

EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Artigos Científicos

Iniciativa



Realização






Apoio



Fundação
Tide
Setubal



SUMÁRIO

- 4** Apresentação
-
- 7** O ensino da história local em uma escola quilombola no município de Horizonte (CE)
- Geimison Falcão de Lima**  **MESTRADO**
-
- 28** O ensino médio na Amazônia “negra”: indicadores e perspectivas de alunos negros sobre o mercado de trabalho no Amapá
- João Paulo da Conceição Alves**  **DOUTORADO**
-
- 49** Olhares opostos e um futuro negro na educação: possibilidades para uma prática antirracista a partir de novos regimes de visualidade
- Louise Marinho e Milena Natividade da Cruz**  **GRADUAÇÃO**
-
- 68** A reprodução do racismo no contexto escolar: um relato de experiência
- Nairana da Silva Lima do Rozário, Gabriele Fonseca da Silva e Mayara da Rocha Lima**  **GRADUAÇÃO**
-
- 88** O quilombismo na literatura africana e afro-brasileira: uma perspectiva identitária na educação escolar
- Nayane Larissa Vieira Pinheiro**  **GRADUAÇÃO**
-

110 O potencial de práticas decoloniais na formação docente

Priscila Elisabete da Silva

 **DOUTORADO**

134 “Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó”: o que dizem as crianças sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira

Sara da Silva Pereira

 **MESTRADO**

154 A potencialidade da literatura como prática pedagógica antirracista: um estudo de caso

Vinícius Oliveira Pereira

 **DOUTORADO**

175 Literatura negra feminista: uma proposta de enfrentamento do sexismo e do racismo epistemológico desde a infância

Viviane Marinho Luiz e Márcia Cristina Américo

 **DOUTORADO**

Apresentação

Educar para a equidade racial e de gênero é pensar em uma educação para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, ou seja, uma educação capaz de contemplar a riqueza da diversidade e da multiplicidade cultural, religiosa, fenotípica e de gênero que marca a sociedade brasileira. Ao falar de equidade racial, buscamos refletir sobre como a educação pode abranger todas as crianças e contemplar todas as culturas e diferentes visões, heranças e valores civilizatórios, almejando o bem comum e o desenvolvimento de uma sociedade dentro de uma perspectiva plural. É nesse sentido que o edital “**Equidade Racial na Educação Básica: Pesquisas Aplicadas e Artigos Científicos**” se insere.

A expressão de uma escola que não contempla a diversidade que marca crianças, adolescentes e jovens é a desigualdade que a gente observa em nossa sociedade. Segundo dados do estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo da população negra era de 9,1% em 2018, mais que o dobro da população branca, de 3,9%. Analisando-se a população entre 20 e 22 anos de idade, observamos também que 76,8% da população branca havia concluído o ensino médio, ao passo que 61,8% da população negra estava na mesma situação. Esses dados são apenas alguns exemplos, entre tantos outros, da desigualdade étnico-racial na educação. É ela que nos faz perceber, tristemente, que a nossa sociedade não oferece as mesmas oportunidades a todas as pessoas e as distingue conforme a sua cor.

As desigualdades étnico-raciais, apesar da crescente atenção que têm recebido por diferentes setores da sociedade, ainda carecem de discussões e soluções que deem conta de um problema de tamanha magnitude. Nesse sentido, o edital **Equidade Racial na Educação Básica: Pesquisas Aplicadas e Artigos Científicos** – resultado de ampla colaboração institucional entre o Itaú Social, o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), o Instituto Unibanco, a Fundação Tide Setubal e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – foi idealizado para contribuir com o debate e com proposições para reduzir as desigualdades de raça e gênero na educação básica. A presente publicação é produto de uma das estratégias do edital e reúne nove artigos científicos inéditos que

foram selecionados e premiados em três categorias (graduação, mestrado e doutorado) e elaborados a partir de experiências e ações desenvolvidas em diferentes escolas públicas brasileiras.

Cada um dos textos reunidos nesta publicação recupera, com rigor científico, as diferentes nuances existentes no cotidiano escolar e delinea as possibilidades de superação das condições estruturais e históricas existentes, apresentando, assim, a desigualdade e a equidade enquanto polos opostos do mesmo fenômeno e um deslocamento simultaneamente desafiador e possível. A seguir, os textos são brevemente descritos a partir de alguns pontos que sintetizam, ainda que parcialmente, as suas características gerais.

Geimison Falcão de Lima analisa as práticas docentes e o desenvolvimento da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em uma escola localizada em um território quilombola próximo aos municípios de Horizonte e Pacajus, no Ceará.

Ao analisar indicadores de percepção dos alunos do ensino médio de uma escola localizada na periferia de Macapá (AP), **João Paulo da Conceição Alves** demonstra os fatores que contribuem para a formação de uma perspectiva fragilizada dos jovens para a inserção no mercado de trabalho, tais como condições financeiras e estereótipos.

O artigo elaborado conjuntamente por **Louise Marinho** e **Milena Natividade da Cruz** analisa a criação de ações educativas voltadas a jovens do ensino fundamental II no município de São Paulo (SP) que mobilizam recursos iconográficos com base na perspectiva antirracista.

Nairana da Silva Lima do Rozário, **Gabriele Fonseca da Silva** e **Mayara da Rocha Lima** recuperam as distintas experiências vividas por negros e brancos a partir de trabalho de campo realizado em unidades escolares do município de Petrópolis (RJ).

A partir da experiência em sala de aula de uma escola localizada na periferia de Fortaleza (CE), **Nayane Larissa Vieira Pinheiro** busca identificar a contribuição do letramento literário para o fortalecimento identitário de cunho antirracista.

Priscila Elisabete da Silva combina uma reflexão da proposta epistemológica decolonial para o âmbito da educação com a sua própria experiência docente para discutir a legislação educacional antirracista existente no Brasil.

Voltada às experiências de leitura, contação e apresentação de livros animados em um Centro de Educação Infantil de São José dos Pinhais (PR), **Sara**

da Silva Pereira desenvolve uma pesquisa-ação para avaliar os padrões de interação das crianças com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. O estudo demonstra resultados positivos no que diz respeito à construção de identidades, reconhecimento e uso de vocabulário.

Ao analisar o desenvolvimento de um projeto literário implementado em uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ), **Vinícius Oliveira Pereira** descreve o potencial da literatura no fomento de práticas pedagógicas antirracistas e de valorização da diversidade étnico-racial.

Viviane Marinho Luiz e Márcia Cristina Américo realizam uma discussão teórica acerca da relação entre feminismo negro nas práticas e usos da literatura na educação escolar, perguntando-se em que medida essa intersecção tem potencial para enfrentamento do patriarcado e do racismo epistemológico.

Entendemos que ainda há muito a percorrer para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária e que as soluções virão por meio de ações desenvolvidas por atores pertencentes a diferentes esferas da sociedade. Esperamos, assim, que essa iniciativa seja somada ao conhecimento acumulado já existente e também sirva de estímulo a novos debates e estudos que nos ajudem a compreender os desafios do país.

A Constituição Federal preconiza que a educação promova o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Valorizar a multiplicidade é tudo o que se quer: os saberes e fazeres da população quilombola, indígena e feminina. O nosso objetivo é promover uma educação que contemple a riqueza da multiplicidade de todas as culturas e favoreça a convivência respeitosa, digna e harmoniosa entre elas, com atenção ao meio ambiente e à natureza, a partir de diferentes perspectivas de ancestralidades. Desejamos uma educação que busque uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e cidadã para toda a multiplicidade da sua população. Por isso a abordagem que retoma novos valores civilizatórios é essencial para nos humanizarmos e nos repensarmos como sociedade.

Boa leitura!

Angela Dannemann

Cida Bento

Ricardo Henriques

Maria Alice Setubal

Florence Bauer

O ensino da história local em uma escola quilombola no município de Horizonte (CE)

Geimison Falcão de Lima

 MESTRADO

Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (URCA/ Rede PROFHISTÓRIA). Professor da Rede Pública Estadual do Ceará.

E-mail: geimisonfalcao13@hotmail.com.br

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados de nossa pesquisa de mestrado desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do Cariri (URCA), no Ceará. Aborda-se o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola localizada no território quilombola de Alto Alegre e Base, o qual se situa entre os municípios de Horizonte e Pacajus, no estado do Ceará. **O objetivo é fazer uma análise acerca do processo de implantação e de desenvolvimento da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no município de Horizonte e na escola pesquisada, para compreender suas especificidades, por meio de um exame das práticas docentes no que se refere à seleção e aos usos de materiais didáticos e à abordagem dos conteúdos alusivos à citada temática.**

Dessa forma, buscou-se responder às seguintes questões: quais as relações que esse processo de ensino e aprendizagem estabelece com a história e a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base? Como este trabalho de pesquisa pode contribuir com o ensino da história a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base? Dialogou-se com Certeau (1995, 1998), Chartier (1990, 1991), Gomes (2002, 2012, 2017) e Santos (2004). Utilizaram-se técnicas etnográficas de coleta de dados, como análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta. Como produto, fez-se uma proposta de material didático a respeito da história e identidade do mencionado território quilombola.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira e africana, cotidiano escolar e saberes históricos, educação quilombola.

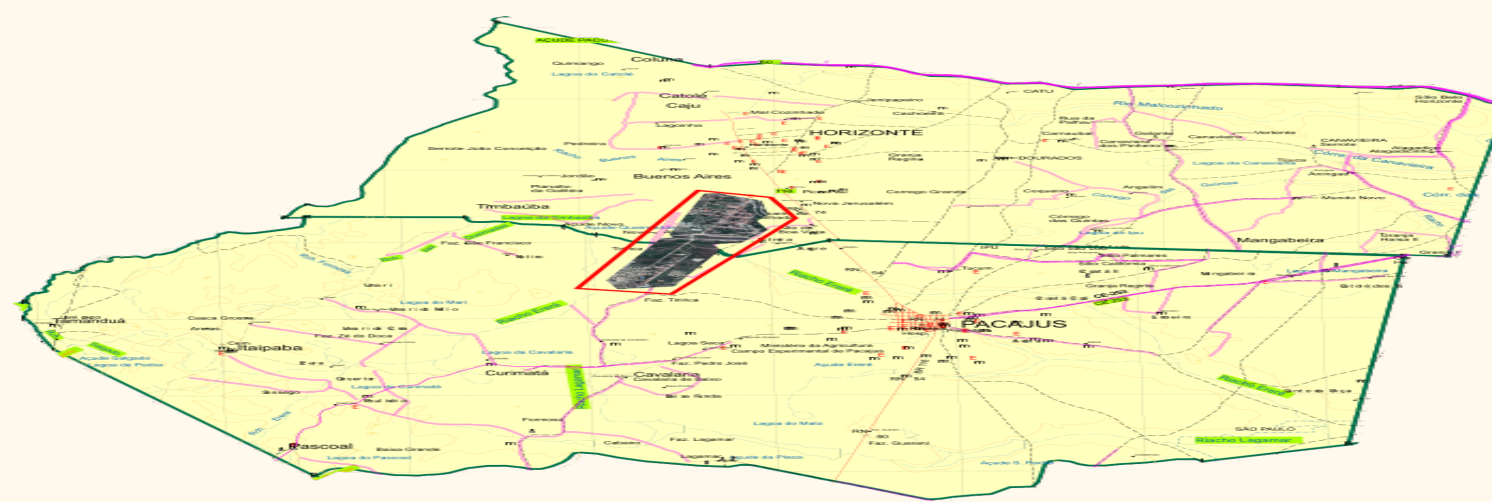
Introdução

O presente artigo é resultante de uma pesquisa direcionada à linha de investigação: “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do Cariri (URCA), no Ceará. Que teve como objeto de estudo o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, localizada no território quilombola de Alto Alegre e Base, em Horizonte (Ceará). O objetivo geral era fazer uma análise acerca desse ensino, a qual visava, especificamente, entender como foi o processo de implantação e de desenvolvimento da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no município de Horizonte e na escola pesquisada e compreender suas especificidades, por meio de um exame das práticas docentes no que se refere à seleção e aos usos de materiais didáticos e à abordagem dos conteúdos alusivos à mencionada temática. Ademais, compreender como os estudantes se apropriam desses conteúdos.

Dessa forma, buscaram-se respostas que pudessem satisfazer às seguintes questões: quais as relações que esse processo de ensino e aprendizagem estabelece com a história e a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base? Como este trabalho de pesquisa pode contribuir com o ensino da história e a identidade das comunidades quilombolas de Alto Alegre e Base?¹

1 Essas comunidades encontram-se no território quilombola de Alto Alegre e Base, que se localiza entre os municípios de Horizonte e Pacajus, no estado do Ceará, a aproximadamente 50 quilômetros de Fortaleza. Alto Alegre e Base situam-se, respectivamente, em Horizonte e Pacajus. O limite entre esses dois municípios é demarcado pelo curso do riacho Areré, que igualmente estabelece os domínios das duas comunidades quilombolas. Alto Alegre e Base possuem o mesmo percurso histórico, como origens, tradições, usos do território, representações e práticas culturais. Uma identidade étnico-racial construída por meio de relações de parentesco estabelecidas entre as famílias Bento, Chagas, Gadelha, Ferreira e Ramalho, que, juntas, configuram um mesmo grupo étnico, o que define, dessa forma, os sinais de quem pertence ao grupo. Portanto, pode-se afirmar que existe um único território quilombola, já que a sua divisão se deu apenas por conta da emancipação política do município de Horizonte. Este foi distrito de Pacajus até 1987, uma vez que, nesse ano, obteve sua autonomia político-administrativa.

Figura 1 – Municípios de Horizonte e Pacajus, com a localização do território quilombola de Alto Alegre e Base



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), 2019.

Figura 2 – Território quilombola de Alto Alegre e Base



Fonte: Google Maps, 2019.

A escolha da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes como objeto de estudo ocorreu em razão de a maior parte dos adolescentes das famílias que se autoidentificam como quilombolas, em Alto Alegre, estudar nessa instituição, que fica próxima ao antigo núcleo de povoamento de Alto Alegre. Todavia, essa escola igualmente possui alunos e alunas não quilombolas.²

Considera-se que a relevância deste estudo se dá pela possibilidade de colaborar com o campo da pesquisa do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em comunidades de quilombos, sobretudo no que concerne à abordagem das singularidades históricas e identitárias desses povos no ensino formal da educação básica. Para isso, como produto deste trabalho, oferta-se uma proposta de material didático a respeito da história e identidade do território quilombola de

² Na comunidade de Base, que fica em Pacajus, existe a Escola Municipal Quilombola Neli Gama Nogueira de Queiroz. Inicialmente, também almejava-se analisar o ensino de História nessa instituição, porém, em 2019, por conta da ocorrência de um processo de nucleação nas escolas rurais do município de Pacajus, ela deixou de ofertar turmas para o ensino fundamental II. A partir de então, os adolescentes da comunidade passaram a ser deslocados para a sede do município, para que, assim, pudessem concluir o ensino fundamental II. Como esta pesquisa se propôs a analisar o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos finais dessa etapa da educação básica, tornou-se, dessa forma, inviável problematizar o ensino ministrado na mencionada escola.

Alto Alegre e Base. Esse material foi produzido a partir das memórias dos próprios quilombolas.

Desenvolvimento

A Lei 10.639/03 é um produto cultural resultante das lutas de representações atinentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, e a sua recepção, nos mais diversos espaços escolares, igualmente comporta uma variedade de representações e práticas culturais. Analisar as representações e práticas de docentes e discentes significa contextualizar como estes se apropriam de um repertório de símbolos em uma situação localizada de ensino e aprendizagem, considerando que há produção cultural tanto na geração quanto na recepção de um produto cultural. Desse modo, usou-se o conceito de apropriação de Chartier (1990).

Com o propósito de melhor compreender a prática social da apropriação, empregaram-se igualmente os conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1998), uma vez que as primeiras correspondem às ações racionalizadas que possuem vinculações com certo tipo de poder, e que as últimas são as operações dos sujeitos praticantes de um determinado lugar submetido às influências estratégicas. Para um sistema de ensino, a escola, do ponto de vista estratégico, é “(...) um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos (...)” (CERTEAU, 1998, p. 99). Conquanto, é preciso considerar que ocorrem reapropriações nos espaços escolares, nos quais os seus sujeitos praticantes manifestam táticas cotidianas que ressignificam o próprio currículo escolar.

Para compreender as apropriações acerca do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é preciso lembrar que o Movimento Negro, na condição de um agente coletivo e político, empreendeu uma ressignificação do conceito de raça, destituindo-o de uma concepção hierarquizante e atribuindo-lhe um sentido de emancipação (GOMES, 2017). Essa mudança de narrativa também tinha a intenção de explorar historicidades para além do sofrimento da escravidão, porque, segundo Gomes (2002), “se passarmos em revista vários currículos do ensino fundamental e médio, veremos que o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo – sem passado, sem história (...)” (p. 42).

As expectativas, a se consolidarem em um futuro-presente, de superação da discriminação étnico-racial e da instauração de uma efetiva igualdade de oportunidades, na qual os afro-brasileiros sejam contemplados, determinaram a construção de um novo retrospecto concernente ao passado dos negros no Brasil e encorajou a luta por políticas públicas de combate ao racismo e de valorização da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Santos (2004) define esse contexto como o de uma “sociologia das emergências”, na qual um tipo de consciência inconformada, diante de uma carência real, almeja resoluções com base em um horizonte de possibilidades pertinentes às experiências sociais.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, já que buscou construir significados, mediante o recolhimento de dados adquiridos por meio do contato direto do investigador com o contexto estudado. Para isso, empregou-se a técnica etnográfica de coleta de dados, com o propósito de perceber “(...) as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas (...) da interação verbal (...) registro de arquivos e documentos (...)” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 16). A intenção consistiu em desenvolver uma reflexão a respeito de uma situação específica de ensino e aprendizagem, porém contextualizando-a em um ambiente sociocultural ampliado.

Os documentos coletados e analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o material de referência sobre a temática étnico-racial, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e que serve de suporte pedagógico para os professores, e as matrizes curriculares da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Igualmente se fez observação direta nas aulas da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nas duas turmas de 9º ano, da instituição escolar pesquisada, por um período de cinco meses, entre fevereiro e junho de 2019, que correspondem aos dois primeiros bimestres do calendário escolar do município de Horizonte. Realizaram-se, também, entrevistas semiestruturadas com 17 sujeitos participantes da pesquisa. Foram entrevistados profissionais da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes e da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte. Nas entrevistas com os quilombolas de Alto Alegre e Base, optou-se por idosos, jovens, lideranças comunitárias, artistas, religiosos e professores.

As políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação representam conquistas no sentido de mudanças “(...) de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representações e de práticas” (GOMES, 2012, p. 100). As legislações pertinentes à Educação nas Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são um divisor na histórica luta contra as omissões e os racismos, ainda presentes na arena da educação nacional.

Em 2003, no primeiro ano do mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, foi regulamentada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Essa lei atende a parte das lutas do Movimento Negro, que prega o redirecionamento de uma perspectiva eurocêntrica do ensino de História para uma que reconheça a diversidade cultural brasileira.

Em 2004 ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes propõem uma série de estratégias que visam combater condutas racistas no ambiente escolar. Em 2012, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Consoante esse documento, a educação escolar quilombola se ancora em quatro pilares: currículo, material didático, formação de professores, todos específicos, e participação dos quilombolas no processo educacional.

O município de Horizonte tem uma disciplina escolar para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em toda sua rede municipal de ensino. Entre 2006 e 2007, 40 educadores da rede pública municipal, mediante um convênio com o Ministério da Educação (MEC), tiveram formações continuadas relativas à temática étnico-racial. Nesse meio-tempo, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, constituiu-se um grupo de trabalho com a incumbência de elaborar, junto com os professores da disciplina, uma proposta de matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental.

Então, a rede pública municipal de Horizonte, desde 2010, possui matrizes curriculares específicas para o ensino a respeito da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana.

Essas matrizes atendem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A partir de uma análise dos objetivos, das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos de ensino propostos nessas matrizes, percebeu-se que há a recomendação de estudos acerca da história dos quilombolas de Alto Alegre. Todavia, constatou-se que todas as escolas municipais utilizam as mesmas matrizes, não havendo, conseqüentemente, um currículo específico para as escolas quilombolas.

Como a rede municipal escolar de Horizonte não adota um livro didático específico para a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os educadores possuem autonomia para selecionar os materiais didáticos que serão utilizados em suas aulas. Assim, depois da escolha dos recursos, a coordenação pedagógica, caso sejam textos, fica responsável por providenciar cópias para os alunos. Entretanto, o município dispõe de um material de referência, que serve como apoio pedagógico para os professores da disciplina.

Acredita-se na possibilidade de que os professores, de posse dos materiais citados acima, consigam estabelecer um campo de interação com as peculiaridades dos quilombolas de Alto Alegre e Base. Todavia, considera-se que a existência de um material didático específico sobre as particularidades do território quilombola de Alto Alegre e Base pode cooperar para que as diversas escolas municipais de Horizonte tenham estudos mais sistemáticos acerca dessas coletividades quilombolas.

Embora haja o reconhecimento de algumas singularidades de Alto Alegre no PPP da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, constatou-se que esse documento carece de informações mais substanciais acerca do território, da história e da identidade do lugar. Dessa maneira, a simbiose entre identidade, história e território precisa compor os eixos estruturadores do PPP da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes de modo que valorize a memória como indutora dos sentidos produzidos a partir dos convívios sociais em um determinado espaço, que está para além de sua configuração física.

No período da observação na escola, por duas vezes, as turmas pesquisadas tiveram que mudar de professora. No início da observação, acompanharam-se as aulas de uma professora que tem licenciatura em Geografia. Nos momentos em que ocorreram interações dialógicas entre

alunos e professora, foi possível verificar determinadas singularidades acerca do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, durante uma aula, após os educandos lerem, em voz alta, um texto sobre a cultura africana, a professora perguntou: “(...) quando se fala em cultura africana, qual é a primeira coisa que vem à sua cabeça (...)?” Alguns alunos responderam: “(...) música, dança, comida, roupa (...)”. Uma aluna ainda declarou: “Bahia, eu sou de lá”. Logo em seguida, a educadora enunciou: “(...) esse texto fala da chegada dos africanos ao Brasil (...) trouxeram o candomblé (...) quem é da Bahia ou Maranhão? (...) linguagem diferente, adoram capoeira (...) quem sabe algumas heranças da África?” A maioria dos estudantes aludiu a informações que já constavam no material didático.

Conquanto, uns alunos, residentes em Alto Alegre, ofereceram respostas com informações para além daquelas que estavam no texto. Eles afirmaram que a capoeira e o maculelê eram heranças culturais africanas e enfatizaram que essas expressões culturais ocorriam na comunidade. Diante disso, percebeu-se que esses educandos não se comportaram como leitores passivos, uma vez que promoveram associações com suas experiências de vida. No tocante a isso, Chartier (1991) proclama que o ato de ler “(...) não é somente uma operação abstrata de intelecção: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro” (p. 181). Aqueles educandos expressaram um modo de ver as coisas condizente com os modos de fazer do contexto em que vivem, embora a educadora sequer tenha feito alusão ao cotidiano de Alto Alegre.

No decorrer das aulas, percebeu-se que a professora fez comentários pontuais quanto às religiões de matriz africana. Essas menções deram-se durante apresentações de trabalhos pelos alunos e, outra vez, quando a educadora providenciou para os educandos um texto em relação ao candomblé e à umbanda. Nessas duas ocasiões, ela aventou a possibilidade da realização de uma aula de campo em um terreiro de umbanda que fica próximo à escola, ocasião na qual faria uma entrevista com o líder religioso.

Nesses momentos em que ocorreram alusões às religiões de matriz africana, entre os estudantes houve exteriorizações de sentimentos contraditórios. No que tange àqueles que moram em Alto Alegre, advieram manifestações de aceitação da proposta, dado que alguns têm parentesco com as pessoas do terreiro. Em outros educandos, notou-se um silêncio que, para Bakhtin (1992), tal como a fala ou uma prática,

igualmente representa um ato constitutivo da enunciação. Houve risos e, até mesmo, posturas de reprovação em relação à proposta da aula de campo. Quando dois alunos demonstraram desinteresse em participar da aula de campo, um deles, em tom de deboche, perguntou: “professora, umbanda é coisa de macumba?”. A educadora não se manifestou acerca dessa interpelação. Postura docente intrigante, tendo em vista a disciplina que estava ministrando.

As diversas reações dos educandos, diante da sugestão da aula de campo em um terreiro de umbanda, denotam a variedade de apropriações que podem ocorrer a partir de uma representação, podendo ir da aceitação, passando pela indiferença, à sua rejeição. Então, mediante um processo dialógico e político, é importante que a escola realize um trabalho de tradução, no qual se produzam inteligibilidades recíprocas que permitam identificar o que agrega, e não o que fraciona, os diferentes saberes das mais diversas experiências sociais (SANTOS, 2004).

Segundo Pereira (2011), é necessário “(...) refletir sobre as tensões que atravessam a escola e a prática docente e que são advindas das disputas por campos de conversão religiosa, ainda pouco problematizadas pela pesquisa acadêmica e com variantes em diferentes pontos do país” (p. 161). É sabido que a expansão das igrejas evangélicas em territórios quilombolas tem contribuído, em parte, para aumentar essas tensões, uma vez que algumas dessas instituições possuem posturas inflexíveis quanto às manifestações religiosas afro-brasileiras. Esse tipo de posicionamento gera implicações dentro dos espaços escolares.

Em todo o processo de observação das aulas, notou-se que a professora fez alusões pontuais quanto a Alto Alegre quando, por exemplo, nas apresentações de trabalhos pelos alunos, exprimiu: “o quilombo tem cultura”. Num outro momento, por conta da proximidade do dia 13 de maio, ressaltou a relevância de se comemorar essa data pelo fato de a escola ser quilombola. Portanto, é imprescindível que se promova um diálogo intercultural entre escola e comunidade para que se evite “(...) um falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro” (MEINERZ, 2017, p. 14). Nessa questão, entende-se que os jovens do Alto Alegre encontram-se abertos para essa interação, pois, quando instados a falar acerca da comunidade em que vivem, demonstraram que um currículo escolar também é construído apoiado em práticas cotidianas.

Em meados de maio de 2019, ainda em processo de observação da pesquisa, chegou outra educadora e assumiu as turmas. Todavia, ela trabalhou na escola apenas por uma semana. Essa professora, com licenciatura em História, fez parte da primeira turma de docentes que participou das formações continuadas, tendo em vista a implantação da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em Horizonte, assim como fez parte do grupo de trabalho que construiu as matrizes curriculares e a coletânea de apoio pedagógico aos profissionais dessa disciplina.

Em sua aula foi trabalhada a temática do racismo contra os afro-brasileiros. No decorrer de sua prática pedagógica, mediante leitura de texto em voz alta e exposição dialogada, constatou-se que a professora buscou interagir com os educandos. Referente a isso, Certeau (1995) entende que não há uma ruptura entre conhecimento e relacionamento social, uma vez que a interação entre professor e aluno é uma trama produtora da linguagem, o que faz com que a comunicação interpessoal seja um dos determinantes da cultura escolar.

Quando explorou os conceitos de discriminação étnico-racial direta, racismo institucional e cultural, a educadora teve a preocupação de mostrar que as práticas discriminatórias estão imersas no cotidiano. Em certo momento, ela disse: “(...) piadas, brincadeiras é quando os dois consideram como brincadeira (...)”. Ao agir dessa forma, entendendo como problema aquilo que algumas vezes é tido como diversão, a professora foi ao encontro do que diz Bakhtin (1992), quando este enfatiza que, em um contexto de interlocução, as palavras são carregadas de um sentido ideológico que ressoa tanto entre o emissor como entre o receptor do ato enunciativo. Assim sendo, as omissões diante dos apelidos e das piadas pejorativas que porventura possam ocorrer no ambiente escolar contribuem para a perpetuação do racismo como invisibilidade. Além do que, é um erro pensar que, por conta da informalidade e do aparente clima de distração, há ali um discurso neutro. Ao contrário disso, é preciso tomar qualquer ato enunciativo como sendo uma prática social constituída de intencionalidade.

Ao proporcionar uma prática pedagógica em torno de uma ampla discussão sobre discriminação, abarcando questões raciais, religiosas, sexuais, sociais, de gênero e de procedência nacional, a professora teve êxito em dialogar com as vivências cotidianas de seus educandos, demonstran-

do, assim, como o ato enunciativo possui uma potencialidade reflexiva (BAKHTIN, 1992). A atual conjuntura de esgarçamento do tecido social brasileiro, em consequência do recrudescimento de uma polarização política, igualmente refletiu nas discussões em sala de aula. Alguns alunos exteriorizaram desconfortos perante notícias veiculadas pela imprensa acerca de práticas preconceituosas direcionadas contra os nordestinos, especialmente nas redes sociais; outros reclamaram de abordagens policiais, um tanto quanto abusivas, às quais eles ou seus amigos foram submetidos, ao que tudo indica, principalmente, por conta da cor da pele.

No que concerne à discriminação étnico-racial e suas correlações com a população de Alto Alegre, a docente ressaltou que toda identidade étnica possui singularidades que têm de ser respeitadas. Aproveitando o ensejo, afirmou: “(...) tem gente aqui que é da etnia quilombola (...)”; e lembrou que os moradores de Alto Alegre sofrem discriminação, seja por conta da cor da pele ou por questões de filiação religiosa. A educadora falou da importância do desenvolvimento de hábitos de tolerância religiosa usando o seguinte exemplo: “(...) a mãe dele tem um terreiro de umbanda ali na esquina (...) aí você termina discriminando o colega que mora na comunidade quilombola, que tem uma crença diferente (...)”. Nesse momento, uma aluna lembrou-se de quando a primeira professora havia sugerido uma visita a um terreiro de umbanda e de que alguns colegas tinham expressado desconforto em relação à proposta.

Essa docente trouxe a discussão a respeito das diferenças étnico-raciais para dentro do convívio da sala de aula. O debate em torno das identidades evidencia que as representações são “(...) matrizes de discursos e de práticas diferenciadas (...), comandam atos – que têm como objetivo a construção do mundo social e, como tal, a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua” (CHARTIER, 1990, p. 18). Ao estimular que os alunos manifestassem posturas horizontalizadas de interações sociais, em que a diferença não fosse vista como princípio hierarquizante, verificou-se que a conduta dessa educadora coaduna com a percepção de que as especificidades das relações sociais são produtos de relações de poder.

Ao analisar essa aula, constatou-se que nela apresentou-se uma variedade de estratégias de ensino que corroboram o que diz Tardiff (2011), quando este afirma que a ação docente é composta por vários tipos

de saberes, como os curriculares, os profissionais e os provenientes da própria experiência. Conseqüentemente, não existe um saber docente, mas, sim, saberes docentes, que estão para além das formações iniciais e continuadas, pois comportam uma diversidade de práticas cotidianas. Ao envolver os estudantes em um amplo debate sobre os mais distintos aspectos de suas vidas cotidianas, notou-se que a prática pedagógica daquela educadora atentou para o fato de que um processo de ensino precisa se referenciar ao contexto mais próximo da escola, levando em consideração, especialmente, as formas como os próprios educandos veem e vivem o mundo social.

Depois as aulas da disciplina passaram a ser ministradas por outra docente, com licenciatura em História e Geografia. Em entrevista para esta pesquisa, ela relatou que aquela era a sua primeira experiência como docente da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que teve conhecimento de que iria trabalhar em uma escola quilombola apenas quando chegou à instituição.

Na aula em que abordou as conseqüências da escravidão, após a leitura, em voz alta, do texto, problematizou-se acerca das representações das culturas negras veiculadas pela indústria cultural, enfatizando, sobretudo, o conceito de cultura periférica. Na ocasião, a docente quis saber quais eram as impressões dos estudantes em relação a essas representações e como estas refletiam na autoestima dos negros. Alguns reconheceram que houve avanços no tocante à visibilização da cultura negra, todavia, outros expressaram críticas, como: “isso é uma pouca vergonha fazer essa arrumação com a gente”, “as pessoas acham que todos os negros das favelas não têm renda e têm cabelo afro”, “eu acho que um dos fatores que contribuem para a baixa autoestima é a falta de representatividade dos negros no mundo; quando tem a representatividade, tem que ser negro padrão”.

Perceberam-se algumas peculiaridades nas falas desses alunos. Primeiro, as participações mais incisivas nos debates foram daqueles educandos provenientes de Alto Alegre, principalmente fazendo críticas ao preconceito étnico-racial. Segundo, é sabido que, muitas vezes, acontece estereotipação nas propagandas, nas novelas e nos filmes, em que os afro-brasileiros são homogeneizados dentro de uma perspectiva de cultura periférica, sendo que muitas dessas produções são direcionadas, especialmente, para o público jovem. Entretanto, aquelas frases dos

estudantes evidenciaram que eles não são meros consumidores passivos dos produtos da indústria cultural. Com isso, deduz-se que um consumidor não deve “(...) ser identificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre eles (que deles se serve) e esses produtos (...) existe o distanciamento mais ou menos grande dos usos de que faz deles” (CERTEAU, 1998, p. 95).

Por fim, viu-se que a educadora não estabeleceu uma mediação pedagógica com a história e a identidade dos quilombolas de Alto Alegre e Base. Quando falou dos preconceitos aos quais os negros eram submetidos, pareceu que se referia a algo muito distante do cotidiano dos educandos. Apesar disso, identificou-se nessa professora uma grande curiosidade de conhecer a história do território quilombola. Ela citou que a disponibilização de um material didático específico seria de muita valia e sugeriu que poderia ser um documentário ou um livro alusivo às particularidades de Alto Alegre.

No decurso do tempo em que se desenvolveu esta pesquisa, que não se restringiu exclusivamente a observar a dinâmica das salas de aula, uma vez que também observaram-se outros espaços da escola e conversou-se com o maior número possível de pessoas, como estudantes, pais, professores e demais funcionários, em nenhum momento identificam-se, por parte dos diversos sujeitos que compõem aquela instituição escolar, exteriorizações de representações e práticas racistas no que se refere aos elementos raciais ou étnicos.

Em entrevista para esta pesquisa, o diretor escolar e a coordenadora pedagógica do ensino fundamental II relataram que nunca viram ou escutaram falar a respeito da ocorrência de representações e práticas racistas no interior da instituição, pelo menos não no período em que estavam à frente da gestão escolar. Ademais, convém frisar que, em muitos momentos, constatou-se um protagonismo dos estudantes quilombolas nos mais diferentes espaços da escola, como nos debates que ocorriam na sala de aula sobre os conteúdos que estavam em estudo, nas atividades esportivas da escola, nas dinâmicas do recreio e na atuação do grêmio estudantil.

Vale ressaltar que a manifestação do racismo na escola, muitas vezes, é algo silencioso, que pode ocorrer até mesmo nos gestos mais sutis possíveis, o que faz com que até profissionais experientes não consigam per-

cebê-lo. Em razão disso, apesar de ter ocorrido o aumento do acesso das populações quilombolas à educação pública, com estímulos para o debate em relação à discriminação étnico-racial e para o estudo das histórias e culturas quilombolas, as representações e práticas do racismo estrutural ainda estão presentes nos espaços econômicos, políticos e institucionais, ou seja, as discriminações étnico-raciais permeiam toda a estrutura social brasileira (ALMEIDA, 2018). É por esse motivo que a luta contra a discriminação precisa ser um movimento constante em favor de uma sociedade que reconheça e respeite a pluralidade étnico-racial.

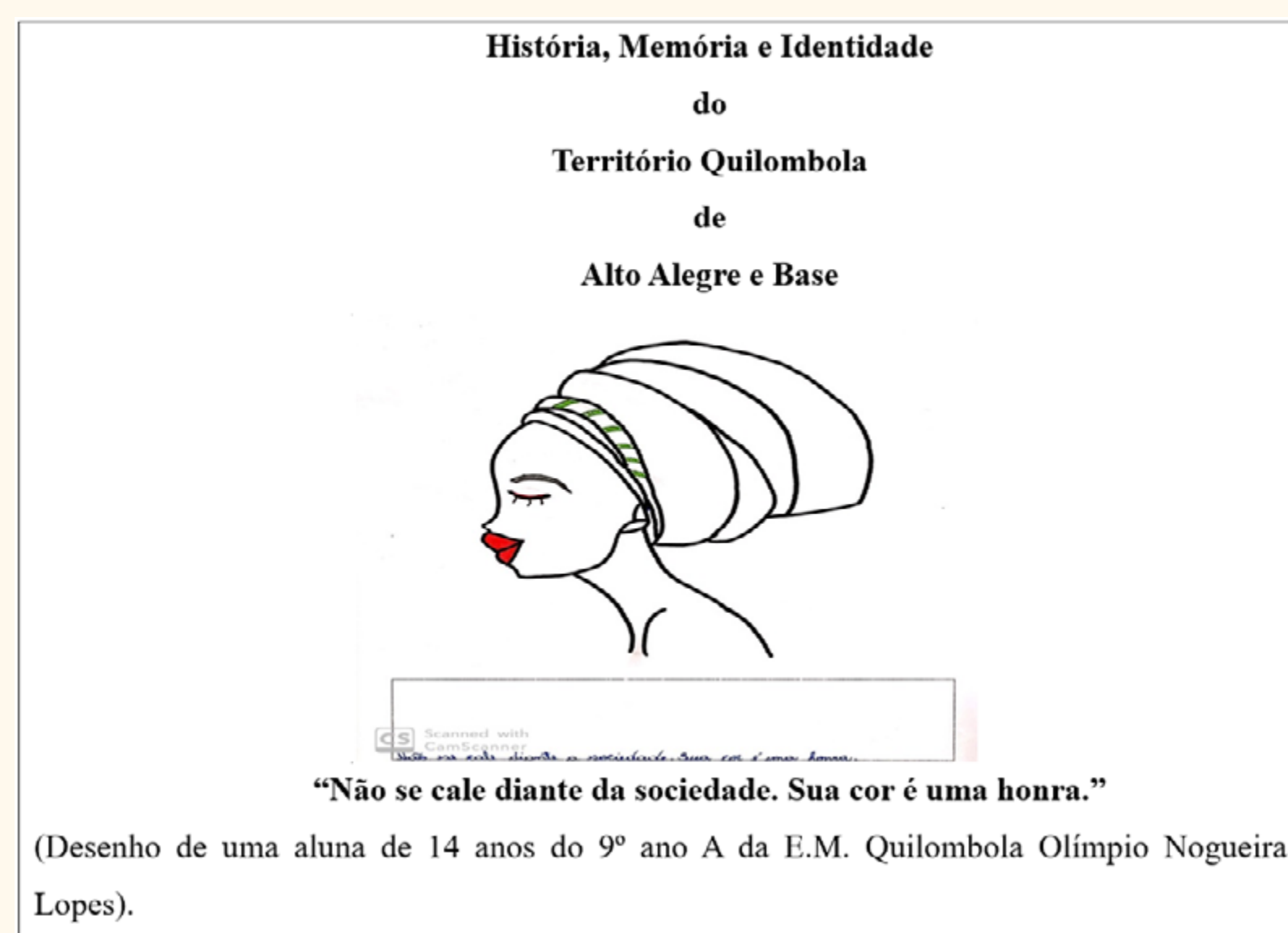
No que diz respeito às questões de procedência religiosa, percebeu-se, no ambiente das salas de aula e nas entrevistas realizadas com alguns profissionais da escola pesquisada, o afloramento de tensões concernentes às discussões em torno das religiões de matriz africana. Embora a maior parte da população do território quilombola seja composta por evangélicos, há a presença de católicos e umbandistas. No que tange à comunidade de Base, existe a predominância de uma população que professa a fé católica. Mediante isso, recomenda-se às escolas que se localizam no território quilombola de Alto Alegre e Base que reforcem estratégias de reafirmação de suas posições como mediadoras de um diálogo intercultural entre pessoas que possuem referências culturais distintas, notadamente religiosas.

