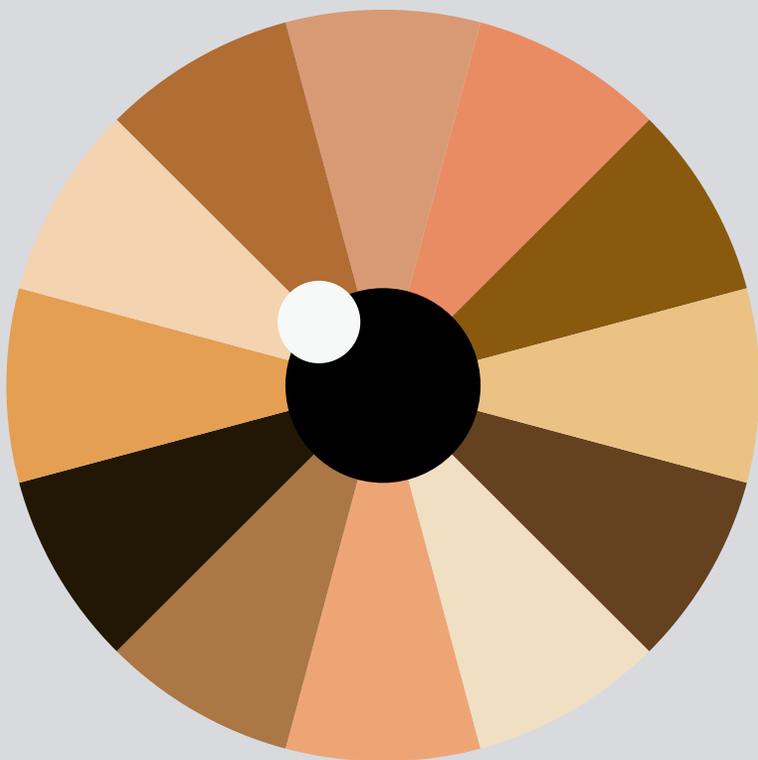


ETNICIDADE E DIREITOS HUMANOS



diferentes leituras

Ana Cristina Silva Daxenberger
Sergio Roberto Silveira
(organizadores)

ETNICIDADE E DIREITOS HUMANOS

diferentes leituras



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia

Reitor

Liana Filgueira Albuquerque

Vice-Reitora



Natanael Antônio dos Santos

Diretor Geral da Editora UFPB

Everton Silva do Nascimento

Coordenador do Setor de Administração

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos

Coordenador do Setor de Editoração

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)

José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)

Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciências Sociais e Aplicadas)

Márcio André Veras Machado (Ciências Sociais e Aplicadas)

Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

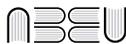
Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)

Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)

Raphael Abrahão (Engenharias)

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Ana Cristina Silva Daxenberger
Sergio Roberto Silveira
(organizadores)

ETNICIDADE E DIREITOS HUMANOS: Diferentes leituras

João Pessoa
Editora UFPB
2023

1ª Edição – 2023

E-book aprovado para publicação – Editora UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio.
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO
SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Projeto gráfico · **Editora UFPB**
Editoração eletrônica e design de capa · **Rildo Coelho**

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

E84 Etnicidade e direitos humanos : diferentes leituras [recurso eletrônico] / Ana Cristina Silva Daxenberger, Sergio Roberto Silveira (organizadores). - Dados eletrônicos. - João Pessoa : Editora UFPB, 2023.

E-book.

Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>

ISBN: 978-65-5942-223-4

1. Etnicidade - Direitos humanos. 2. Teorias raciais - Brasil.
3. Educação antirracista. 4. Preconceitos - Disseminação -
Tecnologias. I. Daxenberger, Ana Cristina Silva. II. Silveira, Sergio
Roberto. III. Título.

UFPB/BC

CDU 39:342.7

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br> E-mail: editora@ufpb.br Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PARADIGMAS DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL	20
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: UMA INDISSOCIABILIDADE NECESSÁRIA À JUSTIÇA SOCIAL.....	47
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	71
A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM LETRAS LIBRAS DA UFPB: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	98

UMA PROPOSTA PARA SE TRABALHAR A LEI Nº
10.639/2003 A PARTIR MARCOS ARQUITETÔNICOS
ORIGINÁRIOS DO “ANTIGO EGITO” 122

JOGOS E BRINCADEIRAS, ETNICIDADE E BNCC:
OLHARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 143

EDUCAÇÃO PARA A PERIFERIA: UMA PERSPECTIVA
DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 161

PROJETO PROSEAR: CONHECENDO O OUTRO PARA
CONHECER MELHOR A SI MESMO 180

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA
PARA A DISSEMINAÇÃO
DE PRECONCEITOS..... 196

