantes no que se refere às suas experiências e trajetórias, além de contribuir para a preservação da memória institucional através de registros fotográficos e audiovisuais e promover a visibilidade das práticas e dos saberes compartilhados durante o curso.

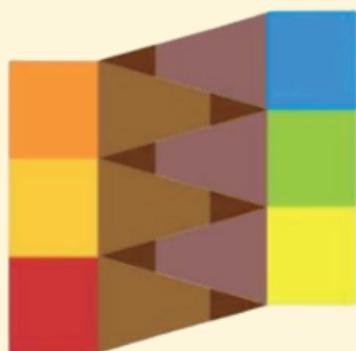
² A atualização do site do programa ocorreu no ano de 2024. As pessoas responsáveis por sua atualização são: Thiago Belchior, Jairza Silva e Natalino Silva. O site pode ser acessado por meio do link a seguir: <https://acoesafirmativas.fae.ufmg.br/>.



Fonte: <https://www.instagram.com/acoesafirmativasufmg/>

CONCEPÇÃO VISUAL: CORES E SIGNIFICADOS

A logomarca do curso EPPIR é composta por seis lápis de cores diferentes, que se entrelaçam formando uma imagem única, tendo sido a inspiração central para o *design* visual do curso. Cada percurso foi associado a uma cor específica, proporcionando uma identidade visual clara e coerente, o que auxiliou na navegação e na organização das temáticas abordadas.



EPPIR

Aperfeiçoamento em Política
de Promoção da Equidade
Racial na Educação Básica

Programa Ações Afirmativas na UFMG

- **Percurso 1:** Resistências negras e a legislação antirracista: olhares femininos, foi associado à **cor laranja**, simbolizando a força e a resistência.
- **Percurso 2:** Práticas Políticas e Pedagógicas de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais, foi representado pelo **amarelo escuro**, com um tom avermelhado, evocando a luta e o enfrentamento às desigualdades.
- **Percurso 3:** Juventudes negras, racismo e antirracismo no Brasil e na América Latina utilizou a **cor vermelha**, reforçando a urgência e a intensidade da temática.
- **Percurso 4:** Violência e desigualdades em contexto escolar: por que falar de raça? foi desenvolvido com a **cor azul**, remetendo à reflexão sobre a violência racial nas escolas.
- **Percurso 5:** Interculturalidade, pedagogia decolonial e educação antirracista destacou-se pela **cor verde**, simbolizando a esperança de transformação por meio da educação.
- **Percurso 6:** Experiência religiosa e relações étnico-raciais foi associado à **cor amarelo claro**, representando a espiritualidade e as relações étnico-raciais.
- **Percurso 7 (Transversal):** Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) foi representado pela **cor marrom**, sugerindo uma conexão com a terra e as raízes culturais.



Essa associação entre cores e percursos facilitou a organização visual do curso, garantindo que cada módulo tivesse uma identidade única, porém integrada ao contexto do curso.

ESTRATÉGIA E USO DA PERSONIFICAÇÃO E DIÁLOGO DIRETO

A partir da análise das pessoas participantes do curso, que revelou a predominância de mulheres negras, optou-se por uma estratégia de personificação no conteúdo e na mediação do curso. A personagem Lélia, uma mulher negra de meia-idade, foi criada em homenagem à ativista mineira Lélia Gonzalez, reconhecida por seu papel no Movimento Negro Unificado. A personificação é uma estratégia pedagógica que, de acordo com Clark e Mayer (2016, p. 69), “ajuda a estabelecer uma conexão emocional com os aprendizes, promovendo a identificação e, conseqüentemente, aumentando o engajamento e a retenção do conteúdo”.