Em meio a tudo isso, perceberam-se, também, algumas lacunas no que diz respeito às vinculações entre o ensino da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a história e identidade das comunidades quilombolas de Alto Alegre e Base. Não há como negar que existem iniciativas nesse sentido, mas que carecem de propostas pedagógicas mais sustentáveis, visto que a própria gestão educacional municipal reconheceu que a modalidade de ensino quilombola ainda é um processo que se encontra na fase de construção pedagógica.

Então, considera-se que uma das formas de minorar os hiatos do ensino ministrado na Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes seja a adoção de um material didático específico para a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no qual haja uma parte dedicada às especificidades do território

quilombola de Alto Alegre e Base. Para isso, esta pesquisa elaborou uma proposta de um texto didático acerca das particularidades históricas e identitárias dessas comunidades quilombolas baseado, sobretudo, nas memórias de seus habitantes. Acredita-se que essa iniciativa poderá contribuir para aproximar o ensino escolar do cotidiano da maior parte de seus educandos.³

Figura 3 – Capa da proposta de material didático resultante da pesquisa realizada



Fonte: Autor, 2019.

3 As comunidades quilombolas de Alto Alegre e Base foram premiadas pelo Edital do I Prêmio Expressões Culturais Afro-brasileiras do Ceará, da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Entre várias ações de fomento cultural, tais comunidades irão apoiar financeiramente a publicação da proposta de material didático sugerido por esta pesquisa.

Figura 4 – Sumário da proposta de material didático resultante da pesquisa realizada

1. Quilombos

- 1.1. O que é o quilombo?
- 1.2. Quilombos no Ceará

2. História, memória e identidade quilombola

- 2.1. Os quilombos de Alto Alegre e Base
- 2.2. Memórias quilombolas
- 2.3. Reconhecimento como comunidades quilombolas
- 2.4. Lutas pela terra quilombola

3. Cotidiano e práticas culturais quilombolas

- 3.1. Religiosidade
- 3.2. Cura pela fé e pelas ervas medicinais
- 3.3. Parteiras
- 3.4. Relações de trabalho
- 3.5. Educação
- 3.6. Capoeira e maculelê
- 3.7. Artesanato
- 3.8. Bandas de percussão
- 3.9. Desfile para a escolha da mais bela negra

Fonte: Autor, 2019.

Considerações finais

A elaboração de materiais didáticos específicos é de suma importância para a interação entre escola e comunidade quilombola, já que, ao explicitarem representações positivas acerca da ancestralidade negra, esses mesmos materiais fazem com que crianças e jovens quilombolas não desanimem diante de um mundo escolar estranho à sua alteridade étnico-racial, o qual poderá levá-los a um processo de evasão escolar ou até de negação de sua origem étnico-racial. Desse modo, o quilombola precisa não apenas estar na escola, mas ver-se nela para poder permanecer.

Por conta disso, recomenda-se que, a partir da proposta de material didático sugerida por esta pesquisa, os professores, além de explorarem,

em sala de aula, as temáticas que o compõem, possam indicar a elaboração de roteiros de aulas de campo a serem realizadas no território quilombola de Alto Alegre e Base. Dessa forma, o ensino de História aliará a teoria à prática, estimulando, assim, o estudante a ser um produtor de conhecimento histórico mediante os olhares que possa vir a ter acerca das representações e práticas presentes no cotidiano do território quilombola. Para aqueles alunos que se autoidentificam como quilombolas, a aula de campo servirá como uma forma de se reconhecerem nas histórias que serão explicitadas durante esse processo de ensino. No tocante aos educandos que não são quilombolas, a aula de campo poderia propiciar condições para que se familiarizassem com as especificidades históricas e identitárias de um grupo étnico ao qual pertencem alguns de seus colegas de escola, favorecendo, assim, uma intercambialidade entre referências culturais distintas.

Ademais, como o aludido material didático-pedagógico foi produzido com base, também, nas memórias dos moradores do território quilombola, o professor poderia indicar aos educandos a confecção de trabalhos de pesquisa a respeito das memórias quilombolas que tenham como princípio a realização de entrevistas com outros habitantes de Alto Alegre e Base, especialmente com os idosos. Essa atividade incentivaria nos alunos o desenvolvimento do sentimento de atribuir importância ao ato de escutar o outro e de entender que toda experiência pessoal possui historicidade, além de estimular o diálogo entre sujeitos de gerações distintas, contribuindo, assim, para uma aprendizagem recíproca.

Durante o processo de observação direta, percebeu-se que as referências acerca do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se vinculavam muito à abordagem sobre a escravidão, que, por si só, é um tema bastante traumático para ser abordado em sala de aula, sobretudo em uma escola que se localiza em um território quilombola. Além disso, esse assunto já é muito explorado pela disciplina de História. Além do que, para os alunos quilombolas, pode ser pouco interessante estudar um conteúdo que mais fala das agruras de seus ancestrais do que de elementos de posituação de sua ancestralidade étnico-racial.

Essa questão é muito delicada, uma vez que pode levar ao seguinte questionamento: por que lembrar um “mal do passado” (POLLAK, 1989)? Crê-se que tal questionamento é válido, uma vez que se trata de uma época de escravidão e, por consequência, de sofrimento. E, no caso dos quilombolas, ainda há a seguinte interrogação: por que se lembrar de um período em que eram considerados foragidos, uns fora da lei? Contudo, não se advoga que o trabalho pedagógico em sala de aula deva aplainar as mazelas da escravidão. Defende-se que sua relevância seja igualmente combinada à de outras temáticas.

Visando contribuir com isso, o produto didático proposto não aborda apenas a exploração e o preconceito aos quais foram submetidos os quilombolas de Alto Alegre e Base, pois, com ele, enfatiza-se uma memória coletiva sobre uma história de tradições, lutas e conquistas em busca da concretização de expectativas de um futuro melhor, as quais perpassam pelas lutas travadas no tempo presente, bem como se dá destaque às práticas culturais do território quilombola de Alto Alegre e Base. Sendo assim, acredita-se que a oferta desse produto didático-pedagógico colaborará com o processo de transgressão dos tradicionais currículos educacionais, para que, assim, as diversidades culturais sejam vistas como potencialidades e não como obstáculos ao processo educacional.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639 – **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.** Brasília: jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: jun. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pna-es/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pa-receres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. Brasília: nov. 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CERTEAU, M. **O conteúdo do ensino e a relação pedagógica.** In: A cultura no plural. São Paulo: Papyrus, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Trad. ALVES, E. F. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **Por uma sociologia histórica das práticas culturais.** In: A história cultural. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 13-28.

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** Estudos avançados, São Paulo, v. 11, n. 5, jan.-abr. 1991, p. 173-191.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, 2002, p. 38-47.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, jan.-abr. 2012, p. 98-109.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MEINERZ, C. B. **Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan.-mar. 2017, p. 59-77.

PEREIRA, J. S. **Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan.-abr. 2011, p. 147172.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SANTOS, B. S. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, B. S. (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

O ensino médio na Amazônia “negra”: indicadores e perspectivas de alunos negros sobre o mercado de trabalho no Amapá

**João Paulo da
Conceição Alves**

 **DOUTORADO**

Doutor em Educação. Docente na Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba (PA).

E-mail: jpaulochee@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa indicadores a partir das perspectivas de alunos autodeclarados negros do ensino médio sobre seus objetivos profissionais para o mercado de trabalho, de modo que respondemos à questão: Quais os indicadores que os(as) alunos(as) concluintes do ensino médio de escola pública e que se autodeclaram negros(as) apresentam sobre suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho amapaense? Realizamos um estudo de caso em uma escola da rede estadual, na periferia da cidade de Macapá (AP), com entrevistas semiestruturadas que contaram com 10 (dez) estudantes do ensino médio. Os dados empíricos foram tratados sob a técnica da análise de conteúdo. No desenvolvimento do trabalho tratamos sobre mudanças no mundo produtivo, particularmente sobre a população negra na sociedade brasileira e amapaense e o processo de empobrecimento da população negra afro-amazônica. Com base em Munanga (1996), abordamos em seguida elementos do processo de desfiguração da identidade do negro no meio social, destacando a constituição de estereótipos sobre a sua imagem. Observamos que os alunos têm perspectivas fragilizadas sobre sua inserção no mercado de trabalho, a partir de más condições financeiras da família, a constituição de estereótipos sobre sua imagem, inserção precoce no mercado de trabalho e conseqüentemente a secundarização da opção pelo ensino superior como prioridade para suas vidas.

Palavras-chave: ensino médio, Amazônia amapaense, alunos autodeclarados negros.

Introdução

O presente artigo, intitulado “O ensino médio na Amazônia ‘negra’: indicadores e perspectivas de alunos negros sobre o mercado de trabalho no Amapá”, parte da objetivação das percepções que sujeitos socialmente desfavorecidos apresentam no contexto escolar. Nesse sentido, a investigação tem como objetivo central analisar as percepções de alunos negros do ensino médio sobre seus objetivos profissionais para o mercado de trabalho em Macapá (AP).

A urgência em problematizar a propagação de uma perspectiva negativa em relação ao sujeito negro em importantes artefatos culturais foi apontada por pesquisadores como Rosemberg (1985), Jovino (2006), Araujo (2010) e Oliveira (2003), provocando uma revisão radical na produção de materiais com esse viés, dentre eles os livros de literatura infantil.

Inserir-se, a partir de um contexto de desfavorecimento social da população negra e sob um processo marcado por embates ideológicos, numa disputa entre projetos antagônicos de sociedade. Desta feita, estudos e pesquisas vêm indicando que a instituição escolar utiliza mecanismos estratégicos de exclusão ao fazer uso de um discurso racista e/ou segregador nos currículos escolares, omitindo a existência de vozes dissonantes, embora com a Lei 10.639/03¹ algumas perspectivas de mudança se anunciem como importantes avanços, principalmente a partir do movimento negro.

Munanga (2004) apresenta pesquisas que apontam a situação do aluno afrodescendente como a pior nas escolas mais pobres das periferias brasileiras em matéria de repetência e evasão escolar. A explicação dessa situação remeteria, além de ao aspecto socioeconômico, à questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes apagadas no sistema educativo formal. Sua história, quando está presente no livro didático, é contada apenas do ponto de vista do “outro” e, muitas vezes, influenciada por ideias e pressupostos hegemônicos; portanto, sob uma ótica desumana.

¹ A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), 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.

É no contexto de pressão e tensionamento que políticas públicas vêm sendo propostas no marco institucional, no sentido de rever todo um histórico de segregação racial, como a Lei 11.645/08², além da Lei Estadual 1.196/08³, como importantes instrumentos dentro do âmbito das políticas afirmativas, direcionadas à inclusão de conteúdos sobre história e cultura africana no currículo escolar e que vêm favorecer nos marcos da institucionalidade a contemplação de uma diversidade factual no contexto escolar e social.

Sobre a problemática referente à inserção no mercado de trabalho, diversos autores como Kuenzer (2005), Gentili (2005), entre outros, apresentam questões sobre o processo de exclusão no mercado de trabalho, a partir de um discurso da empregabilidade, ou da possibilidade (portanto, incerteza) de empregar-se.

Diante da miragem de inclusão do negro no mercado de trabalho, há um processo de aprofundamento dessas condições sociais no qual se preconiza qual seria o lugar do negro na sociedade, que é o de exercer um trabalho manual, sem fortes requisitos de qualificação e em setores industriais pouco dinâmicos; portanto, na subjetividade das elites econômicas se subscreve que o negro, mantendo-se no lugar a ele definido, sofrerá pouca discriminação. Mas, se porventura tentar ocupar um “lugar ao sol”, sentirá todo o peso intenso da discriminação sobre seus ombros (SOARES, 2000).

Assim, é importante destacar o mito da democracia racial⁴ e sua histórica sustentação do processo de exclusão étnico-racial, cada vez mais agudo sobre a população negra, utilizado, assim, pelo sistema capitalista como mecanismo de suavização de momentos de exclusão social do negro.

Santana (2004), diante do processo histórico de exclusão social do negro e das perspectivas de construção de alternativas contra-hegemô-

2 A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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”.

3 A Lei 1.196, de 14 de março de 2008, sob autoria do deputado estadual Camilo Capiberibe, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, e dá outras providências.

4 Democracia racial: para Paixão (2003), parte da formulação de que o Brasil, ao longo do século XX, teria construído para si a imagem de um país isento de preconceito racial. Isso seria derivado de um modelo específico da colonização portuguesa, que teria favorecido a formação de uma nação mestiça. Portanto, a ideia da “democracia racial” apresenta-se como a coexistência pacífica de distintos grupos raciais no Brasil, residindo, portanto, no fato de o Brasil abrigar formas de relacionamento racial harmônicas, melhores ou distintas das verificadas em outros países.

nicas na superação desse cenário, destaca que é necessário considerar que profissionalização, qualidade da educação e acessibilidade a serviços, pelo povo negro, são fundamentais, mas não se constituem suficientes diante da herança atualizada e remodelada da discriminação.

Portanto, a partir de toda a contextualização tomada como base para este trabalho e a partir das subjetividades de alunos negros de uma escola em Macapá, evidenciaremos *Quais as perspectivas que os(as) alunos(as) concluintes do ensino médio de escola pública e que se autodeclaram negros(as) apresentam sobre suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho amapaense?*

Dessa forma, com base nos dados empíricos, trataremos de dois temas centrais: a identidade do negro no meio social amazônico e, particularmente, amapaense, destacando a constituição de estereótipos sobre a sua imagem, com base em Ortiz (1994) e Munanga (1996). E, em seguida, abordaremos as perspectivas que os(as) alunos(as) concluintes do ensino médio de escola pública e que se autodeclaram negros(as) apresentam sobre suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho amapaense.

Desenvolvimento

DESTAQUES DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao apresentarmos destaques da abordagem metodológica, partimos do lócus da pesquisa, definindo uma escola em região periférica na cidade de Macapá (AP). Optamos pela abordagem qualitativa dos dados justamente pela necessidade, como pesquisador, de um contato direto com o ambiente e a situação investigada (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Tratou-se de um estudo de caso justificado pelo fato de necessitarmos de um contato com uma determinada realidade do cotidiano escolar. A pesquisa de campo na escola foi realizada durante três meses, com visitas semanais à escola e, portanto, contato direto com a escola.

Com base em André (1995) e observando as principais vantagens deste estudo, temos o objetivo de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa composta de múltiplas variáveis; e sobre a capacidade de retratar situações do cotidiano escolar sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

Além disso, a escolha pelo nível médio se justifica ainda por tais estudantes nessa faixa etária apresentarem uma visão ou perspectiva de inserção no mercado de trabalho. A escolha da escola orientou-se por algumas diretrizes, como o fato de localizar-se num bairro periférico de Macapá chamado Zerão, que, de acordo com dados do IBGE (2010), apresenta um percentual considerável de alunos autodeclarados negros, o que se comprova na própria verificação *in loco*. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida no ensino médio regular da escola, com alunos na faixa etária de 15 a 20 anos egressos na sua totalidade dos bairros Zerão e Universidade.

Como instrumento para a realização da pesquisa, optamos pela execução de entrevistas do tipo semiestruturadas, além da entrevista e observação de dez alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio no cotidiano escolar, com contribuições importantes de professores e da coordenadora pedagógica da escola, que trouxeram informações relevantes para a pesquisa.

A utilização da entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que possibilita uma organização linear da abordagem, permite a flexibilização tanto das indagações como resulta numa maior liberdade ao entrevistado. Thiollent (1985) sustenta que, entre as limitações da entrevista padronizada, são destacados como características inerentes seu caráter fechado, a pobreza da resposta, o desconhecimento dos quadros de referência, a indução da resposta pela formulação da pergunta, etc.

A escolha dos dez alunos se deu de forma livre, desde que fossem alunos autodeclarados negros, mantendo-se sigilo sobre a identidade dos entrevistados. E dos docentes ocorreu de forma aleatória, com a realização de entrevistas semiestruturadas com três professores e o fornecimento de informações pela coordenadora pedagógica da escola, que foram obtidas para complementar as informações dos alunos.

As observações no contexto escolar foram feitas na sala de aula e na sua cotidianidade e nas áreas de lazer e de encontro dos alunos nos intervalos de aulas, como o salão e os corredores da escola. Outros elementos que merecem destaque na consumação desta pesquisa dizem respeito às instituições IBGE/AP e SEED (AMAPÁ, 2018), que forneceram informações importantes.

Diante do quadro de investigação, marcado por contradições diversas e pela utilização de termos implícitos em diversos momentos da pesquisa, empregamos a análise de conteúdo, para uma organização com maior efe-

tividade das informações, para então explorarmos de forma mais intensa os dados coletados. De acordo com Bardin (2002), a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Assim, enfatizamos que a organização e análise de dados da pesquisa consumaram-se a partir de categorias, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo, no sentido de proporcionar uma maior dinamicidade e/ou objetividade, em paralelo com uma perspectiva crítica (FRANCO, 2005). A própria Bardin (2002) destaca a importância de desmembrar o texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar a sua reorganização em classes ou categorias.

Apresentação e análise das informações organizadas e resultados da pesquisa: perspectivas do aluno negro na escola pública sobre o mercado de trabalho

SOBRE A IDENTIDADE RACIAL DOS ALUNOS NEGROS

Ao iniciarmos tais contextualizações preliminares referentes à construção da identidade racial dos alunos negros, torna-se relevante determo-nos em dados empíricos referentes às desigualdades raciais como base para entender a constituição da identidade de alunos que se autodeclararam negros no Amapá. Desta feita, partimos de uma investigação em uma escola pública na periferia da cidade de Macapá. Frisamos que estamos nos referindo a um espaço formado por indivíduos de famílias de baixo poder aquisitivo e que nossos sujeitos da pesquisa foram autodeclarados negros.

Além do mais, vale ressaltar que o conceito de raça empregado neste trabalho apresenta consonância com a conceituação utilizada por Guimarães (1999), que adota o termo no sentido político e crítico, propulsor da reafirmação da identidade do negro, transgredindo o histórico de segregação racial na sociedade brasileira.

A questão da autodefinição racial transita sob a forma de manter oculto o racismo no arcabouço social diante de tentativas de naturalização de ações ou gestos que o camuflam ou pelo menos o suavizam. Como premissa fundamental, trazemos que o racismo é encoberto por conceitos inconclusos, desconfortos e aparências que sutilmente hegemonomizam um modelo racial, remodelando assim as identidades dos sujeitos.

Na pesquisa empírica foi possível observar esses desconfortos, sutis e eficientes no contexto áulico, caracterizados, por exemplo, em longas pausas ou “gaguejos” no momento de responder às perguntas ou, ainda, na observação cotidiana dos alunos na escola, onde percebemos o tratamento da temática racial sob aparentes “tabus” e polêmicas.

Nesse sentido, ao encaminharmos uma discussão condizente com a autodefinição racial desses alunos, verificamos que há uma tendência à suavização do racismo no sentido de este constituir-se de uma forma velada e/ou mascarada no meio social. Situações como essa foram verificadas com o conjunto dos entrevistados, com exceção de dois deles. O quadro abaixo apresenta uma visão geral da autodeclaração dos alunos:

Quadro - Autodeclaração racial dos alunos entrevistados

| | HOMENS | MULHERES | TOTAL |
|--------------|--------|----------|-------|
| Mestiço | | 1 | 1 |
| Negro | 3 | 1 | 4 |
| Claro | | 1 | 1 |
| Moreno | | | 1 |
| Amarelo | 1 | 1 | 1 |
| Pardo | 1 | | 1 |
| Moreno claro | | | 1 |

Fonte: Alunos pesquisados (11/2008)

Nesse caso, uma aluna autoidentifica-se racialmente da seguinte forma: “Sou negra, (...) parda [paira dúvida na autodefinição racial da aluna, com um certo silêncio e embaraço], pois sou mais clara que negra, mais

pelas características indígenas dos meus avós e de meu pai, por ser descendente de português” (ENTREVISTADO 3).

Dessa forma, destacamos que as circunstâncias de autodeclaração racial nem sempre favorecem um ambiente de tranquilidade e harmonia, porque se inserem, antes de tudo, na perspectiva de ruptura ou reprodução de estereótipos. De acordo com a aluna entrevistada anteriormente, há, de uma forma geral, uma tendência à reprodução de constructos referentes a um paradigma da mestiçagem na análise da questão racial que, em suma, apresenta uma indefinição na tipificação racial dos indivíduos.

Outra aluna vem confirmar num pequeno trecho toda a perspectiva da mestiçagem exposta anteriormente; sobre sua autodeclaração racial, diz que “minha cor de pele [risos meio desajeitados] é amarelo, pois eu não sou branca, mas também não chego a ser negra, assim” (ENTREVISTADO 8).

Hasenbalg (1979) destaca que a apologia da mestiçagem se traduz na ambiguidade e na pouca clareza das fronteiras entre os grupos étnicos e raciais. As divisões raciais não são categóricas nem dicotômicas, como nos Estados Unidos e em outros lugares. É bom lembrar que boa parte da população brasileira se autodenomina “morena”, como foi constatado em diversas pesquisas recentes sobre o racismo cordial do Brasil.

Assim, vê-se que a construção do racismo na sociedade brasileira está na base de toda a formação de um processo de afirmações e negações de identidades no meio social e que, na investigação empírica, há um espaço tipicamente marcado por repreensões, recusas e assunções veladas por estereótipos, reforçando um ideário marcado pela inferiorização racial de um considerável percentual da população que se autodeclara negra, ou mesmo que apresenta características fenotípicas que de alguma forma se assemelham nessa classificação.

Além de tudo, a partir das observações e percepções nas entrevistas, notou-se que os jovens que se colocam na categoria negro como autodeclaração racial apresentam uma maior preocupação com a definição racial em comparação com os demais jovens. Nesse caso, sugere-se que desde a infância a cor acaba se configurando como elemento problematizador nas suas relações sociais. Assim, essa importância dada à questão racial pelos jovens negros durante a pesquisa pode ser percebida precocemente a partir das crianças negras, nas quais se revelam motivos para o desconforto ou, no mínimo, a existência de problemas na sua autodeclaração racial.

Em pesquisa realizada por Porter *apud* Fazzi (2006), confirmou-se que as crianças negras demonstram importância para as diferenças de cor mais cedo que as crianças brancas, por precocemente estarem expostas a situações que põem em xeque a questão racial a partir de distintas formas de constrangimentos raciais.

Como reforço ao cenário complexo enfrentado pelos alunos negros na sua definição racial, ao ser perguntada sobre sua definição racial, uma aluna apresentou a seguinte afirmação depois de uma pausa considerável: “ah, não sei (...). Mestiça, porque (...) vim de uma família que as pessoas são de cores... [risos], quer dizer, são racialmente misturadas; amarelo, pardo, negro... Só não tem um totalmente branco, eu ainda não vi” (ENTREVISTADO 9).

Nessa via, entendemos que o processo excludente em xeque, caracterizado por motivações raciais, enraizado historicamente na sociedade brasileira, figura como um prenúncio evidente da identidade racial, que, por conseguinte, vem apontar a existência de toda uma problemática na construção identitária do negro. A perspectiva da mestiçagem emerge, assim, como paliativo importante para a providencial sustentação, inclusive, da democracia racial.

Essa perspectiva da mestiçagem, quando analisada dentro do contexto amazônico, apresenta uma situação diferenciada ao supervalorizar-se a imagem do indígena na Amazônia em detrimento do negro. Nessa vertente, criou-se, a partir da imagem do índio, um referencial simbólico para todo o país. Salles (1971), Vergolino (1990), entre outros, confirmam a pouca importância dada à presença do negro na Amazônia.

Assim, Lopes (2006) chama atenção para a ideia de que a igualdade como base da diferença é uma equação que nos ajuda a entender os processos de construção de identidade pelos quais passam nossos alunos nos diversos espaços sociais, inclusive na escola, o que nos leva a questionar as representações que o aluno negro constrói de si nessa trajetória.

Desta feita, a aluna acima admite dentro de um ambiente sutilmente velado a existência do racismo e ainda enfatiza o processo de mestiçagem como perspectiva de “escape” ou salvação e, ao mesmo tempo, como eventual correção ou, ao menos, suavização de um problema: o racial.

Nesse sentido, a constituição racial da negritude brasileira, por meio da perspectiva da mestiçagem, perpassa por toda uma caracterização identitária de como a imagem do negro solidificou-se, ora nas prer-

rogativas da miscigenação e na ideia de uma sociedade multirracial, ora, por consequência, nas tentativas de (re)afirmar uma suposta ideologia do embranquecimento da população, estreitando consideravelmente as possibilidades de ascensão social de negros nos diversos espaços sociais, inclusive no mercado de trabalho.

Hasenbalg (2005) menciona que, na base da ideologia do branqueamento e da crença em uma homogeneização racial da população, temos os elementos educacional e econômico como importantes fatores de branqueamento social, na medida em que as pessoas de cor são percebidas e tratadas como mais claras do que pessoas de aparência semelhante, mas de status inferior. Henriques (2001) complementa revelando não só a inaceitável intensidade da desigualdade de renda brasileira, mas também sua perversa composição racial, resumindo que nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre.

Dessa maneira, o surgimento de terminologias ligadas à noção de “raça” assume uma feição degenerativa sobre a constituição social da imagem do negro. Tais preceitos, solidificados pelo mito da democracia racial, reforçam as conceituações acima a partir de um cenário totalmente velado, que, a partir de sutilezas e gesticulações aparentemente inofensivas, impregnam posições e/ou visões de mundo hegemônicas e racistas, negando identidades sob uma diretriz excludente diante das ditas “minorias” étnico-raciais.

Diante do exposto, é notória a existência do racismo nas formas de autoidentificação racial dos alunos, evidenciado a partir de “deslizes” ou contradições que eventualmente foram verificados em suas verbalizações/práticas. Contraditoriamente, a negação do racismo e de uma discussão crítica e propositiva a respeito acaba aprofundando suas consequências e sua efetividade na Amazônia e no estado do Amapá.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO ALUNO NEGRO NO MERCADO DE TRABALHO

Sobre a contribuição da escola para possível inserção de alunos autodeclarados negros no mercado de trabalho, observamos, mediante empiria, a institucionalização de uma ordem ideológica de cunho racial no cenário escolar. Para analisar a influência da escola e as perspectivas dos alunos negros sobre o mercado de trabalho, consideramos relevantes duas cate-

gorias importantes: a educação e o mercado de trabalho. A partir dessas premissas, organizamos análises dos relatos dos alunos e sua cumplicidade com tais categorias.

Como premissa, a escola se apresenta sob os marcos de disputa e hegemonia de determinados grupos, dentro de um contexto, por essência, contraditório. A escola é reflexo dessas disputas por hegemonia que percorrem os diversos espaços e instituições.

E é nesse sentido que Cury (2000), ao tratar da educação como instrumento hegemônico e de disputa social, destaca que a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador, mas não conciliador. No caso concreto da sociedade estratificada, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre elas.

As instituições sociais estabelecem padrões sociais sobre determinadas demandas de grupos conflitantes em um espaço de resistências e de consolidações hegemônicas. Essa disputa pode ser expressa na escola no processo de segregação racial, sutil e nocivamente construída nas entrelinhas do processo escolar.

Hasenbalg (2005) aponta a importância da escola na estruturação das desigualdades raciais; elas começam a ser geradas na escola. Crianças negras e mestiças recebem menos educação do que as crianças brancas, mesmo quando elas são provenientes da mesma classe ou estrato social. Isso significa que negros e mestiços chegam às portas do mercado de trabalho com uma dotação de educação formal menor que a dos brancos e, uma vez que ingressam nesse mercado, continuam expostos à discriminação racial. Desse modo, as desigualdades raciais são o produto cumulativo da discriminação na escola e no mercado de trabalho.

Sobre a contribuição da escola na preparação dos alunos, observamos um dos relatos significativos de um dos entrevistados sobre a função social da escola: “a escola prepara pra tudo, ensino superior, etc. (...), e por que, é por isso, que quem termina o ensino médio não busca o ensino superior, mas busca o mercado de trabalho, porque a escola é fraca [ele não busca o ensino superior, busca o mercado de trabalho...]” (ENTREVISTADO 9).

Nesse sentido, de acordo com a percepção da maioria dos alunos, a função social da escola em tese é a inclusão social, no entanto, transi-

ta ora imediatamente pela inserção precoce no mercado de trabalho, ora, em casos isolados, pelo ensino superior, o que preliminarmente vem apresentar o aluno negro dentro de uma “encruzilhada” com relação às perspectivas na conclusão do ensino médio. Além do mais, o aluno deixa evidente em suas considerações que a escola não está preparando para o ensino superior e imediatamente para o processo seletivo de ingresso a esse nível de ensino, ou pelo menos não faz disso sua prioridade.

Ainda sobre a contribuição da escola na construção das perspectivas dos alunos negros em relação ao mercado de trabalho, um dos alunos declara que a prioridade é o “nível superior, entrar na vida acadêmica (...) é o que pretendo (...) agora a gente não pode adivinhar o futuro, de repente tem um retrocesso e eu precise trabalhar, mas que eu possa utilizar na minha vida aquilo que a escola me oferece...” (ENTREVISTADO 3).

Seguindo essa vertente, a escola acaba estabelecendo um padrão de aluno, considerando um recorte racial, o qual, a partir das “intempéries” e percalços sociais vividos pelos estudantes negros, marca uma perspectiva fragilizada de inserção no curso superior; e conseqüentemente a influência da escola concretiza a perspectiva de inserção precoce desses alunos no mercado de trabalho.

Dados do PNAD (2016) nos informam que a população negra está melhorando seus índices educacionais, tanto de acesso como de permanência, apesar de apresentarem-se ainda sob patamares bastante inferiores em relação às pessoas brancas. Destacamos nesse caso que a proporção de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos no ensino superior passou de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018. Entre os brancos, a proporção é de 78,8%. Na mesma faixa etária, o número de pretos e pardos com menos de 11 anos de estudo e que não estavam frequentando a escola caiu de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018, enquanto o indicador para a população branca é de 17,4%.

Os números, ainda que parcialmente positivos, remontam (entre outras iniciativas) à implementação da política de cotas, Lei 12.711 de 2012, que proporcionou uma importante inserção de jovens negros no ensino superior de universidades públicas, além de outras políticas afirmativas. No entanto, o abismo histórico permanece profundo por ser resultado de décadas de atraso educacional, principalmente o relacionado à população negra.

Reafirmam-se a restrição ao ensino superior e a importância do mercado para a subsistência de alunos pobres e negros, sobressaltando-se a questão de classe associada à questão racial.

“Ao concluir o ensino médio, a maioria [dos alunos] é insegura quanto à escolha do curso que vai fazer. Os alunos procuram as licenciaturas por falta de opção e até por estratégia de inserção do aluno de uma forma mais facilitada. O mercado de trabalho acaba sendo uma prioridade para os alunos negros, sim, com certeza, e o que te falei: justamente por ter um acesso mais rápido pra eles; ou mesmo as licenciaturas. Isso tanto para os alunos negros ou brancos... a questão é econômica” (ENTREVISTADO 11).

Apesar de fundamental para compreender o racismo na sociedade brasileira, esse tema não pode ser diluído nas questões relacionadas à condição de classe dos sujeitos, pois isso acaba sendo um complicador a mais na compreensão do racismo na sociedade brasileira.

Sobre a contribuição da escola no processo formativo dos alunos, um dos entrevistados destaca que a importância do “nível superior, entrar na vida acadêmica (...) é o que pretendo. Agora a gente não pode adivinhar o futuro, de repente tem um retrocesso e eu precise trabalhar, mas que eu utilize na vida aquilo que a escola me oferece” (ENTREVISTADO 3).

Embora os alunos assumam praticamente em todos os relatos que, entre as contribuições da escola após a conclusão do ensino médio, o ensino superior figura entre as prioridades, observa-se que essas declarações sempre são ladeadas por ressalvas e/ou condicionais traduzidas em “pressentimentos” de situações eventuais que, em muitos momentos, se tornam previsíveis.

Junqueira (2006) observa que a escola é branca não porque a maioria dos negros está fora dela, mas por existir a partir de um ponto de vista branco. Ou seja, sem valorizar a diversidade étnico-racial, ela privilegia um único componente, o branco, reificando, sufocando e anulando os demais.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a escola, sob os moldes do capitalismo, apresenta uma lógica de natureza excludente e, de posse de uma série de dados, observa-se que as consequências de tudo recaem com maior força sobre o segmento discente negro, pois, além de economicamente desfavorecido, sofre com uma série de outras formas de seletividade social na qual o racismo apresenta-se em relevo.

Gentili (1995) destaca que a educação transforma-se (apenas para as minorias) em um tipo específico de propriedade, o que supõe direito de

possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda.

Nessa perspectiva Castro (1998) destaca um mercado fortemente segmentado e desigual que, para ser inclusivo, cresce com base no trabalho precário, sem cobertura previdenciária, sem regras de reciprocidade entre patrões e trabalhadores e, sobretudo, onde as noções de direito e de cidadania ainda estão muito distantes da realidade cotidiana da luta pela sobrevivência desses trabalhadores.

Quando se perguntou sobre as perspectivas em relação à escola, verificou-se que as dúvidas dos alunos eram notórias, principalmente ao responderem à questão sobre a prioridade da escola como preparação para o mercado de trabalho e o ensino superior. Desta feita, uma das alunas afirmou que “(...) acho que a escola prepara para o ensino superior, mas, assim, o curso de informática que a escola oferece já ajuda quem tá pensando em entrar no mercado de trabalho” (ENTREVISTADA 8).

Nessa perspectiva, as dúvidas e contradições quanto ao papel da escola na inserção do aluno no mercado de trabalho tornaram-se evidentes, por seu atrelamento a um discurso que expressa, acima de tudo, a percepção da necessidade de inserção no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, da problemática gerada pela inserção precoce nesse ambiente. Dessa maneira, a preocupação gerada pela dificuldade de inserção e consequente qualificação superior torna-se evidente por apresentar relação próxima com a qualidade de vida dos alunos e com suas condições sociais.

Lima (2006) assinala que os jovens negros reconhecem marcantemente a importância do trabalho em suas vidas, especialmente como meio de sobrevivência e independência, associando inclusive as questões de ordem racial. A principal forma de trabalho estanca -se em subempregos, tais como estágios, mesmo em trabalhos precários, viabilizados menos a partir da escola que estudam do que como resultado de peregrinações próprias, do contato direto, etc.

Portanto, diante da análise pautada na relação das percepções do aluno quanto ao mercado de trabalho e o ensino superior, sobre o que os discentes pensavam sobre sua eventual inserção no mercado de trabalho, em cerca de metade dos relatos verificou-se a intenção acompanhada da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, este se configurando

como “refúgio” único desses alunos negros concluintes do ensino médio.

Os demais entrevistados que apontaram o ensino superior como prioridade definiram suas perspectivas a partir de cursos com menor status social, como os cursos de licenciatura, na perspectiva de ter chances maiores de serem aprovados. Sobre as pretensões dos alunos, há a afirmação que “arrumar trabalho, sim, não penso em faculdade não, porque quando a pessoa arruma trabalho é mais importante. (...) por que arruma uma mulher, uma família” (ENTREVISTADO 7).

E sobre a opção dos alunos entrevistados pelos cursos de licenciatura plena, vê-se que “pode contribuir me ensinando o que eu preciso, um pouco de como posso ser um cidadão melhor (...) a escola prepara para fazer um vestibular, o que todo mundo quer fazer, prepara para uma vida melhor. (...) Quero fazer geografia no ensino superior (ENTREVISTADO 1).

Pochmann (2004) *apud* Junqueira (2006) lembra que muitos jovens brasileiros, sobretudo os de menor renda familiar, só chegam à condição de estudante quando trabalham. Estudar sem trabalhar representa uma possibilidade quase exclusiva dos jovens pertencentes às classes média e alta.

Sobre a importância das perspectivas dos alunos negros em relação ao mercado de trabalho, destaca-se a questão referente ao “porquê” de a maioria dos alunos negros apresentar como perspectiva uma inserção precoce no mercado de trabalho. Nessas circunstâncias, verificamos que os alunos entrevistados interligam essa inserção prematura com motivações principalmente de ordem econômica. Sendo assim, “a maioria dos alunos negros vai pro mercado de trabalho pelo fato de a maioria deles vir de famílias pobres. Eles se sentem na obrigação de ir arrumar um emprego pra ajudar a família” (ENTREVISTADO 10).

De tal modo, em relação à inserção dos negros no mercado de trabalho, verifica-se, entre eles, as sutilezas de um processo excludente que toma forma considerável, no qual os mecanismos racialmente discriminatórios resultam socialmente nas subocupações e consequentes sub-remunerações da população negra, marcando, por conseguinte, a inserção fragilizada dos alunos negros no mundo do trabalho; afinal, o Amapá, de acordo com o PNAD (2019), possui a terceira maior taxa de trabalho informal da Região Norte.

Assim, mesmo diante de avanços consideráveis dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, como a institucionalização

de políticas e ações afirmativas, caracterizadas, por exemplo, pelas leis 10.639, de 2003, e 1.196, de 2008, as perspectivas de inserção ainda estão carregadas de precocidade e precariedade de condições de acesso e qualidade desse acesso ao mercado formal ou informal, ficando em segundo plano um processo amplo e formativo de qualificação para o trabalho.

Considerações e conclusão

UMA DEMOCRACIA RACIAL SOB "RAÇAS" DESIGUAIS: NOTAS SOBRE A DESCONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO DESIGUAL PARA JOVENS NEGROS

Diante de todo um quadro apresentado neste estudo e marcado pelo conjunto das desigualdades raciais e suas facetas veladas de instrumentalização, anunciamos nesse momento algumas reflexões finais, sob a forma de aproximações conclusivas desta pesquisa, dentro do contexto social brasileiro e amapaense.

A pretensa democracia racial impõe um prolongamento do racismo no contexto educacional amapaense – a partir dos dados oficiais e das entrelinhas do cotidiano escolar. Consequentemente, perpetua os formatos sutis de corrupção de identidades e/ou de subjetividades sociais.

Sobressai o fator econômico no fomento das desigualdades sociais e raciais na escola amapaense, motivadas por questões econômicas, mas que também apresentam o ingrediente racial na imposição de limites nas aspirações e desejos de realizações profissionais dos alunos negros.

Portanto, na perspectiva macro, é importante falar sobre a necessidade de intensificação de políticas públicas ou afirmativas e maior investimento. No entanto, cabe à sociedade civil organizada o desenvolvimento de projetos de inclusão social da população negra e a fiscalização para o efetivo cumprimento das leis e políticas já aprovadas. As escolas da educação básica possuem papel fundamental na aproximação com a comunidade e no desenvolvimento de ações extensivas, como oficinas e ações sociais com foco na formação e profissionalização da população negra no Amapá.

Assim, aprofundaremos um processo comunitário de emancipação social da população negra, a qual, apesar das políticas afirmativas da última década, encontra-se ladeada por um contexto de fragilização das perspectivas de ascensão social e inserção qualificada no mercado de trabalho.

Portanto, como soluções para a problemática apresentada neste artigo propomos a intensificação de políticas públicas ou afirmativas, com necessariamente um maior investimento de recursos por parte do poder público e de parcerias diversas com a sociedade civil organizada. Nesse sentido, apontamos também a necessidade de a sociedade civil organizada se apresentar como parte dessa solução, a partir da sua auto-organização comunitária e com o desenvolvimento de projetos de inclusão social da população negra, em paralelo à efetiva fiscalização para o cumprimento das leis e políticas já aprovadas.