ACERVOS DIGITAIS, GENTE NEGRA E MEMÓRIA
COMO DIREITO HUMANO 213

“É TUDO PRA ONTEM”: CRISE AMBIENTAL E
RESISTÊNCIAS QUILOMBOLAS NA PARAÍBA225

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS251

APRESENTAÇÃO

O livro *Etnicidade e Direitos Humanos: diferentes leituras* foi produzido num cenário de contemplação das comemorações de conquistas nos campos dos estudos étnicos e direitos humanos na área educacional e, da avaliação, também, acerca das necessidades a serem alcançadas na organização de nossa sociedade brasileira em prol de justiça social.

A temática configura-se como uma preocupação constante dos organizadores da obra, tratada e observada nas ações e atuações universitárias nas diversas atividades fins de ensino, pesquisa e, cultura e extensão universitária, bem como na atividade meio de gestão. A luta identitária pelas causas, direitos, possibilidades e oportunidades de promoção da educação inclusiva, com equidade, e a aceitação da diversidade culminou em elencar num primeiro momento a etnicidade e os direitos humanos como elementos indissociáveis para composição da linha mestra dos trabalhos a serem apresentados nos capítulos.

Autores de diferentes estados brasileiros e das variadas esferas da educação básica pública e privada e, do ensino superior público contribuíram com reflexões, relatos de experiências e proposições que no conjunto da obra propiciam ao leitor uma variedade de experiências que podem levá-lo a observar a temática a partir de diferentes leituras.

Essas experiências em parte coadunam com um conjunto de ações e medidas políticas e sociais que foram tomadas no campo da educação. Para tanto, destacam-se como o pano de fundo os 200 anos da Independência do Brasil e as ações de reparação histórica, política, econômica, social e cultural com os índios brasileiros, africanos e afro-brasileiros e seus descendentes em território nacional desde a chegada dos europeus no território nacional. Essas ações consistem em políticas públicas educacionais expressas nos 19 anos da Lei 10.639 e 14 anos da Lei 11.645. E, como alicerce dessas medidas na sociedade brasileira encontra-se os 74 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos.

Os 200 anos da Independência do Brasil podem ser observados como um processo de ruptura com Portugal para a constituição do país como Império e, posteriormente, como República. Todavia, esse processo precisa ser analisado sob diversos pontos de vistas, como por exemplo, Independência de quem e para quem? Para Pimenta (2009)¹, a ruptura pode ser entendida como uma revolução necessária, legítima e construtiva, ordeira e sem exageros. Para o autor (2009, p.75), a ruptura com Portugal pode ser entendida como uma revolução nos referenciais identitários do próprio país, manifestada

[...] nas formas de pensar, representar e transformar o mundo; dentre elas, a possibilidade de mudanças substantivas em referenciais identitários e em projetos nacionais que, ao serem criações de uma

1 PIMENTA, João Paul G. A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. **História da historiografia**, Ouro Preto, n.3, p. 53-82, set/2009,

nova ordem política, são parcialmente responsáveis também pelo advento destas.

Se por um lado, a emancipação do Brasil em relação a Portugal suscitou a construção de uma nova organização social, econômica, política e cultural do país, por outro, ao se observar as marcas deixadas pela colonização nota-se que o Brasil tem um grande compromisso humanitário a ser reparado no que concerne aos direitos humanos relativos às questões de etnicidade africana e indígena e, dos seus descendentes na constituição de nossa atual sociedade brasileira.

Mecanismos legais têm sido aplicados com a intenção de correção da rota para uma organização da sociedade pautada em justiça social. Nesse sentido, nota-se a implementação de políticas públicas sociais com a finalidade de reparação das consequências produzidas por perdas, dores, aculturação, extermínio e escravidão provocadas desde a chegada dos colonizadores no país.

Dentre as políticas públicas educacionais destacam-se as exigências trazidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 trazendo alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. A Lei 10.639/03 acresce na LDBEN os artigos 26-A e 79-B que assumem a seguinte perspectiva:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’”

A Lei 11.645/08 por sua vez, altera novamente a LDBEN 9.394/96 com relação ao artigo 26-A e seus parágrafos com a inclusão dos indígenas:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nesse aspecto, as leis supracitadas reforçam o entendimento de que a organização da sociedade brasileira se desloca da narrativa da história eurocêntrica e passa a ser recuperada como uma construção sociocultural que compreende na constituição de sua identidade a importância da herança da cultura negra e indígena brasileira, ou seja, o negro e o índio como grandes contribuidores para a formação social, histórica, política, econômica e cultural do Brasil.