Filatro (2008, p. 45) também destaca o valor da personalização de personagens em cursos online, afirmando que “o uso de figuras que dialoguem diretamente com os alunos aumenta o senso de pertencimento e gera uma interação mais próxima e significativa entre o conteúdo e o aluno”. No curso EPPIR, a personagem Lélia não apenas representava visualmente o público cursista, mas também era a narradora

dos vídeos de apresentação e introdução dos percursos, estabelecendo um tom acolhedor e dialógico. Essa escolha foi fundamental para criar uma relação mais próxima com as pessoas cursistas, impactando positivamente na motivação e na redução da evasão ao longo do curso.

Além da personificação, a linguagem dos conteúdos foi adaptada para um estilo mais acessível e conversacional, promovendo uma experiência de aprendizagem menos formal e mais engajante. Dick, Carey e Carey (2005, p. 19) afirmam que “a abordagem dialógica, quando alinhada ao público-alvo, aumenta o nível de motivação intrínseca, diminuindo barreiras cognitivas e emocionais”.

ORGANIZAÇÃO E USABILIDADE NO MOODLE

O curso foi hospedado na plataforma Moodle, versão 4.1, disponibilizada pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O *designer* instrucional optou por utilizar o formato de *grid*, uma estrutura visual que organiza o conteúdo em cartões coloridos, tornando a navegação mais intuitiva e agradável para os cursistas. Já na página inicial, os participantes encontraram o Fórum Geral de Dúvidas, o Fórum de Avisos e o Calendário Geral, seguidos pela introdução do curso e os sete percursos organizados por cores e nomes específicos. Essa organização facilitou o acesso às informações, garantindo que o curso fosse visualmente atraente e fácil de navegar.

Cada percurso do curso foi introduzido por um vídeo de apresentação narrado pela personagem Lélia, explicando a estrutura e os objetivos do módulo em questão. O uso de recursos audiovisuais foi uma das estratégias fundamentais para gerar uma leitura multimodal, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e dinâmica. Além dos vídeos, os conteúdos textuais foram divididos em partes menores, evitando longos blocos de texto e garantindo que a leitura fosse mais fluida e menos cansativa.

Filatro (2008, p. 15) ressalta que “o uso de diferentes mídias no design instrucional é essencial para tornar o conteúdo acessível e atrativo para diferentes tipos de aprendizes. A multimodalidade permite que o curso atenda a diversos estilos de aprendizagem, oferecendo uma combinação de texto, imagem e som que favorece a retenção e a aplicabilidade do conhecimento”.

O processo de elaboração dos conteúdos seguiu um fluxo bem definido, apoiado pela metodologia ADDIE e pela utilização de *storyboards* para organizar e validar os materiais. Dick, Carey e Carey (2005, p. 75) descrevem o *storyboard* como “uma ferramenta essencial no design instrucional, pois ele permite ao designer estruturar visualmente as etapas do curso, integrar múltiplas mídias e testar a fluidez do conteúdo antes de sua implementação”. O uso do *storyboard* foi fundamental para garantir que texto, gráficos e vídeos fossem integrados de maneira coesa e eficiente, mantendo a fluidez e a coerência ao longo de cada percurso.

Primeiro, o docente responsável por cada percurso elaborava o conteúdo base, que, em seguida, era enviado ao *designer* instrucional para adaptações linguísticas e estilísticas. A partir disso, o conteúdo era montado utilizando um *storyboard*, que combinava o texto com elementos gráficos e *hiperlinks*.

Após a finalização do *storyboard*, o conteúdo era inserido na plataforma Moodle em uma turma modelo, na qual passava por validação por parte do docente responsável. Somente após essa validação, o conteúdo era replicado para as turmas de cursistas, garantindo a qualidade e a coerência do material.

Guia prático para educadores(as): como produzir conteúdos, registrar atividades e construir memória institucional nas mídias sociais

Com o intuito de contribuir com o trabalho das(os) profissionais da educação, elaboramos uma lista de sugestões práticas, inspiradas na experiência do Programa Ações Afirmativas da UFMG, para criar um acervo de memória institucional e comunitária. Pode até parecer clichê, mas o simples funciona!