E, por fim, as escolas da educação básica possuem papel fundamental na organização junto à comunidade, com o desenvolvimento de ações extensivas, como oficinas e ações sociais com foco na formação e profissionalização da população negra no Amapá a partir de sua raça, gênero e condição social, para que assim se reconheça como sujeita de direitos na sociedade brasileira e amapaense.

Referências bibliográficas

- AMAPÁ. **Secretaria de Estado de Educação/Escola Antônio Messias dos Santos (Informações cedidas pela escola)**. Macapá (AP): mimeo, 2016.
- AMAPÁ. **Lei 1.196/08**, de 14 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.al.ap.gov.br/leiord11.htm>>. Acesso em: 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. **Lei 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://afri-caeaffricanidades.wordpress.com/2007/09/12/266/>>. Acesso em: 2009.
- BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Disponível em <<http://afri-caeaffricanidades.wordpress.com/2007/09/12/266/>>. Acesso em: 2009.
- BRASIL. **Lei 12.711/12**, que regulamenta a política de cotas no Brasil. Brasília: Governo Federal – Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Censo da Educação Superior do Inep/ Ministério da Educação, INEP, 2017.
- BRASIL. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD): PNAD Contínua. Brasília, 2019.
- BRASIL. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD): PNAD Contínua. Brasília, 2016.
- CASTRO, N. A. Trabalho e desigualdades raciais: hipóteses desafiantes e realidades por interpretar. In: CASTRO, N. A. e BARRETO, V. S. **Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador**. São Paulo: Annablume, A Cor da Bahia, 1998.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. **Relações raciais no contexto nacional e internacional**. 1999.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro, 2001.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostragem de domicílio (PNAD 2010)/ Bairros**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Capturado em 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, M. L. S.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F. M. (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC, Secad. Coleção Educação Para Todos. Abril de 2006.

JUNQUEIRA, R. D. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

LIMA, M. N. M. Sobressaltos na flor da idade – expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho em Salvador. In: BRAGA, M. L. S.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F. M. (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC, Secad. Coleção Educação Para Todos. Abril de 2006.

LOPES, A. L. A prática pedagógica e a construção de identidades. In: BRASIL. **Educação africanidades Brasil**. Brasília: UNB/CEAD, 2006.

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

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n. 3, set.-dez. 2004, p. 343-348.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIXÃO, M. J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DPeA editora/Fase, 2003.

SALLES, V. **O negro no Pará**. Rio de Janeiro: UFPa e FGV (Coleção Amazônica), 1971.

SOARES, E. V.; BRAGA, M. L. S.; COSTA, D. V. A. O dilema racial brasileiro: de Roger Bastide a Florestan Fernandes ou da explicação teórica à proposição política. In: **Sociedade e cultura**, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2000, p. 35-52.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.

VERGOLINO, A.; FIGUEIREDO, A. N. **A presença africana na Amazônia colonial**. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.

Olhares opostos e um futuro negro na Educação: possibilidades para uma prática antirracista a partir de novos regimes de visualidade

Louise Marinho

○ GRADUAÇÃO

Graduada em História pela Universidade de São Paulo. Atualmente é mestranda pela Universidade Federal de São Paulo em Direitos Humanos e Movimentos Sociais e realiza pesquisas sobre epistemologia produzidas por educadoras negras que se identificam e se autnomeiam feministas negras.

Milena Natividade da Cruz

○ GRADUAÇÃO

Graduada em História pela Universidade de São Paulo. Atualmente é mestranda em História Social na mesma universidade e realiza pesquisas acerca das relações entre cartografia histórica, tráfico negreiro e racismo.

Resumo

O presente artigo visa compartilhar o processo de criação de ações educativas, realizadas em 2018, voltadas para jovens do ensino fundamental II de um instituto educacional da zona oeste de São Paulo. Esse processo teve como objetivo estimular o desenvolvimento de olhares opostos ao repertório iconográfico mobilizado em sala de aula para o estudo de História. Num primeiro momento, apresentamos as contribuições teórico-metodológicas das intelectuais negras bell hooks e Nilma Lino Gomes, que basearam a criação das sobreditas ações. Em seguida, contextualizamos o espaço e as condições de trabalho disponíveis para a execução do projeto. Um sobrevoo pelas ações educativas fornece a linha mestra que guiou a escolha de obras dos artistas negros contemporâneos incluídos no projeto educativo. Por fim, revisamos os frutos colhidos na interação dos educandos com o novo repertório iconográfico proposto.

Palavras-chave: antirracismo, intelectuais negras, visualidades.

Introdução

Considerando a longa trajetória percorrida nas últimas décadas para a implementação da Lei 10.639/03 nos espaços escolares, e tendo em vista a debilidade dos currículos dos ciclos básico e superior que ainda privilegiam a perspectiva da branquitude, masculina e eurocêntrica em suas narrativas, quais desafios se impõem ao ensino de História da África e dos Afrodescendentes no Brasil? No que concerne especificamente ao tratamento da história de povos e culturas que passaram pela colonização e escravização durante mais de três séculos nas Américas, como abordar esses “temas sensíveis” em sala de aula?¹ A problemática vem à tona quando consideramos que esse foi um dos processos históricos mais cruéis, que culminou na negação da humanidade das pessoas escravizadas e cuja violência é perpetrada sistemicamente sobre seus descendentes até hoje. A negação da humanidade daquele que veio a ser construído como o “outro inferior” ao colonizador fez de traços fenotípicos, como a cor da pele ou a textura de cabelo, justificativa para a criação da desigualdade racial.² Dos corpos daqueles passíveis de serem comercializados, tanto não houve reconhecimento da sua humanidade como também lhes foi tolhida a possibilidade de expressar a sua diferença de conhecimentos, de manifestação da vida, do que lhe era memorável.

O artigo busca perfazer o caminho de ação-reflexão-escrita gerado pelo exercício de práticas antirracistas realizado por nós, autoras-educadoras, e que será apresentado no decorrer do texto. Vamos focalizar o efeito dos questionamentos acima citados na produção de saberes, seus efeitos nos corpos e nas subjetividades durante o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico. Para além do nosso desejo de registrar e ampliar práticas educativas antirracistas e multiculturais, propomos a aplicação direta da Lei 10.639/03. Acreditamos que repensar a produção do conhecimento a partir da perspectiva dos saberes produzidos pelo corpo-memória diaspórico nos permite compreender o passado e o presente para além das definições de *etnografia*, *etno-história*, *etnoconhecimento*, conferin-

¹ Ver mais em GIL, C. Z. V.; EUGENIO, J. C. “Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas”, 2018. Nesse artigo, a categoria “temas sensíveis” é elaborada de forma mais teórica, abordando assuntos como a história das ditaduras na América Latina, xenofobia e migrações.

² Carneiro elucida detalhadamente a construção da categoria “outro” dentro do que chama de dispositivo de racialidade no Brasil. CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**, 2005, passim.

do a este vivência e urgência, em vez de classificá-lo na infância do pensamento, como a construção colonial assim o quis.³ Para o antropólogo Kabengele Munanga, a sobredita lei “configura uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil”.⁴

Como última justificativa para nossa escrita, entendemos que o contexto político atual produz uma demanda crescente por compartilhamento de pensamentos e ações para efetivarmos a luta antirracista no cotidiano das salas de aula, já que cada vez mais o corpo social brasileiro produz uma narrativa negacionista, desrespeitosa e apaziguadora da história do país. Querem que esqueçamos do passado para que haja um reforço de práticas pedagógicas retrógradas e ultrapassadas.⁵ No entanto, faremos o oposto a tal lógica. Partilharemos, em nossas experiências de educação popular, o caminho que percorremos na busca por referenciais (teóricos, metodológicos, afetivos, literários e imagéticos) que estruturassem nossas práticas pedagógicas antirracistas. Desse modo, pretendemos delimitar e dar aplicabilidade pedagógica a alguns dos referenciais do feminismo negro que nos auxiliam a enxergar um horizonte de inspirações, possibilidades e ações de representação imagética da agência dos corpos negros.

3 MUNANGA, K. “Por que ensinar a História da África e do Negro no Brasil de hoje?”, p. 27. Destacamos as palavras com prefixo “etno” em reforço ao argumento do autor, ou seja, de como o estudo de povos não europeus, como os povos africanos, foi subordinado a essa categoria para impossibilitar estudos historiográficos sobre essas populações.

4 Ibid., p. 29.

5 Vide as declarações do atual presidente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Camargo. Em suas redes sociais, chegou a declarar que a escravidão foi benéfica para os descendentes de africanos escravizados. Postagem no Facebook em 26 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/sergio.camargo.184/posts/2318137664908228>. Acesso em: 19 jun. 2020. O site da Fundação Palmares tem sido usado para veicular notas de mesmo cunho, como “Então... Zumbi tinha escravos? Ainda bem!”, por Luiz Gustavo dos Santos Chrispino, em 2 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=56379>. Acesso em: 19 de jun. 2020. Desde sua campanha eleitoral, Jair Bolsonaro vem fazendo declarações pavorosas, como a frase proferida na palestra no Clube Hebraica do Rio de Janeiro, em 3 de abril de 2017. Segundo o atual presidente da República, os quilombolas pesavam muitas “arrobas” – unidade de medida utilizada para gado (37:34 do vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPj4KyLw8Wc>. Acesso em: 19 jun. 2020.

bell hooks e Nilma Lino Gomes: o que essas pensadoras negras têm a nos dizer sobre a imagem dos corpos negros na Educação?

Em linhas gerais, a obra de bell hooks, no que tange a sua concepção de Educação, propõe uma aprendizagem pela via da experiência e do afeto não no sentido restrito ao sentimentalismo, mas em sua conotação mais ampla, ou seja, daquilo que nos atravessa e transforma. Para a autora, em compasso com seu mestre Paulo Freire, o “ensino-aprendizagem” não se dá pela simples aquisição de conteúdos resultante da via unidirecional entre professor, aluno e material didático. hooks contraria tal perspectiva ao indicar o potencial transformador do conhecimento que atravessa e é arquitetado por aqueles envolvidos na comunidade pedagógica. Pautadas por essa premissa, passamos a refletir sobre nossas práticas e ações educativas. A partir das experiências compartilhadas em sala de aula, das inúmeras conversas que tínhamos como educadoras negras que utilizam fontes visuais no ensino de História, sempre nos preocuparam (nossos próprios corpos nos alertam sobre) os perigos de utilizar imagens que naturalizaram a subjugação de grupos étnica e racialmente demarcados. Nossas experiências individuais, como educandas e educadoras, motivaram a busca por imagens que abordassem a temática da violência sem violentar os educandos.⁶ Por isso, bell hooks e sua obra têm nos servido tanto como horizonte de motivação teórica quanto de referencial metodológico. Para o presente estudo, toca-nos especialmente a conceituação que a autora propõe daquilo que chama de “olhar opositor” e os meios pelos quais ele pode ser construído.

A compreensão desses meios advém da conjunção de múltiplas variantes identificadas pela autora. No ensaio em que trata especificamente do “olhar opositor”, são descritas suas experiências pessoais aliadas à importância que a educação básica exerceu no seu processo de formação crítica, e como se relacionava com a materialidade das imagens e do espaço observados nos filmes que consumia e analisava ao longo de

⁶ CRUZ, M. N.; MARINHO, L. *Memórias da “manidade negra” dentro da luta por uma educação democrática*, 2017.

sua formação. Assim, o olhar opositor tem por base a apreensão disruptiva, à revelia, uma observação que produz uma contraposição ao que está sendo representado.

Desse modo, a estética opositora seria composta por três características, a começar pelo enquadramento de seu público-alvo, ou seja, o espectador precisa se reconhecer positivamente em representações que emergem de concepções de beleza compartilhadas por sua comunidade. A estética opositiva anuncia seu propósito de existência, pois a arte, ao invés de delimitar, amplia os nossos horizontes de possibilidades existenciais e práticas. Por fim, a oposição remetida nessa estética é calcada numa memória que oriente o sentido da história que deseja comunicar, uma vez que a arte opositora funciona como testemunho da resistência que desvela outras narrativas ao espectador: é política, porque sempre existiu, e sempre existiu, porque é política. Incorporar a proposta da estética opositiva no processo de ensino precisa levar em conta se tais características compõem o conjunto de fontes visuais utilizadas em sala de aula e, sobretudo, considerar as possíveis recepções de tais imagens pelos discentes.

Embora o contexto educacional ainda hoje dê à escrita uma maior preponderância e centralidade, em detrimento de outras formas de expressão não verbais, a imagem não deve ser apreendida com os mesmos instrumentos e procedimentos analíticos que um documento escrito exige. Para bell hooks, o “ver” não é o mesmo que o “ler”, distinção que nos convida a refletir sobre as singularidades dessas operações interpretativas. Segundo a autora, a particularidade dos registros verbais e iconográficos encontra-se justamente no tipo de experiência que cada uma dessas linguagens evoca. Para bell hooks, o olhar opositor é carregado de experiências múltiplas do indivíduo consigo e para com a sua comunidade, resultando em trocas transgressoras. Sendo também necessário que a experiência considere a interseccionalidade das categorias de raça, gênero e classe, rompendo, assim, com as imagens estereotipadas e totalizantes que a branquitude criou sobre os corpos e as culturas negras.

A autora nos fala ainda sobre a necessidade de criação de espaços para a construção de outras subjetividades negras, não mais colonizadas, mas pautadas na criticidade e inseridas em espaços de amplo acesso. No caso da Educação, a inserção em massa seria nos livros didáticos? Sim e não. Sim, porque muitas escolas seguem o ensino apostilado, que continua

sendo a principal ferramenta ofertada pelo Estado aos educandos e educadores. Não, pois hoje a experiência visual é captada não só pelas mídias televisivas, mas pelas redes sociais, nos mais variados suportes digitais. Tendo como premissa um ensino pedagógico transgressor, a inserção de imagens opositoras precisa ocorrer na sala de aula desde a educação básica, durante os vários estágios de ensino-aprendizagem. Assim, o referencial teórico-metodológico não deve ser tomado como uma cartilha, mas, sim, como estímulo a novas produções de saberes congregados na experiência dos educandos e seus educadores.

Muitas das proposições de Nilma Lino Gomes vão ao encontro das de bell hooks. Ressaltamos aqui as convergências de pensamento das intelectuais negras acerca da importância da expressão estética como meio para construção de olhares e saberes críticos durante o processo de ensino-aprendizagem. O balanço histórico feito por Gomes acerca do Movimento Negro Brasileiro revela o acúmulo de ações positivas, mas também as dificuldades da criação de uma teoria crítica educacional que vise à afirmação de uma pedagogia das ausências e das emergências nos ambientes escolares.

Preocupada com o campo da Educação e em diálogo constante com a obra do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, a autora reflete sobre a relação dialética entre o conhecimento emancipador e o conhecimento regulador. O privilégio do último pela ciência moderna marginalizou o conhecimento emancipador. Gomes vê na produção da comunidade negra, sistematizada pelo Movimento Negro Brasileiro, a expressão desse tipo de conhecimento à margem, ao abolir a distinção entre conhecimento e saber. Ambos são fruto da sabedoria advinda da experiência com a realidade vivenciada e andam em compasso com as mudanças sociais e políticas em que estão inseridos e das quais são produtores.

A análise de Gomes é centrada em três tipos de saberes da “comunidade-movimento”, que são de ordem identitária, política e estético-corpórea, sendo a última especialmente cara à autora, uma vez que:

Acreditamos que o olhar sobre a corporeidade negra poderá nos ajudar a encontrar outros elementos para a compreensão da identidade negra e de novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial. É também um potencial de

sabedoria, ensinamentos e aprendizados. Os saberes estético-corpóreos, sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo e negação, ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro. Essas formas atingem o imaginário da sociedade brasileira como um todo (inclusive dos próprios negros) e, dessa forma, afetam o discurso e a prática pedagógica, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento.⁷

No presente artigo, enfatizamos a potência do saber estético-corpóreo na constituição de novos conhecimentos em sala de aula. Defendemos que os artistas visuais selecionados conseguiram, a partir de suas obras, construir caminhos prolíficos para a produção de olhares opostos na comunidade pedagógica. Suas imagens materializam outros modos de representação do passado colonial, elaborando com isso um “conhecimento emancipatório”, nas palavras de Gomes, para os corpos negros e um impasse ao epistemicídio destes.

Proposta de ação: o mesmo corpo, uma outra memória, um novo conhecimento

As dinâmicas da racialidade são complexas e capilares, por isso vale delimitar: aqui estamos lidando com raça como categoria social que só pode ser apreendida nas relações. Nas relações interpessoais, nas relações do sujeito com as estruturas da sociedade e nas relações do sujeito consigo. Uma das nossas apostas é que esses três tipos de interação racial sejam pensadas por meio das narrativas visuais. Assim, vamos tratar do regime de visualidade da escravidão negra no Brasil,

⁷ GOMES, N. L. *Movimento Negro educador*, p. 77-78.

cujos códigos visuais, forjados na violência, são característicos. Ao longo do texto apresentaremos artistas negros e suas reformulações do imaginário escravista deixado por Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, cristalizado em livros didáticos, novelas, filmes, revistas, etc. Quem não se recorda das cenas do pelourinho, das palmatórias e chibatadas? Lembram-se também das sensações ao ver essas imagens? Quantos profissionais da educação se perguntaram o que seus alunos sentiram ao ver essas imagens? Imagens que são reiteradas nas práticas escolares sem problematizações quanto a sua produção, veiculação, convenções e, sobretudo, quanto a como nossos corpos reagiram à violência exposta. Ser negro é uma rede de experiências que não deve se resumir ao corpo escravizado, violentado, silenciado.

No Brasil pós-abolição foram criadas narrativas e ideologias que produziram um entendimento conciliador da memória da escravidão com a identidade nacional brasileira. Conciliação que se deu pela exaltação do papel “fundador” dos colonos escravistas; pela tentativa de acomodação da tensão entre casa-grande e senzala nas relações cotidianas; pela romantização do processo de miscigenação das ditas “três raças”, sob a afirmação de uma pretensa democracia racial. Nosso pilar na análise das imagens é o questionar se há possibilidade quando continuam a vigorar os regimes e dispositivos de dominação sobre o “outro” não branco.

Considerando esse contexto, vamos nos restringir aos códigos de visualidades sobre a escravização negra e o decorrente racismo antinegro. Mas é necessário pontuar que, para a dominação de corpos indígenas, no período escravocrata e após, também houve uma estratégia de subjugação por meio da visualidade. No Brasil, desde 1500 não existe temporalidade específica para a produção de violações contra corpos não brancos. Corpos negros e indígenas sabem que ela é ininterrupta, se reatualiza e cria marcas que podem ser indelévels para nossos corpos e memórias.

Propomos uma reflexão sobre o uso da estética opositiva em sala de aula a partir da obra de três artistas negros contemporâneos. Eles utilizam técnicas distintas, temporalidades variadas, mas possuem uma linha em comum: a forma como questionaram e representaram a violência escravocrata, como ela se reatualiza no tempo presente e nos afeta cotidianamente. Considerando o estigma histórico sobre corpos negros, há como produzir outro efeito na experiência de quem

vê os registros visuais decorrentes desse passado? Reconhecemos a importância dos cânones imagéticos sobre o período colonial, mas afirmamos ser urgente um contraponto.

Também é importante a experiência de cada artista, mapear os seus processos criativos, reforçando as características que dão coesão e unidade à série moldada no decorrer das ações educativas. As três obras instigam o espectador a mirar o passado sob outra perspectiva, disruptiva. Como os artistas expressam seus olhares opostos? Como suas obras promovem o desenvolvimento de olhar oposto no processo educativo? A resposta a essas questões não pode prescindir de uma análise interna das imagens para esboçar suas potencialidades comunicativas, muito menos ignorar a lembrança da interação dos educandos e educadoras com essas obras de arte.

Ressignificações diaspóricas: os saberes de artistas negros contemporâneos e o sentido da visão

O que se apresenta aqui é o acúmulo de ações das autoras, educadoras negras preocupadas com o impacto que as práticas exercidas tinham na identificação racial do corpo discente. Os artistas e as obras selecionadas foram mobilizados em ações pedagógicas no ano de 2018 voltadas para o nível fundamental II de um instituto educacional da zona oeste de São Paulo. A proposta da coordenação pedagógica era inserir elementos das Competências Gerais da BNCC na rotina educativa de crianças e adolescentes. A primeira problematização decorrente da proposta foi refletir sobre como inserir as competências curriculares na rotina educativa sem apelar para abordagens conteudistas em que saberes e conceitos seriam transferidos, pois sabíamos que isso não seria suficiente nem legítimo para uma prática que se queira mobilizadora. Portanto, inicialmente buscamos mapear as demandas e especificidades daquele contexto a partir de rodas de conversas, desenhos e observação do cotidiano. Após esse levantamento, os educandos foram estimulados a elaborar materiais sobre si mesmos, como se viam e como poderiam identificar ações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse processo foram reco-

nhecidas falas e ações racistas entre os adolescentes, práticas misóginas e, principalmente, depreciações dos próprios educandos para com os seus corpos, suas identidades e suas histórias. Vejamos um caso exemplar dessa situação, fruto das primeiras atividades de reconhecimento prévio:



Autorretratos produzidos por três adolescentes negros com idade entre 11 e 12 anos.

Faz-se necessário salientar que o público atendido pela instituição de ensino era majoritariamente masculino e negro. Paralelamente a esse cenário, a coordenação pedagógica implementou o projeto “Brasilidades”, em que cada turma deveria produzir estudos e materiais sobre a cultura brasileira que, ao final do projeto, seriam expostos em uma feira de artes.

Entretanto, antes de começar o projeto, os próprios educandos levantaram a questão sobre com qual brasilidade iríamos trabalhar. A partir desse questionamento, nós, educadoras, nos perguntamos como construir referenciais a que se sentissem pertencentes. O contexto político vivido na época também estimulava os educandos à reflexão: “por que pensar que a brasilidade traria efeitos para nossas vidas?”. De uma coisa eles tinham certeza: não queriam participar de um projeto que demandasse compartilhar sentimentos nacionalistas, como quando eram obrigados a escutar o Hino Nacional no pátio da escola.

Partindo de um sentimento compartilhado entre educandos e educadores, o incômodo, definimos um caminho pedagógico para entender melhor o que estranhávamos e quais significados queríamos construir. As questões que nos orientaram foram as seguintes: o que aconteceu com os negros na sociedade brasileira? Como podemos pensar o corpo? Qual cultura brasileira queremos valorizar?

Ao analisarmos as obras dos artistas Rosana Paulino (*¿História Natural?*, 2016), Sidney Amaral (*Incômodo*, 2014) e Yuri Cruz (*Anástacia livre*, 2018), buscamos apontar uma trajetória possível para a constru-

ção de um repertório visual antirracista que permitisse a identificação de símbolos e signos da diáspora negra, bem como suas potencialidades para responder às perguntas inicialmente colocadas. Tais obras mostraram-se alternativas potentes na análise crítica do cânone hegemônico imagético brasileiro, que, tradicionalmente estereotipa e banaliza a escravidão negra, reduz a imagem do corpo cativo ao lugar exclusivo da dor e da subalternidade. Acreditamos que esses artistas manifestam um olhar opositor em seus processos criativos do mesmo modo que estimulam no espectador o desenvolvimento dessa competência. Nosso objetivo a partir de agora será demonstrar a ligação entre os sujeitos pensadores: escritoras, artistas e educandos.

ROSANA PAULINO, ¿HISTÓRIA NATURAL? (2016)

Eu não só vou olhar. Quero que meu olhar mude a realidade. Mesmo nas piores circunstâncias de dominação, a habilidade de manipular o olhar de alguém em face das estruturas de dominação que o conteriam abre a possibilidade de agenciamento.⁸

O primeiro contato dos adolescentes com as obras de Rosana Paulino ocorreu em uma visita à exposição “Histórias afro-atlânticas” no MASP. Naquele momento eles estavam extasiados pela diversidade sobre o “negro”, principalmente porque eram imagens confeccionadas por artistas negros para espectadores negros. Notavam isso seja pelas cores vivas, seja pelas representações de danças, pelo olhar e os sorrisos retratados. O segundo encontro foi mediado a partir das indagações dos próprios educandos: “por que não sabemos tudo sobre a história do Brasil, professora?”, “nós sabemos que os portugueses roubaram esta terra dos indígenas e as coisas continuam aí!”. A última fala afirmava um conhecimento superficial sobre o processo de colonização, atrelado a uma crítica do cotidiano, enfatizada na permanência das estruturas de exploração no dia a dia. Numa tentativa de manter a chama das dúvidas acesa, convidamos os educandos a produzir um mural sobre quais seriam, na visão deles, os problemas do Brasil. Todos deveriam produzir desenhos ou pesquisar imagens em livros e

⁸ hooks, bell. **O olhar opositivo: a espectadora negra** [online].

revistas. Nossa posição como educadoras foi trazer as obras de Rosana Paulino como imagem indagadora.

Entre desenhos, gravuras, esculturas e instalações produzidos por Rosana Paulino, selecionamos para o uso mobilizador da atividade algumas pranchas de seu livro de artista. Antes de mostrarmos indícios da potencialidade da obra, faz-se necessário identificar como o corpo-história-ação de Paulino por si só já é questionador. A artista possui um processo investigativo particular cujas motivações e preocupações são expressas tanto em suas obras quanto em escritos que produz. Paulino busca afirmar a corporeidade negra, retratando o que nomeia de “corpos negros descendentes” e corpos femininos. A corporeidade tem importância, pois é por meio desses corpos que a artista cria locais simbólicos em suas obras. Seu processo de criação também é autobiográfico e requer estudos aprofundados para compor uma “técnica-linguagem” que materialize os anseios da artista, capaz de ampliar o sentido dos símbolos visuais escolhidos, entrelaçados com a subjetividade da escrita de si. A obra de Rosana Paulino produz um conhecimento não só artístico, mas, principalmente, um conhecimento sobre esses corpos negros descendentes.

Mesmo antes de folheá-lo, o livro de artista de Rosana Paulino, logo no título, gravado em preto e branco, convida o espectador a refletir sobre a dupla interrogação: ¿História Natural? A pergunta motriz da obra é um primeiro indício do questionamento que a artista faz tanto de uma certa narrativa histórica quanto da noção de natural. Os retalhos de uma história cerzida à base de violência, sem acabamentos, pelo uso da força bruta, nos fazem indagar como se deu o uso de diversas tecnologias (seja a cartografia, os jornais, a arquitetura ou a fotografia) nos projetos de dominação coloniais. Paulino mobiliza diversas fontes primárias como indícios de sua provocação maior: a reprodução de uma história única, que invisibiliza outros agentes históricos, que compactua com a lógica colonialista, revelando o quanto essa narrativa é malfeita. A elaboração estética da artista nos leva a compreender a história numa escala de longa duração, para ressaltar a longevidade das relações de exploração e dominação colonial, seus impactos na sociedade brasileira, bem como questionar o conhecimento eurocêntrico. Sua proposta não trata de focalizar um evento

histórico específico, mas de questionar visualmente a narrativa histórica que tanto incomodava os educandos.

SIDNEY AMARAL, INCÔMODO (2014)

O desdobramento do mural “Quais são os problemas do Brasil”, consequente do “por que não aprendemos tudo sobre a história do Brasil, professora?”, seguiu com reflexões sobre os símbolos da brasilidade. Primeiro, os educandos receberam impressões da imagem da bandeira do Brasil, sendo indagados sobre os símbolos (estrelas, cores, etc.), se os seus entendimentos correspondiam à compreensão que tinham sobre a história do Brasil. A sonora e uníssona resposta foi: não. Em seguida, receberam cópias do quadro **Incômodo**, de Sidney Amaral, sem título nem autoria. Os educandos deveriam interpretar a imagem do modo que achassem mais condizente com seus pensamentos. Com olhares sutis e cortantes, eles identificaram alguns elementos como: a luta em quilombos; corpos negros agindo contra práticas racistas (“a fogueira no centro era para queimar racista, professora?”); as rodas do terreiro que se assemelhavam às experiências familiares; a importância do corpo e dos objetos, como os pés negros sendo calçados; as crianças felizes brincando na rua e a presença de uma mulher negra grávida.

A atividade evidenciava o quanto a sociedade brasileira reproduz estereótipos acerca da negritude graças ao simples ato da ignorância: ignorando a agência dos quilombos, a ancestralidade das rodas de terreiro e de samba; a materialidade da conquista da liberdade. Ignorando o sucesso da resistência. Ao final, foi solicitado que dessem um título ao quadro de Amaral. As possibilidades que surgiram foram: “A verdadeira história do Brasil”, “A luta contra o racismo”, “O Brasil que não é o das novelas”.

YHURI CRUZ, ANASTÁCIA LIVRE (2018)

Fazemos mais do que resistir. Criamos textos alternativos que não são apenas reações. Como espectadoras críticas, as mulheres negras participam de uma ampla gama de relações de olhar, contestação, resistência, revisão, interrogação e invenção em inúmeros níveis.⁹

⁹ Ibidem.

Mesmo com toda a preocupação em debater o que seria a brasilidade para os adolescentes e como construíram um sentido coletivo que tivesse outras referências, em um dado momento do desenvolvimento do projeto houve uma barreira. Uma triste barreira: de os educandos terem que lidar com a memória da escravidão – o peso de imagens de corpos negros escravizados, ensanguentados, torturados. Quando foram solicitados a retratar a escravização negra, os desenhos traziam essas e outras violências. Pelos retratos não havia possibilidade de contranarrativa. A resistência do corpo negro era facilmente articulada no pós-abolição, na atualidade, na dança, no terreiro, menos durante o cotidiano dos escravizados. O horror dessa violência atravessa tempo e espaço e continua ganhando contornos nos materiais escolares, nos conflitos escolares, na dificuldade de estudar o conhecimento histórico, pois sua memória ancestral lhe indica os sofrimentos, os arrepios na espinha, como se fosse necessário corporificar o sucesso da empreitada colonial. O que fazer então? Como podemos entender os processos históricos e nos colocarmos no mundo sem reiterar o lugar do sofrimento? Sendo condizente com a narrativa romantizada das mídias, que pouco nos ajuda a entender os processos históricos? Esse também não era o caminho.

Um retorno aos autorretratos esboçados pelos educandos poderia ser confrontado com a ressignificação que o artista Yhuri Cruz conferiu à imagem-história da escravizada Anastácia. Imagens de santidades acompanhadas de orações, conhecidas como “santinhos”, são populares na religiosidade católica no Brasil. Figuras não canonizadas também se convertem em “santinhos” dentro da lógica dessa religiosidade. A devoção à escravizada Anastácia tornou-se emblemática, sobretudo no Rio de Janeiro. Cruz ressignifica a história de Anastácia enfatizando qualidades de resistência, atribuindo-lhe sorriso, amplificando sua voz (meio de expressão da humanidade/liberdade tolhida). O artista apaga partes da oração original, substitui trechos como “és pura” por “sua luta” e acrescenta sentenças como “conquistaste tua voz”, “a quem luta por dignidade” e “és livre”. A micro-história é escolhida como escala temporal por Cruz como uma espécie de metáfora para a história da coletividade à qual Anastácia – os educandos e as educadoras negras – pertencem.

Considerações e conclusão

Seja no corpo do educador, seja no corpo do educando, a subjugação racial na aprendizagem é uma velha conhecida dos sujeitos negros. Por isso, reafirmamos a necessidade da identificação de como esse problema histórico vem se atualizando e quais medidas combativas podemos tomar diante desse quadro. Aprendemos com o ensinamento das nossas ancestrais/matriarcas/mais velhas que não devemos nos contentar só com a denúncia de práticas discriminatórias. Gonçalves e Silva, ao olharem para a história da escolarização da população negra no Brasil, indicam que esses foram os limites para os projetos que visavam à inclusão, pois as discussões não conseguiam avançar além do lugar-comum de denúncia das desigualdades.¹⁰ A partir da herança de nossa ancestralidade, reconhecemos que devemos agir. Decidimos agir a partir da costura entre corpo-visualidade-memória.

Assim, reafirmamos o que Gomes anuncia a respeito da importância da proposição racial sobre corpos que carregam histórias de silenciamentos dentro dos espaços de escolarização. Reafirmamos o seu esforço no combate às imagens estereotipadas. Complementando isso, as afirmativas de hooks compactuam com a urgência no reconhecimento dos corpos no processo de ensino-aprendizagem para aqueles que passam por históricos processos de silenciamento e também para aqueles que, historicamente, são autores desses processos. Ou seja, devemos enfatizar a presença estruturante da categoria raça na construção da sociedade brasileira e as implicações que o racismo gera no processo educativo.

Nesse processo de racialização dos corpos e das experiências, produzimos (e produziremos) novos saberes. Neste artigo buscamos mostrar como esses saberes foram produzidos em sala de aula por meio da proposição de novos regimes de visualidade. Por isso, consideramos os artistas aqui apresentados: pensadores negros que influenciaram/influenciam nossas experiências como educadoras negras.

Rosana Paulino, Sidney Amaral e Yhuri Cruz são artistas negros brasileiros cujas obras de arte sensibilizam nossa percepção acerca das diásporas africanas. Não são obras que apaziguam nem encerram a discussão sobre o passado. Antes, nos convidam a refletir sobre o processo histórico

¹⁰ GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *Movimento Negro e Educação*, p. 134.

que levou à constituição da sociedade brasileira e à criação de novas visuais para discussão de estruturas complexas que impactam a população negra até hoje. Assim, são pensadores negros intérpretes da história do Brasil, produtores de saberes emancipatórios por meio das artes visuais.

Referências

Obras artísticas

AMARAL, S. **Incômodo**, 2015. Cinco desenhos em aquarela, grafite, guache, lápis de cor e tinta de caneta permanente sobre papel. Acervo da Pinacoteca de São Paulo. Dimensões: 191,5 cm x 327,2 cm x 4,1 cm.

CRUZ, Y. **Anastácia livre**, 2018. Fotografia da obra. Disponível em: <<https://yhuracruz.com/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PAULINO, R. **¿História Natural?**, 2016. Técnica mista sobre imagens transferidas sobre papel e tecido, linoleogravura, ponta seca e costura. Caixa: 31,5 cm x 42,5 cm x 33,5 cm. Livro: 29,5 cm x 39,5 cm. Museu Afro-Brasil. Fotografia da obra. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Bibliografia

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (doutorado)**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2005.

CRUZ, M. N.; MARINHO, L. Memórias da ‘manidade negra’ dentro da luta por uma educação democrática. **Revista Crioula**, (20), 2017, p. 424-459. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/139882>>.

GIL, C. Z. V.; EUGENIO, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**. Anpuh-Brasil, v. 7, n. 13, jun. 2018, p. 139-159. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188773>>.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. “Movimento Negro e educação”. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, 2000, p. 134-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009-&script=sci_abstract&tlng=pt>.

hooks, b. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais** [Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics, 1990]. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. **Olhares Negros: raça e representação** [Black Looks: race and representation, 1992]. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. O olhar opositivo – a espectadora negra. Trad. Maria Carolina Moraes. **Fora de Quadro** [online], 26 maio 2017. Disponível em: <<https://foradequadro.com/2017/05/26/o-olhar-opositivo-a-espectadora-negra-por-bell-hooks>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MATTOS, H. M.; ABREU, M. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, out. 2008, p. 5-20. ISSN: 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291/712>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. V. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K. Por que ensinar a História da África e do Negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015, p. 20-31. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>>. Acesso em: 26 maio 2020.

A reprodução do racismo no contexto escolar: um relato de experiência

Nairana da Silva Lima do Rozário

○ GRADUAÇÃO

Formada em Psicologia na Universidade Católica de Petrópolis no ano de 2018.

Gabriele Fonseca da Silva

○ GRADUAÇÃO

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e pós-graduanda em Neurociências e comportamento pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Mayara da Rocha Lima

○ GRADUAÇÃO

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e pós-graduanda em Psicanálise com crianças - intervenção precoce pelo SEPAI, em parceria com a Universidade Cândido Mendes (UCAM), atua como psicóloga clínica.

Resumo

O artigo trata de um relato de experiência sobre a imersão em unidades escolares da rede pública municipal de Petrópolis – cidade localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro – entre 2015 e 2017, possibilitada pelo trabalho na mediação de inclusão em três unidades distintas, nas quais a maioria expositiva dos alunos era negra. Pretende versar sobre o respeito das manifestações do racismo no contexto escolar apoiado em autores como Foucault (1998), Veiga (2008), Bernardo e Maciel (2015), que debatem a história da escola brasileira e as relações existentes entre o espaço educacional e as questões raciais, assim como os impactos do racismo na subjetividade. A experiência trouxe à luz algumas resistências dessas escolas, relacionadas ao debate e à legitimação da discriminação racial como fato social e a como o ambiente educativo pode atuar como produtor e reprodutor de exclusão social (DUBET, 2003). Os impactos do racismo vêm ganhando mais destaque nos debates dentro da academia e na mídia, o que viabiliza a expansão dos espaços disponíveis para discussão. Avançar nesse debate permite conscientizar sobre os danos sofridos por quem é discriminado, sobre como o racismo perpassa por inúmeros espaços e relações sociais, inclusive nas escolas. Criando-se a consciência, medidas e práticas antirracistas, que têm por objetivo amenizar os impactos na subjetividade e na vivência dos sujeitos negros e contribuir progressivamente para alguma reparação social, se tornam possíveis.

Palavras-chave: racismo, escola, subjetividade.

Introdução

As práticas de discriminação racial estão impregnadas no contexto social brasileiro devido a processos colonizadores que marcaram a sociedade. Tema debatido superficialmente, porém de grande relevância, ele precisa ser discutido com o pensamento voltado, sobretudo, a medidas interventivas que atuem para modificar a situação encontrada atualmente. No ambiente educacional, a necessidade de discutir negritude e racismo aparece devido ao papel relevante desempenhado pela escola na construção dos sujeitos, o que também torna pertinente a apropriação desse espaço como local de debate e eventual superação das práticas de discriminação racial, marcando-o como lugar de aprendizado e interculturalidade.

A complexidade do desenvolvimento da identidade negra brasileira e do sistema de relações raciais origina-se na história de colonização e escravidão no Brasil e é reforçada por processos segregatórios e de identificação que se renovam constantemente ao longo do tempo. É sabido que há divergências acerca da terminologia mais adequada para referir-se à população racializada, no entanto, neste estudo utiliza-se o termo negro, já que, mais do que estatuto de cor, esse termo refere-se a uma categoria política composta por pretos e pardos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

O ser negro como categoria política relaciona-se com o conceito de negritude, que, por sua vez, significa a soma total de características dos povos negros em todo o mundo, sendo referenciada também como a maneira de expressão do povo negro (GADEA, 2018). Esse aspecto político, unido à apropriação da cultura negra, serve como ferramenta de enfrentamento do racismo existente. Podemos definir racismo como uma forma sistemática de discriminação cujo fundamento é a raça; ele manifesta-se por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos de acordo com o grupo racial a que pertencem (ALMEIDA, 2018).

Com o intuito de investigar as principais produções relativas a Educação, Subjetividade, Racismo e Negritude, foi realizada uma pesquisa nos Periódicos CAPES, Scielo, PePSIC e BVS Brasil durante os dias 2 e 3 de maio de 2020. Naquele momento, o levantamento apresentou resultados insatisfatórios, uma vez que o número de produções acadêmicas encontradas

ficou bem abaixo do esperado. No dia 2 de maio foi realizado, nos Periódicos CAPES, uma pesquisa com combinações de duas palavras-chave dentro das propostas. Com os termos “racismo” e “educação” obtiveram-se como resultados: configurado para “and”, 802 artigos; configurado para “or”, 91.887 artigos. Com os termos racismo e subjetividade configurados para “and”, 218 artigos; para “or”, 11.473. Já com subjetividade e educação configurados para “and”, 2.614 artigos; para “or”, 92.928. No dia 3 de maio a pesquisa utilizou combinações de três palavras-chave – racismo, subjetividade, educação – nos portais Scielo, PePSIC e BVS Brasil. Foram encontrados os seguintes resultados: configurado para “or”, 1.368 artigos encontrados. Para “and”, dez artigos. A escassez de artigos relacionados ao tema abordado instiga o questionamento sobre o porquê do racismo. Mesmo sendo o tema de grande impacto social no Brasil, ainda é pouco abordado social e cientificamente.