Marcar o calendário brasileiro com datas comemorativas relativas ao dia do índio brasileiro e da consciência negra foram importantes medidas para a promoção de reflexões de que “somos” sujeitos históricos e culturais com identidades indígenas e africanas, frutos de uma diversidade étnico-racial. Com relação

à importância das atividades relativas à consciência negra na educação, Estauski² (2019, p.43) afirma

[...] creio que o trabalho realizado teve um impacto na vida das crianças, pois percebe-se que a turma é constituída por uma diversidade racial e cultural e que cada indivíduo traz uma determinada bagagem na sua história, identidade e no seu pertencimento como uma criança negra, branca e indígena.

E, destacando como um documento assinado por líderes de vários países reunidos na Convenção de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas-ONU em prol da vida, lutando por acesso a ela e desenvolvimento com paz, liberdade, igualdade, proteção, permanência e justiça social, tem-se os 74 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH³ (ONU, 1948).

Logo em seus quatro artigos iniciais é possível contemplar o porquê da inclusão da temática de direitos humanos no título desta obra. Num recorte textual, contempla-se: em seu artigo 1º, o apontamento de que os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos; no artigo 2º, a observação que os direitos humanos devem ser clamados sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, de origem de nascimento ou social; no artigo 3º, a afirmação que todos têm direito à vida, liberdade e segurança pessoal; e no artigo 4º, a prerrogativa que

2 ESTAUSKI, Jessica Veras da Silva. **A importância da consciência negra na escola pública**. Florianópolis: UFSC, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.

3 ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Último acesso em 09 de setembro de 2022.

nenhum ser deve ser mantido em escravatura ou servidão. São 74 anos da DUDH, muita luta tem sido travada para instaurar verdadeiramente esse documento nos vários países membros da ONU. No Brasil constata-se avanços, entretanto, ainda há muito por se fazer para reparar os prejuízos causados por exclusão dos direitos humanos aos diversos grupos étnicos por mais de 522 anos.

Considerados os avanços obtidos com a DUDH, hoje é necessário se pensar em novos encaminhamentos no que se refere à promoção de uma sociedade pautada em justiça social. Piovesan⁴ (2014, p.39) destaca que dentre os desafios encontram-se a fundamentação dos próprios direitos humanos enquanto sentido universal ou cultural relativo

Para os universalistas, os direitos humanos decorrem da dignidade humana, enquanto valor intrínseco à condição humana. Defende-se, nesta perspectiva, o mínimo ético irreduzível – ainda que se possa discutir o alcance deste “mínimo ético” e dos direitos nele compreendidos.

Para os relativistas, a noção de direitos está estritamente relacionada ao sistema político, econômico, cultural, social e moral vigente em determinada sociedade. Cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, que está relacionado às específicas circunstâncias culturais e históricas de cada sociedade. Não há moral universal, já que a história do mundo é a história de uma pluralidade de culturas.

4 PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos** v. 9, n. 2, p.31-56, jul./dez. 2014.

Observando as premissas acima de Piovesan (2014), nota-se que a promoção e garantia dos direitos humanos precisam ser identificados como valores universais a serem assumidos pelos governos de todas as nações. Todavia, há que se entender, também, que cada sociedade pode identificar e priorizar esses direitos em conformidade com a constituição da própria cultura ali estabelecida.

Nesse aspecto, as ações e medidas educacionais devem prever e assegurar os direitos humanos como forma de apropriação universal enquanto premissa de acesso e permanência de todos e todas ao longo da escolarização e, que devem ser respeitadas as individualidades culturais de cada escola em função da comunidade em que insere.

Em nossa sociedade é importante ressaltar que as medidas de proteção à etnicidade e combate à discriminação social e preconceitos são de suma relevância para assegurar os direitos humanos àqueles e àquelas ainda expostos em grupos vulneráveis e, nesse caso, tanto a universalidade dos direitos quanto a relatividade cultural destes direitos se aplica para assegurar medidas protetivas de justiça social.

Desse modo, na obra *Etnicidade e Direitos Humanos: diferentes leituras* buscou-se, exatamente nas especificidades de cada escola, em sua regionalidade, as mais variadas experiências educacionais contemplativas à temática.

O livro está organizado em 11 capítulos com a escrita colaborativa de diferentes autores de variadas instituições de ensino superior pública, assim como estudantes de pós-graduação e professores da educação básica que se comprometem com

a construção de práticas antirraciais dentro do espaço escolar, trazendo um novo olhar para um currículo decolonial como forma emancipadora e de construção de novas relações sociais.