1. Defina um propósito claro para sua comunicação

O que você quer comunicar? Qual o seu público? Quais valores e princípios sua instituição defende?

- Pense que a comunicação deve refletir os princípios pedagógicos e políticos da sua escola, projeto ou instituição.

2. Crie uma identidade visual consistente

- Utilize as cores da instituição, do projeto ou do programa;
- Inclua logomarcas, elementos gráficos, símbolos e tipografias que façam sentido para sua missão. Isso ajuda o público a reconhecer rapidamente que aquele conteúdo faz parte do seu projeto. Exemplo: assim como no EPPIR, usamos elementos da logomarca do Programa Ações Afirmativas. Você pode fazer o mesmo de forma adaptada à sua realidade.

3. Planeje os registros: fotos, vídeos e áudios

- Defina quem vai fazer os registros (um responsável ou uma equipe colaborativa);
- Observe os melhores ângulos: fotos que mostrem interações, sorrisos, trabalho coletivo e detalhes de atividades;
- Evite fotos muito distantes ou confusas. Dê preferência para fotos horizontais quando o objetivo for criar acervo e verticais para *Instagram* ou *TikTok*. Da mesma forma, grave pequenos vídeos de depoimentos, bastidores, atividades e momentos especiais e não se esqueçam de perguntar se as pessoas autorizam o uso de sua imagem.

4. Organize uma rotina de conteúdos se for o seu caso

- Crie um calendário simples: datas dos eventos, encontros, formações e campanhas;
- Inclua conteúdos variados: informações, bastidores, momentos de reflexão, datas comemorativas, divulgação de atividades e registros dos encontros.

5. Use uma linguagem acessível, afetiva e engajada

- Fale de forma clara, objetiva e acolhedora.

6. Cuide da acessibilidade digital

- Utilize legendas nos vídeos;
- Descreva imagens para pessoas com deficiência visual (texto alternativo);
- Adote uma linguagem inclusiva, que acolha diferentes públicos.

7. Valorize os sujeitos da comunidade educativa

- Dê destaque às pessoas participantes: professoras, estudantes, lideranças comunitárias, famílias e equipe;
- Produza fotos, vídeos e textos que mostrem o protagonismo dessas pessoas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização da história coletiva.

8. Crie memória e não só divulgação

- Guarde os registros digitais (fotos, vídeos, textos e artes) em pastas organizadas, com data, nomes do evento e local;
- Pense que esse material servirá, no futuro, para contar a história da sua instituição, construir acervos, publicações, exposições e fortalecer a memória institucional.

9. Utilize as redes sociais como extensão do projeto pedagógico
 - Traga reflexões, provocações, saberes e práticas educativas para o ambiente digital;
 - Poste, além dos registros, conteúdos formativos: indicações de livros, filmes, dados, vídeos educativos e reflexões sobre o cotidiano escolar.
10. Ferramentas úteis e simples para começar:
 - *Canva*: para criar artes, flyers e posts;
 - *InShot* ou *CapCut*: para editar vídeos de forma simples;
 - *Google Drive* ou *OneDrive*: para organizar seus arquivos, fotos e vídeos por data e tema;
 - *Meta Business Suite*: para programar publicações no *Facebook* e *Instagram*.

DISPUTAR AS REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) ANTIRRACISTAS

Se se comunicar é uma prática educativa, ocupar os espaços digitais com intencionalidade, afeto, beleza e rigor significa também uma forma de fazer educação antirracista. E mais, as redes sociais tornaram-se um espaço de disputa em relação à construção de memórias e de fortalecimento das nossas lutas.

A experiência do trabalho realizado confirmou que a educomunicação, quando pensada de forma crítica e estratégica, pode ser uma grande aliada. Ela é capaz de comunicar, sensibilizar, acolher, gerar pertencimento e fortalecer vínculos. E, sobretudo, combater invisibilidades e apagamentos.