Adotou-se como metodologia relato de experiência, apoiado em produções teóricas pertinentes à temática discutida, com o objetivo de contextualizar racismo, subjetividade, educação e negritude, visando provocar reflexão sobre temas a partir de uma perspectiva sócio-histórica e relatar as observações e ponderações sobre a temática a partir da inserção no campo educacional do município de Petrópolis, no Rio de Janeiro, entre 2015 e 2017, que possibilitou uma aproximação do campo teórico e prático.

O estudo aborda a construção do processo de educação escolar no Brasil e as repercussões de sua orientação eugenista e discriminatória marca as diferenças vividas por negros e brancos no cotidiano escolar e as principais discrepâncias culturais e sociais, debatendo a subjetividade e a elaboração da identidade do negro no Brasil com uma reflexão social, cultural e histórica. Após provocações teóricas, relata-se a experiência de inserção no ambiente escolar da rede pública municipal, com explanação sobre as principais vivências e inquietações. Então é proposta uma intervenção que permita e estimule a exposição de inquietações acerca das temáticas raciais e subsequente ressignificação de conceitos por parte do público que se pretenda alcançar. Acredita-se que a escola deva transformar-se e reafirmar-se como espaço de (re)construção de saberes, a partir de uma lógica descolonizadora do conhecimento que permita a alunos e professores afetarem-se e reconstruírem-se como sujeitos, devidamente legitimando a Luta do Movimento Negro.

História da educação escolar brasileira

As primeiras tentativas de educação escolar no contexto brasileiro remetem ao período colonial, mais especificamente ao processo de catequização indígena. Segundo Ribeiro (1993), a educação elementar gerida pelos jesuítas, que tinha como objetivo a catequização dos índios, assegurava, por meio da conversão – e transmissão do ideal cristão de trabalho como engrandecedor da alma –, passividade dos indígenas diante dos senhores brancos. Após décadas nesse processo e com o alargamento da escravização dos nativos de países africanos, o interesse dos educadores cristãos da Companhia de Jesus se voltou para a educação dos filhos da elite como forma de garantir lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, excluindo, a partir daí, o restante da população.

No ano de 1824 ocorreu crescimento significativo de apelo para “instruir e civilizar o povo” (VEIGA, 2008, p. 502) livre, já que os escravizados eram impedidos de participar da educação pública em múltiplas províncias. Segundo Veiga (2008), em trabalho com recorte no estado de Minas Gerais, as propostas de educação pública voltadas à população pobre – composta por brancos, índios e negros – ocorreram alimentadas pela prepotência da elite europeia como superior, portanto, caberia aos europeus civilizá-la, processo que sumariamente negava multiplicidades culturais e objetivava atingir a homogeneização da cultura.

Com a instauração da obrigatoriedade escolar, intencionando o aumento da frequência escolar e do êxito no processo de “civilização”, surgiram atitudes governamentais retaliativas para aqueles que não atendiam à exigência de enviar os filhos para escola. O controle era realizado pelos docentes via mapa da turma elaborado trimestralmente, posteriormente repassado ao juiz de paz da província para avaliação. Ao encontrar indícios de evasão escolar ou alunos faltantes, independentemente do que provocara tal situação, seus responsáveis passavam a ser considerados como pais omissos, e, em cartazes com seus nomes, eram expostos em praças públicas (VEIGA, 2008). Entretanto, não há registros de iniciativas de incentivo à participação dos alunos ou que visassem amenizar os empecilhos enfrentados por muitos:

A pobreza das famílias é apresentada como um elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular às aulas e, ao mesmo tempo, é um fator que inviabilizava a cobrança das multas, ocorrendo, portanto o não-cumprimento da lei. A pobreza é referida tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem à aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil. (VEIGA, 2008, p. 507-508)

Essas narrativas de impedimento da frequência escolar por parte da população mais pobre acompanham a escola pública brasileira durante todo seu percurso, havendo medidas de incentivo à educação expressivamente eficazes apenas no final do século XX, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pela implementação do Programa Bolsa-Escola, posteriormente continuado e ampliado pelo governo Lula (2003-2011) (LOPES; REICH, 2013). Percebe-se, apoiado em trabalho desenvolvido pelo sociólogo francês Dubet (2003), que a dinâmica excludente da instituição escolar é intrinsecamente relacionada às políticas adotadas em épocas distintas. A partir do contexto francês, nota-se que a escola possui dois marcadores relacionados aos processos de exclusão social: até a década de 1960, em que atua como reprodutora passiva da exclusão social, sendo vista como neutra diante das desigualdades sociais; e, após a década de 1960, com a massificação das unidades escolares, influenciada pelos movimentos de defesa dos direitos humanos, houve o abandono da figura de instituição reprodutora passiva ao tornar-se também produtora de exclusão. Aconteceu que os que antes não possuíam acesso ao meio educacional, e, por isso, eram excluídos, passaram a ser oprimidos dentro da própria instituição ao não apresentar rendimento ideal – por vias como o chamado fracasso escolar, que, no cenário brasileiro, é diretamente relacionado a questões de discriminação racial. Sabe-se que o sujeito negro, desde seu ingresso na instituição escolar, é tomado como menos capaz, independentemente de sua classe econômica e do meio em que se encontra inserido.

No mais, é preciso destacar, visando minimizar os estereótipos da escravatura como uniforme, que há registros da educação informal de negros, tanto escravizados quanto livres, que ocorriam em centros comerciais e por professores particulares, além dos registros de professores negros (VEIGA, 2008). Entretanto, esse saber não deve servir para relativizar ou descredibi-

lizar a vivência dos que hoje sofrem os efeitos do racismo; pelo contrário. A negação dos múltiplos locais ocupados por negros no período da escravatura apresenta-se como um reflexo do racismo impregnado em nossa sociedade, que deliberadamente apaga traços e representações de negritude e recusa o papel relevante ocupado pelos sujeitos classificados como negros na construção da cultura brasileira, principalmente quanto a colaborações pela via do trabalho intelectual. Acerca disso podemos citar como exemplo a falta do reconhecimento das obras de intelectuais brasileiros negros internacionalmente reconhecidos dentro das universidades, como é o caso de Lélia Gonzalez, e as constantes representações pictóricas de Machado de Assis como um homem branco, expressões da ideologia de embranquecimento social, segundo a qual apenas o branco é passível de valores positivos, desde os mais elementares do cotidiano, como os relacionados ao status social, até os ligados ao trabalho intelectual.

A educação brasileira continua a ser historicamente elitista e, apoiada na proposta de homogeneização cultural, reforçou a construção da africanidade, afrodescendência e suas múltiplas representações culturais como inferior e digna de demonização. Esse processo discriminatório se mantém até a atualidade, e tem sido, no decorrer dos anos, apropriado pelo discurso hegemônico de acadêmicos que pretendiam apresentar bases científicas para justificar o racismo e a segregação (VEIGA, 2008). Algumas dessas “bases”, apesar de desmitificadas, residem no imaginário do senso comum – como exemplo a democracia racial – e continuam a afetar negativamente diversas esferas da vida dos sujeitos negros e dificultar o debate das questões raciais, inviabilizando processos de desconstrução de conceitos e fenômenos pertinentes ao racismo como problema social.

O racismo no cotidiano escolar

Ao longo da história, servindo à lógica eurocêntrica e para fins de dominação, foram elaboradas teorias que classificavam o sujeito negro como pertencente a uma raça inferior moral e intelectualmente, e que, portanto, deveria ser subjugada pelos brancos. Dentro dessa dinâmica, características dos sujeitos negros, seja do ponto de vista cultural ou fenotípico, foram utilizadas para desumanizá-los e colocá-los em desvantagem social (GOMES, 2003). Tais diferenças culturalmente concebidas estão enraizadas na socie-

dade, sendo ainda hoje reforçadas – intencionalmente ou não – com o objetivo de manter as relações de poder e domínio existentes. Vê-se que a racialização dos sujeitos negros serviu exclusivamente para subjugar um povo para fins de dominação, uma vez que, como é sabido atualmente, sujeitos brancos e negros não possuem diferenças significativas em sua organização genética para que sejam considerados de raças distintas.

Sabe-se que toda sociedade é moldada de acordo com os valores de um grupo dominador, sendo assim, o modelo de educação e o ambiente escolar seguem a mesma linha. Os valores culturais que gerem a escola, bem como a leitura da história e a arte, são constituídos de acordo com o modelo de dominação sociocultural europeu, não levando em consideração a multiculturalidade presente entre os integrantes da instituição escolar. O que é contado nesse ambiente sobre todos os diferentes povos que compõem e contribuem com a história e sociedade brasileira (índios, africanos, asiáticos, etc.) é incompleto, omissivo, estereotipado ou deliberadamente ocultado (TRINDADE, 1994).

Recentemente, políticas públicas foram criadas com a finalidade de minimizar os efeitos causados pela desigualdade racial, tais como o Decreto 4.886/2003, que determina a Política Nacional da Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental. Apesar da obrigatoriedade estipulada pela lei, é perceptível que no exercício de alguns docentes não há contribuições para a superação do preconceito racial na escola, pois suas atuações continuam naturalizando e normalizando práticas racistas, por meio de metodologias de ensino, argumentações e atividades pedagógicas realizadas (TUONO; VAZ, 2017). Para que haja uma melhora das relações raciais dentro da escola é preciso equipar os profissionais da educação e conscientizá-los sobre os deveres do processo educacional (MACEDO, 2016), que deve ser inclusivo e formador de pensamento crítico.

Não obstante, há uma lacuna entre a vivência do sujeito docente que passa um conhecimento e a daquele que o recebe. Essa falha está presente desde a formação desses profissionais, já que o modelo ao qual foram apresentados não inclui o vasto patrimônio cultural produzido por negros, indígenas e outros grupos étnicos marginalizados. Em verdade, apresenta distorções em relação às colaborações destes:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77)

A existência de atitudes racistas na escola, bem como a omissão e/ou negação destas por parte da gestão escolar e do corpo docente, cria um ambiente desestimulante para os alunos negros, fazendo com que o processo de aprendizagem não seja eficiente. São discriminações rotineiras, na maior parte das vezes veladas, que afetam a integridade moral e intelectual dos sujeitos, despotencializando aspectos como autoestima e autoconceito (CAVALEIRO, 2005).

A falsa ideia de democracia racial brasileira serve de argumento para aqueles que se recusam a enxergar o racismo no contexto escolar. Como contravenção, intelectuais e participantes do movimento negro cada vez mais reivindicam a inclusão da cultura negra, da história do negro no Brasil e do continente africano nos currículos das escolas (BERNARDO; MACIEL, 2015) de maneira não estigmatizada. Há necessidade da construção de uma educação que considere a pluralidade do povo brasileiro, que alinhe os projetos curriculares escolares com a desnaturalização do racismo e suas práticas, bem como crie espaços e planeje atividades para a sua superação.

Racismo e negritude: a subjetividade do negro no Brasil

Para dissertar sobre a identidade do negro no Brasil é necessário compreender o processo histórico de subjetividade e elaboração do processo identitário, principalmente no que concerne ao campo da educação. Segundo Silva (2014), há três contextos no que podemos dizer sobre subjetivação e construção de uma identidade étnico-racial no Brasil. O primeiro diz respeito à política de branqueamento, no contexto de movimentos eugenistas ocorridos nas primeiras três décadas do século XX; o segundo se refere à chamada “ideologia da democracia racial”, desenvolvida a partir dos anos 1930, que consiste na defesa de que no Brasil não há

racismo, mas, sim, relações étnico-raciais harmoniosas; e, por último, o contexto dos anos 1950 em diante, em que a “teoria” de “democracia racial” passa a ser contestada.

A ideia de democracia racial vem contribuindo para a produção do ideal de uma suposta relação de harmonia entre brancos e negros, em que ambos desfrutam de uma “igualdade existencial”. Todavia, essas representações são ideológicas e servem para a manutenção de uma lógica social excludente que impossibilita o tratamento adequado de problemas sociais oriundos das relações raciais no Brasil (DOMINGOS, 2005; MUNANGA, 2008) e também estabeleceram o lugar para expressões culturais negras como o samba e a capoeira, entre outros elementos culturais, que passaram a ser vistos como parte da cultura brasileira, apagando-se, assim, a ordem de resistência negra.

O racismo brasileiro assumiu ao longo da história uma forma muito peculiar no tratamento e na estruturação das hierarquias sociais e na manutenção dos privilégios de um grupo – racial – em detrimento de outro. É possível atribuir ao processo de construção da identidade brasileira, ocorrida entre os séculos XIX e XX, um dos pilares que especificam a interface ideológica do racismo no Brasil, já que a lógica racial está no cerne da busca pela identidade nacional, que, por sua vez, examina constantemente a superioridade da raça branca e instaura princípios norteadores para políticas públicas, e normas de comportamento religioso, familiar, de trabalho e educação, embasadas em uma “cultura” que busca o embranquecimento da população.

Segundo Souza (1983), na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a um fato. Entretanto, a desagregação dessa ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornaram tal apresentação obsoleta. A espoliação, que se mantém para além da abolição, busca novas formas de manutenção que permitam justificar as formas de expropriação e todo um dispositivo de atribuições negativas aos negros.

Em sociedades multirraciais como o Brasil, o papel da raça tem um valor simbólico, valorativo e estratificador. A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições e estruturas de classe conforme o pertencimento às classes dominantes ou a proximidade em relação a elas.

Como apontam Maia e Zamora (2018), a arianização progressiva era uma proposta de política pública que visava à redução da população negra pela miscigenação com a raça branca superior. O embranquecimento seria uma saída civilizatória para o Brasil, já que permitiria a extinção do negro pela “seleção natural”, pela miscigenação. Destacar essa parte do racismo estrutural aponta para a substancialidade de seus efeitos no fortalecimento da supremacia da coloração branca na relação cotidiana com outras cores e etnias brasileiras.

Vannuchi (2017) afirma que, na transição da sociedade escravocrata para a capitalista ocorreu um processo irreversível caracterizado por desprezo e negação dos costumes da população negra. Logo, a representação negativa da cultura negra tornou-se naturalizada pela política de branqueamento, o que disseminou uma busca por aceitação – via modelo brancocêntrico – por parte da população anteriormente escravizada. O embranquecimento legitima, mais uma vez, um não lugar para o negro na sociedade pós-abolicionista, solidificando-se no imaginário social e atravessando os processos de subjetivação tanto do negro quanto do branco.

O fim do sistema escravocrata, somado ao advento da República, impôs à elite brasileira pensar a identidade nacional. Nesse processo, negros, índios e mestiços, excluídos da chamada sociedade colonial, agora deveriam ser assimilados ou incorporados como sujeitos de uma nação que se pretendia europeizada e branca (MUNANGA, 2008). Esse processo de assimilação associado ao formato ideológico levou a diferentes discursos políticos e históricos que contribuíram para delinear o pensamento racial brasileiro. Os marcos do embranquecimento e democracia racial se articularam com os discursos sobre identidade e subjetivação, recompondo o projeto de homogeneidade cultural e racial requerido pela elite brasileira na virada do século XX. Nesse projeto negavam-se as diferenças étnicas, religiosas e raciais e propunha-se uma nação assimilacionista, em que os negros perderiam a sua cultura, substituída por uma cultura elitizada nacional (MUNANGA, 2008).

Foucault (1998) vê a história como processo de constituição do sujeito do conhecimento; tal sujeito é produzido a partir de paradigmas engendrados e recortados pelos apelos de seu tempo. Desse modo, o que tomamos como verdade pode ser considerado produto de um processo em que conceitos, discursos e práticas foram aliançados, em determinado contex-

to, estabelecendo relações de poder. Logo, a não existência de uma verdade dada e universal não significa que não há determinação desta “pelo jogo rarefeito estabelecido nas práticas históricas” (GOMES, 2003, p. 86). Além disso, o que é do âmbito da sociedade, da ideologia, é visto como algo natural. O que é produto do racismo é apresentado como evidente por si mesmo, fragmenta a identidade negra e impossibilita que os indivíduos atuem coletivamente; portanto, os problemas enfrentados pela população negra deixam de ser coletivos e tornam-se individuais (BERNARDO, 2008).

No Brasil, no início do século XX, a relação estabelecida entre uma ciência racista e o conceito de degenerescência é aliada na construção de um Estado racista e controlador, devido ao seu alto e “perigoso” índice de miscigenação. As falas do senso comum que atribuem ao negro marcas de inferioridade ligadas à cor da pele e à ascendência afro são marcadores que precisam ser debatidos no cenário atual. Nesse sentido, Gadea (2013, p. 21) nos diz que: “As marcas da negritude já não são simples marcações identitárias, mas, sim, 'espaços' a serem '(des)colonizados'; trincheiras”.

Antonacci (2015) traz para a reflexão a ideia de corpos e saberes sobre a (des)colonialidade:

Sem viverem oposições distintivas cultura/natureza, corpo/saberes, arte/vida, povos e culturas africanas, ameríndias e de suas diásporas, renovando-se diante de práticas imperiais, atravessaram a modernidade. Ainda que ignoradas e catalogadas como índices de raças inferiores, arte e literaturas subestimadas persistem em performances e esparsos sinais vitais “entre-lugares”, atualizando alteridades e espaços de autonomia. (ANTONACCI, 2015, p. 334)

Segundo Gomes (2003), a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais, no contexto da escravatura e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade, que, uma vez constituída, é introjetada nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar pejorativamente certas diferenças, modo que faz parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

A escola, foco deste trabalho, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E, por isso mesmo, também é um importante local onde essas representações podem ser superadas, com o estabelecimento de práticas educacionais que propiciem espaço para o aprendizado e a interculturalidade.

O racismo é um dos principais organizadores das desigualdades materiais e simbólicas que existem no Brasil. Ele orienta modos de perceber, agir, interagir e pensar e tem função social específica: a estratificação racial e a perpetuação do privilégio do grupo racial branco – ou seja, por meio de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos, os brancos progridem à custa da população negra (HASENBALG; SILVA, 1988).

A escola como campo de discriminação racial

Petrópolis é um município localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Ocupa uma área de 795.798 quilômetros quadrados, com população de cerca de 306.191 habitantes, segundo estimativas do IBGE no ano de 2019. Além de ser a maior e mais populosa cidade da região serrana fluminense e da região geográfica intermediária de Petrópolis, também detém o maior PIB e IDH da região. Popularmente conhecida como “cidade imperial”, título que ostenta honrosamente, carrega em sua história as marcas do período da escravatura e da seguinte burguesia aristocrática que influenciou o posicionamento político marcadamente conservador de sua elite, até hoje responsável pela administração pública. Para fins de exemplo do conservadorismo, que reflete o descaso com grupos minoritários e a população pobre, menciona-se que a principal praça da cidade foi palco, em 2018, da cena em que dois candidatos, posteriormente eleitos, quebraram uma placa de rua nomeada em homenagem à vereadora da cidade do Rio de Janeiro Marielle Franco – brutalmente assassinada no mesmo ano –, enquanto eram ovacionados pelos presentes. Este ato representativo demonstra como parte significativa da população local percebe pautas relacionadas às chamadas mino-

rias como discurso político e ideológico de esquerda, e, conseqüentemente, assume uma postura de recusa a reconhecer os prejuízos históricos aos grupos enquadrados, dificultando os subseqüentes debates sobre as temáticas presentes nos quadros de discriminação.

A inserção na escola como campo se deu durante a graduação em Psicologia, na modalidade de estágio extracurricular com enfoque em mediação de inclusão escolar entre os anos de 2015 e 2017. O ingresso ocorreu em unidades distintas da rede pública municipal localizadas em regiões urbanas também distintas, mas igualmente dominadas pelo tráfico. Todas as unidades tinham como público atendido alunos de baixa renda majoritariamente negros e abrangiam os níveis de ensino de educação infantil e ensino fundamental I, sendo que uma unidade abrangia também o ensino fundamental II. Para fins explanatórios, as unidades serão referendadas como escola 1, escola 2 e escola 3. Quanto ao período diário de atuação, na escola 1, acompanhou-se parcialmente o turno da manhã e da tarde; na escola 2, a imersão e subseqüente observação ocorriam pela manhã; enquanto na escola 3, estava-se presente no turno da tarde, completando a carga horária previamente estabelecida de seis horas diárias, ou 30 horas semanais, nas respectivas instituições.

Durante os anos de imersão nas instituições, pôde-se acompanhar discursos racistas majoritariamente expressados pelos profissionais da instituição, que deveriam agir de modo a evitar que situações como a exclusão e o racismo acontecessem. Na escola 2, o tema só foi abordado durante aulas específicas e datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, sempre de maneira rasa e com uma imagem de negro como escravo e não como ser humano escravizado; reflexões sobre racismo não eram estimuladas devido ao aparente despreparo dos profissionais da educação, predominantemente brancos e de classe social mais elevada, segundo o que foi percebido.

A escola 3 tinha o costume de realizar decorações lúdicas com o intuito de tornar o ambiente mais acolhedor e atrativo para pais e alunos dos primeiros níveis educacionais. Essas decorações eram realizadas com bonecos em EVA confeccionados pelas professoras e equipe gestora, costumeiramente produzidos de acordo com a época do ano. Entretanto, na maioria das representações espalhadas pela escola vislumbram-se crianças loiras de olhos azuis, quando muito de cabelos castanhos e lisos, o que marcava nas crianças negras que seus traços físicos não eram compatíveis com

o ideal da instituição ou dignos de representação, afetando diretamente o ideal do eu ainda em construção.

Nas três unidades (escola 1, escola 2 e escola 3), entre os alunos também notavam-se situações de racismo e exclusão social, com “brincadeiras” de cunho racista que nitidamente constrangiam os que delas eram vítimas, mas geralmente tratadas como bullying pela equipe escolar. De fato, eram racistas. A maioria falava sobre questões estéticas, principalmente relativas ao cabelo, dos alunos que usavam tranças ou cabelos crespos.

No ambiente escolar, assim como no social em geral, é notável a desvalorização da estética negra em favorecimento à valorização de estratégias de branqueamento, como o ato de alisar os cabelos e ter traços mais claros. O enfoque dessa estimulação ou “valorização” é notado principalmente em meninas, cuja preocupação com a estética é estimulada desde tenra idade, por meio de verbalizações do “desejo” de ter cabelo liso e da associação de traços finos – que remetem aos europeus – à beleza, como a de tal “atriz da novela”, e é visto também quando alguma garota é rejeitada por certos tipos de cabelos, penteados e vestimentas. Essas atitudes – notadas na escola 1 desde a educação infantil ao 4º ano – apareciam também em situações rotineiras independentes das questões de gênero, como no caso do notório lápis “cor de pele”.

Na escola 2, havia um abismo entre vivências da equipe escolar e alunos. Era perceptível a dificuldade que os professores tinham de se aproximar de uma realidade diferente, o que tornava o processo de aprendizagem engessado e desinteressante para os alunos. Nos últimos meses em campo, um movimento de aceitação, ainda que fraco, foi perceptível. Meninas e meninos passaram a usar tranças e seus cabelos naturais, assim como outras formas de expressão da cultura negra: por iniciativa dos alunos, um projeto sobre cultura negra foi realizado, e como parte dele ocorreram apresentações de dança, arte e curso de turbante. Isso evidenciou a necessidade de inserir no currículo escolar a cultura negra, até então excluída, e pensar novas formas de ensino-aprendizagem.

Diante desses ocorridos, o que mais chamava atenção eram as faltas. Falta de espaço para que as questões relacionadas à negritude e à discriminação racial fossem levantadas, falta de esforços do corpo gestor para reconhecer as influências e expressões culturais daquela população que atendia como legítimas, e falta de “compreensão” – por parte das professo-

ras (brancas) das classes que foram acompanhadas – da relevância da discussão sobre questões raciais que atravessam a vida dessas crianças em um ambiente cujos fins deveriam servir para a construção do pensamento não só científico, mas também crítico.

Dado o cenário educacional, o que mais carece de trabalho nesse ambiente para sanar tais mazelas de discriminação racial e social são projetos voltados para as temáticas com enfoque na pluralidade e na diversidade de contextos, trabalhando a negritude para uma identificação dos alunos negros; além da abordagem de temáticas relacionadas às questões raciais, para compreensão dos alunos sobre o que engendra seus ambientes; assim como um maior conhecimento pelos colaboradores do local para a compreensão das questões raciais que cerceiam os alunos e, até mesmo, alguns professores, já que essas questões identitárias são diversas e atravessam o nosso convívio social de diversas formas, e a escola, que deve ser um ambiente múltiplo e pluralista, precisa romper os preconceitos e valorizar a cultura e os saberes de cada aluno.

Uma proposta de intervenção

Percebendo a relevância de espaços que permitam a discussão de temáticas pertinentes às questões raciais no contexto brasileiro e do papel que a escola desempenha como ambiente de socialização, produtor e reprodutor de exclusão social, propõe-se que sejam desenvolvidos espaços de escuta e acolhimento dos alunos negros que, simultaneamente, permitam problematizar e informar a respeito das questões raciais.

Acredita-se que a intervenção baseada em oficina desenvolvida no ano de 2018 pelo grupo de pesquisa “Cognição Social, Psicologia Jurídica e Mediação de Conflitos”, da Universidade Católica de Petrópolis, liderado pela professora doutora Cristiane Moreira da Silva, possa ser pertinente para alcançar tal objetivo.

A oficina em questão objetivava discutir, desconstruir e informar sobre aspectos relacionados a tipos diversos de violência. A intervenção, de uma hora e meia de duração, consistia em três subgrupos submetidos a ambientes distintos em que ocorrem práticas de violência, abordados por meio de imagens previamente selecionadas e utilizadas como provocadoras. Os indivíduos dos subgrupos supervisionados foram provocados a escolher uma

imagem que os comovesse, e, a partir daí, identificar a existência – ou não – de possíveis práticas de violência e expor suas percepções ao restante do grupo, para que um diálogo aberto sobre a temática pudesse ser estabelecido. Ao fim do debate cada grupo elegeu um representante para aclarar as considerações de seu subgrupo de origem, para que então um debate entre grupos pudesse ser realizado. Orientado pela provocação “qual é a cara do agressor?”, cada representante deveria escolher quem julgava ser agressor dentre fotos previamente selecionadas de perpetradores de violência (que destoavam do estereótipo agressor embasado em princípios racistas) e sujeitos (enquadrados nesse estereótipo) que atuaram de forma a inviabilizar e combater quadros de violência. Após tal escolha, os casos reais eram explicitados, e os participantes, provocados a respeito da motivação para a escolha de tal foto, buscando desconstruir aspectos que circulavam tal escolha. Então, de forma a suscitar reflexões, finalizava-se a intervenção.

Sugere-se que a metodologia, que demonstrou resultados satisfatórios, seja adaptada para questões pertinentes ao racismo e à negritude e aplicada dentro de escolas, principalmente públicas – tendo em vista o grande número de alunos negros –, mas não somente. A adaptação deve ocorrer com o devido embasamento teórico e científico sobre as temáticas pertinentes e a atividade deve ser guiada por profissionais tecnicamente qualificados para atender às demandas que possam surgir, visto que se trata de um assunto com potencial para levantar questões subjetivas delicadas que requerem maior atenção e cuidado.

Entende-se que esses espaços que proporcionam discussão das questões pertinentes à negritude e ao sofrimento vivido por aqueles que são alvo do racismo podem ser utilizados como facilitadores de mudanças sociais, para estimular o pensamento crítico sobre aquilo que se encontra engessado em nossa cultura, esclarecer dúvidas – até então não expressadas – sem julgamentos, além de acolher o sofrimento dos jovens atingidos pela discriminação.

Considerações finais

Percebe-se que, em comparação com outras temáticas de grande impacto psicossocial, há um número escasso de produções nacionais sobre os desdobramentos do racismo no ambiente escolar, o que pode ser enten-

dido como reflexo do engendramento do racismo em nossa cultura. Desde o processo de colonização brasileiro e da sequente trucidação dos povos indígenas nativos, sofremos a influência da crença colonialista que assume a cultura europeia como civilizada, e, portanto, superior às demais. A prepotência europeia, com a utilização de artifícios religiosos, educacionais, etc., desmantelou as representações culturais já existentes dos povos nativos e as trazidas ao país por sujeitos de diversas etnias de origem africana sequestrados de suas nações.

Servindo para fins colonialistas, vislumbra-se a construção do sujeito negro, de forma brutal, ao serem recusadas suas particularidades subjetivas e culturais, racializando-os, e esses sujeitos passaram a ser – somente e exclusivamente – entendidos como negros, situação em que “o(a) negro(a) torna-se portador(a) da vergonha de todos os(as) negros(as)” (CFP, 2017, p. 32). Esse processo de racialização, retomado e reconfigurado em diversos momentos da história ocidental e brasileira, apresenta implicações sociais e subjetivas que reverberam até a atualidade. Os múltiplos espaços de socialização, como a escola, servem como reprodutores do racismo impregnado em nossa sociedade, como bem pode-se notar na análise do campo teórico e prático relatada neste trabalho.

Cabe aos que ocupam o lugar do transmissor e produtor de saberes abandonar a austeridade do saber e atentar-se às demandas trazidas pelos outros comumente marginalizados, para que, a partir do deslocamento para o lugar de ouvinte, possam se reinventar como sujeitos e permitir que os outros se reinventem a partir de uma ótica de descolonização dos saberes, objetivo que se pretende atingir ao ampliar espaços de escuta e debate das temáticas pertinentes à racialidade.

Há um longo percurso para se percorrer, entretanto percebe-se crescimento do engajamento por parte da população geral, assim como a busca de ciências descolonizadas por parte dos acadêmicos, o que amplia o reconhecimento das produções latinas e africanas, descentralizando o saber que antes “pertencia” aos europeus e norte-americanos. Contudo vale reconhecer essas conquistas também como fruto da luta de movimentos sociais e dos movimentos negros, marcando a necessidade da pluralidade de espaços estimuladores de pensamento crítico.

Referências bibliográficas

ANTONACCI, M. A. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2015.

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, jan.-jun 2015, p. 191-205.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, p. 65-104.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.

DUBET, F. Trad. REZENDE, N. L. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003, p. 29-45.

FOUCAULT, M. **Genealogia del racismo**. La Plata: Editorial Altamira, 1998.

GADEA, C. A. **Negritude e pós-africanidade: críticas das relações raciais contemporâneas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GOMES, L. N. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 23, mar. 2003, p. 75-85.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. Porto Alegre: PUC-RS, v. 36, n. 2, maio-ago. 2013, p. 210-219.

MACEDO, A. M. R. M. O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio? **Revista Porto das Letras**, v. 2, n. 1. Estudos Linguísticos, set. 2016.

MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. N. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, v. 30, n. 2, maio-ago, 2018, p. 265-286.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, jul. 1993, p. 15-30.

SILVA, L. M. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Horizontes**, v. 32, n. 2, jan.-jun.2014, p. 111-122.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TUONO, N. E. F.; VAZ, M. R. T. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, 2017.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008, p. 502-516.

O quilombismo na literatura africana e afro-brasileira: uma perspectiva identitária na educação escolar

**Nayane Larissa
Vieira Pinheiro**

○ GRADUAÇÃO

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: nayanelarissapinheiro@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4322506138309048>

Resumo

Nesta pesquisa, realizamos uma análise sobre o ensino de literatura africana e afro-brasileira na formação identitária de estudantes da educação básica na perspectiva do quilombismo. Nosso corpus é formado a partir da experiência em sala de aula e em um grupo de estudos dedicado à leitura de obras literárias de escritoras negras numa escola periférica de Fortaleza (CE). Com base em questionamentos sobre o apagamento de escritoras e personagens negras na literatura ensinada na escola, o grupo de estudos formou-se num viés de luta antirracista. Buscamos fomentar discussões das obras de autoria negra com o objetivo principal de contribuir para o fortalecimento identitário da juventude da escola a partir do letramento literário. Tivemos como objetivos específicos: contribuir para a diversidade e autonomia da formação leitora dos alunos; valorizar a memória afro-brasileira; e promover a valorização da literatura de autoras negras que sofreram com o processo de epistemicídio. Este estudo é de cunho etnográfico e qualitativo, caracterizado como pesquisa participativa. Na coleta de dados, utilizamos gravações e anotações em diário de campo no movimento de práxis reflexiva. Em nossos resultados, consideramos as discussões em grupo e em sala de aula e observamos um processo de identificação dos participantes tanto com as personagens das obras lidas quanto com as próprias escritoras. Constatamos também a construção de uma rede de compartilhamento sobre vivências negras, tecendo formas de resistência coletiva.

Palavras-chave: quilombismo, literatura, identidade negra.

Introdução

Nesta pesquisa, nos dedicamos à análise do ensino de literatura africana e afro-brasileira numa perspectiva de articulação quilombista, com base na teoria de Abdias Nascimento. Assim, ao longo deste trabalho, discutimos os seguintes pontos: o conceito de quilombismo, o apagamento da cultura afro-brasileira na escola e a efetivação da Lei 10.639/2003. Na seção Desenvolvimento, abordamos o principal aporte teórico do estudo: discutimos a necessidade de aliança entre a noção de educação libertadora e a perspectiva quilombista diante das novas formas de colonialismo; apresentamos o viés de letramento literário defendido; e explanamos sobre o apagamento de escritoras negras na literatura.

Em Metodologia e Prática, apresentamos a perspectiva metodológica adotada, as categorias de análise e o desenvolvimento da pesquisa. E, em Resultados Parciais e Discussão, nos detemos na análise efetiva sobre os relatos dos alunos de acordo com a nossa proposta de aporte teórico. Por fim, em Considerações Finais, ressaltamos a importância de sistematizar práticas de ensino aliadas ao aquilombamento e concluimos a análise dos resultados parciais.

O quilombismo é um movimento sócio-histórico e político de luta formado por pessoas negras e indígenas, com seu início marcado pelo regime escravocrata (LOPES, 2006). A formação de quilombos no Brasil atuou no combate da linha de frente para o fim da escravidão, muito antes de se falar em movimento abolicionista. Hoje, temos como principal referência o Quilombo dos Palmares, que resistiu por praticamente um século. Abdias Nascimento, ao falar sobre os princípios do movimento quilombista, caracteriza Zumbi dos Palmares, considerado um herói negro, como “fundador do quilombismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 301), construindo um legado para a atuação do Movimento Negro no Brasil.

Apesar de toda a articulação histórica de heróis e heroínas negros, não foram instituídas medidas de imediato para promover a igualdade racial após a abolição da escravatura; em vez de serem restituídos, os indivíduos negros foram excluídos da possibilidade de inserção no mercado de trabalho, período em que se originaram as comunidades periféricas, à margem social. Por essa trajetória de opressão e exclusão histórica, o racismo está estruturalmente em todas as áreas da sociedade brasilei-

ra, assim se faz ainda necessário o desenvolvimento de quilombos, no sentido de luta política por espaços que pertencem à população negra por direito, buscando romper com a manutenção do racismo estrutural.

Consideramos como fundamental a articulação de grupos na perspectiva do quilombismo, principalmente quando pensamos na desigualdade social, evidente no cenário brasileiro, pautada em questões de ordem não só econômica, mas também racial. Nesse contexto, há a necessidade de que alunos negros e pardos tenham as suas vivências culturais e artísticas representadas no ensino, como meio para que o racismo estrutural seja desarraigado da Educação.

Poderíamos citar diversas formas de exclusão que são vinculadas à raça e ao gênero presentes em grande parte das disciplinas escolares. Por exemplo, a história, considerada como oficial, é ensinada apenas a partir da perspectiva dos colonizadores, o ensino de biologia, com descobertas científicas protagonizadas em registro apenas por homens brancos, da mesma maneira ocorre na matemática e em tantos outros campos do saber, como afirma a professora Conceição Evaristo em **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade:**

Um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até há bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura, amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahim e outros e outras heroínas no panteão de heróis nacionais. (EVARISTO, 2009, p. 24)

Em acordo com a crítica da autora, dificilmente encontramos escritoras que sejam abordadas nas escolas literárias da grade curricular de ensino, que é constituída quase por inteiro de autores brancos, pondo à margem o homem negro e em uma margem dupla a mulher negra. Ora, se a escola pública abrange uma maioria de alunos periféricos, de que forma esse aluno pode sentir-se representado na literatura? Com quais personagens o aluno pode se identificar? Quais são as motivações de estudo e crescimento intelectual para esse aluno? São desses questionamen-

tos que parte este trabalho. Considerando a escola como centro de formação social crítica e o papel da literatura como formadora de identidade, é importante refletirmos sobre quais obras da literatura têm sido oportunizadas para os alunos, de que modo essas obras contribuem para a formação identitária e de que forma essas obras os representam, tendo em vista o contexto social.

É importante destacar que não negamos a importância de contemplar no ensino a vastidão literária, inclusive de autores brancos, no entanto, quando é tomada do aluno a oportunidade de conhecer obras escritas por autores e autoras negras, compreendemos que é uma forma de continuidade do processo de opressão racial e de gênero, pois dá prosseguimento ao apagamento de intelectuais negros e, conseqüentemente, contribui para que o aluno não se veja como indivíduo capaz de produzir conhecimento, perpetuando a manutenção de processos de subalternização do indivíduo negro e fortalecendo a estrutura racista de forma geral e dentro da própria escola.

Portanto, neste trabalho, refletimos sobre uma experiência com a literatura africana e com a literatura afro-brasileira em um plano de ensino anual numa escola periférica, a partir de discussões em sala de aula e em um grupo de leitura composto no contraturno das aulas e gerado pela necessidade de os alunos se reconhecerem em obras literárias. Portanto, nos dedicamos em grupo à discussão sobre obras de literatura produzidas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de literatura afro-brasileira produzidas por autoras, priorizando temáticas que pudessem de alguma maneira dialogar com o cotidiano dos alunos.

Segundo a Lei 10.639/03, é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola, principalmente na área de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil. Entretanto, o apagamento da memória da produção intelectual e cultural afro-brasileira ainda é um desafio na área da Educação. Na perspectiva de contribuir para a contemplação da Lei 10.639/03 e em busca de um ensino antirracista, tivemos como objetivo geral contribuir para o fortalecimento da formação de identidade negra dos estudantes, a partir do letramento literário e do compartilhamento de experiências. Tivemos como objetivos específicos: contribuir para o desenvolvimento da autonomia na formação leitora dos alunos; identificar as relações entre o contexto dos PALOP por meio

dos debates sobre as obras lidas, valorizando a memória afro-brasileira; e promover a valorização das obras literárias de autoras negras que sofreram (e ainda sofrem) o apagamento de sua produção intelectual.

Nosso estudo configura-se como pesquisa participante e qualitativa com base no método etnográfico em consonância com a proposta de Angrosino (2009). O recorte do nosso corpus se constitui pela interação com os alunos em sala de aula e também com base na experiência de encontros do grupo de leitura, ocorridos quinzenalmente, com frequência que variou entre 9 e 15 participantes.

No que se refere ao perfil de gênero dos participantes: 5 estudantes identificavam-se com o sexo masculino e 10 estudantes identificavam-se com o sexo feminino. Quanto ao perfil racial: 5 estudantes consideravam-se pardos, 9 estudantes consideravam-se negros e 1 estudante considerava-se branco. Para a coleta de dados, utilizamos gravações e anotações no diário de campo. Com base na análise dos relatos escritos e orais de alguns estudantes, assim como das discussões em grupo, observamos em nossos resultados parciais formas de identificação dos alunos com as obras lidas e com as autoras, e a criação da tessitura de uma rede de apoio e empatia para com as vivências pessoais sobre negritude.