A escolha da organização dos textos na obra justifica-se por entendermos necessário que o leitor tenha compreensão sobre fundamentos teóricos e legais, para então partir para a leitura sobre as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de diferentes níveis de ensino, assim como o desenvolvimento de ações extensionistas que demonstram a responsabilidade social das Instituições de Ensino no tocante aos ODS/ONU, especificamente sobre eliminação de desigualdade e valorização das culturas, fortalecendo os princípios de direitos humanos, no qual esta obra sempre teve como objetivo inicial: apresentar diferentes leituras, em diferentes ambientes e níveis de ensino sobre etnicidade e direitos.

O livro inicia-se por dois estudos teóricos densos sobre as teorias raciais que estiveram e deixaram marcas indeléveis na sociedade brasileira, até hoje; dando seguimento sobre a importância da discussão e a construção de um projeto político pedagógico da escola, para o qual os membros da instituição possam exercer as devidas responsabilidades suscitando o sentimento de pertencimento e valorização as mais diversas representações culturais.

Assim como Boa Ventura Santos⁵ (2003, p. 56)

5 SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Em seguida, apresenta-se um estudo sobre a formação inicial de professores na perspectiva dos princípios da Lei 10.639/2003, e diferentes relatos de práticas e experiências desenvolvidas em escolas públicas, finalizando com a pesquisa sobre como a inteligência artificial tem contribuído na propagação de racismo pelas redes de internet em diferentes plataformas; e finalmente, apresentamos dois projetos de extensão desenvolvidos na Universidade Federal da Paraíba. Abaixo apresentamos resumidamente cada um dos artigos.

Artigo um, sob título **Paradigmas das teorias raciais no Brasil**, os autores apresentam um arcabouço teórico sobre as diferentes teorias raciais utilizadas e presentes na sociedade brasileira, trazendo elucidações de como as teorias que apresentaram o negro como inferior estiveram presente desde o século XIX.

No segundo capítulo, sob o título de **“A educação antirracista na perspectiva dos direitos humanos: uma indissociabilidade necessária à justiça social”**, as autoras correlacionam a temática etnicidade e direitos humanos de maneira necessária e urgente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sendo assim, não é possível pensar a educação sem assumir as responsabilidades sociais dos diferentes atores, de maneira a construir uma “justiça curricular” que valoriza as diferenças e retome o papel social dos negros na sociedade brasileira que por décadas foram silenciados ou tiveram suas atuações distorcidas sobre sua contribuição na história da sociedade brasileira.

No terceiro capítulo, **“A educação antirracista como princípio norteador do projeto político pedagógico”**, a autora apresenta a urgência na construção de um projeto político pedagógico que possa contribuir na eliminação da discriminação e do racismo presente não somente no âmbito escolar, mas também na sociedade. Para isso, ela ao optar pela base teórica pensadores críticos sobre currículo, estudos étnicos e outros, destaca sobre a relação entre democracia e a legitimação dos sujeitos de direitos.

Pensar em democracia social não pode ser desvinculada de promover a justiça curricular que possibilita que os educandos possam sentir-se pertencidos e representados socialmente; pois como Boa Ventura Santos (2003) afirma é necessário lutar pela igualdade sempre que as diferenças possibilitam a discriminação e lutar pelas diferenças para que a igualdade não descaracterize os sujeitos e sua história.

No capítulo quatro, sob título **“A lei 10.639/03 na formação do professor em letras LIBRAS da UFPB: uma análise documental**, os autores apresentam uma lacuna na formação inicial do docente no curso estudado, no qual por um estudo documental constataram que no projeto pedagógico do curso assim como ementas e programas de ensino oferecidos aos estudantes, a temática exigida pela Lei 10.639/2003, não traz aprofundamento

como se espera. Sendo os autores, o epistemícidio tem sido uma forma de silenciar as contribuições dos povos africanos e de seus descendentes à história da humanidade. Por isso, ao final do artigo, eles optam por apresentar alternativas na elaboração de revisão do projeto político pedagógico do curso, e apresenta a sugestão de se incluir os estudos sobre personalidades negras no campo literário, já que o curso também é de formação específica para o ensino de Libras, em diferentes níveis de ensino. Segundo os autores, a valorização da cultura surda negra é outra possibilidade de se fomentar as práticas de aceitação as diferenças e a diversidade.