Na disputa em curso, consideramos que a comunicação feita em nossas redes sociais constitui também espaços possíveis de garantir a construção coletiva por uma educação antirracista, democrática e emancipadora.

REFERENCIAL TEÓRICO:

- CLARK, R. C., & Mayer, R. E. **E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning.** 4. ed. San Francisco: Pfeiffer, 2016.
- DICK, W., CAREY, L., & CAREY, J. O. **The Systematic Design of Instruction.** 6. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2005.
- FILATRO, A. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson Education, 2008.
- FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado.** São Paulo: Saraiva, 2010.
- SILVA, Natalino Neves da. A experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. *In: Clarisse Alvarenga (Org.). Laboratório e arquivo de imagem e som: trajetórias de grupos e pesquisas.* V. I. São Paulo: Editora do Autor, 2023. p. 42-61.

Sobre as(os) autoras(es):

- **Bárbara Bruna Moreira Ramalho** — Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professora do Departamento de Administração Escolar (DAE/FaE/UFMG), do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) e do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”. Pesquisa e publica na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: perspectivas anticoloniais em diálogo com a educação; desigualdades sociais e desigualdades escolares; e educação (em tempo) integral. Coordenadora do núcleo de ensino, pesquisa e extensão Territórios Educação Integral e Cidadania (TEIA) da FaE/UFMG. E-mail: bbramalho@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2042447612552297>
- **Camila Danielle Dias** — Possui graduação em Pedagogia, com formação complementar em Administração de Sistemas Escolares pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Foi bolsista de extensão universitária e iniciação científica, vinculando-se ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, realizando atividades como participação em grupos de estudos, organização de material bibliográfico e outras atribuições no período de 2013 a 2017. Atualmente, é tutora na Graduação à Distância da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC). Tem interesse nos seguintes temas: educação para as relações étnico-raciais, formação para professores, educação e tecnologia e EaD. E-mail: camila.dias@fumec.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2656841536685852>
- **Edgar Rodrigues Barbosa Neto** — Graduado em História pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutor em Antropologia Social pelo PPGAS/Museu Nacional (UFRJ). Realizou Estágios Pós-Doutorais na Universidade Federal de Minas Gerais, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e no PPGAS do Museu Nacional (UFRJ). Foi Professor da Universidade de Santa Cruz do Sul, do Instituto de Filosofia Padre Berthier, da Universidade Federal de Rio Grande e da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é Professor de Antropologia do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE/FaE), da Formação Intercultural para Educadores Indígenas e do Programa de Pós-graduação em Antropologia (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais. É membro do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas da FaE UFMG). É Coordenador do Laboratório de Etnografia e Antropologia das Religiões (LEAR/FAFICH/UFMG), Pesquisador Associado ao

Sobre as(os) autoras(es):

Núcleo de Antropologia Simétrica do PPGAS do Museu Nacional e ao Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/CNPq). Os seus principais interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de Antropologia das Religiões de Matriz Africana, Estudos Afro-Brasileiros, Antropologia e Educação, Antropologias AfroIndígenas. E-mail: edgar.barbosa.neto@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6722390835702727>