Desenvolvimento

Segundo o teórico Rildo Cosson, o letramento literário é uma prática processual de interação e identificação do leitor com os textos, aplicada para que o leitor consiga construir os efeitos de sentido causados pela linguagem literária (COSSON, 2006). Para uma prática efetiva de letramento literário no ambiente escolar há a necessidade da criação de uma comunidade leitora com práticas sistematizadas, em que o aluno possa discutir a respeito dos textos lidos a fim de que sua bagagem de literatura seja desenvolvida. Nas discussões em grupo, buscamos um ensino pautado na “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996), pois o debate em conjunto promove “a experiência indispensável de ler a realidade sem ler as palavras. Para que, inclusive, se possa entender as palavras” (FREIRE, 1989, p. 8).

O letramento literário traz, além do ensino do hábito da leitura, uma proposta de intervenção: aqueles que entram em contato com a experiência do texto literário têm sua percepção transformada, pois sua dinâmica

de leitura da realidade se amplia. Assim, procuramos selecionar escritoras para o centro dos debates, em função de uma perspectiva de representatividade identitária, de modo que houvesse o desenvolvimento da autonomia leitora e do processo de autopoiesis (MATURANA e VARELA, 1991), no qual o leitor se torna coautor de sua própria formação.

Nossa pesquisa se fundamenta na perspectiva de fortalecimento da identidade negra em grupo por meio do letramento literário, pois refletimos principalmente em torno dos seguintes questionamentos: a quais obras literárias os alunos têm acesso no meio escolar? E de que forma as personagens dessas obras dialogam com o contexto vivenciado pelos alunos em uma escola pública periférica? Essas questões nos movem para um olhar crítico sobre a formação do cânone literário brasileiro no que diz respeito ao apagamento de escritores e escritoras negras. Na obra **O quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**, Abdias Nascimento afirma que:

A história do Brasil é uma versão concebida pelos brancos e para os brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite minoritária brancoide presumidamente de origem europeia. (NASCIMENTO, 2019, p. 36)

De acordo com a crítica feita pelo autor sobre uma estrutura social para exclusão de pessoas negras, na literatura o protagonismo branco também é dominante, excluindo a história e a memória de uma maioria negra em um embate discursivo. Segundo Eni Orlandi (1988; 1990), a questão linguística é o primeiro confronto ideológico entre colonialistas e colônias. Não por acaso, a origem das literaturas africanas de língua portuguesa se dá subversivamente marcada pelo uso de línguas nativas de cada país, de forma que se tornava difícil para o colonizador compreender.

Em muitas obras do cânone brasileiro, as personagens negras aparecem sem fala alguma, apenas em funções subalternizadas; quando exercem a fala, não falam sobre si, não pensam, não questionam.

É possível ressaltar um imaginário construído em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem. Uma afasia, um mutismo, uma impossibilidade de linguagem caracterizam mui-

tas das personagens ficcionais negras, sob a pena de muitos autores. (...) Nesse sentido, parece que a literatura, ao compor o negro ora como um sujeito afásico, possuidor de uma “meia-língua”, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz de “apreender” o idioma do branco, ou, ainda, como alguém anteriormente mudo e que, ao falar, simplesmente “imita”, “copia” o branco, revela o espaço não negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra. (EVARISTO, 2009, p. 22)

A escritora Conceição Evaristo, ao discutir a questão da personagem negra em obras literárias brasileiras, nos lembra de um dos primeiros romances, senão o primeiro, em que as personagens negras falam, trazem suas lembranças, questionam a realidade: o romance **Úrsula** (1859), da escritora e professora Maria Firmina dos Reis, considerada atualmente como a primeira romancista negra brasileira. Apesar de sua importância no campo da literatura e das ciências humanas, pouco ainda se fala sobre a autora nos livros didáticos escolares.

Segundo uma pesquisa produzida pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (GELBC), da Universidade de Brasília, sob a coordenação da professora Regina Dalcastagnè, o perfil do escritor brasileiro pode ser descrito como “homem, branco, aproximando-se ou já na meia-idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 33).

A pesquisa¹ realizada pelo GELBC analisa um corpus constituído de 692 romances produzidos por 383 autores nos seguintes períodos: de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014. A pesquisa constata que 90% das obras de literatura publicadas por três grandes editoras entre 1965 e 2014 foram escritas por homens brancos. Com base nos dados, podemos afirmar que o trabalho mostra um reflexo do monopólio de representatividade excludente baseado na intersecção² entre gênero, raça e classe, pois 60% dos livros publicados entre 1965 e 2014 são protagonizados por personagens homens, 80% deles brancos e 90% heterossexuais.

¹ Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro>. Acesso em: 10 jan. 2020.

² Segundo Crenshaw (2002, p. 177): “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”.

A partir dos dados, observamos o epistemicídio da produção de autoras e de autores que não fazem parte do padrão socialmente imposto, pondo em evidência as marcas da colonialidade (QUIJANO, 2005) no campo literário. O conceito de epistemicídio, elaborado por Santos (1997), é traduzido por Carneiro (2005) como:

(...) para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

É irreal pensar que, em uma sociedade de maioria negra, apenas um grupo único formule o conhecimento. Esse é um dos questionamentos da filósofa Djamila Ribeiro em **Pequeno manual antirracista**: “É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo?” (RIBEIRO, 2019, p. 65). Assim, o resgate da literatura de escritoras negras é urgente na escola, tratando-se de uma questão de direito por parte de alunos e alunas que comumente têm acesso apenas à literatura que representa um padrão excludente de sociedade.

Na perspectiva de literatura como formadora da identidade, as influências diretas que afetam o estudante dependem da seleção de escritores que compõem sua bagagem leitora. O ensino literário que passamos como professores aos nossos alunos é representação do imaginário social repleto de preconceitos da sociedade, em que meninos são socializados com a representação abundante de escritores, entretanto são em maioria brancos, e meninas, quando muito, conhecem apenas o nome das mulheres amadas pelos ditos escritores, e nem sequer ouviram falar em escritoras, com exceção de algumas previstas no currículo escolar: Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e Cecília Meireles.

Quando algum intelectual negro é citado na escola, geralmente é no dia 20 de novembro, isso quando a escola não promove um evento para falar sobre feijoada e capoeira; não que deva ser retirado o valor cultural, artístico e religioso da capoeira, mas em defesa de que o protagonismo

da população negra precisa ser reconhecido em todos os campos, inclusive nos livros didáticos. Não é suficiente abordar questões sobre o racismo apenas em “comemorações”, como muitas escolas têm feito. O movimento de quilombismo deve ser parte integral da vida de estudantes negros para que os processos de subalternização social, cultural e intelectual sejam desarticulados todos os dias.

O quilombismo é tão necessário hoje no combate ao colonialismo quanto foi em nosso passado histórico. Para uma Educação verdadeiramente libertadora é fundamental acreditar na:

(...) reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta ainda o que for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 2019, p. 288)

Em acordo com Quijano (1997), compreendemos como colonialismo algo que está além das especificidades do processo de colonização, pois não se limita à condição de invasão territorial e não cessa após as guerras de independência dos países colonizados, mas trata-se de um processo contínuo de manutenção das assimetrias de poder. Ao explicar sobre a origem das literaturas africanas de expressão portuguesa, Ferreira (1980) afirma que: “Ele, o colonialismo, nega ou reprime a cultura autóctone e obriga à cultura metropolitana. Altera os hábitos sociais (...) impõe novos padrões de cultura e substitui a língua” (FERREIRA, 1980, p. 2).

Um dos princípios do colonialismo é o ato de não só menosprezar a cultura nativa como de tentar extingui-la, porque a cultura é um elemento constitutivo de memória histórica. A preservação da memória de um povo é uma ameaça aos sistemas do colonialismo por ter o poder de subverter aquilo que é imposto no presente pelas leituras do passado. Segundo Amílcar Cabral (2011), líder das guerras de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, em uma conferência na Universidade de Siracusa (Estados Unidos) no primeiro memorial dedicado ao doutor Eduardo Mondlane: “a cultura, sejam quais forem as características ideológicas ou idealistas das suas manifestações, é assim um elemento essencial da história de um povo” (CABRAL, 2011, p. 360).

Além da busca pelo apagamento cultural, o colonialismo marca profundamente as relações de gênero, desde a questão religiosa até o modelo de família proposto, e influencia a condição subjugada da mulher, como afirma a teórica Spivak (2010): “Se o discurso do subalterno é obliterado, a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero” (SPIVAK, 2010, p. 13).

Com base em nosso arcabouço teórico, a partir de nossas reflexões aliamos a teoria de letramento literário à criação de uma comunidade que se reconheça nas obras literárias lidas, que se reconheça como articuladora de conhecimento, que valorize a memória de sua origem, proporcionando acesso à literatura afrofeminina e que compartilhe e escreva suas vivências. Consideramos em nossa pesquisa as discussões levantadas por Paulino (2010) quanto à escolha do texto literário a ser trabalhado, concebendo o texto literário como ser vivo e político que, quando em contato com o leitor, transforma leitor e texto, assim, buscamos refletir, no âmbito de prática docente, sobre a necessidade de reflexão epistemológica quanto às obras de literatura estudadas na escola e do potencial do estudo literário em grupo no desenvolvimento de afetividade e empatia com vivências em comum.

Metodologia e prática

Diante do exposto, é necessário refletir sobre a postura interdisciplinar própria da natureza das pesquisas etnográficas, que abrangem uma visão cosmo-social para uma percepção micro e particular de estruturas sociais sob um olhar dinâmico que acompanhe a natureza do objeto investigado. Como afirma Bourdieu (1980), as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente.

O contato íntimo com a comunidade em que se constitui a etnografia tece uma relação de sociointeração com o pesquisador participante (ANGROSINO, 2009), por meio de vivências e participações de suas pautas. O que se estabelece, portanto, é um estudo metodológico que busca interações reflexivas segundo um olhar sobre o processo na pesquisa de campo, para além de um enfoque contemplativo apenas de resultados.

Neste trabalho, refletimos sobre a prática de leitura literária a partir da pesquisa etnográfica e qualitativa (ANGROSINO, 2009). Este

estudo caracteriza-se como pesquisa participante na área de letramento literário, pois se constituiu a partir da vivência com os alunos de ensino médio em uma escola pública de Fortaleza (CE). O nosso corpus é fruto da experiência em sala de aula e no grupo de estudos ENEGRE(SER), com encontros ocorridos quinzenalmente, no contraturno das aulas dos alunos, com frequência entre 9 e 15 participantes, que se identificam, majoritariamente, como negros e pardos.

Inicialmente, no grupo elaboramos um cronograma e acordos de convivência e decidimos que cada membro do grupo deveria responsabilizar-se por conduzir a discussão dos textos, realizando uma leitura prévia com o acompanhamento feito por mim, professora orientadora, e elaborando questionamentos que propusessem reflexões. Além disso, cada aluno deveria relatar no diário de campo como foi a experiência do encontro em que estava conduzindo a discussão.

Os textos das obras selecionadas para estudo foram escolhidos em conjunto, priorizando as seguintes autoras: Dina Salústio, Vera Duarte, Conceição Evaristo, Cidinha da Silva e Carolina Maria de Jesus. Anterior ao início dos encontros, em sala de aula foi realizado um período de seminários com foco em literaturas invisibilizadas. Com base nas autoras apresentadas pelos próprios alunos nos seminários, pudemos decidir em conjunto sobre quais autoras os alunos gostariam de estudar no grupo. Para a seleção de autoras do seminário, divulgamos para as turmas uma lista com biografia comentada de cada escritora.

Para a coleta de dados utilizamos gravações e anotações em diários de campo sobre as aulas e sobre os encontros, nos quais foram estudados textos dos gêneros conto, crônica e poema, divididos em quatro temáticas: relações familiares, a negação de direitos básicos, término de relacionamento e feminismo negro. A tabela a seguir se refere ao seguimento dos encontros apenas do grupo de leitura. Com relação às aulas do turno normal, as obras das autoras negras foram abordadas de acordo com o conteúdo programado para a disciplina de Literatura.

Tabela 1 – Etapas de encontros do grupo de leitura ENEGRE(SER)

| | |
|--|--|
| 1ª ETAPA Relações familiares | Encontro para elaboração do cronograma e acordos de convivência. |
| | Falsa fábula , de Dina Salústio. |
| | Olhos d'água , de Conceição Evaristo. |
| 2ª ETAPA A negação de direitos: a fome material e a fome cultural | A merendeira e os biscoitos no recreio , de Cidinha da Silva; |
| | O quarto de despejo (p. 34-35), de Carolina Maria de Jesus. |
| | Lumbiá , de Conceição Evaristo |
| | Ele queria tão pouco , de Dina Salústio. |
| 3ª ETAPA Término de relacionamento | Quando tudo é igual a nada , de Vera Duarte. |
| | Vou apagar-te , de Dina Salústio. |
| 4ª ETAPA Feminismo negro | O texto que não consigo escrever , de Dina Salústio; |
| | Vozes-Mulheres , de Conceição Evaristo; |
| | A outra , de Vera Duarte |

Fonte: elaboração própria.

Para além dos encontros previstos, analisamos outros que se deram ao longo da criação de vínculo, tais como: uma visita à biblioteca comunitária do bairro e participação em um sarau junto ao Movimento Okupação,³ que tem a perspectiva de promover o acesso à cultura, negada para o povo, os moradores do bairro. Em sala de aula, desenvolvemos, ao longo do ano de 2019, pesquisas e seminários sobre as autoras citadas e também sobre autoras negras que deveriam estar no registro da historiografia literária apresentada nos livros didáticos, como já falamos, por exemplo, de Maria Firmina dos Reis.

³ Informações sobre o Movimento Okupação disponíveis em: <https://revistaberro.com/entrevista/baticumsubordinacao>.

Com base na observação das discussões, nas anotações dos próprios alunos no diário de campo, em seus relatos orais e nos seminários, estabelecemos as seguintes categorias de análise: (i) a identificação dos alunos com as personagens negras dos textos literários; (ii) a construção de sentido e de críticas sociais a partir das obras; e (iii) o compartilhamento de vivências pessoais com o grupo.

Assim, destacamos para fins de análise um recorte significativo da aplicação do plano de ensino: os relatos e as interações (direta ou indiretamente) de 6 alunos: 2 alunas que participaram apenas das aulas e do encontro com o Movimento Okupação, e 4 que são integrantes do grupo de estudos, que serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

Resultados parciais e discussão

As obras literárias estudadas no grupo de estudos e em sala pertencem, em sua maioria, às autoras brasileiras Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis e às autoras cabo-verdianas Dina Salústio e Vera Duarte, que abordam em suas “escrivências”⁴ histórias predominantemente de personagens negras.

Em um dos encontros do grupo, lemos a obra **Falsa fábula**, de Dina Salústio. O conto é protagonizado por uma personagem feminina que narra poeticamente um monólogo, em uma noite de Natal, sobre as marcas do abandono paterno. Durante o momento de compartilhamento, quase todos os alunos afirmaram que a protagonista deveria ter a idade deles, na faixa entre 15 e 17 anos, embora não tivesse citada a idade. Como esse conto é bastante sensível para tratar de um tema comum, mas delicado, muitos alunos mostraram certa emoção durante a leitura. A aluna A1 compartilhou que nas noites de Natal sempre tinha uma sensação parecida com a da personagem do conto, que se inicia do seguinte modo: “É dia de Natal e olhando para a minha mãe não dá jeito falar em festa” (SALÚSTIO, 2018, p. 42). Disse também que não sente saudades do pai, mas que, às vezes, imagina como seria com sua presença, e perguntou se lá em Cabo Verde era como aqui sobre essas questões de “mães solteiras”.

⁴ Termo usado para se referir à escrita de mulheres negras cunhado pela professora doutora Conceição Evaristo (2009), pesquisadora em Literatura Comparada da Universidade Federal Fluminense, e popularizado pela entrevista feita pelo projeto Itaú Cultural.

Em outro momento do grupo, fizemos a leitura e a discussão do conto **A merendeira e os biscoitos do recreio**, da obra **O homem azul do deserto** (2018), da autora brasileira Cidinha da Silva, e um capítulo da obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada** (1960), da autora brasileira Carolina Maria de Jesus. Os textos que trabalhamos tinham como tema a questão da fome, entretanto, o segundo foi apenas lido e não discutido no momento por causa do tempo. A seguir, um fragmento do relato escrito de A2, que estava conduzindo a discussão:

O conto da merendeira retrata uma situação muito comum no ambiente escolar com relação à quantidade de alunos que passam fome e também é narrado de uma forma poética. Por esse motivo chamou a atenção dos participantes. Com isso houve uma discussão muito plausível e vários pontos de vista diferentes. Uma das participantes relatou que, antes de vir para Fortaleza, sua mãe trabalhou como merendeira em uma escola pública e fazia o curso de Pedagogia à noite. Lá onde a mãe dela trabalhava acontecia a mesma situação abordada na história. Muitas crianças passavam necessidade e eram moradoras de rua, assim as merendeiras da escola costumavam dar biscoitos para que elas levassem para casa, por se comoverem com a situação. (RELATO DE A2, ALUNA DO 2º ANO)

A fala de A2 sobre a conexão que outra integrante fez com um fato da sua vida evidencia não só a desenvoltura na construção de sentido do texto, mas a identificação dos alunos com as personagens e enredos criados por autoras negras. É necessário retomar aqui a discussão da professora Conceição Evaristo ao tratar sobre o reconhecimento da literatura afro-brasileira. Seus argumentos giram em torno do imaginário social criado pelas narrativas canônicas, estas criam personagens de mulheres negras em função de sua sensualidade, elas muitas vezes são retratada como “mulatas”, em outras, apenas como a mãe dos filhos da casa-grande, o que caracteriza a mulher negra como alguém distante de humanidade e de descendência.

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo

nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. (EVARISTO, 2009, p. 23)

Em contrapartida a essa narrativa hegemônica da visão da mulher negra, o conto da autora Cidinha da Silva se inicia com a seguinte descrição da personagem principal: “Dona Elvira era uma preta de formas generosas, tão fofas quanto seu coração de grande-mãe” (SILVA, 2018, p. 120). No decorrer do enredo, são apresentados ao leitor sentimentos de amor, de maternidade, empatia e solidariedade por parte da personagem, agregado ao fato de a personagem ter sua própria voz, que, embora amorosa, é firme em defesa dos seus. O arquétipo da personagem está em consonância com a fala de firmamento de uma literatura afro-brasileira e é discutido por Evaristo (2009) quando esta argumenta que o olhar para o desenvolvimento da história e do personagem é diferente de acordo com a vivência do escritor, e que, por esse motivo também, nos clássicos da literatura brasileira os personagens são em maioria brancos.

Outra experiência se deu na percepção do grupo como espaço de escuta e de apoio. A aluna A3 e o aluno A4 chegaram com certo tempo de antecedência ao horário programado e pudemos conversar sobre questões familiares e questões dentro do contexto da vida dos integrantes, temas necessários por mostrarem um processo de opressão histórico e social, mas também por mostrar um processo de reconhecimento e enfrentamento dos estudantes.

No início, falamos sobre traços negros, pois A3 havia usado tranças em seu cabelo cacheado e sua mãe comentou algumas vezes que não gostava. Em seguida, A4, que tem o cabelo *blackpower*, contou que, durante o fim de semana, sua mãe havia forçado a aplicação de um produto químico em seu cabelo com a finalidade de alisamento. O aluno falou que passou em torno de seis horas com o produto e que, quando o retirou e viu o cabelo liso, não se reconhecia mais na frente do espelho. Assim, teve de bater de frente com os familiares sobre a reafirmação da sua identidade. Contou que teve de explicar para a mãe o porquê de ser tão importante manter seu cabelo como estava, embora a mãe não tivesse recuado.

Mesmo que esses dois relatos exponham o racismo estrutural da sociedade arraigado, inclusive, dentro das próprias famílias e mostrem as mar-

cas dolorosas do racismo, tivemos uma confirmação de que o processo de formação identitária dos estudantes está sendo construído diariamente, a partir das próprias percepções deles sobre a literatura, sobre si mesmos e sobre o mundo. Acreditamos que o compartilhamento de lutas diárias nos fortalece como grupo e nos faz enxergar a partir do olhar do outro.

A filósofa Djamila Ribeiro, ao fazer uma nota no prefácio da obra **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola** (2018), de Maya Angelou, fundamenta que as histórias produzidas e contadas por pessoas negras são “narrativas de libertação”. No grupo, as narrativas de libertação lidas e contadas pelas próprias experiências dos alunos o são que moveu o processo de quilombamento.

Quanto à experiência de conhecer a biblioteca comunitária do bairro, a aluna A5 fez o seguinte registro no diário de campo:

No dia que fomos para a casa do Baticum, onde ocorre a maior parte das atividades do Movimento Okupação, conhecemos: a biblioteca comunitária, o projeto adote uma planta e o Sarau da Okupa. O que eu achei interessante foi a representatividade do povo preto, pobre e periférico nesse espaço. Achei muito massa a força e a dedicação. A galera da Okupação produziu um livro de poemas que pudemos ler na hora do sarau. Um dos que me chamou atenção foi da Bárbara Araújo Alves, que se considera anarquistx, adróginx, artista de rua e educadorx social. Fragmento do poema GRITO: “(...)Me acabo quando me calo / E meus calos não ficam calejados / Pelos aptos, natos, o gentil / Temporário que depois age como um agressor (...)”. (RELATO DE A5, ALUNA DO 1º ANO)

Buscar fazer pontes da escola pública com os movimentos sociais do bairro deveria ser um projeto institucionalizado, porque proporciona momentos dessa natureza, como podemos constatar no relato da aluna, de identificação, reconhecimento e afeto. Essa é também uma forma de quilombamento e subversão, valorizando as culturas já presentes em cada bairro.

Para concluir a discussão dos resultados, a seguir está um fragmento da produção de A6, que escreveu, de forma espontânea, um poema sobre a personagem Suzana, com foco no capítulo em que a Mãe Suzana rela-

ta sobre quando fora retirada do seio de sua família, num sequestro feito pelos colonizadores, no romance **Úrsula**, da autora Maria Firmina dos Reis. O texto produzido pela aluna traz também uma relação de intertextualidade com o poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo. O poema foi lido pela aluna para toda a sua turma.

Os sentidos de preta Suzana

Sentiram e ouviram a voz

Que ecoou pelos porões do navio

Que mesmo lotado, ela sentia um vazio

Ouviu o grito de sua alma

Um grito de dor e saudade

Saudade de quem ela tanto amava

Um grito por sua liberdade

(FRAGMENTO DO POEMA PRODUZIDO POR A6, ALUNA DO 2º ANO)

Considerações finais

Concluimos que uma perspectiva de ensino literário afrocentrada proporciona uma contribuição no que se refere ao cumprimento da Lei 10.639/2003 por meio do estudo de obras da literatura africana e da literatura afro-brasileira, impulsionando discussões em torno da identidade dos participantes e desfazendo a ideia de uma história única, contribuindo também para um processo de quilombamento.

O viés de uma forma de letramento literário que priorize a representatividade do aluno se reflete no progresso do pensamento crítico durante a jornada discente. Assim, notamos a importância do trabalho com a literatura de autoria negra feminina, com base nos relatos e nas discussões dos próprios integrantes, e da forma como essa abordagem expande as possibilidades de identificação e representa a pluralidade social na qual os alunos estão inseridos, enfatizando a literatura como força formadora identitária, reafirmando os papéis fundamentais da interação e identificação no processo de fazer emergir o sentido do texto.

A partir das discussões suscitadas neste trabalho, compreendemos que a utilização da literatura de escritoras que foram (e ainda são) invisibilizadas abre uma ponte de conexão entre leitores e obras literárias. O lei-

tor negro e a leitora mulher que não conseguem se enxergar em personagens de escritores ou até na imagem dos próprios escritores, ainda nos dias atuais, são os mesmos alunos que se surpreendem ao ler os poemas de Conceição Evaristo e que choram ao ler contos como **Olhos d'água** ou criam relações com a realidade nas narrativas de Dina Salústio em **Falsa fábula**.

Por fim, é importante afirmar que não há Educação libertadora sem uma aliança com a perspectiva do quilombismo e com a luta antirracista, sobretudo no contexto da escola pública brasileira. Sabemos da importância de construir uma resistência em grupo diariamente, mas não pode ser apenas uma prática isolada ou um evento ou uma experiência. Há a necessidade de uma sistematização dentro do ensino integralmente, um plano geral de educação pautado nos princípios do quilombismo.

Referências bibliográficas

AMÂNCIO, I.; GOMES, N.; JORGE, M. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANGELOU, M. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Trad. Regiane Winarski. Bauru: Astral Cultural, 2018.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, P. **O esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Ática, 1980, p. 46-81.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

CABRAL, A. Libertação nacional e cultura. In: SANCHES, M. (org.). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARNEIRO, E. **O Quilombo dos Palmares**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**, 2005, 339 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002, p. 171.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, jul.-dez. 2005, p. 13-71.

DE JESUS, C. **O quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

DUARTE, V. **A reinvenção do mar**. Cidade da Praia: Autora e Rosa de Porcelana Editora, 2018.

ORLANDI, E. (org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Cortez, 1990.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2º sem. 2009, p. 17-31.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, N. **Dicionário afro-brasileiro**. São Paulo: Summus, 2006.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. Santiago: Universitária, 1991.

MONDLANE, E. Resistência – A procura de um movimento nacional. In: SANCHES, M. (org.). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MONTEIRO, E. F. Crioulidade, colonialidade e gênero: as representações de Cabo Verde. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 3, 2016, p. 983-996.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africana**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, A. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afrodiáspora**, v. 3, n. 6 e 7.

PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte e Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial Ltda., 2019.

SALÚSTIO, D. **Mornas eram as noites**. 3. ed. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional, 2002.

SALÚSTIO, D. **Filhos de Deus**. BNCV e Acácia Editora, 2018.

SANTOS, S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SILVA, C. **O homem azul do deserto**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

O potencial de práticas decoloniais na formação docente

Priscila Elisabete da Silva

 **DOUTORADO**

Socióloga. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente com experiência na educação básica e no ensino superior.

E-mail: pribety@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8556005071497537>

Resumo

Tendo em vista alargar o potencial da legislação educacional brasileira antirracista e partindo da autorreflexão como docente negra numa sociedade racista, reflito sobre o potencial da proposta epistemológica decolonial para o âmbito da Educação e, em especial, à formação docente. Ao mostrar as estratégias e resultados que venho obtendo para colocar em prática uma educação nessa perspectiva, delineio e apresento, como resultado desse percurso, uma proposta metodológica comprometida com a formação antirracista.

Palavras-chave: atitude decolonial, formação docente, antirracismo.

Introdução

A problemática de que trata este artigo é o racismo e, em especial, seu impacto na Educação. A persistência do racismo na sociedade brasileira ainda é, no século XXI, sentida e contabilizada. Há uma vasta literatura disponível sobre o tema que o aborda de diferentes perspectivas e que desvela as muitas facetas apresentadas por esse fenômeno desde sua instalação em terras brasileiras.¹ Para além do conhecimento teórico acumulado, o protagonismo dos movimentos sociais negros tem marcado a história nacional chamando a atenção para o fato de o racismo colocar em xeque a concepção democrática de nossa sociedade. O campo educacional tem sido apontado, seja por movimentos sociais, seja por estudos acadêmicos, como importante esfera de atuação de reprodução de uma cultura racista. O modo como isso se dá tem sido mapeado por importantes estudos (CAVALLEIRO, 2003 e 2004; MUNANGA, 2001; SILVA, 2007 e 2018; GOMES, 2013), constantemente ampliados por pesquisas em nível de mestrado e doutorado desenvolvidas nas principais instituições de ensino superior do país, além de por análises independentes.

Tais estudos assinalam as diferentes estratégias pelas quais o racismo se reproduz dentro do ambiente escolar. O material didático, as relações interpessoais, a negação dos conhecimentos tradicionais e dos saberes culturais em prol da afirmação do currículo eurocêntrico,² as estratégias para silenciar a vítima de racismo são alguns exemplos. Os efeitos também são conhecidos e se traduzem em tratamento diferenciado por parte do(a)s professor(a)s em relação aos aluno(a)s negro(a)s, o que, por sua vez, impacta a trajetória acadêmica desses indivíduos, produzindo maior índice de evasão escolar – em comparação com alunos brancos – e maior dificuldade em construir uma autoimagem afirmativa. No conjunto, esse quadro resulta na dificuldade de mobilidade social, cujos efeitos são sentidos por gerações (CARVALHO, 2005; LOUZANO, 2013; JESUS, 2018).

¹ Silva (2020) apresenta um panorama dessa literatura a partir de seu esforço em entender como parte da intelectualidade nacional do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX lidou com as diferentes teorias raciais a que teve acesso. A autora ainda destaca como tal debate influenciou o campo da Educação no Brasil.

² Relativo ao eurocentrismo, conceito entendido aqui como: “(...) uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Por força de movimentos sociais organizados, sobretudo do Movimento Negro Organizado, no ano de 2003 esse tema foi tratado de forma propositiva a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de todo o país. Instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tivemos orientações para a implementação dessa legislação. Em tais documentos é assinalada atenção especial ao âmbito da formação docente. Entende-se que os cursos de licenciatura precisam formar docentes não só capazes de “(...) compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas [de] lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (BRASIL, 2013, p. 8).

De modo mais sistemático, tem cabido à sociedade civil organizada, principalmente por meio de instituições comprometidas com o antirracismo, fiscalizar a implementação da legislação antirracista na Educação. Ações como o mapeamento de práticas educacionais e incentivo à produção científica têm sido estímulos fundamentais para não permitir que a política pública perca sua força.³ Na esfera acadêmica, o acompanhamento demonstra que, em muitos casos, a legislação tem se efetivado pela persistência de indivíduos comprometidos pessoalmente com a temática (GOMES, 2013).

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexão sobre esse contexto a partir do esforço para responder à seguinte questão: é possível expandir o potencial da legislação antirracista para além dos objetivos apresentados no Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004, documentos que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Procurarei demonstrar – por meio de experiências concretas – que a resposta para essa questão é afirmativa. Argumento que a legislação antirracista pode ser o ponto de partida para uma guinada epistemológica, qual seja, a transição da

³ Nesse sentido, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), tem cumprido papel fundamental, sobretudo pela perenidade e pelo apoio à implementação efetiva dessa ação afirmativa.

formação eurocêntrica para a decolonial. Tal proposta é sistematizada e apresentada no decorrer deste texto como possibilidade metodológica passível de ser utilizada em contextos de formação docente.

Tendo em vista a característica dessa proposta, penso que é importante e necessário tecer algumas palavras sobre os elementos que fundamentaram essa reflexão. De algum modo estou falando de escolhas, sendo assim, do caminho metodológico seguido. Escrevo como uma docente negra comprometida com a educação de qualidade; intelectual treinada para fazer análise social e que tem por imperativo a autorreflexão. Escrevo, sobretudo, dos lugares de quem se guia por valores humanos universais. Desses lugares sinto, vivo, penso e realizo. São espaços de formação e que me fazem perceber a docência como um ato insurgente (hooks, 2013).

Não se trata aqui de chamar a atenção para um traço que me distingue como indivíduo, ao contrário, essa “escrevivência” (EVARISTO, 2007) extrapola o âmbito individual porque é também coletiva, de modo que concebo como produção científica saberes coletivos impressos e expressos em experiências subjetivas (EVARISTO, 2007; COLLINS, 2016; hooks, 2013). Partir de minhas experiências não significa que a análise gerada esteja destituída de validade e capacidade de generalização. Longe disso, olhar para minha atitude pedagógica é pressuposto da metodologia que defendo aqui. Ao realizar a autorreflexão, ponho em perspectiva meu fazer pedagógico num movimento que procura chamar a atenção para a renovação do modo como entendemos a ciência (pela cisão entre razão e emoção).

Isto posto, na sequência pontuo elementos para pensarmos as características da formação docente em nossa sociedade, seus impactos e possibilidades de mudança. Sigo apresentando e analisando experiências⁴ que venho acumulando na docência em cursos de formação de professores. O resultado dessas experiências sinaliza o potencial de promover uma educação decolonial; assim, sistematizo pontos centrais que constituem a metodologia que emprego e defendo.

⁴ Aproveito este momento para agradecer aos colegas docentes, gestores e, especialmente, aos estudantes que frequentaram meus cursos de formação e construíram comigo esse caminho em prol de uma Educação mais humanizada e transformadora. Fica aqui meu reconhecimento e gratidão pelo que me ofereceram.

O processo de formação

Durante meu percurso na educação básica pública, em escolas da periferia de São Paulo, tive muitos colegas afrodescendentes, mas apenas dois professores (uma professora e um professor). Anos mais tarde, já na universidade pública, me dei conta de ser minoria naquele espaço (do grupo de cerca de 30 alunas e alunos, havia eu e mais um colega negros). Porém, o que mais me impactou foi passar por toda a graduação e ter tido somente – e novamente – dois professores negros (dessa vez, só homens). Fiz daquele fato motivação para pesquisa em nível de mestrado e doutorado (SILVA, 2008; 2016).

Desde a graduação tenho me dedicado a entender as configurações que moldam as relações étnico-raciais em nossa sociedade a ponto de ensejar modos de ser para negros e não negros. Ao pesquisar, ler, conversar e aprender sobre esse tema, compreendi melhor a intersecção entre minha identidade e a da sociedade brasileira. Passei a sentir necessidade de compartilhar o conhecimento adquirido e, por essa razão, tenho me envolvido em diferentes projetos de formação de professor(a)s dentro da temática das relações étnico-raciais, atuando desde o ensino básico ao superior (na esfera pública e privada).

Em quase duas décadas de formação e trabalho na temática da diversidade, tenho observado crescer a dificuldade em quebrar a lógica de formação eurocêntrica que, não por acaso, atravessa as experiências dos indivíduos, dando-lhes um sentido cognitivo e identitário. Nesse quadro, o que ganha relevância não são os valores humanos, mas a posse do poder. Formar seres humanos cientes de suas capacidades e responsabilidades perante o mundo não tem sido uma característica de nossa sociedade, ao contrário, a lógica da instrução em detrimento da formação é o que tem imperado na família, na escola, no trabalho, nas mídias, nas comunidades virtuais. A síntese dessa lógica está na exigência do “conteúdo mínimo”, mas também na linguagem empobrecida dos emojis, no “limite de caracteres” para expressar o pensamento e na economia das virtudes. Esse é um problema presente em todos os países – ainda que em diferentes graus –, e não chegamos a esse ponto por acaso.

Como nos ensina Aníbal Quijano (2005; 2017), há uma conexão entre as ideias de modernidade, raça e gênero. Essa relação também é notada por Torres-Maldonado, que a exprime da seguinte forma:

A Modernidade começa a aparecer não somente como moderna frente a uma Antiguidade ou a uma Idade Média, mas como branca frente a uma zona que se identifica como não branca e parcialmente negra. A pele negra permite que a linha ontológica colonial seja visível e apareça na forma de uma dicotomia hierárquica entre negro e branco. Da mesma forma, as atitudes frente à pele negra denunciam as obsessões e os desejos dos sujeitos modernos, tanto em sua versão negra como branca. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 92)

Na sociedade moderna, as relações sociais são orientadas por dualismos que produzem dominação e, conseqüentemente, subordinação, configurando um modelo particular de exercício da dominação que Quijano (2005) denominou de “colonialidade do poder”. O exercício de poder também se expressa no saber (“colonialidade do saber”) e tem no pensamento eurocêntrico sua matriz de reprodução.

Como alertam pesquisas e reflexões desenvolvidas no campo dos estudos étnicos,⁵ é preciso ter uma postura vigilante diante das verdades que configuram a modernidade tal qual a conhecemos e que, sob o brilho das instituições modernas, como o Estado-Nação, produzem e reproduzem formas de desumanização, ao passo que fortalecem pactos entre parcela pequena da sociedade,⁶ mas que concentra poder. Nesse sentido, a decolonização epistêmica é pressuposto para conceber a decolonização do ser, do poder e do saber (TORRES-MALDONADO, 2016).

Nessa conjuntura, rever e repensar o modo como a ciência e a cientificidade têm sido realizadas é fundamental, uma vez que o modelo corrente está impregnado de um pensamento dual que cria oposições em vez de complementaridade inibindo, dessa forma, a expansão da razão. Às instituições de ensino, enquanto espaços socialmente legitimados como

⁵ Vale a pena demarcar o sentido aqui atribuído a esse campo, que vai além da acepção comumente associada ao termo “étnico”. Para tanto, lanço mão da explicação de Torres-Maldonado (2016, p. 77), quando diz que étnico “não nomeia tanto uma diferenciação entre distintas etnicidades, senão que identifica uma linha divisória entre grupos classificados como étnicos e outros que pareceriam estar acima da categoria de etnicidade. Em outras palavras, os sujeitos normativos de sociedades tipicamente modernas não se veem como étnicos, senão somente como sujeitos ou sujeitos nacionais. Os étnicos são os outros, e estes outros não estão representados de forma equitativa nem na administração das instituições de poder nem na cultura ou na produção do conhecimento, entre muitas outras áreas”. Podemos entender os “estudos étnicos” como aqueles que buscam compreender as condições das ditas “minorias étnicas”, assim entendidas por um ponto de vista que considera alguns sujeitos como nacionais e detentores de direitos, e outros, não.

⁶ A esse respeito, ver reflexão apresentada por Djamila Ribeiro. O pacto branco e a maldição da mediocridade. **Folha de S. Paulo**, 6 maio 2019.

transmissores do conhecimento acumulado pela humanidade, caberia cumprir o papel de dar respostas para as demandas apresentadas pela sociedade. No tocante à temática da diversidade, deveria reconhecer e estimular suas diferentes expressões, dado que são exemplos da diversidade humana. Apesar disso,

(...) a universidade ocidental e as disciplinas acadêmicas não só refletem a formação do mundo dividido pela linha secular entre o chamado religioso e o âmbito público e do Estado-Nação, senão que também refletem o que pode ser chamado – seguindo W. E. B. Du Bois – uma “linha de cor”, também de larga duração, entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanitas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos*. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 76)

No Brasil, a instituição “ensino superior” traz consigo elementos de hierarquização e racialização (SILVA, 2016; 2020) expressos em signos ainda vigentes que, no limite, atualizam a colonialidade do poder a partir da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005; SILVA, 2018). No campo pedagógico, tem-se insistido na perspectiva de ensino bacharelesca de inspiração eurocêntrica, sobretudo. Ao agir desse modo, o que se tem ensinado e a quem tem servido o conhecimento gerado e transmitido dentro desses espaços científicos e educativos?

Atitude e projeto decolonial

Partindo da compreensão de que a própria concepção de modernidade que nos orienta está implicada com o processo colonial e seu legado, tem crescido o movimento que chama a atenção para a necessidade de crítica e de mudança de atitude diante das instituições modernas e os valores que propagam. As lutas em prol da descolonização ainda ecoam mundo afora. Há, no entanto, uma compreensão de que é preciso ir além. O conceito de decolonização tem guiado a reflexão nesse sentido.

No pretendemos simplesmente desarmar, deshacer o reverter lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colo-

nial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (WALSH, 2009, p. 15-16)

O conceito decolonial remete a ir além da ideia de desconstruir o legado colonial construindo projetos alternativos. Tendo em vista a decadência do potencial humanizador do projeto de modernidade, parece-me necessário promover uma mudança de atitude, insurgir, em prol de novas formas de pensar e agir capazes de assegurar novos modelos epistêmicos e cognitivos, novas formas de viver que estejam em consonância com princípios éticos universais (visando ao bem comum).