No capítulo cinco, **“Uma proposta para se trabalhar a Lei no 10.639/2003 a partir marcos arquitetônicos originários do “Antigo Egito”**, o autor apresenta uma experiência de prática educacional no ensino superior, mostrando como as contribuições dos africanos estão presente em nosso cotidiano, por meio da prática “aula de campo” em que os estudantes puderam identificar marcos arquitetônicos em diferentes lugares no Brasil de origens africanas. Tal experiência contribui não só para ampliação de conhecimento conceituais, mas também atitudinais pois possibilita aos participantes desvelar como a cultura africana está presente em diferentes lugares e foram incorporadas pelo ocidente como marcas de representação desvinculadas dos povos originários, podendo resgatar a valorização e o respeito da história da África e suas contribuições.

No capítulo seis, **“Jogos e brincadeiras, etnicidade e BNCC: olhares da educação física escolar”**, os autores partem da análise do documento orientador nacional para elaboração de currículos BNCC e avaliam o papel e as possibilidades de intervenção na Educação Física Escolar, a partir dos objetos de

conhecimento jogos e brincadeiras, com finalidade de contribuir para o estudo e apropriação da história e cultura indígena brasileira, africana e afro-brasileira na constituição destes objetos. Essa análise é de suma relevância no processo de formação de professores de modo a permitir a atuação na escolarização básica com a finalidade de ajudar os estudantes a compreenderem as práticas corporais como resultados de um processo étnico-racial na cultura brasileira.

No capítulo sete, **“Uma educação para a periferia: uma perspectiva de educação antirracista”**, o autor discute a importância de se romper com a educação burguesa estabelecida há anos nos aparatos do Estado, favorecendo a perpetuação de uma educação racista, excluindo os estudantes da periferia do centro do processo de aprendizagem escolar e colaborando com a estratificação da sociedade. Essa reflexão é suma relevância para se repensar as práticas docentes em prol de justiça social na atuação escolar na periferia.

No capítulo oito, **“Projeto prosear: conhecendo o outro para conhecer melhor a si mesmo”**, a autora traz um relato de prática do Projeto Prosear realizado em uma escola da zona sul da cidade de São Paulo, a partir da leitura do livro *Contos de Moçambique*, e culminando com as entrevistas com jovens deste país. O diálogo entre estudantes brasileiros e moçambicanos permitiu o conhecimento de si a partir do outro, elemento fundamental para ações de inclusão e pertencimento étnico-racial. Experiência como esta é fundamental para apoiar o protagonismo de estudantes na interação com outras culturas, fora do entorno eurocêntrico, para o revisitar das finalidades curriculares na escola.

No capítulo nove, **“A inteligência artificial como ferramenta para a disseminação de preconceitos”**, os autores tratam de elementos que evidenciam a relação histórica e direta entre o aprimoramento dos algoritmos e a crescente violação aos direitos humanos fundamentais e, dentre esses, focalizam especialmente a situação das mulheres e dos negros. Por outro lado, também destacam a cooperação de atores de vários segmentos sociais, em busca de ações para reequilibrar essa balança. Essa análise permite ao leitor reflexões acerca do papel do ser humano em relação à utilização da Inteligência Artificial, fator fundamental na ação docente escolar.

No capítulo dez, **“ACERVOS DIGITAIS, GENTE NEGRA E MEMÓRIA COMO DIREITO HUMANO”**, as pesquisadoras apresentam um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba em parceria interinstitucional com as University of Birmingham e Universidade Estadual do Piauí, com a preservação e digitalização de fontes históricas, as autoras organizaram vários materiais de grande importância.

Tal organização favorece o resgate da imagem dos povos africanos, a difusão sobre sua cultura e suas contribuições durante o processo de colonização no Brasil e que estão presentes em nossa sociedade. Ao se trabalhar a temática etnicidade de maneira a desvelar o protagonismo dos negros e indígenas na história brasileira é um desafio, quando se pensa em opções de materiais educativos disponíveis com a respectiva visão das vozes dos povos oprimidos. O trabalho ainda, possibilitamos ratificar o papel social das IES no tocante à superação da discriminação, do racismo e da democratização da educação.

No capítulo onze, sob título **“É tudo pra ontem”: crise ambiental e resistências quilombolas na Paraíba**” os pesquisadores apresentam o projeto de extensão universitária desenvolvido em comunidades quilombolas, trazendo as lutas e a resistências dessas comunidades. Como os autores dizem, parafraseando a voz de Emicídia, “essas comunidades tem chorado pra cachorro, [...] tem morrido, mas nesse ano não querem mais morrer”. À luz de aspectos legais e estudos teóricos, os autores trazem a tona uma discussão tensa sobre a condição de sujeitos de direitos para que por meio de conhecimento se rompa a reprodução da desigualdade social.