- **Gisele Camilo da Mata** — Doutoranda em Educação (FaE/UFMG). Mestre em Educação e Docência — PROMESTRE/FaE/UFMG. Pesquisadora do grupo Políticas e Dados para o Ensino Superior e Ciência — UFRGS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico Raciais (NEPER/FaE/UEMG). Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo — EEEFTO/UFMG. Graduada em História — UNIFEMM. Embaixadora do Parent in Science na UFMG, vencedora do prêmio Nature Research Awards for Inspiring Women in Science. Membro da comissão encarregada de apresentar proposta de política de parentalidade na UFMG. E-mail: camilodamata@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6795186033029430>
- **Jairza Fernandes Rocha da Silva** — Mestra em Educação PPGE/FaE/UFMG. Geógrafa licenciada e bacharel pelo Instituto de Geociências da UFMG, Técnica em Saneamento pelo CEFET/MG. Tutora do Curso de Aperfeiçoamento Afirmando Direitos, formação de professores(as) que atuam na Educação Escolar Quilombola. Atuou como tutora EaD no Curso de Especialização em Políticas da Promoção da Igualdade Racial na Escola – EPPIR. Foi Professora do Curso de Aperfeiçoamento de Professores(as) da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo – Programa Ações Afirmativas e Observatório da Educação Escolar Indígena e Quilombola da UFMG —, da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Básica. Membro do Grupo de Estudos Quilombolas – GPEQ. Atuou como Analista Ambiental. Possui interesse nas áreas de Educação e Meio Ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Escolar Quilombola, Feminismo Negro e Meio Ambiente. E-mail: professorajairza@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0861293716857645>
- **Luciana Gomes da Luz Silva** — Mestra em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG — PROMESTRE/FAE/UFMG. Especialista em Democracia pela FAFICH/UFMG. Psicóloga, bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Servidora Técnico-Administrativo em Educação da UFMG, atuando na Secretaria do Curso de Formação Intercultural Para Educadores Indígenas — FIEI/UFMG. E-mail: lucianaluz158@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511893032351387>

Sobre as(os) autoras(es):

- **Marcone Loiola dos Santos** — Biólogo pela UFLA, com participação no Programa de Mobilidade Estudantil (PROMES) na UFAM, além de possuir outras experiências acadêmicas nas áreas de imunologia de animais silvestres e imunologia tumoral, na UFBA e USP, respectivamente. É duplamente mestre: primeiro em Biologia Celular, pelo ICB/UFMG; posteriormente, em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela Faculdade de Educação da UFMG, na área de Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Afrodiáspora e Educação (GepeAfro) e o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, atuando na ação de extensão Curso e Formação Pré-acadêmica: Afirmação na Pós, no intuito de fortalecer as presenças negras, quilombolas, indígenas e transvestigêneres na universidade. Foi formador especialista em ERER na Estratégia de Gestão Escolar para Equidade Racial no estado de Minas Gerais, realizada a partir de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (MG) e o Instituto Unibanco. Atualmente, atua na Gerência de Ensino e Pesquisa da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, na elaboração de políticas de pesquisa e internacionalização da instituição. Possui interesse em estudos e pesquisas no campo da Educação Popular, que envolvem experiências subjetivas, sociopolíticas, educativas e culturais afrodiaspóricas, além de temas relacionados à educação-cultura, educação e relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação e gestão escolar para equidade racial. E-mail: marconesantos.gerais@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425304509311871>
- **Natalino Neves da Silva** — Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Departamento de Administração Escolar (DAE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas. Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Equidade Racial na Educação Básica (EPPIR). É líder do grupo de Pesquisa CNPq — Grupo de Estudo e Pesquisa Afrodiáspora e Educação (GepeAfro). Pesquisador associado do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA), do Sou Ciência - Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Integra a Coordenação do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Atua nos Programas de Pós-graduação em Educação e Docência (Profissional) e Conhecimento e Inclusão Social (Acadêmico), ambos na Faculdade de Educação da UFMG. É membro da Associação Nacional de Pós-

Sobre as(os) autoras(es):

graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Pesquisa na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação. Tem estudado experiências subjetivas e sociopolíticas, educativas e culturais afrodiaspóricas, além de temas relacionados à educação-cultura, políticas educacionais, formação de professoras(es), educação e relações étnico-raciais, juventudes negras, educação de jovens, adultos e idosos, ensino médio, educação superior, movimentos sociais e educação. E-mail: natalinoufmg@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8701722710780673>