Atuando na academia, seja na docência, seja na produção de conhecimento, reconheço alguns dos limites presentes nesse espaço de formação. A reprodução – muitas vezes descabida – de modelos e teorias alheias à realidade nacional ainda é um fato e demonstra que seguimos fazendo a escolha por valorizar o conhecimento de fora em detrimento de reconhecer e valorizar o conhecimento oriundo de nossa própria cultura em suas diferentes manifestações. Isso significa dizer que nosso ensino “superior” também reproduz estruturas e dispositivos que reiteram assimetrias de poder (SILVA, 2020).

Uma vez ocupando esses espaços de poder/saber e tendo mínima consciência do que são e como operam (dentro da lógica aqui discutida), é preciso desenvolver uma atitude de enfrentamento, o que não é tarefa fácil, pois requer capacidade para transitar por poderes constituídos. Não obstante, não basta conseguir transitar, é preciso ter atitude, compreendendo que essa é “uma dimensão fundamental na tarefa de produzir conhecimento” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 88). A atitude precisa estar direcionada à produção de uma episteme decolonial, para tanto, é indispensável ter uma atitude decolonial, isto é, engendrar “projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 88).

Consciência decolonial

Compreendo que o modo pelo qual tem se estruturado o ensino superior brasileiro (num processo constante de burocratização e reprodução de teorias e métodos “em voga”) tem dificultado desenvolver a formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, impactado a formação dos profissionais que atuam na sociedade. Não cabe aqui pormenorizar as diversas causas que ajudam a explicar esse fenômeno, mas certamente estão relacionadas com o pensamento moderno-colonial já aqui discutido.

Observa Maldonado-Torres (2006) que a academia se faz por disciplinas e métodos impregnados da visão moderna-colonial na qual há uma defesa da “linha ontológica colonial”, o que explica estratégias para a reprodução de hierarquias. Em nossa sociedade, pensemos no racismo institucional, na branquitude, na discriminação de gênero, classe, orientação sexual, entre outras violências que se localizam e são reiteradas nesses espaços⁷ (SILVA, 2020; MÜLLER e CARDOSO, 2017).

Uma proposta para romper com essa lógica seria tecer novas epistemologias, novas pedagogias e metodologias capazes de afetar essas estruturas calcificadas. Nesse sentido, irromper com métodos disciplinares é fundamental, e o caminho pode ser por meio da “transdisciplinaridade decolonial”, como assinala Nelson Maldonado-Torres:

Estou definindo transdisciplinaridade decolonial como orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial (*decolonial consciousness*), em contraposição à consciência moderna (*modern consciousness*). Enquanto a consciência moderna encarrega-se de afiançar as bases das linhas seculares e ontológicas moderno-coloniais, a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar⁸ e des-generar o poder, o ser e o saber (...). (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 93-94)

⁷ Para exemplificar esse fato, cito a pesquisa Interações na USP, empreendida pelo Escritório USP Mulheres (durante o período de 2017 e 2018), que mapeou, por meio da percepção do(a)s estudantes da instituição, as diversas experiências de violências e discriminações vivenciadas no ambiente universitário. A respeito, ver: Para mais da metade dos estudantes, USP é machista e racista. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/para-mais-da-metade-dos-estudantes-usp-e-machista-e-racista/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

⁸ Remete à ideia de superar, também, as marcações de gênero presentes no poder, no saber e no ser.

No meu fazer docente, procuro fissuras nos processos disciplinares para conceber estratégias pedagógicas que promovam a empatia, desencadeiem o afeto, o pensamento crítico-criativo, a complementaridade entre as áreas de conhecimento e o senso de respeito e aprendizado pelo contato com o “Outro”.

Como aponta Torres-Maldonado (2006, p. 94), a transdisciplinaridade decolonial pode ser atingida ao “criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento”. O resultado é o desenvolvimento da consciência decolonial, que é:

(...) uma consciência limítrofe e seu pensamento também é um pensamento de fronteira que se nutrem da experiência de estarem marcados pela linha ontológica moderno-colonial (ANZALDÚA, 2012). O caráter fronteiriço do pensamento decolonial também aponta para seu caráter transdisciplinar: o projeto e a atitude decolonizadora levam o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 94)

A “consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre essas áreas” (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 94). É uma consciência que surge a partir do questionamento e da desconstrução da lógica moderno-colonial e impulsiona a atitude decolonial, favorecendo o pensamento crítico e criativo diante de teorias, conceitos e práticas anteriores (eurocentradas).

É, por exemplo, a partir da atitude decolonial que o étnico como conceito é tomado como instrumento para desafiar a boa consciência do sujeito moderno em seu uso asséptico do conceito. É também a partir de uma consciência decolonial, comprometida com a decolonização como projeto e orientada pela atitude decolonial, que as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem dismanteladas, criticadas e usadas em um projeto

de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento e a consolidação da linha secular moderna. Isto tem prioridade epistêmica, ética e política sobre as artes liberais, sua atitude e seu projeto. (TORRES-MALDONADO, 2016, p. 94)

Tendo em vista esse pensamento, apresento doravante algumas experiências que tenho vivido na docência (seja na formação inicial de professores, seja na formação continuada), trabalhando o tema das relações étnico-raciais e sua intersecção com gênero, adotando como orientação essa perspectiva.

Consciência decolonial na formação docente

Entre as experiências que tive oportunidade de vivenciar como docente lecionando disciplinas/cursos sobre diversidades na formação de professores, destaco, para reflexão, dois aspectos em particular: (1) o impacto que formações sobre relações étnico-raciais (e suas intersecções) produzem à subjetividade da(o)s participantes envolvida(o)s. E esse não é um dado qualquer. Ainda que tais formações sejam pensadas para produzir uma mudança de perspectiva (reeducação das relações) a depender das estratégias utilizadas, nem sempre o resultado final é o que se esperava. No entanto, percebo que, construindo uma atmosfera adequada, é possível atingir as subjetividades com potencial para produzir impacto cultural. Ao final dos encontros de formação, tive oportunidade de testemunhar vários relatos emocionantes de pessoas negras e não negras que expressavam o quanto tinham sido tocadas tanto pelo conhecimento adquirido quanto pelo modo como este tinha sido transmitido. E (2) a interseccionalidade entre raça e gênero. Nos encontros de formação, algumas mulheres, especialmente negras e jovens, vinham a mim tecer comentários acerca de minha formação acadêmica, mas também sobre minha estética,⁹ destacando esses elementos como referências positivas para si mesmas.

Consciente do que representa ser mulher negra no Brasil, isto é, estar entre as piores estatísticas nos indicadores sociais, ser vista como obje-

⁹ Destacavam, sobretudo, o fato de eu manter o cabelo ao natural, isto é, crespo.

to sexual, serviçal, exótica, insensível à dor, ser arrimo de família e ter de, constantemente, afirmar sua racionalidade (CARNEIRO, 2003; RIBEIRO, 2018), compreendi que a ação de minhas interlocutoras – de algum modo – me dizia algo sobre o desejo de saírem desses enquadros destinados às mulheres negras; o que me fez entender que o empoderamento docente está atrelado ao empoderamento em outras esferas. Também percebi que o corpo pode ser um mediador de conhecimento, isto é, um instrumento pedagógico (hooks, 2013) e decolonial. Entendo que esses dois pontos indicam o cuidado que é preciso ter com a dimensão pedagógica quando se trata da temática diversidades. O que remete à formulação de uma metodologia que considere essas dimensões, ou seja, as intersecções que atravessam a docência.

Ao trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, bem como com sua intersecção com o gênero, um dos grandes desafios é sensibilizar para o tema. Lançar mão da legislação educacional vigente,¹⁰ ainda que seja uma estratégia necessária, em minha experiência não tem se mostrado eficaz como meio suficiente para a sensibilização. Por outro lado, recorrer apenas a argumentos teóricos (por meio de textos acadêmicos) para explicar preconceitos e discriminações, embora necessário, também apresenta seus limites de alcance da subjetividade.

É preciso considerar que o tema do racismo, o preconceito, as discriminações, os estereótipos, embora atuante socialmente – e cada vez mais contundente – não tem histórico de ser abertamente debatido em nenhum espaço social, nem mesmo na Educação. De modo que, quando se tem uma tentativa de fazê-lo, esta é fatalmente marcada pela ausência do diálogo em favor da imposição de sistemas cognitivos binários e antagônicos. De modo geral o indivíduo reproduz em seus posicionamentos pessoais a mesma lógica que lhe foi ensinada no âmbito social/global. Não raramente o ambiente é tomado pela atmosfera de conflitos e intolerância, o que elimina a possibilidade de empatia e diálogo.

Para quebrar esse histórico tenho recorrido a um método inspirado no

10 A importância dessa legislação (entendida como legislação antirracista) deve ser reafirmada constantemente, dado seu papel na construção de uma sociedade que saiba conviver e aprender com a diversidade étnico-racial. Não é demais assinalar que essa legislação foi concebida como uma resposta aos movimentos sociais, sobretudo negros e indígenas, que constantemente denunciavam os processos desumanizadores também reproduzidos pela educação escolar, além de enfrentarem esse cenário com ações práticas, como registram a produção de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e instituições como UNIAFRO, entre outras.

conhecimento de populações tradicionais (herança africana e ameríndia que trago como legado ancestral). Trata-se do estímulo ao diálogo franco, mas terno e acolhedor, das diferenças num contexto em que os envolvidos desejem aprender conjuntamente, isto é, com o outro. bell hooks,¹¹ ao refletir sobre formas insurgentes de educar para a liberdade, também observa essa dimensão quando chama a atenção para a necessidade de se formar “comunidade de aprendizagem”, isto é, “criar um contexto comunitário para o aprendizado” (hooks, 2013, p. 212).

Compreendi que atingir o universo do sensível é uma estratégia necessária. O primeiro passo se constrói num movimento que busca entender o que a(o)s estudantes já conhecem sobre o assunto em pauta. Conseguir que falem é o desafio nesse momento. Por se tratar de temas quase sempre vistos como tabus (raça e gênero), tenho observado que a construção de um ambiente seguro é fundamental. A “comunidade de aprendizagem” a que me refiro tem a ver com um contexto educacional (que vai além do ambiente físico) construído pelos envolvidos com a aprendizagem, e para estes. Não é algo preestabelecido, mas um processo que parte do reconhecimento do “Outro” como fonte de conhecimento e sabedoria ancestral. Implicar-se é necessário. Essa etapa ocorre por meio da partilha de vivências pessoais sobre o tema em foco. Início esse processo contando minhas experiências com o racismo e vou refletindo-as tendo por base o conteúdo teórico estudado. Tenho lançado mão de textos produzidos por intelectuais e pesquisadora(e)s negra(o)s, sobretudo, uma estratégia de enfrentamento da colonialidade epistêmica. Aos poucos ocorre a empatia e outras vozes vão se fazendo ouvir, trazendo também suas experiências.

A docente, escritora e feminista negra bell hooks nos aponta a postura que é preciso ter quando se deseja educar para a liberdade.

Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2013, p. 18)

¹¹ Gloria Jean Watkins, cujo pseudônimo é bell hooks, escrito com letras minúsculas, como prefere essa autora.

A concepção de “comunidade aberta de aprendizagem” é muito cara à metodologia que defendo. Identificar o que é “comum” a todos é o ponto de partida para sua construção. Devemos partir do fato de que – diante das diversidades –, para dialogarmos, temos de procurar o que nos é comum, por exemplo, a condição humana e sua capacidade de mudança.

Partindo desse pressuposto, busco compartilhar minhas experiências pessoais que dizem respeito às diversidades de maneira sincera e consciente do processo pedagógico. O que tem se mostrado muito eficaz para estimular a troca de vivências que acabam por emergir como um ato de empatia e solidariedade. Num contexto que se assemelha a uma catarse coletiva, surge um movimento de pensar conjuntamente e analisar o fenômeno discutido não de modo pessoal (individual), mas coletivo e na coletividade. Nessa conexão dialógica e que imprime significado ao conteúdo teórico, vamos nos conhecendo de maneira profunda, pois não raro as falas são entrecortadas por silêncios reflexivos que, por vezes, comovem a toda(o)s e estimulam o questionamento sobre a realidade imediata.

Tem se tornado recorrente escutar questões do tipo: “Por que isso acontece, professora?”, “Por que temos tanto racismo e discriminação?”, “Por que não posso ser quem eu sou de verdade?”. Desse modo, a explicação surge da necessidade de entender a realidade que os cerca e os atravessa. Ao despertar a vontade de saber, parto para outra etapa: recorro a um recurso de ensino muito antigo utilizado em sociedades de tradição oral: o ensino por meio do recurso da narração.

Do ponto de vista do conteúdo teórico, sempre que possível utilizo textos históricos narrados em primeira pessoa, buscando trazer à tona a experiência contada por quem a viveu. Outro recurso que utilizo é o de apresentar análises que visam apontar para diferentes perspectivas sobre a história que nos foi ensinada. Para tanto, utilizo textos de literatura (poesias, romances históricos, cordéis, letras de música) e ainda depoimentos disponíveis em vídeos, documentários, entre outros recursos. As leituras são “dramatizadas” (recurso que encontrei para “dar vida” aos personagens históricos a fim de que possamos senti-los mais próximos). O esforço tem por objetivo mobilizar os sentidos, produzindo

do outros caminhos para se aprender, além de apresentar perspectivas teóricas não eurocêntricas.

Colocar-se no lugar do “Outro”, saber conhecer esse “Outro” a partir de sua visão de mundo narrada pela própria pessoa, tem ajudado a reconhecer e a entender o conceito de alteridade. Como explicitado, recursos audiovisuais, narração de experiências leituras compartilhadas têm se mostrado instrumentos importantes que contribuem para alcançar o que há de sensível em cada ser. Assim, conceitos árdus vão saindo do papel e se apresentando na fala e na escrita de estudantes ao narrar (e avaliar) as experiências proporcionadas pelos encontros.

Observei expressivo progresso em relação à capacidade de escuta e diálogo que rompe com diferenças de gênero, raça, classe e geracional. Essa metodologia que venho aplicando considera estimular momentos de produção criativa por parte da(o)s participantes. Destaco aqui experiências que tive quando atuava como docente num curso de Pedagogia. Na ocasião, desenhei o programa da disciplina de modo que a(o)s estudantes pudessem ter momentos de conhecimento teórico para que, posteriormente, pudessem apresentar propostas didáticas práticas de intervenção em relação aos temas trabalhados (diversidade étnico-racial e de gênero na Educação).

De modo geral, as turmas, depois de terem passado pelas etapas de formação teórica a partir da metodologia que aqui apresento, reuniam-se em pequenos grupos para atender à proposta por mim lançada de pensar e desenvolver estratégias de ensino antirracistas inovadoras que fossem aplicáveis em diferentes realidades educacionais. A(o)s estudantes demonstraram excelente capacidade crítico-criativa, produzindo – a partir de suas habilidades pessoais – estratégias como: jogos de tabuleiro; intervenções teatrais e de *flash mob*; saraus; paródias; declamação de poemas de resistência; elaboração de poemas durante os encontros de formação; cordéis, livros infantis para contação de história; programas de entrevistas; histórias em quadrinhos (em parceria com outras disciplinas). Ao apresentarem suas produções, sentiam-se realizados. Na temática gênero e Educação, destaco exercício de análise realizado em materiais já disponíveis no mercado.

São esses alguns exemplos, entre muitas outras práticas desenvolvidas por estudantes dessa “comunidade de aprendizado” construída

para aprender-ensinar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; os Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual; e os Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética.

Seguem fotos de alguns dos trabalhos realizados:

Jogo de tabuleiro para ensinar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Produção discente¹²



¹² Fonte: https://www.facebook.com/pg/pedagogiafho/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 2 jun. 2020.



Jogo de tabuleiro, guarda-chuva para contação de história, varal de cordéis. Materiais produzidos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Produção discente.¹³

¹³ Fonte: https://www.facebook.com/pg/pedagogiafho/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 2 jun. 2020.

No momento de autoavaliação e avaliação da disciplina, os relatos expressavam o quanto a experiência foi formadora, o quanto contribuiu para alterar a percepção dos estudantes sobre si e sobre as demais pessoas. Alguns relatos¹⁴ destacaram o impacto causado por depoimentos de colegas que sofreram racismo e outras formas de discriminação. A experiência de superação de dificuldades de convivência em prol de uma atitude antirracista (para reeducar as relações) também me chamou a atenção nos relatos. Lembro-me de falas que ressaltavam a mudança de visão sobre si e sobre sua sociedade (ver beleza em seu fenótipo e cultura), o que aponta para o início de um processo de decolonização do ser. Não raro destacava-se, ainda nos relatos, que tal experiência de formação seria lembrada quando exercessem a docência. Houve ainda quem me procurasse para contar que já havia exercitado o que aprendera no contexto dos estágios que realizava. Para alguns e algumas, o processo de formação se desdobrou também em vontade de pesquisar o tema, originando assim Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Entendo que, de modo geral, os exemplos aqui compartilhados conseguem ilustrar o despertar da consciência decolonial dos participantes, isto é, a desnaturalização de opressões sociais como o racismo e a tomada de atitude decolonial impulsionando novos projetos (que considere outros saberes, advindos, inclusive, da experiência de vida dos sujeitos subalternizados pela lógica moderna) para promover a educação antirracista como ferramenta de mudança social. Essas experiências apontam para o fato de que os indivíduos, ao terem contato com projetos educacionais que partam do pressuposto de decolonização do ser, do poder, do saber, podem responder de maneira muito criativa e apresentar respostas aos problemas sociais que nos aflingem.

À guisa de conclusão

Esta reflexão partiu da seguinte indagação: é possível expandir o potencial da legislação antirracista? Os exemplos arrolados e discutidos apontam que sim. A legislação antirracista pode ser o ponto de partida para uma mudança epistemológica (da perspectiva eurocêntrica para a decolonial) e, conseqüentemente, cultural.

¹⁴ Na ocasião não solicitei autorização para publicação dos relatos. Por esse motivo, não faço referência direta. Estou me valendo da leitura atenta que fiz de cada um deles.

Os espaços de formação docente (inicial e/ou continuada) são lugares privilegiados para tanto. Para que isso seja possível, é necessário, no entanto, partir de uma metodologia que seja capaz de acessar as subjetividades e despertar a consciência decolonial e produzir atitude decolonial. Nesse caminho é fundamental, para além da obtenção do conhecimento teórico, que se desenvolva uma pedagogia comprometida com valores legados pela sabedoria ancestral dos diversos povos que compõem nosso país (e não apenas de um deles). Com tal propósito apresentei, ao longo deste texto, uma proposta metodológica que venho aplicando e que entendo ser passível de ser adaptada e aplicada em diferentes contextos de formação, desde que se organize a partir dos fundamentos que seguem:

- 1** entender o papel da educação como instrumento para expansão do potencial humano (desenvolvimento das diversas competências) com o objetivo de formar para o saber conviver (viver com);
- 2** construir uma “comunidade aberta de aprendizado” (hooks, 2013). Para que isso ocorra é fundamental ter consciência de si e do “Outro” (de suas dificuldades, medos, experiências, características...). Partir da concepção de que toda(o)s são capazes de aprender e ensinar;
- 3** interessar-se pelas pessoas e reconhecer-se nelas;
- 4** interagir com sua história e com a dos envolvidos (entender suas experiências como instrumento pedagógico); e
- 5** utilizar a dimensão criativa (a partir do potencial de cada um) para aproximar conceitos teóricos. Caminhar do plano da informação à formação.

É possível “in-surgir”, isto é, surgir de dentro da estrutura cristalizada, desde que haja atitude para tanto. Essa atitude pode partir de uma pessoa, mas sua efetivação certamente está atrelada a outras pessoas que acreditem na mudança e na capacidade de desenvolvimento humano a partir da convivência com as diversidades. Promover ações que façam frente à “atitude moderno-colonial” (TORRES-MALDONADO, 2016) é dever de todos e todas, mas, sobretudo, de quem se compromete com a formação. O que foi aqui apresentado reforça, ao meu ver, a importância e o potencial inerente em projetos decolonizadores, sobretudo no campo educacio-

nal. Indica ainda um duplo processo: atua tanto na promoção de uma formação docente decolonial quanto na constituição de modos insurgentes de produzir conhecimentos e de fazer ciência que levem em consideração o reconhecimento de saberes múltiplos, de conhecimentos tradicionais que tocam e produzem mudanças e ensinam sobre as diferentes expressões de ser humano. Por ora penso que é importante salientar que novas formas de ensinar a conviver são possíveis, o desafio está em construir novos modos de engendrar conhecimentos que afetem os alunos a ponto de formá-los significativamente a partir de alicerces mais fortes, porque diversos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, SECADI, 2013.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** 17 (49), 2003, p. 117-132.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005, p. 77-95.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, E. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (orgs.). **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n.1, jan.-abr. 2016.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**. Curitiba, jan.-mar. 2013, p. 19-33.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação e Revista** [online]. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, jun. 2013, p. 111-113.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1. jan.-abr. 2016.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MÜLLER, T. M.P.; CARDOSO, L. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

QUIJANO, A. ¡QUÉ TAL RAZA! In: SEPTIEN, R. C. et al. **Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, F. P.; BALTAR, P.; LOURENÇO, B. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12; n. 1, 2018.

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

SILVA, P. B. G. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, maio-jun. 2018, p. 123-150.

SILVA, P. E. **Professor negro universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valo-**

rizados. 2008. 220 f., Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

SILVA, P. E. **Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940)**. 2015. 367 f., Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, P. E. **As origens da USP: raça, nação e branquitude na universidade**. Curitiba: Appris, 2020.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

“Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó”: o que dizem as crianças sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira

Sara da Silva Pereira

 MESTRADO

Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol e suas Literaturas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicomotricidade e Mídias Integradas em Educação; mestre em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá/NEAB/UFPR e do NEABI/UFAC.

Resumo

Este artigo é resultante de uma dissertação que analisou como crianças de 3 e 4 anos experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado classificado como literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira; neste caso foi a história **Bruna e a galinha d'Angola** (ALMEIDA, 2009). Utilizamos como aporte teórico referenciais que amparam as discussões acerca dessa literatura, da Educação das Relações Étnico-raciais e dos estudos sociais da infância, elencando autores como: Debus (2017), Araujo (2010), Oliveira (2003), Dias (2007), Trinidad (2011) e Sarmiento (2005). Desenvolvemos uma pesquisa-ação em um Centro Municipal de Educação Infantil, em São José dos Pinhais, no Paraná. Dentre os resultados obtidos constatamos que: as crianças interagiram positivamente com a história, inferindo sobre ela e reconhecendo as personagens negras de forma não preconceituosa; utilizaram vocabulário étnico-racial para designar personagens e pessoas; as crianças negras se reconheceram nos personagens negros; havia crianças negras que apresentavam uma identidade étnico-racial positiva e que se mostravam felizes em se reconhecerem como negras.

Palavras-chave: literatura infantil, cultura africana, crianças pequenas.

Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa aplicada que teve como objetivo geral: analisar como crianças pequenas, com idades entre 3 e 4 anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

A opção pela nomenclatura faz referência aos estudos de Debus (2017), que destaca que, no âmbito da literatura infantil, esse debate é recente, não havendo um consenso acerca da nomenclatura a ser dada para a literatura escrita sobre o povo negro ou por autores negros, nem mesmo entre os pesquisadores e pesquisadoras da área. A autora enfatiza que os títulos da produção literária para a infância estão divididos em três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p. 33).

Concordamos com Debus (2017) quando ela afirma que a primeira categoria sobressai, pois a maioria das produções que circula no mercado editorial nela se insere. Todavia, destacamos que sempre daremos visibilidade aos autores negros e autoras negras dessa categoria, pois eles emergem para mostrar ao mundo que podem, sim, escrever sobre suas histórias e vivências negras contemporâneas, mas também são tão capazes quanto os considerados cânones de escrever sobre muitos outros temas.

Destarte, apresentando a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira como base, a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado em São José dos Pinhais, Paraná, e teve a pesquisa-ação como proposta metodológica. Essa proposição guiou o trabalho de campo, em que os sujeitos principais eram as crianças, mas os demais envolvidos participaram em regime de colaboração.

A urgência em problematizar a propagação de uma perspectiva negativa em relação ao sujeito negro em importantes artefatos culturais foi apontada por pesquisadores como Rosemberg (1985), Jovino (2006), Araujo (2010) e Oliveira (2003), provocando uma revisão radical na produção de materiais com esse viés, entre eles os livros de literatura infantil.

Amparadas na leitura dessas pesquisas, relacionamos o estudo com nossa prática como professoras na etapa da educação infan-

til. Interessava-nos saber se outras professoras compartilhavam com as crianças livros com personagens negros e como os pequenos interagem com essa literatura.

A primeira etapa consistiu no levantamento em banco de dados para mapear produções científicas que poderiam nos ajudar, e, de início, constatamos o ineditismo do estudo, pois não havia pesquisas que tratassem das crianças de 3 e 4 anos interagindo com livros de temática da cultura africana e afro-brasileira. Discorreremos brevemente sobre esses estudos por acreditarmos que foram referências importantes para o desenvolvimento do nosso.

Em seguida, discutimos como a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira pode ser uma importante aliada no trabalho voltado à equidade racial, contribuindo para a construção de uma identidade negra positiva, ao apresentar boas referências, e propiciando às demais crianças a possibilidade de interagir com a diversidade étnico-racial, aprendendo a respeitar e valorizar as diferenças.

Apresentaremos alguns passos da pesquisa, revelando como compartilhamos a história com as crianças, como tecemos nossa parceria e, finalmente, desvelaremos como as crianças pequenas interagiram com a história **Bruna e a galinha d'Angola** (ALMEIDA, 2009).

Desenvolvimento

O início da pesquisa se deu com o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a atualização do relatório de pós-doutorado de Araujo (2017), em que este fez um levantamento de teses e dissertações, produzidas de 2003 a 2015, sobre a temática das relações étnico-raciais e da literatura infantil e juvenil. A partir desse exercício, apresentaremos aqui as três dissertações de maior relevância para este estudo.

A pesquisa realizada por Araujo (2010), pela Universidade Federal do Paraná, intitulada *Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil*, analisou os discursos produzidos por professoras e alunos do 4º ano do ensino fundamental a partir das leituras de obras infantojuvenis em sala de aula. O trabalho constatou que se fez presente no espaço escolar pesquisado o processo de hierarquização entre brancos e negros, tanto

na recepção das obras pelas crianças quanto nos materiais, e apurou que: os livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) nem sempre eram disponibilizados às crianças, ficando “preservados” em armários; o acervo acessado por elas não era de qualidade, e poucos livros mostravam a diversidade étnico-racial brasileira. Analisando a produção das crianças, verificou-se estranhamento e interpretação estereotipada no que tange aos personagens negros das obras trabalhadas, por meio de desenhos que revelavam: personagens negros retratados com características europeias e até mesmo tribais, nivelando os povos africanos; o expurgo do outro, que passa a ser inaceitável, ameaçador, feio, uma vez que difere dos padrões hegemônicos.

Ramos (2007) buscou compreender como a identidade étnico-racial das crianças negras se constrói a partir de livros de literatura infantil com personagens negros no estudo *Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas*. Tratou-se de uma pesquisa-ação realizada em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro com duas turmas de progressão. Foram selecionadas obras de histórias da cultura africana e outras com personagens negros protagonistas, e organizadas diferentes atividades com as crianças: desenho, pintura, recorte e colagem. A autora identificou que a utilização desse material, em que personagens negros têm uma presença positiva, contribuiu para a construção de uma identidade étnico-racial positiva, revelando que a presença dele nas salas de aula e bibliotecas deve ser constante.

Bischoff (2013), em *Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil*, investigou como o trabalho com a literatura infantil de temáticas afro-brasileiras ajuda a discutir e problematizar conceitos de diferenças raciais entre as crianças da pré-escola de uma instituição de ensino da cidade de Portão, no Rio Grande do Sul. Adotando a metodologia de pesquisa com crianças, a autora relatou que subestimou as crianças, levantando a hipótese de que suas falas estariam imbuídas de preconceitos em relação aos personagens negros das histórias trabalhadas. Durante o desenvolvimento do estudo, nomeou sua perspectiva como adultocêntrica, constatando que, quando o assunto era diferença racial, as crianças não demonstravam preconceito.

Essas pesquisas contribuíram para embasar este estudo, uma vez que protagonizaram a escuta de crianças a respeito da literatura que apresenta personagens negros em seu bojo e evidenciaram conceitos e referências importantes e atuais dentro da temática. Verificamos que poucas são as pesquisas que se propõem a ouvir as crianças pequenas a esse respeito, havendo uma variação em relação à idade das participantes.

Destas, somente uma não fez menção a representações negativas das crianças sobre os personagens negros: a realizada na pré-escola, numa região em que a população em sua maioria é branca. As demais relataram que as crianças tiveram dificuldade em lidar com a temática, mas, com a intervenção utilizando a literatura com personagens negros como mote, passaram a demonstrar atitudes mais positivas. Por isso, demarcamos a importância de se ampliarem investigações em que crianças de diferentes idades sejam escutadas a respeito dessa literatura, para averiguarmos se existe uma distinção nos discursos e nos sentidos atribuídos por elas de acordo com a faixa etária.

Essa defesa se dá justamente por acreditarmos que a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira é uma excelente oportunidade para a busca por equidade racial. Em um país em que o racismo mata todos os dias, fomentar ações antirracistas desde a primeira infância torna-se questão de sobrevivência. Compreender as relações étnico-raciais no Brasil não é tarefa fácil, haja vista que o racismo aqui se apresenta de modo cordial, se reafirmando a partir de sua negação, mostrando-se em inúmeras faces e estruturando a nossa sociedade e as relações sociais.

De acordo com Almeida (2018), o racismo pode ser definido como:

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

Identificamos que ele vai além de uma ação individual, constituindo-se num sistema de opressão que atinge as pessoas de maneiras diferentes, legitimando relações de poder de um grupo sobre o outro e criando desigualdades difíceis de serem superadas. Por isso dizemos que o racis-

mo estrutura a sociedade, o que favorece sua manutenção e dificulta sua erradicação. No entanto, cada um de nós tem uma responsabilidade pela sua aniquilação e pode fazer parte nessa luta antirracista, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, conforme pontua Almeida (2018, p. 40):

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio oral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

A literatura infantil vem ao encontro dessa tomada de posturas, mostrando que é possível construir uma pedagogia que valorize as múltiplas infâncias em todas as suas nuances, utilizando livros e práticas que não reproduzam processos históricos há muito arraigados em nossa sociedade e nos comprometendo com a luta contra todas as formas de opressão, sejam elas expressas nas ações cotidianas, nos materiais didáticos, na literatura, nas relações étnico-raciais, sociais ou de gênero.

Para Silva (2012), a literatura infantil de temática afro-brasileira, além de ser uma possibilidade de referência cultural positiva para crianças negras e brancas, não apenas se distancia, mas se opõe à literatura que aborda somente a cultura europeia, na qual os cânones literários descrevem espaços alheios ao olhar das crianças brasileiras. Para ela, a literatura infantil de temática afro-brasileira supera “(...) de forma positiva, os estereótipos veiculados nas imagens e textos presentes nas literaturas infantis de aproximadamente dez anos atrás, em que a criança negra era representada em condições de inferioridade diante das crianças brancas” (SILVA, 2012, p. 125), pontuando que até bem pouco tempo atrás as crianças negras ainda eram representadas de forma subalternizada em relação às brancas.

Corroborando tal afirmação, Oliveira (2003), ao interpretar 12 produções publicadas entre 1979 e 1989, analisando se houve alguma inovação na caracterização dos personagens negros em obras de literatura infantil, nos aponta que apenas uma das obras analisadas apresentava inova-

ção em relação a essa construção: *A cor da ternura* (GUIMARÃES, 1986). As outras reforçaram estereótipos e situações como: associação do negro à pobreza e escravidão; atenuação do racismo, aludindo à democracia racial e ao ideário de mestiçagem; realce do racismo, pois, na tentativa de denunciá-lo, criaram personagens negros “tecidos à margem dos brancos” (OLIVEIRA, 2003, p. 163); e a construção de uma visão única do povo negro no imaginário do leitor.

A pesquisadora ainda alerta que o tratamento dado ao personagem negro na literatura desta época contribui para uma percepção negativa das pessoas negras sobre si mesmas, o que levaria à negação de sua identidade e de seus valores culturais, buscando uma homogeneização em relação aos padrões hegemônicos. Ela ressalta que as ilustrações também endossam as narrativas, reforçando ainda mais o racismo que se quer denunciar nas obras.

Portanto, para encontrar de maneira mais contundente e positiva a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura foram necessárias políticas públicas de ações afirmativas, fomentadas pelo Movimento Negro como parte de uma luta mais ampla de direitos sociais da população negra. Assim, inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 pela Lei 10.639/03 coloca na pauta das editoras o apoio a esse tipo de produção, uma vez que torna obrigatório o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, preferencialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História do Brasil. Também institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (art. 79-B). O artigo 26-A foi modificado em 2008 pela Lei 11.645, quando se acrescentou a ele o estudo da história dos povos indígenas. Outro fator importante para fomentar essa produção foi a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelo Parecer 003/2004.

Em relação às crianças pequenas, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – documento norteador do trabalho nesta etapa de atuação – já preconizavam as propostas pedagógicas:

(...) deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem

o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2010, p. 21)

Logo, o impulsionamento dado por essas políticas abre um novo filão ao mercado livresco, o que foi apontado por Debus (2017). Ela apresenta como resultado de pesquisas que mapeiam a produção literária infantil de temática africana e afro-brasileira nos catálogos editoriais brasileiros a constatação de uma ampliação de títulos dentro dessa temática após a promulgação da lei, impulsionando a construção de uma educação antirracista, mas reiterou que ainda existe desconhecimento sobre a referida lei.

Tal afirmação pode ser constatada neste estudo, pois averiguamos que, apesar da legislação vigente, ainda falta muito para se implementar um trabalho voltado para a equidade racial. Verificamos que, no próprio campo de pesquisa, os tempos, espaços e materiais eram voltados ao desenvolvimento das crianças, mas não contemplavam as diversas nuances que compõem a população brasileira em toda a sua diversidade.

A esse respeito, Dias (2007) reforça que, na educação infantil, o cuidar vai além das condições básicas de higiene, saúde, alimentação e segurança, afirmando que os educadores devem cuidar também da subjetividade e da individualidade de cada criança. Assim, também é “sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas relativas a todos os grupos humanos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade” (DIAS, 2007, p. 64).

Identificando essas ausências, inclusive de livros que apresentassem personagens negros no acervo, sentimos a necessidade de buscar uma parceria com a unidade no intuito de contribuir com mudanças daquela realidade que estava posta. Então, a opção pela pesquisa-ação atenderia à necessidade de realizarmos um papel mais ativo na realidade dos fatos observados.

De acordo com Thiollent (2011), essa modalidade de pesquisa tem por objetivo a resolução de um problema prático pela tomada de consciência por parte do grupo a respeito do problema ou a produção de conhecimento que seja útil socialmente. Trata-se de uma ação que deve ter um planejamento prévio e depois uma intervenção na realidade estudada, no sentido de buscar soluções conjuntas para a resolução do problema. Portanto,

a pesquisa-ação é sempre do tipo participativa.

Munidas dessas postulações, estabelecemos a apresentação da pesquisa para as famílias, corpo docente e administrativo da escola e crianças participantes, por meio da contação da história **Anansi, o velho sábio** (KALEKI, 2007). Já para uma escuta atenta das crianças sobre a interação delas com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, definimos três estratégias diferentes: audiência de história animada, realizada pelo projeto A Cor da Cultura, leitura propriamente dita e contação da história. Considerando que as crianças de 3 e 4 anos gostam de repetir histórias e se expressam por diferentes linguagens, tais como o corpo nas suas mais variadas expressões, as falas, os desenhos, buscamos variar os modos pelos quais elas entrariam em contato com as narrativas, possibilitando mais tempo de contato com o material e a repetição de momentos com o mesmo livro.

A pesquisa de campo começou com visitas exploratórias ao CMEI, local em que fomos sempre muito bem acolhidas e trabalhamos em relação de parceria. Nessas visitas, catalogamos o acervo, utilizando os mesmos aportes descritos por Araujo (2010) em sua pesquisa, e identificamos a presença de apenas duas obras que tratavam da temática da cultura africana e afro-brasileira em seu bojo: **Princesa Arabela, mimada que só ela!** (FREEMANN, 2005), e **A menina que não era Maluquinha e outras histórias** (ROCHA, 2006).

Verificamos, ainda, que as obras de melhor qualidade não ficavam ao alcance das crianças, nos ditos cantos de leitura, por medo de extravios. A equipe sabia diferenciar os livros com maior qualidade daqueles considerados ruins e preservavam os primeiros no intuito de dar acesso às crianças a uma literatura reconhecida quando estas os levavam para as salas sob sua supervisão. Contudo, tal atitude cerceia o acesso livre das crianças aos livros, precarizando ainda mais sua formação leitora.

Se refletirmos sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, veremos que essa precariedade é ainda mais alarmante, haja vista que na unidade ela se encontrava sub-representada. Por isso, a urgência de pesquisas como esta, que tencionou ouvir as crianças sobre a leitura de livros com essa temática, para que, por meio desses exemplos, possamos dar mais atenção ao acervo literário e diversificá-lo de modo que todas as histórias possam ser contadas, não apenas as con-

sideradas hegemônicas.

Concomitantemente ao levantamento do acervo, realizamos a contação de histórias para as famílias, com o intuito de coletar a autorização de participação das crianças. Na ocasião, apenas três familiares estiveram presentes e mostraram compreensão acerca do estudo e apreciação pela história ouvida. As demais assinaturas foram colhidas em dias alternados, em conversas com os responsáveis e também pelo envio, via agenda, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Colhemos 18 assinaturas, num universo de 20 crianças matriculadas na turma, as quais permitiam inclusive o uso de filmagens para fins de pesquisa. Uma das famílias com que fizemos contato via telefone acenou positivamente, mas o termo voltou sem ser assinado na agenda e, procurada novamente, a mãe não retornou o contato. Já a outra família alegou não desejar que a filha participasse, porque considerava que era “coisa de macumbeiro”, evidenciando um caso claro de racismo religioso. Inclusive solicitou que a criança não ficasse sozinha conosco, mesmo depois de termos conversado reiteradamente com o pai.

Para Hoshino e Bueno (2017), o racismo religioso também é uma das facetas do racismo estrutural da sociedade brasileira, uma vez que o desrespeito e as agressões sofridas pelas pessoas de religiões de matrizes africanas vão além do caráter religioso, circunscrevendo-se na cultura e no modo de existir do povo negro que dessas religiões faz parte. Elas são os principais alvos de racismo religioso no Brasil, sendo constantemente atacadas e expostas à degradação e violência.

Assim, munidas de autorizações, realizamos a contação de história para a equipe do CMEI, a qual foi muito bem recebida e, do mesmo modo, apresentamos a pesquisa às crianças. Foi um momento de muita interação e alegria, pois elas mostraram-se extasiadas. Uma das meninas identificou-se de tal modo com uma boneca Abayomi utilizada na contação que seus olhos brilhavam pelo fato de poder abraçar aquele brinquedo, o que nos remete à importância de referenciais positivos para que as crianças negras se reconheçam, como indicado por Ramos (2007) em sua pesquisa.

Neste estudo, as personagens principais são as crianças, pois a elas nos propomos a dar visibilidade e voz. Não por acreditarmos que não as tenham, mas por constatar que são silenciadas pelas nossas atitudes

adultocêntricas.¹ Então, neste estudo, consideramos que as crianças possuem agência, atuando no mundo de forma competente, construindo culturas e saberes e com direito de participação social, mesmo sob proteção, controle e cuidado dos adultos.