Esperamos que esta obra possa contribuir para novas discussões relacionadas à Etnicidade e Direitos Humanos, e trazer elementos concretos de como se pode construir práticas antirraciais no ambiente escolar para além do simples cumprimento de legislações. Boa leitura a todas e todos!

Os Organizadores da obra.

PARADIGMAS DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL

*Fabson Calixto da Silva
Edna Cristina do Prado*

Introdução

Passados 135 anos da abolição da escravatura no Brasil, ainda permanecem as marcas do racismo que dispõem os negros em um estado de marginalização e em condições indignas e sub-humanas, em consequência do trabalho forçado gratuito, imposto e apropriado pelos colonos portugueses, fruto de um processo fundamentado nas teorias racistas e deterministas do final do século XIX e início do século XX, as quais propagaram a ideia do negro ser portador de inferioridade devido à sua composição racial, em contrapartida à afirmação da superioridade do homem branco. Desde então, esse fato tem contribuído para a construção de um imaginário social que distribui de forma diferente o lugar do branco e o lugar do negro para a promoção e acesso aos bens sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Desde o período escravocrata, a realidade racial brasileira tem na desigualdade uma marca importante. Brancos e negros

têm se apropriado das oportunidades sociais de maneiras distintas. Desse modo, a diferença de desempenho de brancos e não brancos, segundo Hasenbalg (1979), deve ser observada a partir da igualdade de outras condições, como origem social, renda familiar e nível educacional.

Para compreender as marcas das desigualdades, faz-se importante nos atentarmos para as ideias e teorias que circularam no Brasil, as quais explicam de algum modo a condição dos negros diante da estrutura racial que determinou um lugar de inferioridade.

O objetivo deste artigo, então, é percorrer os alguns modelos de análise da sociedade brasileira, formados a partir do século XIX, que tomam a raça ou a questão racial como ponto central para investigações sobre as relações entre indivíduos de grupos raciais distintos. Desse modo, está estruturado em três partes principais. Na primeira, apresentamos o desenvolvimento das teorias racistas repercutidas no Brasil para se pensar a constituição da ideia de raça. No segundo momento discutimos a ligação entre o atraso nacional e a presença de um contingente de negros e mestiços. Em seguida, apresentamos de forma breve, as ideias em torno do projeto Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobre relações raciais no Brasil.

Um dilema: como pensar a raça no Brasil?

O surgimento do racismo científico em meados do século XIX e seus efeitos contribuíram para a construção de uma imagem negativa e depreciativa do índio, do negro e do mestiço no Brasil. Os seus elementos basilares estão atrelados principalmente às teorias europeias, como também às norte-americanas.

Tais teorias colaboraram para que a Europa fosse representada como o continente da civilização, de cultura prestigiosa e influente, dotada de superioridade racial, onde os brancos encontram-se na extremidade da hierarquia racial. Consequentemente, o continente europeu tornou-se modelo de sustentação ideológica de segregação e exclusão dos indivíduos que não se assemelhavam a seus habitantes.

Destarte, as doutrinas raciais e/ ou naturalistas – denominação atribuída ao racismo científico – serviram como pressupostos para demarcar as diferenças sociais, econômicas e educacionais dos sujeitos pertencentes a grupos com características raciais distintas. Diferenças, por vezes aludidas como inatas, estabeleciam uma hierarquia racial dividindo os grupos raciais em superiores brancos e os inferiores. Tais modelos de análise da realidade racial não eram unívocos, decorriam de diversas teorias antes estabelecidas como o evolucionismo e o darwinismo social, por exemplo.

No Brasil, particularmente, as explicações das diferenças raciais da população estavam marcadas por um viés político. Segundo Schwarcz (1993, p. 30), o discurso científico evolucionista, surgido no Brasil em meados dos anos de 1870, foi utilizado pela política imperialista como justificação das diferenças internas.

Para tanto, esses modelos de análise social explicavam o atraso brasileiro frente ao desenvolvimento do mundo ocidental e enquadrava o país em um patamar mais baixo de inferioridade. De acordo com a autora, “[...] o que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação”.

A inserção desse tipo de ideário científico com base nas teorias deterministas europeias e norte-americanas confunde-se com a própria difusão da ciência no Brasil no final do século XIX, em contraste como o movimento de modernização e civilização em curso. As elites intelectuais e econômicas, preocupadas com a má representação do país pelos estrangeiros – como um local de selvageria, por exemplo –, tentam conceber e apresentar uma nova imagem para o Brasil importando esse ambiente científico. Dessa forma, o país poderia adquirir *status* de modernidade e civilidade se engajando no debate intelectual.