- **Patrícia Maria de Souza Santana** — Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG (2015), Mestre em Educação — FaE/UFMG (2003). Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988). Integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Docente da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da UFMG. Coordenou o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (2004-2007). Foi diretora da E. M. Florestan Fernandes (2007-2011). Professora formadora e pesquisadora do Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola — Programa Ações Afirmativas/UFMG/MEC/SECADI (2014/2016) e (2018); Bolsista REUNI no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas na UFMG (2012-2015). Atuou como professora formadora no Saberes Indígenas — UFMG (2016). Professora orientadora na FLACSO Brasil (2020-2021). Atua na área de Formação de Professores(as) em: Políticas Públicas; Educação Infantil; Educação e diversidade, Gestão Escolar; Educação Quilombola; Educação indígena e Educação Para as Relações Étnico-Raciais. Pesquisadora das relações raciais e educação, educação quilombola, infância quilombola. E-mail: patsantana64@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7752648150929267>

Sobre as(os) autoras(es):

- **Rodrigo Ednilson de Jesus** — Graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi pró-reitor adjunto de Assunto Estudantis da UFMG e Coordenador geral da Educação para as relações étnico-raciais da SECADI-MEC. Entre 2019 e 2020, realizou pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal, investigando o tema Ações Afirmativas, Heteroidentificação Racial e Identidade Nacional no Brasil. Atualmente, é integrante da linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG e presidente da Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão Social da UFMG. Além de compor a coordenação das bancas de heteroidentificação na UFMG desde 2019, tem atuado na formação de membros de bancas em diversas universidades, órgãos governamentais e órgãos do sistema de justiça brasileiros. É autor do livro Quem quer/pode ser negro no Brasil, publicado pela Editora Autêntica, em 2021, e coautor do livro A raça que os olhos veem, publicado pela Editora UFMG, no ano de 2025, além de diversos artigos na temática de políticas de ações afirmativas e procedimentos de heteroidentificação. E-mail: rodrigoednilson@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4007632372889566>
- **Shirley Aparecida de Miranda** — Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Possui pós-doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais CES/Universidade de Coimbra (2016). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (Licenciatura). Pro-Reitora Adjunta de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG). Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e diversidade étnico-racial e cultural com enfoque na educação indígena e educação quilombola, tematizando raça e descolonização de processos educativos. E-mail: mirandashirley48@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847776763284981>

Sobre as(os) autoras(es):

- **Silvia Regina de Jesus Costa** — Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social pela FaE/UFMG. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação/UFMG, cursou até o 8º período Ciências Sociais na UFMG. É professora do Ensino Fundamental da PBH. Atuou como professora e tutora do Curso Educação Escolar Quilombola do projeto Afirmando Direitos. Co-coordenadora do Curso Pré-Acadêmico Afirmção na Pós do Projeto de Extensão do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Bolsista do Programa de Incentivo à Formação Docente — Doutorado no FIEI/FaE/UFMG. Foi integrante da Comissão de Ações Afirmativas do PPGE Conhecimento de Inclusão Social da FaE/UFMG. Tem experiência de participação e organização em coletivos sociais e em movimentos sociais de classe, raça, gênero e sexualidade. Possui experiência na coordenação pedagógica de pré-vestibular comunitário — EDUCAFRO e em escolas públicas. Possui interesse nas disciplinas de ciências humanas com abordagens interseccionais: Juventude, Movimentos Sociais e Coletivos; Ações Afirmativas; e Educação Escolar Quilombola. E-mail: silviarjcosta@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7832811136933748>
- **Thiago Belchior Pinto** — Mestre em Educação Tecnológica e Sociedade pelo programa PROMESTRE (Mestrado Profissional em Educação) na Faculdade de Educação da UFMG. Especialista em Linguagem, Tecnologia e Educação (LTE/FALE/UFMG) e especialista em Gestão de Projetos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Possui graduação em Redes de Computadores pelo Centro Universitário UNA. É membro do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Educação à Distância e Mediação das tecnologias na UFMG; do grupo TEIA: Territórios, Educação Integral e cidadania; e do grupo de pesquisa NEEDED — Núcleo de estudos em Educação a Distância e Educação Digital. Atua na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Educação há 12 anos. Atualmente, é servidor público, trabalhando com TIC na Diretoria de Educação à Distância e Educação Digital (DEDD) da UFMG. Possui interesses nas seguintes temáticas: TIC aplicada à educação de nível superior; Educação à Distância e Educação Digital aplicada à sociedade. E-mail: thiagobelchior@ufmg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4522119710089887>
- **Valéria Cristina de Oliveira** — É professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e pesquisadora do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP) e do Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (NUPEDE). Realizou estágio de pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole (CEM), no período entre 10/2016 e 07/2017.