Concebemos a infância como uma categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005) e consideramos sua multiplicidade, o que por si só já a torna heterogênea, compreendendo que ela não é igual para todas as crianças, cada uma a vivencia de uma maneira peculiar. Demartini (2002, p. 5) afirma que “é impossível tratar dos relatos de crianças pensando que todos eles são da mesma natureza. A questão dessa heterogeneidade dos tipos de criança, do tipo de infância vivenciado, é uma questão que o pesquisador sempre se deve colocar”.

Assim, convictas de que cada criança é única e recepciona de forma diferente as histórias, nos desafiamos a envolvê-las na pesquisa, considerando sua participação e também as questões éticas, que estiveram pautadas desde o início deste projeto, que foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná sob o nº 80143517.4.0000.0102, tendo sido aprovado em dezembro de 2017.

A preocupação com a ética na pesquisa com crianças, de acordo com Fernandes (2016), é relativamente recente, uma vez que esse grupo social sempre foi invisibilizado e sua opinião não era considerada, por acreditar-se que estas, não sendo adultas, não possuíam competência para produzir um discurso com a relevância que a pesquisa demandava. Então, para assegurar a participação das crianças, não bastava a autorização dos pais, mas também sua aprovação. Para tanto, perguntamos a elas e filmamos seu consentimento.

Outra maneira de envolvê-las foi solicitar que se representassem através de desenhos e escolhessem como gostariam de ser chamadas neste estudo. Consideramos o desenho, acompanhado da fala da criança, uma importante ferramenta para conhecê-la. De acordo com Gobbi (2002, p. 71): “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. Ressaltamos que, com isso, não queremos analisar a criança e inseri-la em algum tipo de padrão,

¹ Termo utilizado por Rosemberg (1985) em suas pesquisas e que diz respeito a relações desiguais de poder dos adultos sobre as crianças, em que estas são sempre vistas sob a ótica do vir a ser.

apenas observar com sensibilidade para ouvir o que querem nos dizer e que nem sempre expressam por meio da oralidade.

Após essa dinâmica, personagens diversos se tornaram nossos parceiros e parceiras de pesquisa: Luanda, Bruna, Pirata, Flor, Menina Bonita, Caracol, Estrela, Tiranossauro Rex, Anansi, Dinossauro Rex, Princesa, Fada, Homem-Aranha, Vulcão, Super-herói, Chico, Monstro, Menina. Entre personagens mágicos e elementos da natureza, a literatura infantil também se fez presente.

Destacamos que Luanda, Bruna e Anansi são personagens negras das histórias que compartilhamos com as crianças, e aquelas que escolheram esses nomes foram justamente as heteroclassificadas como negras, o que a nosso ver trouxe representatividade para elas. Já a Menina Bonita era uma criança branca que mostrava sensibilidade e respeito ao conviver com a diversidade étnico-racial e que se identificava muito com a personagem da história que ouvira pela primeira vez pela boca de sua professora e jamais esquecera.

Uma dificuldade que encontramos foi discernir de quem eram as falas ao analisar as filmagens que fazíamos durante a pesquisa. Então, confeccionamos crachás junto com as crianças, disponibilizando a elas papel emoldurado, giz de cera de diferentes tons de pele, garantindo que todas tivessem acesso a cores que representam a sua, especialmente as crianças negras.

Essa foi uma atividade muito reveladora, pois constatamos que as crianças tinham vocabulário que identificava as características dos colegas, especialmente tom de pele, cor e tipo de cabelo. Essas identificações por parte das crianças não denotavam, de modo algum, constrangimento entre elas, mostrando que nessa idade a etiqueta racial não está presente e elas se sentem à vontade para opinar sobre a identidade étnico-racial do outro e sobre a sua própria.

Novamente chamamos atenção para Bruna, menina negra que havia se identificado com a boneca Abayomi no momento da apresentação da pesquisa. Durante a atividade dos crachás, solicitamos que as crianças se olhassem no espelho e contassem o que viam, e ela, contemplando-se, toda sorridente, foi logo dizendo: “Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó!”, evidenciando uma autoimagem positiva, autoestima elevada e uma forte identidade étnico-racial.

A partir dessas constatações, percebemos que algumas mudanças já podem ser sentidas no âmbito dos trabalhos com a EREER, pois há evidên-

cias de meninas negras que resistem e estão satisfeitas consigo mesmas sem necessidade de mudanças em seu corpo ou cabelo para se adequar a padrões hegemônicos. Fato este pontuado pelas pesquisadoras Dias, Cardoso e Barbosa (2018), que, ao estudarem infâncias negras e resistência no ciberespaço, reafirmam que há na contemporaneidade “crianças negras que estão produzindo uma narrativa de valorização de seu pertencimento racial” (DIAS, CARDOSO e BARBOSA, 2018, s/p.).

Defendemos que essas formas de resistência precisam ser destacadas nas pesquisas da área, pois mostram que as crianças negras não são passivas nesse processo de racialização a que são submetidas. Segundo Nunes (2016), as crianças negras têm apresentado resistência ao racismo e reivindicado o direito de ser ouvidas. Logo, essa forma de existir e resistir precisa aparecer nas pesquisas da área.

Após a produção dos crachás, dada a ausência de obras de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira no acervo da instituição, elegemos, de nosso acervo pessoal, o livro **Bruna e a galinha d'Angola**, escrito por Gercilga de Almeida (2009) e ilustrado por Valéria Saraiva. Essa escolha se deu por se tratar de uma obra que resgata tradições de matrizes africanas ligadas a conhecimentos ancestrais, apresenta ilustrações que valorizam a estética negra e traz uma menina negra como protagonista, o que pode levar à identificação por parte das crianças que vivenciam situações semelhantes na infância.

Na primeira vez que mostramos o livro às crianças, imediatamente uma delas gritou: “É eu! É eu!”. Era Bruna, novamente se identificando com a personagem, mostrando que as crianças negras pequenas manifestam prazer quando são expostas a imagens positivas de outras crianças como elas.

Após uma escuta atenta, nos diferentes momentos em que compartilhamos a palavra narrada, reconhecemos que as crianças falaram utilizando diferentes linguagens. Nós trocamos olhares e criamos um vínculo, muitas vezes de cumplicidade, diante de algumas passagens. O toque, o abraço, o desenho dirigido às pesquisadoras, Tiranossauro Rex nos chamando de avó durante todo o tempo em que permanecemos no CMEI, Bruna repetindo que ela era a personagem principal da história: tudo isso nos mostrou a interação das crianças com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A literatura favorece essa troca, esse encontro entre as pessoas, esse envolvimento em torno de algo em comum: as histórias que apreciamos.

Concluimos nossas conversas e categorizamos as informações levantadas no campo de pesquisa, inferindo que as crianças participantes interagiram de forma positiva com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A identificação apareceu em diversos momentos, tanto das crianças com as personagens quanto delas com as pesquisadoras.

Bruna demarcou o tempo todo que, desde o primeiro contato com as personagens negras, se identificava com elas, mostrando apreciação pelo que via e, como as referências apresentadas eram positivas, sentia-se valorizada e representada. Quantas meninas têm essa oportunidade de ouvir uma narrativa que apresente como personagem principal uma menina parecida com elas?

Este foi outro aspecto muito repetido e observado durante a realização deste estudo: a contribuição da literatura infantil na formação e também na reafirmação da identidade étnico-racial da criança. A esse respeito, Alcaraz e Marques (2016, p. 54) reiteram essa premissa, afirmando que:

O projeto de uma escola democrática e antirracista, bem como da produção de artefatos a ela destinados, como o livro de literatura infantil e juvenil, pretende ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos no currículo escolar e no fazer pedagógico. Nesse contexto, identificamos a literatura infantojuvenil como discurso que circula nas escolas e que pode operar numa trajetória de (re)construção e fortalecimento da identidade negra.

A questão da afirmação da identidade étnico-racial é outra categoria de análise e vem sendo discutida ao longo deste trabalho, pois ficou evidente na fala das crianças que as histórias em muito contribuíram para o pertencimento étnico-racial, valorização, formação e reafirmação da identidade.

Identificamos a representatividade como outra dessas categorias, expressa nas falas das crianças que mostraram admiração pela personagem e pelas pesquisadoras, relatando que gostariam de ser elas. As crianças do grupo de Bruna e Luanda as identificaram como parecidas com a menina da história porque tinham o cabelo “cacheado”. Elas ainda identificaram semelhanças entre a personagem da história e sua colega Bruna, e este foi um dos momentos mais emocionantes da pesquisa, porque a menina ficou muito feliz com isso, seus olhos brilhavam e ela sorria o tempo todo ao reconhecer-se nas páginas do livro.

De acordo com Silva (2012, p. 98):

A literatura infantil é um importante recurso para a formação das crianças no que se refere à apreensão da realidade partindo dos enredos. Ao ser abordada de forma ficcional e apropriada para cada faixa etária, proporciona oportunidade de reconhecimento das identidades, intercâmbio com as histórias de vida ou mesmo de conflitos reais presentes nas tramas e também nas trocas interativas cotidianas das crianças.

A literatura encontrada no campo de pesquisa durante o levantamento do acervo em momento algum traria essa representatividade às crianças negras, o que pudemos constatar que o livro escolhido possibilitou. Por isso, é importante apresentar outras referências às crianças para que se vejam nas histórias, possam falar sobre elas, apreciar as semelhanças e diferenças encontradas entre elas e as personagens protagonistas, assim como Bruna e Luanda fizeram.

A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira permite momentos como esse, em que as crianças negras se reconhecem e se sentem valorizadas, e as demais têm oportunidade de apreciar, reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial pelos elementos textuais e imagéticos que compõem as obras. Precisamos de mais livros como esse nas mãos das crianças, oportunizando que elas construam sua identidade de forma positiva e sem fragmentações, coadunando com a proposta de uma educação antirracista.

Outra categoria analisada foi a interação das crianças com as pesquisadoras, com os colegas e com a história. Elas sentaram-se em roda, escutaram a leitura e a contação, apreciaram a audiência da história animada e trouxeram dados pertinentes ao falar sobre elas. Isso aconteceu porque, conforme Coutinho (2016, p. 763) pontua, consideramos as “crianças como informantes diretas do seu interesse e disponibilidade de participação” desde o momento em que asseguramos a elas a opção de escolha em fazer parte do estudo ou não.

Por fim, destacamos que as crianças ouvidas nesta pesquisa reconheceram as distintas cores das pessoas e utilizaram vocabulário próprio para nomeá-las, conforme já constatado em pesquisas sobre identifi-

cação da identidade étnico-racial por crianças pequenas (TRINIDAD, 2011). Ressaltamos que, neste estudo, as crianças não mostraram nenhum tipo de preconceito em relação aos personagens negros e muito menos constatamos depreciação por parte de crianças negras em relação à sua imagem, mostrando que se reconhecem como negras e se sentem felizes e satisfeitas.

Considerações e conclusões: “conta de novo?”

Com a proposição inicial de analisar como as crianças interagiriam com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, iniciamos nossa trajetória em busca das respostas. A pesquisa de campo possibilitou o encontro com as crianças e a constatação de que a literatura infantil a que elas tinham acesso não primava pela qualidade, e que, quando o assunto era a temática africana e afro-brasileira na literatura, com exceção de dois títulos, os livros nem mesmo existiam naquele ambiente. Por isso, para realizar a pesquisa preferimos escolher um dos livros do nosso acervo pessoal.

Ao final, constatamos que as crianças interagiram positivamente com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, inferindo sobre ela e reconhecendo as personagens negras de forma não preconceituosa. Elas reconhecem as distintas cores das pessoas e utilizam vocabulário étnico-racial para designá-las. Há crianças negras que apresentam uma identidade étnico-racial positiva e que se mostram felizes em se reconhecer como negras.

As crianças nos mostraram que ainda têm muitas histórias para contar e estão ávidas por conhecer outras tantas e para ouvir novamente aquelas que lhes deram prazer, como mostrava Homem-Aranha quando pedia: “conta de novo?”. São vozes que reverberam e ecoam, emergindo nas pesquisas e na literatura, mostrando que, quando se trata de crianças pequenas, estas também podem protagonizar suas próprias histórias.

Referências bibliográficas

ALCARAZ, R. C. M.; MARQUES, E. P. S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 41, jul.-dez. 2016, p. 50-63.

ALMEIDA, G. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAUJO, D. C. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAUJO, D. C. **Relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil: a produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015**. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Estudos sobre racialidade a partir de pesquisa com crianças na educação infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COUTINHO, A. M. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, set.-dez. 2016, p. 762-773.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 319 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2007.

DIAS, L. R.; CARDOSO, C.; BARBOSA, A. Infâncias negras e resistências no ciberespaço. **Revista CEDUCE**, 2018, s/p.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação** (online), v. 21 n. 66, jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FREEMAN, M. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** São Paulo: Ática, 2005.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1986.

HOSHINO, T. A. P.; BUENO, W. **RE 494601: O reconhecimento do racismo religioso?** Disponível em: <http://www.jusdh.org.br/2019/04/04/>

re-494601-o-reconhecimento-do-racismo-religioso/. Acesso em: 26 maio 2020.

JOVINO, I. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (orgs.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KALEKI. **Anansi, o velho sábio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, 2016, p. 383-423.

OLIVEIRA, M. A. J. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2003.

RAMOS, A. M. P. **Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007.

ROCHA, R. **A menina que não era maluquinha e outras histórias**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, 2005.

SILVA, L. C. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.

A potencialidade da literatura como prática pedagógica antirracista: um estudo de caso

Vinícius Oliveira Pereira

 **DOUTORADO**

Graduado em Pedagogia e mestre em Educação. Atualmente cursa o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed-UERJ). Atua como professor da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RJ) e na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-FIOCRUZ).

Resumo

O artigo analisa em que medida um projeto literário, desenvolvido em uma escola da educação básica, conseguiu fomentar práticas pedagógicas antirracistas e de valorização da diversidade étnico-racial. O projeto literário, baseado no livro **Felicidade não tem cor**, do autor Júlio Emílio Braz, promoveu uma série de atividades no espaço escolar analisado, com destaque para (1) rodas de diálogo sobre a leitura do livro; (2) oficina de bonecas abayomis com as crianças; (3) bate-papo com o autor do livro. A análise das atividades desenvolvidas pelo projeto citado ocorre a partir do diálogo com os conceitos de denúncia e anúncio de Paulo Freire (2001) e aciona, também, o trabalho desenvolvido por Djamila Ribeiro (2019) e a palestra ministrada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009). As considerações do presente artigo indicam a potencialidade do trabalho literário para o desenvolvimento de um espaço escolar que leve em consideração a diversidade étnico-racial, o impacto positivo na autoestima das crianças quando as práticas pedagógicas contemplam o debate sobre a importância da representatividade e a construção de relações raciais mais saudáveis a partir do espaço de troca e escuta sobre temas relacionados às questões raciais.

Palavras-chave: representatividade, projeto literário, racismo.

Introdução

Foi aquela redação. É, foi sim. Começou com aquela redação que a dona Evangelina pediu para todos fazerem. (...) “O que eu quero ser quando crescer?” Eu lembro dela direitinho. Palavra após palavra, (...) eu espichei o ouvido e ele [Fael] disse... ‘Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente.’¹

A epígrafe com que inicio este artigo é um trecho do primeiro capítulo do livro infantojuvenil **Felicidade não tem cor**, do autor Júlio Emílio Braz.² Escrito no início da década de 1990, o livro é narrado pela irreverente Maria Mariô, uma boneca de pano que apresenta a história de Fael, um menino negro de aproximadamente 10 anos e que desde muito cedo tem sua experiência escolar marcada pelo racismo, expresso por meio de apelidos como “macaco”, “picolé de asfalto”, “anu” e “carvão”. Apesar de ter sido escrito no fim do século passado, o livro **Felicidade não tem cor** coloca em evidência um problema que, infelizmente, ainda se faz presente em muitas escolas brasileiras: o fato de grande parte das crianças negras ter que lidar, cotidianamente, com o racismo.

Tema sensível para uma parcela da sociedade brasileira, que receia macular a imagem de uma democracia racial,³ o racismo tem sido uma variante que marca, de forma profunda, a sociabilidade dos sujeitos no Brasil. Mas, afinal, o que é o racismo? A filósofa Djamila Ribeiro, em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, apresenta, a partir do diálogo com a perspectiva defendida pelo Movimento Negro, a seguinte definição para esse fenômeno: “Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 6).

¹ Trecho do livro **Felicidade não tem cor**, de Júlio Emílio Braz.

² Júlio Emílio Braz é ilustrador e escritor de literatura infantojuvenil. Publicou mais de 100 obras. Em 1988, ganhou o prêmio Jabuti de Autor Revelação com o livro **Saguairu**.

³ Cunhado por Arthur Ramos em um congresso nos Estados Unidos, o termo democracia racial tem sido constantemente associado à obra de Gilberto Freyre. O autor discute como o modelo de colonização tolerante à miscigenação promoveu no Brasil um hibridismo cultural e uma tolerância racial (MOTTA, 2007). Freyre, ao comparar as dinâmicas das relações étnico-raciais estadunidenses e brasileiras, aponta para um maior recrudescimento da tensão da primeira em relação à segunda. As perspectivas que se baseiam no mito da democracia racial tendem, na maioria das vezes, a negar a existência de conflito racial e a variante do racismo na sociedade brasileira.

Ribeiro ressalta em seu argumento que o racismo pode ser entendido como um elemento estruturante das sociedades contemporâneas, marcando a sociabilidade dos indivíduos, independentemente de suas vontades. Nesse sentido, a autora destaca a importância de uma vigilância constante, pois o combate ao racismo precisa ser uma tarefa cotidiana.

Considero importante também trazer para o debate as ponderações do psicanalista martinicano Frantz Fanon. Conhecido por obras como *Pele negra, máscaras brancas* e *Os condenados da Terra*, o autor realizou um grande esforço teórico para pensar, entre outros temas, sobre a relação entre o colonialismo e o racismo. Fanon conceitua o racismo em uma de suas obras da seguinte forma:

(...) devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural. (...) Contudo, este elemento cultural preciso não se enquistou. O racismo não pode esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informava. Como as Escrituras se revelaram insuficientes, o racismo vulgar, primitivo, simplista, pretendia encontrar no biológico a base material da doutrina. (...) Tais afirmações, brutais e imensas, dão lugar a uma argumentação mais fina. (FANON, 2011, p. 274)

O autor citado argumenta, portanto, que, quando não pode fundamentar-se em uma base biológica, o racismo assume um caráter cultural. Nesse contexto, Fanon defende: “O objeto do racismo é não discriminar o homem particular, mas uma certa forma de existir” (FANON, 2011, p. 274). A negação da existência, por vezes, exerce uma influência tão forte sobre os sujeitos que “o grupo inferiorizado tinha admitido, com uma força de raciocínio implacável, que a sua infelicidade provinha diretamente das suas características raciais e culturais” (FANON, 2011, p. 280).

Neste ponto, penso ser pertinente retomar o que foi destacado na epígrafe deste artigo. Ao ser questionado sobre o que deseja ser quando crescer, Fael responde: “Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente” (BRAZ, 1994, p. 8). Longe de refletir apenas a fértil imaginação do autor, o diálogo expressa o sentimento que, por vezes, é narrado por estudantes que têm, como pondera Frantz Fanon (2011), negado as suas formas de existir. O personagem do livro de Júlio Emílio Braz exprime, no limite, a

perversidade do racismo e o modo como esse sistema apresenta como única possibilidade de uma vida melhor a negação de sua própria existência, de sua identidade étnico-racial, pois “se eu fosse branco, ia ser diferente”.

No entanto, uma análise mais atenciosa da fala de Fael, a partir dos conceitos de denúncia e anúncio de Paulo Freire (2001), coloca em evidência a sua potencialidade, pois: “(...) o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 2001, p. 32). O autor pernambucano visibiliza, na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, a relação intrínseca entre o ato de denunciar e anunciar. Nesse sentido, a denúncia feita pelo personagem Fael também pode ser vista a partir da perspectiva do anúncio, que expressa, em certa medida, o desejo de abolir os apelidos racistas do espaço escolar, a vontade de ver-se representado nas histórias contadas em sala de aula e ter disponíveis representações positivas sobre o seu grupo étnico.

Mas de que modo a escola pode associar-se a esse movimento e também tornar-se anunciadora de uma estrutura humanizante? Neste artigo, atendo-me a uma possibilidade de trabalho a fim de compartilhar uma prática pedagógica antirracista avaliada pelo conjunto de uma comunidade escolar como bem-sucedida. Nesse sentido, o relato aqui apresentado é fomentado pelas observações tecidas a partir de um estudo de caso realizado em uma escola do primeiro segmento da educação básica, localizada na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Na mencionada escola, docentes identificaram relatos de discentes semelhantes ao dito pelo personagem Fael e desenvolveram um projeto literário para o trato da situação.

A opção por um estudo de caso repousa, entre outras coisas, na possibilidade de se empreender um estudo com maior possibilidade de aprofundamento de análise, conforme defendem Christian Laville e Jean Dionne:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso

com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156)

Apesar da possibilidade de aprofundamento das análises, as pesquisas que se desenvolvem a partir de um estudo de caso, por vezes, tendem a ser objeto de críticas, sobretudo por perspectivas epistemológicas que defendem ser possível, *a priori*, efetuar grandes generalizações e criar modelos analíticos a partir de um determinado estudo científico. No entanto, devo dizer que a investigação aqui apresentada não vislumbra como um de seus objetivos a criação de grandes generalizações, sobretudo porque o entendimento das características de uma pesquisa qualitativa, como a que foi desenvolvida, perpassa a compreensão de que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2011, p. 13).

Contudo, isso não significa dizer que as discussões propostas por esta pesquisa não possam oferecer elementos interpretativos para analisar o modo como outras escolas brasileiras têm pensado e desenvolvido abordagens sobre a questão racial, afinal:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156)

Nesse sentido, a escolha do caso a ser estudado exige o estabelecimento de critérios rigorosos e demanda, conseqüentemente, o diálogo com os objetivos elencados por esta investigação. Um dos critérios

que basearam a escolha por discutir a atividade proposta por essa unidade escolar foi o fato de o corpo docente ter refutado análises superficiais sobre o fenômeno representado pela fala de estudantes como Fael e rechaçar argumentos que reforçam a ideia equivocada de reprodução do racismo pelas próprias pessoas negras. Infelizmente, não são raras as vezes que se ouvem comentários nas salas de professores do tipo: “se a própria pessoa negra não se valoriza, como esperar que a sociedade o faça?”. O que muitas vezes não é compreensível para as pessoas que utilizam tais argumentos é o fato de a construção da identidade ser um processo complexo que envolve, entre outros fatores, a disponibilidade de referenciais positivos sobre seu grupo étnico-racial:

Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam, por si só, uma identidade negra. (SOUSA, 1983, p. 77)

Neusa Santos Sousa é precisa ao apontar que a dificuldade em reconhecer a identidade negra está diretamente ligada à produção de um padrão hegemônico que tende a desvalorizar tudo que não está no universo da “branquitude”.

O trabalho da psicanalista traz outra dimensão importante a ser considerada por propostas pedagógicas antirracistas. Afastando-se de perspectivas essencialistas sobre identidades, a autora compreende a negritude como uma produção social. Nesse sentido, ela afirma: “(...) ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUSA, 1983, p. 73). Ao assumir a perspectiva defendida pela autora, a escola analisada se deu a oportunidade de questionar-se: como contribuir para que o tornar-se negro seja uma experiência marcada pela positividade no espaço escolar e quais são as potencialidades da escola e de suas práticas cotidianas nesse processo?

O caminho percorrido pela instituição analisada se deu pela abordagem da literatura como forma de valorização da identidade negra. Ao desenvolver um projeto literário com toda a escola baseado no livro **Felicidade não tem cor**, do autor Júlio Emílio Braz, foi possível criar um

espaço de discussão que perpassou temas relacionados ao racismo, à valorização da identidade negra e à importância da representatividade no espaço escolar. Neste estudo de caso, opere com os conceitos freirianos de denúncia e de anúncio com o objetivo de analisar algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e identificar a potencialidade do trabalho literário, se não para superação do racismo, ao menos para se discutir o tema no cotidiano escolar. Aciono, ainda, os trabalhos desenvolvidos pela filósofa Djamila Ribeiro (2019) e pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), com o objetivo de realizar uma avaliação do projeto desenvolvido a fim de discutir em que medida ele contribuiu para fomentar um ambiente escolar marcado pela promoção da diversidade étnico-racial.

Desenvolvimento

Quando alguém me levou pra escola, eu lembro bem a cara da professora que me recebeu:

– Uma boneca preta?! Onde já se viu boneca preta?!

(...)

– A pessoa que tinha me levado ainda tentou argumentar.

– O que é que tem?

E eu também disse:

– É! O que é que tem? Boneca não pode ser negra, não? Tem quer ser tudo loirinha? Por quê? (BRAZ, 1994, p. 10)

A citação que dá início a esta seção é parte de um diálogo protagonizado pela boneca Maria Mariô, narradora-personagem do livro **Felicidade não tem cor**, de Júlio Emílio Braz. Com uma personalidade forte, Mariô não hesita em questionar o que para muitos parece trivial. A boneca contesta a estranheza da professora ao receber uma boneca negra para a brinquedoteca da escola e coloca em xeque a naturalização de uma situação desigual, afinal: “boneca não pode ser negra, não? Por quê?”.

O espírito questionador de Maria Mariô fez com que ela recebesse a tarefa de apresentar para as crianças da escola em que se deu a pesquisa

o livro utilizado como base para o desenvolvimento do projeto literário.⁴ O primeiro encontro entre ela e as crianças demonstrou que Mariô não é apenas uma boneca questionadora, ela também exerce o admirável poder de suscitar questionamentos: “professor, qual é o nome dela?”; “ela veio do livro?”; “você é pai dela?”; “por que ela não tem olhos, boca e nariz?”.



Início do projeto. Apresentação do livro e do autor

As questões tecidas pelas crianças apontaram ser positiva a utilização de uma boneca de pano negra para representar a Mariô, pois elas expressaram, em certa medida, interesse pela história, o que permitiu abrir uma porta de diálogo sobre a temática abordada no livro. Um dos questionamentos que chamaram a atenção foi a hipótese sobre o grau de parentesco entre a boneca e o professor da sala de leitura. Esse questionamento, em particular, é repleto de potencialidades, pois o provável vínculo de parentesco entre o professor e Maria Mariô se deu por ambos serem negros. A pergunta abre, portanto, a possibilidade de se pensar em categorias raciais e características fenotípicas não como instrumentos de

⁴ O professor da sala de leitura utilizou uma boneca de pano (abayomi) para representar a narradora-personagem Maria Mariô. No momento de apresentação da obra para as turmas, ele dizia para as crianças que a boneca havia saído do livro para ajudá-lo a contar a história.

discriminação, como geralmente são acionadas, mas como elementos de identificação. Nessa direção, perguntou-se às crianças quem mais se achava parecido com a boneca, gerando um movimento interessante de autoanálise e autopercepção sobre as características raciais de cada criança e de vínculo positivo entre elas.

À medida que a personagem Maria Mariô se aproximou das crianças, a boneca, com a intervenção do professor da sala de leitura, passou a convidá-las, de forma lúdica, a refletir sobre a questão que estrutura a história do livro **Felicidade não tem cor**:

- **Ser branco é bom - garantia. - Quando eu for branco, ninguém vai mais implicar comigo. Eu quero ver o Ramãozinho me chamar de “carvão” quando eu for branco. Para ele, o Cid Bandalheira ia ajudá-lo.**
- **Ele sabe o endereço do Michael Jackson e, quando a gente pedir, ele vai dar. Aí nós vamos lá, perguntamos ao Michael Jackson como foi que ele fez e nós dois ficamos branquinhos, branquinhos. Legal, não é, Maria?**
- **Não gostei, não.**
- **Ser branco é bom?**
- **Por que ser branco é bom?**
- **E, se ser branco é bom, por que ser negro também não pode ser bom? (BRAZ, 1994, p. 21)**

No trecho destacado há um diálogo entre Fael e Maria Mariô. O primeiro, cansado dos apelidos (xingamentos) racistas, decide empreender uma busca pelo endereço do cantor norte-americano Michael Jackson, que, na perspectiva do personagem, conseguiu se tornar branco. Fael considera que o locutor de rádio, Cid Bandalheira, que normalmente toca várias músicas do rei do pop em seu programa, fará a ponte que o levará até Michael Jackson.

Apesar de algumas das crianças não conhecerem o cantor mencionado na citação anterior, a questão colocada pelo livro permaneceu em debate: o desejo de um menino negro de mudar de cor. Maria Mariô, ao ouvir o personagem Fael, tece algumas perguntas que ajudam, de certo modo, a estranhar o trivial: “Por que ser branco é bom?” e “Se ser branco é bom, por que ser negro também não pode ser bom?”. As questões suscitadas

pela narradora ajudaram a tecer um espaço de reflexão com as crianças sobre as formas pelas quais a cor da pele pode ser utilizada como instrumento para produção tanto de privilégios quanto de desigualdades. Criar oportunidades de reflexão, discussão e análises acerca do modo como a raça é um elemento atuante na sociedade, de modo geral, e na escola, de modo particular, é possibilitar a essas crianças instrumentos para analisar o local em que estão inseridas, dialogando, portanto, com o que defende Paulo Freire: “Uma pedagogia utópica de denúncia e de anúncio, como a nossa, tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada” (FREIRE, 2001, p. 45).

Ao serem questionadas sobre a situação narrada na história, as crianças apontaram, de modo consensual, as ações do antagonista, Ramãozinho, como responsáveis por fazer o personagem Fael querer mudar de cor. Em um primeiro momento, as crianças analisaram os apelidos (xingamentos) dados ao protagonista por um viés da prática do bullying. Nesse ponto, penso ser relevante mencionar que a confusão entre racismo e bullying tem sido interpretada em alguns trabalhos como uma maneira de abordar os conflitos na escola superficialmente:

Quando acionamos o bullying parece que mascaramos as causas mais profundas e nos atemos à superficialidade do problema: popular versus não popular; bonito versus feio; forte versus fraco. Essas dicotomias, tão presentes no vocabulário de alunos e alunas, escondem modelos estéticos, relações de gênero, de poder e de raça. (BERNARDO; MACIEL, 2015, p. 199)

As falas iniciais das crianças demonstram a capilaridade do tema bullying no espaço escolar, e isso, de certo modo, expressa o avanço em termos de criar um espaço escolar mais saudável. No entanto, como defende a filósofa Djamila Ribeiro (2019):

Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-

-la e definir seu sentido e suas implicações. A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos - mais grave é não reconhecer e não combater a opressão. (RIBEIRO, 2019, p. 9)

A filósofa defende, portanto, a importância de não termos receio de nomear o racismo, pois esse processo é fundamental para combatê-lo. Nesse sentido, as crianças foram instigadas a analisar os apelidos mencionados no livro e foi interessante como o racismo, a partir das experiências das próprias crianças, apareceu como uma categoria para analisar a situação imposta ao personagem Fael. A roda de conversa após a leitura do livro ajudou a tecer um espaço de acolhimento e de escuta, tendo em vista o aparecimento de relatos, por parte das crianças, sobre a presença de apelidos como “macaco” e “cabelo duro” no espaço escolar pesquisado.

Criar esse espaço de acolhimento no cotidiano escolar é fundamental, pois a trajetória escolar de crianças negras, infelizmente, tem sido marcada por inúmeras situações de racismo. Djamila Ribeiro, por exemplo, ao relatar a sua experiência escolar, diz:

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos 6 anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. (...) “neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente - o que quer dizer não branca - passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. (RIBEIRO, 2019, p. 10)

Como demonstra a autora do livro *Lugar de fala (Feminismos plurais)*, muitas crianças passam a experienciar o racismo a partir do início de sua trajetória escolar. Nesse sentido, fomentar um espaço de troca sobre o tema a partir do livro **Felicidade não tem cor** visou oferecer às crianças ferramentas para lidar com essa questão. Nesse ponto, é importante dizer que o debate sobre práticas antirracistas não deve ser compreen-

dido como uma questão da população negra de forma específica. Faz-se necessário envolver toda a escola, independentemente do pertencimento étnico-racial dos estudantes, pois o racismo deve ser entendido como um problema da sociedade, e não de um grupo étnico-racial específico. Nessa direção, as crianças brancas foram incentivadas a escutar, falar e refletir sobre suas responsabilidades em construir relações raciais saudáveis, pois, como sinaliza Sueli Carneiro (2014): “todas as pessoas brancas são beneficiadas pelo sistema racista, embora nem todas sejam signatárias”.

Maria Mariô e as crianças: um encontro precioso

Maria Mariô é uma boneca com múltiplas habilidades e talentos. Além de exercer o papel de narradora-personagem, ela atua como um contraponto à ideia de Fael tornar-se branco, tentando persuadi-lo de que essa não era a melhor alternativa para o problema. Orgulhosa de seu pertencimento étnico-racial, a boneca diz: “Estou muito satisfeita com a minha cor! Sou pretinha e sou feliz!” (BRAZ, 1994, p. 35). A personalidade forte da personagem e o fato de ela ter saído do livro para narrar a história talvez tenham contribuído para o modo como as crianças ressignificaram suas relações com Mariô. No início, assim como a professora que recebeu a boneca na história, as crianças também estranharam o fato de Maria Mariô ser uma boneca negra. No entanto, aos poucos, ela conseguiu conquistar toda a escola.

O sucesso de Mariô foi tamanho que a boneca recebeu até mesmo uma festa de aniversário surpresa organizada por uma das turmas da escola. O envolvimento das crianças com a personagem do livro, personificada na boneca de pano negra, ajudou a compreender a forte adesão de toda a escola a uma das atividades que compunham o projeto sobre o livro **Felicidade não tem cor**: a oficina de confecção de bonecas abayomis. Criadas a partir do manuseio de tecidos, nós e tranças, as bonecas abayomis são confeccionadas sem a necessidade de cola ou qualquer tipo de costura. Sua criação tem sido reivindicada pela artesã Lena Martins:

As bonecas abayomis foram criadas no Brasil no final dos anos 1980 pela artesã e socioeducadora Lena Martins, em meio aos contextos de reorganização política da população negra e das

mulheres negras em particular, decorrentes do processo de redemocratização. (SANTOS, 2019, p. 7)

No entanto, nas atividades desenvolvidas por educadoras que trabalham com oficinas de bonecas abayomis como forma de abordar o tema da história e cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, a dimensão mitológica de sua criação tem sido a abordagem mais comum:

A história contada, tanto pelas mídias impressas e eletrônicas quanto pelas pessoas que fazem as oficinas de boneca abayomi, é a de que, para acalentar as crianças, mulheres africanas vindas para as Américas no processo de escravização dentro dos navios negreiros tiravam um pedaço de suas roupas e confeccionavam bonecas como uma espécie de amuleto e uma distração para as crianças brincarem. Nas narrativas míticas oralizadas, por se tratar evidentemente de uma história ficcional, não há a referência a documentos ou mesmo estudos que revelem qual era a etnia dessas mulheres, de que lugar do continente africano elas saíram e para qual lugar do continente americano elas foram destinadas. Ou seja, não há qualquer evidência de que esse início de criação das bonecas tenha ocorrido. O que não impediu de se criar sentimentos de pertencimento através da difusão da narrativa. (SANTOS, 2019, p. 10)

Durante a oficina desenvolvida com as crianças da escola na qual se aplicou a presente pesquisa, o mito da criação das bonecas abayomis foi reforçado, pois por meio dele foi possível abordar algumas dimensões dos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como ancestralidade, oralidade e corporeidade, o que, de certo modo, contribuiu para a valorização do pertencimento étnico-racial dos estudantes. Nesse sentido, antes de cada criança preparar a sua própria boneca abayomi, realizou-se uma contação de história sobre a origem desse tipo de boneca. Explicou-se, primeiramente, o significado da palavra abayomi, que tem origem na língua iorubá (*abay* = encontro) e (*omi* = precioso). Em seguida, explicou-se que esse modelo de boneca geralmente não tem olhos, boca e nariz porque dessa maneira é possível representar os múltiplos grupos étnicos que constituem o continente africano.

A partir da contação desse mito de criação das bonecas abayomis, as crianças puderam, de forma introdutória, pensar e refletir sobre os vínculos que conectam o Brasil à África. Ademais, sinalizar a existência de múltiplos grupos étnicos que constituem o continente citado ajuda a desconstruir um imaginário que tende, por um viés homogeneizante e racista, considerar a África como um bloco – às vezes um país – sem nenhuma especificidade, marcada apenas pela fome e pela rica fauna. Considero importante sinalizar, ainda, o modo como a contadora de história teceu a narrativa sobre o mito. A escolha das palavras se deu de forma política. Ela utilizou, por exemplo, as palavras “mulheres escravizadas”, em vez de “escravas”. Contemporaneamente, os estudos sobre a escravidão no Brasil têm debatido a importância de utilizar a expressão “escravizado” em vez de “escravo” (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012). Os argumentos apontam que a palavra “escravo” pode expressar um sentido de naturalização da condição cativa do sujeito, enquanto a palavra “escravizado” modifica a carga semântica apontando para a ideia de opressão e o caráter histórico do termo. Tendo isso em vista, ao acionar esse vocabulário no momento de narrar o mito de criação da boneca abayomi, a contadora de história demonstrou estar atenta a esse debate, oferecendo, dessa forma, novas perspectivas sobre o tema para as crianças que participaram da oficina.

Um outro aspecto que chamou nossa atenção foi a participação massiva tanto de meninas quanto de meninos. Além do fato de todos quere-rem ter sua própria Maria Mariô, esse quadro pode ser reflexo, em certa medida, da discussão sobre parte do livro que abordou a questão de gênero. Ao tentar convencer o seu melhor amigo, Cera, a brincar com a boneca, Fael escuta a seguinte resposta: “Falar com uma boneca, Fael? Tá doído? Boneca é coisa de menina. Eu sou homem!” (BRAZ, 1994, p. 15). Esse diálogo foi tema de uma dinâmica realizada com as turmas de 4^o e 5^o ano.⁵ Após uma série de discussões e apresentação de argumentos, as crianças deliberaram que não era um problema menino brincar com boneca.

⁵ Trata-se da dinâmica do “Júri Simulado”, a turma é dividida em três grupos dois grupos debatedores e um grupo responsável pelo veredicto). O tema debatido pelas turmas foi “menino pode brincar de boneca?”. Os dois grupos debatedores apresentaram argumentos contrários e favoráveis. Depois da apresentação dos argumentos, o professor solicitou ao grupo responsável pelo veredicto que analisasse os argumentos e que desse a sentença. A atividade, além de estimular a oralidade dos estudantes, permitiu que eles refletissem de forma crítica sobre a questão colocada. Pela participação massiva dos meninos na oficina de bonecas abayomis, é possível imaginar qual foi a sentença.



Estudante confeccionando uma boneca abayomi

Conversas literárias e a importância da representatividade no espaço escolar

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. (ADICHIE, 2009)

O texto que inicia esta seção é um trecho da palestra realizada por Chimamanda Ngozi Adichie em 2009. A escritora nigeriana, de forma genial, discute o modo como somos suscetíveis às histórias e como a falta de representatividade pode ter efeitos catastróficos sobre o imaginário de crianças negras: “Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura” (ADICHIE, 2009, p. 1).

Adichie argumenta que foi fundamental o contato com escritores nigerianos para que pudesse se sentir representada nas histórias que lia. Na perspectiva da autora, esse contato a salvou do perigo da história única sobre a literatura, pois, antes disso, ela não acreditava ser possível se ver representada nos livros que lia. A importância da representatividade foi um dos pontos que fundamentaram a atividade de encerramento do projeto baseado no livro **Felicidade não tem cor**.