Por um lado, a apropriação dos modelos evolucionistas e darwinistas sociais pelas elites intelectuais e econômicas encurtava a distância entre o Brasil e o mundo europeu, rumo à civilização e ao progresso da nação. Por outro, todavia, a inserção desse ideário científico tornava mais visível as deficiências de um país miscigenado quando tentava aqui aplicar as teorias deterministas.

Há duas questões sobre as teorias raciais que devem ser elucidadas de acordo com Schwarcz (1993). A primeira refere-se ao papel dessas teorias quando utilizadas pelos intelectuais brasileiros, cuja preocupação girava em torno do progresso da nação, sendo para isso necessária a resolução dos problemas

sociais e políticos que impediam tal feito. A segunda refere-se à questão da absorção dessas teorias no Brasil, a qual não se limitava à mera transposição, divulgação científica ou cópia, mas, sobretudo, uma absorção crítica e seletiva, transformando-as em instrumentos de posições conservadoras na construção de uma identidade nacional frente às hierarquias sociais estabelecidas.

Nesse sentido, a raça no contexto do século XIX assume uma centralidade nas análises científicas das diferenças entre os povos e indivíduos para demonstrar o quanto somos marcados por desigualdades naturais.

Dos anos 20 aos anos 30 do século passado, a questão racial também faz parte do debate nacional entre pensadores brasileiros. De acordo com Bastos (2006), a unidade das produções dos ensaístas da década de 1920 pode ser caracterizada a partir de dois elementos centrais: a invenção da cultura e a procura da identidade nacional.

Um tipo de idealismo nacional passa ser a característica, talvez a mais valorosa, do ensaísmo da década de 1920. Com a finalidade de pensar o Brasil, os autores desse período tentam superar o traço mimético que marca o país, propondo assim, a centralidade no nacionalismo para “[...] ‘descobrir’ a cultura brasileira, ou mesmo inventá-la, [que] significa abandonar a imitação, volver às raízes [...]” (BASTOS, 2006, p. 63).

Soma-se ao debate nacionalista a retomada de valores históricos para afirmação do caráter universal da civilização nacional, evidenciada principalmente pelo reconhecimento e revalorização da contribuição portuguesa à formação do Brasil.

A questão da influência lusitana tem como porta-voz o sociólogo Gilberto Freyre.

Por outro lado, a afirmação do conteúdo universal da civilização nacional, para usar a expressão de Bastos (2006), aparece como afastamento do caráter negativo e do comportamento cético em relação às potencialidades do Brasil, em contraste com a busca do poder e riqueza do país por meio da aquisição de um sentimento de superioridade, pela defesa e manutenção da unidade nacional. Consequentemente, pode-se mostrar ao resto do mundo a importância e valor do país.

Os autores da década de 1920, com exceção de Gilberto Freyre, se apropriam da produção intelectual sobre a raça do século XIX, cuja finalidade seria afirmar a desigualdade entre as raças como um fato natural, visto que as teorias racistas e deterministas certificavam a discriminação racial para com o negro e o mestiço como legítima.

Assim sendo, a adoção por parte desses autores do conteúdo e dos aspectos de inferioridade física, moral e psicológica dos negros e mestiços anunciados pelo racismo científico constituem-se nos princípios norteadores para a construção de análise da formação nacional.

Para Bastos (2006), Oliveira Vianna representa muito bem essa situação quando se propõe a analisar a relação entre a evolução racial da sociedade e das instituições sociais por meio de pesquisas antropológicas e sociológicas, com a finalidade de averiguar as características da formação da população nacional, a qual é constituída por uma pluralidade étnica e por suas características psicossociais.

O autor julgava que a raça branca tendia a um crescimento sobre as demais, à medida que o branqueamento fosse adotado pelo sistema social brasileiro, favorecido pela busca de tipos raciais que combinassem com o ambiente climático e geográfico do Brasil.

Também fazia alusões aos cruzamentos raciais entre raças superiores e africanos, como produção de mestiços ou mulatos inferiores, incapazes de ascensão e predestinados aos mais baixos patamares da sociedade. Mas, não era incrédulo quanto à possibilidade de existência de mestiços superiores arianos, quanto ao caráter, à moral e à inteligência e que podiam contribuir para a humanização do país.