Sobre as(os) autoras(es):

Possui doutorado em Sociologia pelo Departamento de Sociologia da UFMG (2016), com estágio na Florida State University (2014/2015), mestrado em Sociologia (2009) e graduação em Ciências Sociais (2006), ambos pela UFMG. Possui experiência em análise quantitativa de informações, com ênfase em temas referentes à sociologia da violência e do conflito por meio de trabalhos sobre vitimização, efeitos de vizinhança e violência em contexto escolar. E-mail: valcrisoli@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0194919460905610>

- **Yone Maria Gonzaga** — Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Especialista em Gestão de Pessoas/FACE-UFMG e Licenciada em Letras pela mesma instituição. Professora colaboradora do Programa Mestrado Profissional Educação e Docência da FaE/UFMG; Professora Orientadora do Curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais — FLACSO/Brasil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: formação docente e de gestores para Educação das Relações Étnico-raciais, gestão, diversidade étnico-racial, políticas públicas afirmativas e Direitos Humanos. De julho de 2015 a dezembro de 2018, ocupou o cargo de Superintendente de Política Afirmativas e Articulação Institucional da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania. Membro do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG e da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negrosas. Atua como Consultora em Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero. E-mail: yonegonzaga1@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4573656745626099>

Revisão textual e Design Gráfico do livro:

- **Bárbara Nascimento de Lima** — Responsável pela revisão ortográfica e textual do livro. Email: barbara.nlima@hotmail.com
- **Luciana Terra (Mútua Criativa)** — Criação e Ilustração da Capa e Contracapa; Consultoria, revisão e adequação do projeto gráfico e da diagramação gráfica do livro. Portfólio: <https://mutuacriativa.com/> | Email: mutuacria@gmail.com
- **Thiago Belchior:** Diagramação.

Sobre as(os) autoras(es):

Autoras (es) cursistas:

Alessandra de Cássia da Silva Rocha
Alexandrina Alves Nicodemos
Pereira
Ana Carolina Matias
Ana Cristina Aires Corrêa e Silva
André Luiz de Sousa
Aparecida Moreira dos Anjos Melo
Bernardina Xavier Fonseca
Brisa de Assis Pereira
Bruna Cristina Oliveira
Carolina Gabriella Silva Rodrigues
Célio Mariano Cardoso
Cidylene Maria Izabel
Claudia Maria de Oliveira Santana
Claudia da Silva Thebas
Cláudia Suely de Minas
Cristiane Melo Silva
Dalila da Fonseca Fernandes
Danielle Aparecida Barbosa Cardoso
Danielle Justi De Araújo
Deilde Ferreira de Brito
Douglas Silva Pereira
Elisângela Lúcia da Cunha de
Carvalho
Fernanda Nunes Barroso
Flaviana Lopes Cruz Maia
Gabriel Gonçalves Barbosa
Gabriela Ferreira de Oliveira
Giovanna Cristina Gomes Ferreira
Glenda Kely de Almeida Bastos
Jane Aparecida Silva
Jane Carla Pereira Trasladação
José Antônio de Souza Queiroz
Joziane Andrade da Silva
Juliane Silva Bernardo Gonçalves
Karla Cristina Pires Hastenreiter