A atividade intitulada Conversas Literárias contou com a participação do autor Júlio Emílio Braz, que se dispôs a ir até a escola, de forma voluntária, para conversar com as crianças sobre a leitura que elas tinham feito. O evento, assim como todo o projeto, contou com a participação expressiva tanto de docentes quanto de estudantes. A escola organizou um grande café comunitário para receber o autor. Cada turma, com a orientação de professoras e professores, produziu cartas para entregar

ao escritor e também elaborou perguntas que puderam ser feitas ao longo do bate-papo.

No encontro, Júlio Emílio Braz pôde contar para as crianças um pouco mais sobre a sua trajetória de vida, que, em certa medida, guarda aspectos semelhantes com as histórias de vida dos estudantes. O autor também apresentou outras obras que produziu, os prêmios que recebeu e os países que pôde conhecer graças à literatura. Ao longo da atividade, as crianças também puderam se expressar, indicando suas impressões sobre a história de Fael e de Maria Mariô e apresentando dúvidas que tinham sobre a narrativa que foi lida. A análise dessa atividade aponta para uma série de potencialidades, como, por exemplo, a afirmação de que a literatura não é um espaço destinado somente à “branquitude”. Nessa direção, considero importante reforçar o que foi dito por Djamila Ribeiro:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? (...) O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. (RIBEIRO, 2019, p. 24)

Utilizo o que foi dito por Djamila Ribeiro para pensar a relação entre a negritude e a literatura. Após mais de 15 anos desde a aprovação da Lei 10.639/03, não é mais possível pautar o trabalho literário da escola apenas em autores brancos. Não é mais possível que as crianças não consigam se ver representadas nos personagens das histórias contadas em sala de aula. A escola precisa atuar, como sinaliza Paulo Freire (2001), como anunciadora de um novo mundo, no qual os diferentes grupos étnico-raciais sejam representados de forma positiva. Avalio que a participação de Júlio Emílio Braz durante a atividade de encerramento do projeto caminhou nessa direção, de modo que contribuiu para forjar um imaginário em que, além de os sujeitos envolvidos se verem na história, puderam se reconhecer no autor que a escreveu.

Considerações finais

No momento em que o projeto literário foi desenhado, as professoras e os professores da unidade escolar tinham a consciência de que alguns dos objetivos não poderiam ser mensurados em um curto espaço de tempo. Formar estudantes capazes de tecer relações raciais mais saudáveis, desconstruir pensamentos e práticas racistas, por exemplo, são procedimentos, por vezes, difíceis de verificar e só poderão ser visualizados a longo prazo.

No entanto, professoras e professores apontaram mudanças expressivas no cotidiano escolar que acreditam estar relacionadas ao projeto desenvolvido. De acordo com docentes da educação infantil, crianças que não gostavam de utilizar lápis de cor marrom para colorir a pele de seus bonecos passaram a fazê-lo por conta própria. No limite, essa situação expressa um movimento de autoconhecimento por parte das crianças e uma valorização de suas características fenotípicas.

Ademais, no início do ano, algumas professoras relataram que bonecas negras costumavam ser preteridas pelas crianças nos momentos de brincadeira. Nesse aspecto, o efeito *Maria Mariô* parece ter sido estrondoso e expressivo, pois essas mesmas professoras passam a relatar as constantes disputas entre as crianças para definir quem seriam os pais e as mães das bonecas negras da escola. As observações tecidas pelas professoras apontam para um efeito positivo do projeto no espaço escolar, evidenciando a potencialidade do trabalho literário para construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade étnico-racial e que contribua para uma representação positiva dos diferentes grupos que constituem o Brasil.

Os resultados positivos visualizados incentivaram a produção desse relato de experiência. Nesse sentido, espera-se que ele possa inspirar novas práticas pedagógicas antirracistas em outras unidades escolares capazes, valendo-nos das palavras de Paulo Freire, de denunciar e anunciar uma transformação radical do mundo em que vivemos.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única (conferência)**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e Educação: um conflito constante. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, 2015, p. 191-205.

BRAZ, J. E. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: Moderna, 1994.

CARNEIRO, S. **Epistemicídio**. Portal Geledés, São Paulo, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FANON, F. Racismo e cultura. In: SANCHES, M. R. (org.). **Malhas que os Impérios tecem. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Portugal: Ed. Lugar da História, 2011

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE, 2012, Campinas. **Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura**. Campinas: UNICAMP, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOTTA, R. Gilberto Freyre, René Ribeiro e o Projeto UNESCO. In: PEREIRA, C.; SANSONE, L. (org.). **Projeto Unesco no Brasil: textos críticos**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 38-60.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, C. L. **Narrativas que cruzam o Atlântico: bonecas abayomis e as histórias contadas por ativistas negras**. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

SILVA, S. M. **Experiência abayomi: cotidianos, coletivos, ancestrais, femininos artesanando empoderamentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2008.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Literatura negra feminista: uma proposta de enfrentamento do sexismo e do racismo epistemológico desde a infância

Viviane Marinho Luiz

 DOUTORADO

Doutora em Educação (UNIMEP), pesquisadora, educadora social, feminista e articuladora do Coletivo Mulheres Quilombolas na Luta, membra da Associação Quilombo de Ivaporunduva, Eldorado (SP).

Márcia Cristina Américo

 DOUTORADO

Doutora em Educação (UNIMEP), pesquisadora, educadora social, feminista e articuladora do Coletivo Mulheres Quilombolas na Luta / Associação de Remanescentes de Quilombo de São Pedro, Eldorado (SP).

Resumo

Neste artigo buscamos discutir a teoria do feminismo negro, estabelecendo relação com as práticas educativas de literatura na educação escolar como possibilidade de enfrentamento do patriarcado e do racismo epistemológico desde a educação infantil ou infantojuvenil. A metodologia se constitui em discussão teórica, relacionando possibilidade prática de trabalho em sala de aula e considerando a importância da literatura no fortalecimento da identidade negra. Os resultados esperados caminham segundo a compreensão da função social da Educação e seu processo emancipatório, ao pensar a autonomia no que se refere ao enfrentamento do machismo, do patriarcado e do sexismo, levando ao contexto de sala de aula literaturas que rompem com o racismo epistemológico, racismo este que faz com que as referências eurocêtricas sejam priorizadas, em detrimento da produção de intelectuais africanos e africanas, bem como da produção afrodiaspórica, especialmente as escritas das mulheres pretas.

Palavras-chave: escritoras pretas, feminismos negros, racismo epistemológico.

Introdução

Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação”. Aproxime-se. (hooks, 2019, p. 15)

Iniciamos este artigo convidando todas e todos para uma aproximação ao feminismo, trazendo um mundo de sonhos e possibilidades. Compartilhamos o sonho feminista bellhookiano entendendo que precisamos sonhar para transformar, porque sonhar significa que a realidade não contempla ao que aspiramos como sociedade de igualdades de sonhos, direitos e oportunidades.

Meninas têm seus sonhos interrompidos pelo simples fato de serem meninas, meninos pretos têm os seus sonhos interrompidos pelo simples fato de terem a pele escura, e por isso são constantemente enquadrados no estereótipo de sujeitos perigosos e/ou criminosos. E as meninas pretas têm seus sonhos interrompidos por carregarem o duplo estereótipo da sexualização e da servidão.

São muitos os sonhos cessados pelo histórico de uma realidade de quase 500 anos de escravidão, cujas marcas se atualizam, a exemplo do racismo, que se mantém caminhando no sentido do impedimento da humanização das vidas negras.

No que se refere ao duplo estereótipo da sexualização e da servidão, Angela Davis propõe um reexame da história das mulheres negras e de suas estratégias de luta e resistência no período da escravização nos Estados Unidos para analisar a continuidade da luta atual das mulheres negras e de todas as mulheres em busca de emancipação. A origem de análise crítica se fundamenta no papel das mulheres negras na con-

dição de escravizadas como trabalhadoras. A elas foi imposto o trabalho nas lavouras em tempo integral e com base no lucro na mesma proporção que os homens negros escravizados. Na condição de trabalhadoras, foram desprovidas de gênero, não foram tratadas como “sexo frágil” e nem como “donas de casa, esposas, mães” (DAVIS, 2016, p. 20).

A discussão sobre a violência e coerção sexual em todo o processo de desumanização a que as mulheres negras foram submetidas no período da escravização tem sido minimizada na literatura tradicional pelo termo “miscigenação”. Deve-se ter como ponto de partida que, no processo de escravização, as mulheres escravizadas estiveram vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. As penalidades mais violentas, como açoitamento e mutilações, se estendiam também às mulheres, porém a elas ultrapassavam. O estupro era utilizado como arma de dominação e repressão contra a resistência. Nesse sentido, é possível analisar que, às vezes, se parte do princípio de que mulheres negras na condição de escravizadas aceitavam passivamente e incitavam a atenção sexual dos senhores e feitores, dessa forma, “o que acontecia não era exploração sexual, mas miscigenação” (DAVIS, 2016, p. 36-37).

No Brasil, a falsa ideologia da democracia racial e miscigenação harmônica entre o colonizador e colonizados, proposta pelo sociólogo Gilberto Freyre na década de 1930, ainda precisa ser combatida, visto que a harmonia racial é uma distorção histórica que deve ser veementemente contestada pela população negra e por todas e todos que se dizem solidários(as) e comprometidos(as) com uma educação antirracista e antissexista.

E, no caso especial das mulheres negras, o histórico do crime da escravização ainda faz perdurar no imaginário social da população branca a percepção de que as mulheres negras existem para servir e para oferecer prazer sexual. Não é aleatório, tampouco deslocado de intencionalidade, que a mídia televisiva tenha transmitido numa das emissoras mais assistidas uma série denominada *O sexo e as negas*. A ideologia oculta nessas mensagens midiáticas é a de caracterizar a mulher negra no estereótipo da perversão sexual, do sexo animal ou nos lugares secretos, escondidos e/ou invisíveis, como uma readaptação da casa-grande e da senzala.

O livro *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação* (XAVIER; BARRETO; GOMES, 2014) apresenta uma vasta experiência de mulheres negras escravizadas e nas primeiras décadas do pós-abolição. A

historicização da mulher negra e o seu corpo ocupam lugar de destaque, interligado ao estereótipo de sexualização na combinação interseccional de classe, raça e gênero, em diferentes estados do Brasil. Giovana Xavier não lança mão da análise interpretativa de personagens da literatura brasileira do século XIX, quando escritores oitocentistas utilizaram o recurso e diálogo entre a literatura e ciência para reforçar o estereótipo de animalização das escravizadas, desprovidas de senso crítico e humanidade, reforçando, por outro lado, a superioridade da genética branca (XAVIER, 2014, p. 79-98). No entanto, homens e mulheres escravizados não foram passivos e muito menos cúmplices voluntários(as) da dominação colonial (KILOMBA, 2019, p. 49). Criaram e articularam estratégias de resistência, recorreram à Justiça para denunciar os maus-tratos, organizaram fugas e revoltas, organizaram-se em quilombos, que ainda são a maior prova de resistência ao sistema colonial (DOMINGUES, 2014, p. 309-310).

Feitas essas considerações iniciais, que não se esgotam aqui, não podemos esquecer que, durante o escravismo, as mulheres negras foram obstaculizadas e retiradas do lugar de seres pensantes, mas os obstáculos não as impediram de pensar. Por todas essas questões é que nós, feministas negras, entendemos e verbalizamos como um mantra que “nossos passos vêm de longe”.

As produções de intelectuais do feminismo negro, assim como do feminismo decolonial, têm apresentado críticas de teorias, conceitos e categorias elaboradas por intelectuais brancxs¹ do Norte sobre mulheres do Terceiro Mundo. Sobre isso, a intelectual feminista Ochy Curiel argumenta que as análises realizadas dentro de uma lógica do feminismo hegemônico e Ocidental, sem contextualização das realidades das muitas mulheres do Terceiro Mundo, as colocaram na condição de objetos de pesquisas de muitas feministas que possuem privilégios institucionais e acadêmicos, bem como lugares de privilégios de raça, classe e gênero (CURIEL, 2019, p. 36).

Na esteira de Carla Akotirene, o nosso desafio como intelectuais é político e no sentido de rejeitar “quaisquer expectativas literárias elitistas, jargões acadêmicos, escritas complexas na terceira pessoa e abstrações científicas paradoxais sob a sombra iluminista eurocêntrica, míope à gramática ancestral da África e à diáspora (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

¹ Utilizamos aqui termos como brancxs e sujeitxs de forma política, para que a leitora não tenha que se sentir inserida numa linguagem masculina.

Considerando o contexto apresentado, congregado com Grada Kilomba, muitas mulheres negras têm historicamente produzido conhecimentos, em diversos contextos de fala, que, por causa de um sistema racista, têm sido desqualificados ou silenciados, e suas produções são classificadas como conhecimento inválido (KILOMBA, 2009, p. 51). Nesse sentido, o ato de produzir este escrito também nos situa em um espaço social, político, histórico e geográfico como mulheres negras intelectuais, conforme abordaremos mais detalhadamente a seguir.

Nossos lugares de fala, atuação e escrita estão alicerçados no engajamento em múltiplos processos de libertação humana

Como autoras deste artigo, nos constituem reciprocamente a irmandade intelectual e a pertença ao movimento social negro e quilombola. Nossos lugares de fala, atuação e escrita estão alicerçados no engajamento em múltiplos processos de libertação humana, tais como na luta contra o elitismo, o racismo, o sexismo e a homofobia. Na condição de mulheres pretas, quilombadas,² acadêmicas e moradoras de território coletivo, não escrevemos entrecortadas apenas pela questão de pertencimento à classe social empobrecida, mas somos também forjadas pelas tensões do racismo e do sexismo, que respectivamente são discriminações e opressões que sofremos em função do nosso pertencimento a um grupo etnicocultural e pelo fato de sermos mulheres.

É para destacar a condição das mulheres negras em sua multiplicidade que este artigo tem como tema as pensadoras negras, especialmente aquelas que escrevem tanto para a academia quanto para o público infantojuvenil, trabalhando a base da educação e sua função social e amplian-

2 As autoras são moradoras de territórios quilombolas, utilizam o termo quilombadas por estarem embrenhadas na luta e resistência contra as injustiças raciais, sociais, ambientais e de gênero de dentro das comunidades e para não incorrer no esvaziamento do conceito “quilombola”, uma vez que esse termo refere-se especificamente a mulheres e homens que nascem e crescem em territórios quilombolas, têm sua vida pautada na resistência contra as opressões sofridas no período da colonização e escravização e no sistema capitalista, possuem formas próprias de organização social, que estão nos territórios ancestrais e que utilizam para a produção da vida os recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, espiritual, econômica e ancestral.

do as possibilidades para meninas e meninos, jovens, mulheres e homens, concebidos como sujeitos de direitos.

Entendemos que a educação é política, e é, portanto, nesse campo que produzimos literatura e propomos uma educação feminista e antirracista, incorporando esses conhecimentos para o alunado de diferentes níveis educacionais, bem como para o corpo docente, que deve estar sempre em processo de formação contínua, a fim de conduzir uma educação sobre a base teórica dos feminismos negros, portanto em sua dimensão plural. Enfatizamos que, assim como não é possível pensar um Movimento Negro singular, não é também possível pensar um feminismo monocor e elitista, por isso trabalhamos com a base teórica destacando a interseccionalidade e o enfrentamento das variadas formas de discriminação. Para Carla Akotirene, a interseccionalidade possibilita instrumentalizar no campo teórico-metodológico, considerando a interligação estrutural “do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Numa sociedade cuja hegemonia masculina tem a sua legitimidade para atuação no espaço público, a presença de mulheres negras como autoras sociais e políticas nos movimentos sociais requer questionamento e resistência à ordem social vigente. É nesse sentido que o movimento feminista se fortalece e atua; no entanto, a racialização social, agregada à estrutura patriarcal, posiciona as mulheres negras em espaços subalternizados em relação às mulheres brancas e homens negros. Para Sueli Carneiro, o movimento feminista negro é responsável por enegrecer o feminismo e tem como pauta o fortalecimento das mulheres negras:

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta antirracista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes. O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou

que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão. (CARNEIRO, 2003, p. 129)

Dessa forma, o nosso posicionamento como escritoras negras de falar de outras escritoras negras, pensando no contexto educacional escolar, aponta para um processo de ruptura com a exclusão e marginalização intelectual feminina a partir da escola como base.

Dentre as nossas interlocutoras destacamos a contribuição de Lélia Gonzalez, por fazer a crítica de dentro dos movimentos negro e feminista. A intelectual não se intimidou em criticar tanto o Movimento Negro como o feminismo branco e eurocêntrico. O primeiro por não se atentar para a inter-relação entre racismo e sexismo, e o segundo por não ponderar as questões concernentes à diversidade do que é ser mulher, relacionadas aos diferentes grupos étnicos e de distintas classes sociais. Lélia Gonzalez reivindica sua fala e a do grupo social a qual representa, explicando que a população negra tem sido falada e infantilizada historicamente (GONZALEZ, 1982, p. 225).

Ao considerarmos, a partir das reflexões epistemológicas, o feminismo como um movimento plural e que articula o combate a distintas formas de opressão, compactuamos com bell hooks na compreensão de que o feminismo não é contra os homens, mas contra os diferentes tipos de opressão que recaem sobre as mulheres.

Dito de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão. (...) Como todas e todos defensores das políticas feministas sabem, a maioria das pessoas não entende o sexismo ou, se entende, pensa que ele não é um problema. Uma multidão pensa que o feminismo é sempre uma questão de mulheres em busca de serem iguais aos homens. E a grande maioria desse pessoal pensa que feminismo é anti-homem. A incompreensão dessas pessoas sobre políticas feministas reflete a realidade de que a maioria aprende sobre feminismo na mídia de massa patriarcal. (hooks, 2019, p. 17-18)

Escrevemos a partir de movimentos feministas negros, pois entendemos que só a pluralidade dará conta da multiplicidade do que é ser

mulher. Estamos construindo vários feminismos, pois cada território tem demandas específicas e, por isso, o feminismo não pode ser homogêneo. Nesse sentido, o feminismo negro situa-se no campo do enfrentamento dos valores eurocentrados como únicas fontes de produção de conhecimento e vida, herdados do colonialismo, presentes na modernidade.

Frantz Fanon nos provoca a caminhar no sentido da desalienação do nosso povo, e para tal se faz necessário escrevermos nossa própria história, bem como escrevermos uma literatura descolonizadora em relação ao segmento negro da população. Ao explicitar as questões do colonialismo francês, o intelectual afro-caribenho Frantz Fanon denuncia que manter-se culturalmente negro(a), sem usar as tais máscaras brancas, é resistência e afirmação cultural, pois estruturalmente somos convencidas(os) do contrário, ou seja, da assunção aos valores eurocentrados. A resistência passa pela solidariedade entre os(as) condenados(as) da terra. Como psiquiatra, Fanon contribui para combater o racismo internalizado, que faz com que as pessoas neguem a negritude (FANON, 2008).³

Buscamos na teoria e prática caminhos e mecanismos que possibilitem a toda comunidade escolar apropriar-se da pedagogia revolucionária, de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Como nos ensina bell hooks no seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, as nossas práticas de ensino devem levar em conta a diferença “entre a educação como prática de liberdade e a educação a serviço da manutenção da dominação” (hooks, 2013, p. 12). Dessa forma, que a nossa práxis seja revolucionária, um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias de colonização racista.

Refletindo as teorias e promovendo práticas

Situando nosso lugar de fala e escrita – região do Vale do Ribeira, especificamente no município de Eldorado (SP) –, vivemos em quilombos vizinhos (Ivaporunduva e São Pedro). O município contabiliza 14 comunidades quilombolas, sendo que a maioria delas possui escolas de

³ Ver os livros: FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008. FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

ensino fundamental I em seus territórios.⁴ Viviane M. Luiz atua no ensino fundamental em uma sala multisseriada, ministrando aulas para crianças quilombolas, alunato do 1º, 2º e 3º ano, na Escola Municipal do Quilombo Ivaporunduva e desenvolve em sala de aula prática de leitura de literaturas infantil e infantojuvenil, assim como contação de histórias.

Neste artigo temos como proposta a reflexão a partir de argumentos conceituais e produções da intelectualidade negra, propondo uma pedagogia revolucionária no campo da literatura, a partir da perspectiva de escritoras negras. No entanto, não descolaremos da apresentação breve da prática em sala de aula com estudantes quilombolas.

A partir da escolha de três livros afrodiaspóricos, com foco no público infantil e infantojuvenil, visamos à reflexão sobre a necessidade de práticas de leitura na base e valorização da professora de educação infantil. Pontuando os trabalhos com os livros **Betina, Meu crespo é de rainha e Roça é vida**, conforme abordaremos com mais atenção a seguir, refletimos acerca da distorção histórica a que a África e seus descendentes na diáspora estiveram submetidos em função da discriminação racial, de classe e gênero, bem como agimos no resgate das contribuições dessa população na produção de conhecimento.

A prática em sala de aula que aqui será abordada se fundamenta na Resolução CNE/CEB 8/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Esta, por sua vez, compunha a pauta de prioridades das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de educação básica do país,⁵ instituída pela Lei 10.639/03. No que se refere à educação escolar quilombola como modalidade de ensino da educação básica, o que se con-

⁴ No município de Eldorado estão os quilombos de André Lopes, Ivaporunduva, Ostras, Sapatu, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, Poça, Abobral Margem Direita, Abobral Margem Esquerda, Bananal Pequeno, Engenho, Galvão, Nhunguara e São Pedro. As famílias das comunidades quilombolas contam com uma escola estadual (E. E. Maria Antonia Chules Princesa) – reconhecida como a primeira escola quilombola do estado de São Paulo e que recebe crianças e adolescentes das comunidades São Pedro, Galvão, André Lopes, Nhunguara, Sapatu, Ostras e Ivaporunduva.

⁵ A Lei 10.639/2003 teve como princípio regulamentar o artigo 242 inscrito na Constituição Federal de 1988 – “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro”. A Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada pela Lei 10.639/2003, que incluiu os artigos 26-A e 79-B, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Mais adiante, em 10 de março de 2008, a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008 – incluindo no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e da temática indígena no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

figura é que ainda é uma política em construção.⁶ A pesquisadora Givânia Maria da Silva (2012, p. 91) aponta a necessidade de mudanças no mecanismo de coleta de dados utilizado pelos órgãos oficiais para identificar homens e mulheres quilombolas, pois estão categorizados junto aos vários povos que vivem no campo – sem especificação de quem são esses povos. Esse recorte é base fundamental para o direcionamento do processo de implementação e avaliação das políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas.

Tanto as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), quanto a Resolução CNE/CEB nº 08/12 dizem respeito ao acesso da comunidade escolar à História da África e sua diáspora no Brasil; à cultura e conhecimentos que foram produzidos milenarmente e apropriados pela população brasileira; à história de resistência contra o sistema escravagista e opressor – conjunto da produção humana que precisa fazer parte dos conteúdos sistematizados a serem apropriados por todas(os) as(os) discentes e professoras(es), já que a educação escolar é responsável pelo ensino da Filosofia, da História, das Ciências e das Artes (GONÇALVES e SILVA, 2005).

No caso do trabalho desenvolvido na Escola Municipal do Quilombo Ivaporunduva com crianças de 1º, 2º e 3º ano, levamos em conta os seguintes princípios, que devem ser considerados no processo de leitura para as pequenas e pequenos. A contação e dramatização de histórias valorizam a pluralidade cultural brasileira. É preciso saber selecionar, se preparar para contar as histórias, criar cenários e/ou aproveitar os cenários naturais, estimular o corpo docente e fundamentalmente estudar. Tanto a seleção da história como a forma de contar são fundamentais para fortalecer as leitoras e leitores mirins e estimular práticas de leitura desde a infância. Não dá para escolher um livro aleatoriamente e fazer a leitura sem preparo prévio. Contar histórias é coisa séria, ainda que deva ser feito de forma lúdica.

As(os) educandas(os) podem ser estimuladas(os) a desenhar as histórias contadas, e, a partir de seus desenhos, o corpo docente pode dis-

⁶ Ver pesquisas sobre a Educação Escolar Quilombola em: SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 222 f. (Dissertação) Mestrado – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2012. SOARES, E. G. **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente**. 2012. 143 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

cutir sobre a representatividade nos livros, pois as crianças precisam ser ensinadas a refletir criticamente sobre “o lápis cor de pele”, por exemplo. É preciso dizer-lhes que um único lápis cor de pele não representa a realidade de um ambiente escolar quilombola, tampouco de um país plural.

Refletir sobre a representatividade das crianças negras é pensar a multiplicidade, que envolve crianças da cidade e do campo, sem hierarquia de representatividade pelo lugar por elas ocupado. Precisamos mostrar a elas a cultura produzida nas comunidades negras.

Autoras de intensa produção intelectual antirracista e antissexista, tais como Nilma Lino Gomes, autora do livro **Betina**, ilustrado por Denise Nascimento, e bell hooks, escritora de **Meu crespo é de rainha**, ilustrado por Chris Raschka e traduzido por Nina Rizzi, quando produzem literatura afro-brasileira para o público infantil e/ou infantojuvenil, nos trazem, além de inspiração, a necessidade de pensar nas bases, na base da infância, da adolescência e da juventude, promovendo a representatividade nas bases comunitárias, porque pensar uma educação antirracista e antissexista é pensar e priorizar o bem coletivo.

A obra **Betina** nos remete à infância de uma menina preta com uma avó carinhosa, uma mãe trançista a fazer arte em nossas cabeleiras. As ilustrações e a narrativa são permeadas de afeto e variedade de corpos. Tem a presença marcante das mulheres pretas em sua dimensão intergeracional e uma narrativa ancestral do conhecimento tradicional do saber trançar.

O livro ilustra crianças brincando. A personagem principal, Betina, brinca com uma boneca pretinha e de tranças como ela. Sentada em uma almofada colocada no chão da sala, próxima à avó, que apresenta ar de senhorio, de cabelos trançados, cheia de curvas, lindamente vestida e calçada, sentada em um banco de madeira fazendo, em Betina, tranças com miçangas. O livro retrata a passagem da avó de Betina para o plano ancestral de uma maneira afetiva e acalentadora. As tranças que ela fazia na menina eram esculturais, lembrando as infâncias negras de muitas mulheres adultas. Nesse sentido, a partir da leitura é possível perceber e sentir que nossa infância está toda contida ali e se assemelha na estética da avó de Betina. E quantas meninas pretas não se sentem lindamente valorizadas nesse livro? Quantos meninos pretos não tendem a valorizar suas irmãs, mães, tias e avós a partir da estética, poética e conteúdo do escrito? Nossas estéticas negras são visíveis, presentes em crianças pre-

tas, albinas, de diferentes formas e tipos de cabelo e tom de pele. Dessa maneira, ainda seguindo a história do livro, há fotos de penteados afro expostas na parede do salão da mãe de Betina, o que parece retratar um pouco do universo da etnografia realizada pela pesquisadora Nilma nos salões étnicos de Belo Horizonte (MG). A autora traz toda sua pesquisa etnográfica em conteúdo e forma para o público infantil. Nós pesquisamos quando nos comprometemos a escrever para nossas crianças. Nossa literatura é etnográfica, passa por nossa geografia corporal e pela gama de conhecimentos pesquisados sobre a África e a diáspora, bem como pelas nossas múltiplas vivências e experiências.

Já o livro **Meu crespo é de rainha**, de bell hooks, tem como motivação da escrita o testemunho de uma ação racista dentro de uma escola primária do Brooklyn, nos Estados Unidos. Para refutar a situação em que uma professora leu uma história sobre cabelos “ruins”, a autora escreve, a partir de uma linguagem simples, mas não simplista, trazendo a diversidade de nossos cabelos crespos macios e cheirosos, em forma de cachinhos, birotos, turbantados, realizando, sobretudo, um tributo à liberdade das meninas ao mostrá-las brincando livremente. Essa diversidade de cabelos bem como o brincar livremente são aspectos vivenciados cotidianamente nos territórios quilombolas do Vale do Ribeira, onde fora desenvolvida a prática educativa escolar aqui apresentada.

É difícil sinalizar que temos que proteger nossas crianças de professoras racistas, por isso nossas escritas e a literatura afro-brasileira na infância são fundamentais para que nossas crianças possam crescer mentalmente sadias.

Partimos da hipótese de que intelectuais negras engajadas, e também aqui nos incluímos, têm um projeto de mundo que visa ao bem coletivo e à socialização do conhecimento. Ao adentrarmos e ocuparmos a academia e nos apropriarmos das ferramentas do conhecimento científico nela produzido, denunciemos a europeização epistêmica e o apagamento do conhecimento africano e afro-brasileiro por meio de nossas produções; e para além da denúncia, produzimos nossas próprias ações, escritas e narrativas, e em sororidade nos apropriamos da nossa própria história.

Foi pensando em contribuir para a representatividade das nossas crianças quilombolas do Vale do Ribeira que, de forma coletiva e autoral, escrevemos o livro **Roça é vida**. A partir de vivências, experiências e

pesquisas, quilombolas e aquilombados, engajados com o movimento social quilombola e inseridos no universo acadêmico e científico, tornaram possível a materialização de parte dos saberes ancestrais quilombolas em forma escrita e ilustrada. A produção configura-se como uma das ações de salvaguarda do Sistema Agrícola Tradicional Quilombola (SATQ), por sua vez reconhecido como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 2018. O principal responsável pela coordenação dos trabalhos e ações relacionados à salvaguarda é o GT Roça, grupo de trabalho formado por agricultoras e agricultores familiares de várias comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e instituições parceiras que se reúne periodicamente para discutir questões políticas e sociais relacionadas à roça tradicional e planejar ações de salvaguarda do SATQ. É nesse contexto que se inserem as autoras(es) Viviane Marinho Luiz e Laudessandro Marinho da Silva, do Quilombo Ivaporunduva, em Eldorado (SP), Márcia Cristina Américo e Luiz Marcos de França Dias, do Quilombo São Pedro, também em Eldorado (SP), e ilustradora e ilustrador, Amanda Nainá dos Santos (Nainá), de Piracicaba (SP), e Vanderlei Ribeiro (Deco), da cidade de Registro (SP). O livro não só é fruto de pesquisa e vivência junto às pessoas do território, mas explicita a necessidade de produção literária sobre o povo negro, sobretudo de comunidades quilombolas.

O livro traz tanto no conteúdo quanto na forma a estética e poética das pessoas da roça. Não como sujeitos incultos ou sem outras opções de vida, mas como homens, mulheres, crianças e anciãs e anciãos produtoras e produtores de saberes, ancestralmente constituídos e herdados da tradição africana. Essa abordagem inicial já torna o trabalho em sala de aula significativo para as crianças quilombolas. Além disso, no exemplar é possível ver o trabalho coletivo ilustrado, a participação ativa das mulheres na dinâmica social das comunidades quilombolas, as dimensões dos territórios, entre outros aspectos. Quanto ao nome, pode ser considerado como simples, comum, cuja escolha propositalmente fizemos pensando no comprometimento com gente comum, essa gente da roça que vive o coletivo e realiza seu trabalho de forma coletiva. O livro ilustra as famílias quilombolas no território de existência e vida. A beleza está no território lindamente ilustrado com nuances de verde, com a estética da roça, na expressividade corporal diversificada das pessoas e nas pala-

vras potentes ditas a partir dos territórios por gente que neles habitam. No tocante às personagens, não é sem intencionalidade que Tradição, Experiência, Fartura, Resistência, Continuação e Esperança sejam mulheres, evidenciando na trama a presença feminina, matriarcal e ancestral africana e quilombola, bem como a de seus companheiros e suas preocupações com o social, ilustrado na personagem o Território.

A dimensão do território, evidenciada no livro, diz respeito não só ao chão, mas ao chão mais a população que nele habita (SANTOS, 2007). Nesse sentido, falar de território quilombola é refletir sobre um espaço político, social e geográfico ocupado por homens e mulheres que ocupam e produzem a vida em consonância com o ancestral (DIAS, 2020, p. 26). É refletir com os alunos e alunas sobre o papel da mulher negra quilombola dentro desse espaço, que não está livre do sexismo e do machismo presentes em toda a sociedade.

Tanto a intelectual mineira de Belo Horizonte Nilma Lino Gomes como a estadunidense bell hooks entendem a intelectualidade interligada com ações em prol da coletividade. Suas produções voltadas ao social contemplam uma literatura para a representatividade positiva da infância, adolescência e juventude negra, especialmente as meninas negras – com a exaltação da beleza negra e uma gama de conhecimentos ancestrais, nas respectivas obras **Betina** e **Meu crespo é de rainha. Roça é vida** aborda a vida e conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas em territórios ancestrais por meio de suas palavras escritas e ou vividas, sinalizando que nossa luta vem de longe. Em sala de aula, o trabalho com tais produções aponta possibilidades de reflexão que perpassam a história em si, interferindo também no campo da vida social comunitária de meninos e meninas estudantes.

Considerações e conclusão

Amparadas na intelectualidade negra e nos feminismos negros, fazemos nossas considerações trazendo a importância da equalização das narrativas, como preconizam o escritor nigeriano Chinua Achebe (2009) e sua irmã de território, a também nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), ao nos alertar sobre o perigo da história única.

Nesse sentido, o trabalho em sala de aula – e fora dela – com livros como **Betina**, **Meu crespo é de rainha** e **Roça é vida** fortalece o movimen-

to de valorização da negritude, que também deve ser compreendida em sua dimensão plural, considerando as vivências das infâncias negras em seu sentido plural e em territórios plurais. No caso específico das crianças quilombolas do ensino fundamental I, a presença desses escritos corroboram a afirmação da identidade quilombola e o sentimento de pertença ao território ancestral, possibilitando, também, a reflexão sobre a presença da mulher nos espaços ocupados e/ou a ela designados, historicamente dentro e fora das comunidades.

Essas três obras trazem a multiplicidade na representatividade negra. A pluralidade e a afetividade estão presentes no texto e nas ilustrações, que contemplam a estética feminina, valorizada tanto em **Betina** e **Meu crespo é de rainha** quanto no livro **Roça é vida**, através da personagem Tradição, que demonstra a relação das comunidades quilombolas e gente negra com a África ancestral. No caso dessa obra, em específico, a escrita coletiva evidencia em sua materialidade o modo de viver coletivo, a identidade e conhecimento quilombola, o belo nos territórios, a escrita valorativa das mulheres, a ancestralidade e as feminilidades na nomeação das personagens, na dinâmica social ilustrada no trabalho da roça e na participação da família. Destacamos a paridade de gênero e trabalho de pesquisa de maneira articulada, organizada e coletiva com um diálogo entre autoria e ilustração, igualmente representadas por dois autores e duas autoras, um ilustrador e uma ilustradora, respectivamente.

Sobre as possibilidades de solução para o problema da invisibilidade das escritas negras, além de este texto se constituir como uma possibilidade de visibilidade, apontamos a importância de, ao se trabalhar a formação para uma educação antissexista e antirracista, priorizar as infâncias plurais, considerando ser imprescindível estudar as referências dos feminismos negros. Escrever de nós sem nós, além de ter uma dimensão antiética de apropriação indébita dos lugares de fala das mulheres pretas e da intelectualidade negra, traz como consequência a manutenção de estereótipos depreciativos, caricatos e animalescos. Muitos livros que são publicados sob a égide do “fortalecer a identidade negra infantil” acabam abordando a África apenas sob o aspecto da fauna, falando de leões, elefantes, girafas e outros animais, mas sem contemplar a multiplicidade de povos do lugar. Há outros que associam famílias negras com animais e outros, ainda, que nos descrevem de forma exagerada e caricata ou como engraçados e/ou exóticos.

Autoras não negras que escrevem sobre corporeidade das mulheres negras ou ilustram literatura infantil e infantojuvenil geralmente não conseguem trazer a fidedignidade nas representações, seja por não ter a vivência de corporeidade negra, ou por não compreender as texturas de nossos cabelos, ou, ainda que com boa intenção, muitas das vezes corroboram para a divulgação de ideias e imagens caricatas e exageradas de nossas corporeidades, na contramão da luta antirracista e antissexista, com o agravante para a consideração de que as crianças pequenas leem as imagens mais do que o próprio texto. Nesse sentido, é fundamental estudar e promover oficinas de leitura, contação de histórias que privilegiem as pensadoras negras. E, no caso das dramatizações, permitir que as crianças negras possam representar, interpretar, encenar e viver um mundo de possibilidades.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. Tradução Júlia Romeo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- AMÉRICO, M. C.; DIAS, L. M. F.; LUIZ, V. M.; SILVA, L. M. **Roça é Vida**. IPHAN – Grupo de Trabalho da Roça, 2020.
- BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. In: **Estudos Avançados / USP**, 2003, p. 117- 132. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- CURIEL, O. **Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial**. In: SERNEGRA: VII SEMANA DE REFLEXÕES SOBRE NEGRITUDE, GÊNERO E RAÇA: DESCOLONIZAR O FEMINISMO. Paula Balduino de Melo et al. (orgs.). Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, L. M. **Comunidades quilombolas em territórios coletivos do Vale do Ribeira (SP): saberes da roça em construção de um projeto político epistêmico**. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2020.
- DOMINGUES, P. Zizinha Guimarães: entre a história e a memória. In: XAVIER, G.; FARIAS, B. J.; GOMES, F. (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2014, p. 305-329.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, N. L. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 496.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANAGA, K. (org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 Pontos; v. 3).

hooks, b. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, 2 sem. 1995, p. 464-478.

hooks, b. **Meu crespo é de rainha**. Tradução Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libânio. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Coleção Contrastes e Confrontos. 6. ed, v. 1. São Paulo: Editora Paula de Azevedo Ltda., 1960.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação - Episódios do racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala? Coleção Feminismos Plurais**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 222 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da

Universidade de Brasília (UnB), 2012.

XAVIER, G. Entre personagens, tipologias e rótulos da “diferença”: A mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX. In: XAVIER, G.; FARIAS, B. J.; GOMES, F. (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2014, p. 305-329.

EXPEDIENTE

ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO

Itaú Social

CEERT

UNICEF

Instituto Unibanco

Fundação Tide Setubal

ARTIGOS

Gabriele Fonseca da Silva

Geimison Falcão de Lima

João Paulo da Conceição Alves

Louise Marinho

Márcia Cristina Américo

Mayara da Rocha Lima

Milena Natividade da Cruz

Nairana da Silva Lima do Rozário

Nayane Larissa Vieira Pinheiro

Priscila Elisabete da Silva

Sara da Silva Pereira

Vinícius Oliveira Pereira

Viviane Marinho Luiz

E64 Equidade Racial na Educação Básica: artigos científicos [Recurso eletrônico] / Iniciativa: Itaú Social; Realização: CEERT, UNICEF; Apoio: Instituto Unibanco, Fundação Tide Setúbal. – São Paulo, SP : ITAÚ SOCIAL ET AL, 2021.
recurso digital : il, gráfs, mapas, tabs.
Inclui bibliografia.

Formato: PDF (Portable Document Format)
Modo de acesso: (link do documento digital)

1. Equidade Racial - Brasil. 2. Educação Antirracista. 3. Educação Básica. 4. Lei História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 5. Racismo Epistemológico.
6. Feminismo Negro. 7. Livros Eletrônicos I. Título.

10.639

CDD: 305.800981

Como citar este trabalho:

ITAÚ SOCIAL ET AL. Equidade Racial na Educação Básica: artigos científicos [recurso eletrônico]. São Paulo. 2021. Disponível em: <link do documento digital>. Acesso em: Data de acesso com mês abreviado.