Karoline Vieira Barbosa Cardoso
Keith Miranda de Freitas
Larissa Diana Guimarães Reis
Lilian Fabiana de Jesus Rocha
Lúcia Helena Apolinária
Magaly El Lima Pereira
Marcella Lopes Franca
Márcio Vinícius de Souza Oliveira
Maria das Mercês Vieira da Cunha
Maria Edite Moreira Costa Cajé
Mariana Souza Leite
Matheus Pierre Reis Fernandes
Michelle Regina de Andrade
Costa
Mônica Corrêa dos Santos
Monica Gomes de Oliveira
Nesir Freitas da Silva
Paulo Henrique Rodrigues
Rommel Winston de Carvalho
Rosânia Aparecida Silva
Rosemary Hermógenes da Silva
Rosemary Cristina dos Santos
Rocha
Rosilene M. Nascimento
Simone Torres de Lima
Bernardino
Taciana Alves de Faria
Talita Gabriela de Oliveira Ribeiro
Thiago Antunes Baeta
Thyalle Kelle Araújo
Vanessa Aparecida de Oliveira
Bastos
Verônica Maria dos Reis
Viviane Pereira Leite Valeriano
Walquiria Almeida de Jesus

REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Registros: Jairza Fernandes Rocha da Silva

Aula Inaugural Macaé Evaristo e diretora da FAE



Aula Inaugural ministrada pela professora Nilma Lino Gomes



Percurso 1: Resistências negras e a legislação antirracista: olhares femininos
Yone Maria Gonzaga



Percurso 2: Práticas Políticas e Pedagógicas de enfrentamento ao racismo e as desigualdades raciais — Natalino Neves da Silva



Percurso 3: Juventudes negras, racismo e antirracismo no Brasil e na América Latina — Rodrigo Ednilson de Jesus



Percurso 4: Violência e desigualdades em contexto escolar: por que falar de raça? — Valéria Cristina de Oliveira



Percurso 5: Interculturalidade, Pedagogia decolonial e Educação Antirracista
— Shirley Aparecida de Miranda



Percurso 6: Experiência Religiosa e Relações Étnico-Raciais — Edgar Rodrigues
Barbosa Neto e Bárbara Bruna Moreira Ramalho



Ocupação Paulo Nazareth — Espaço Arteducação



Palestra: Os Bantu no mundo Atlântico Angola e Brasil — Aula ministrada pelo professor Dagoberto Fonseca



Circuito “Um retorno às origens” — Coletivo Palma Preta



Percurso integrado com Educação Escolar Quilombola promovido pelo Inhotim — Palestra proferida pelo professor Luiz Rufino



Mina do Du Veloso



Registro realizado na Mina do Du Veloso



Aula de Encerramento com a professora Lucimar Dias





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



“Este livro é um convite à escuta dos saberes produzidos no chão da escola. Reconhece-se e valoriza-se as experiências pedagógicas antirracistas que vêm sendo construídas por muitas/os profissionais da Educação Básica. Experiências essas que precisam ser acolhidas, fortalecidas, aprimoradas e divulgadas. A educação antirracista não é um modismo. Ela deve ser uma postura e um compromisso de toda/o e qualquer profissional da educação, independentemente da sua raça/cor, condição econômica, gênero, orientação sexual e crença. É urgente combater e superar o racismo e promover a equidade racial para que tenhamos, de fato, uma escola democrática. Um espaço/tempo que deixe marcas positivas na trajetória de vida das sujeitas e dos sujeitos da educação, reeducando-as/os para a vivência digna das relações étnico-raciais. (...) Este livro é um convite, sobretudo, à ação pedagógica emancipatória e transformadora. Ele é o registro da potência de uma formação que não se limita a transmitir conteúdos, mas fortalece sujeitas, sujeitos, comunidades e territórios.”

Nilma Lino Gomes

Professora Titular da FAE/UFMG e emérita da UFMG.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-85-462-3037-2



9 788546 230372

 /PacoEditorial

 @PacoEditorial

 @Paco_Editorial