Em contraste, Gilberto Freyre diferencia-se dos demais autores dos anos 20 e 30 do século passado, por trazer outro olhar sobre a questão racial, quando a raça deixa de ser um problema, um empecilho para o desenvolvimento civilizatório e passa a ser vista como revelação das potencialidades do país.

Então, a questão racial nesse período torna-se elemento central no debate para a definição e constituição do que venha a ser o povo e a nação brasileira. Dessa forma, a discussão efetiva-se como possibilidade de transformação da sociedade. Assim, a questão racial caminha de mãos dadas com a questão nacional, converte-se em instrumento de compreensão da realidade social, isto é, a raça configura-se como mecanismo de expressão dos problemas nacionais.

Os anos de 1950 no Brasil têm como marco a inserção e o desenvolvimento do programa de pesquisas da Unesco. O projeto Unesco, como ficou conhecido o programa, tinha como objetivo a

compreensão das relações raciais no país, representadas à primeira vista como pacíficas e equilibradas. De acordo com Pereira e Sansone (2007), esse projeto tornou-se referência nas ciências sociais brasileiras, a partir do desenvolvimento dos estudos de comunidade, dos dados coletados e da repercussão das análises e dos resultados a que chegou.

O interesse político e científico pelo Brasil para o estudo das relações raciais é resultante do contexto do Pós-Guerra, pois era necessária a identificação e superação de práticas discriminatórias e racistas e, para isso, o país serviria de publicidade e esperança. A intensificação dessa necessidade ocorria em razão da permanência do racismo em várias localidades, a chegada da Guerra Fria, o aumento das desigualdades sociais em nível mundial e o princípio da descolonização dos continentes africano e asiático. Contudo, a Unesco, enquanto instituição intergovernamental, propôs a identificar os efeitos do racismo para assim solucioná-los, de tal modo que o Brasil foi o local apropriado para servir de laboratório de análise dos problemas raciais do Ocidente, em razão de ser concebido como região onde menos se apresentava o preconceito e a discriminação racial (MAIO, 2004).

A origem do projeto Unesco deve-se à formulação da agenda antirracista encabeçada pela própria instituição no final dos anos 1940 devido às consequências da Segunda Guerra Mundial e, conseqüentemente, a proliferação do racismo. Na tentativa de encontrar uma saída para o problema racial, a instituição patrocina um conjunto de pesquisas a serem realizadas no Brasil no decorrer dos anos de 1950, com o objetivo de avaliar os fatores, sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais e psicológicos que influenciavam ou contribuíam para a prevalência

de relações raciais harmoniosas entre as diferentes raças que residiam no país.

Essa nova modalidade de reflexão sobre as relações raciais resultante do projeto Unesco⁶ rompia com o determinismo racial e naturalista, cujo pressuposto estava assentado na ideia de biologização das diferenças, anunciada por cientistas que a todo tempo procuravam justificativas naturais e raciais para a hierarquização dos indivíduos.

Mas, há também, dentro do campo de interpretação das relações raciais no Brasil, dois modelos distintos que se convertem em clássicos no pensamento social brasileiro:⁷ o primeiro protagonizado pelo sociólogo Gilberto Freyre resultado de sua grande obra *Casa-grande e Senzala* (1933); o segundo originário dos estudos de Florestan Fernandes em *A integração do negro na sociedade de classe* (1965).

Gilberto Freyre ousou em seus trabalhos ao valorizar a figura do mulato, mostrando suas influências e importância para a nacionalidade brasileira. Assim, o mulato tornou-se a figura central da ideologia da mestiçagem democrática no país.

Por conseguinte, entre as décadas de 20 e 30 do século XX, o negro no pensamento de Freyre passa a ser compreendido e concebido não mais a partir de uma concepção negativa, degenerativa e inferiorizada. Ao contrário, o sociólogo tenta

6 O Projeto UNESCO inaugura uma nova análise da questão racial no país, isto é, a ideia de predominância de uma democracia racial, na qual as raças e os grupos étnicos do Brasil tendiam a manter relações harmoniosas.

7 Os estudos de Carlos Hansebalg, ao partirem do pressuposto de que a continuidade da discriminação racial é a razão da desigualdade entre brancos e negros no âmbito da economia e da educação, configuram um terceiro modelo de análise.

mostrar os aspectos positivos e a contribuição do negro para a construção e a formação do país.

A principal tese defendida por Freyre em seus estudos é a ideia de equilíbrio dos contrários. Para ele, prevaleceu uma harmonia através dos contatos entre o colono português, o negro e o índio acreditando, contudo, na influência entre os grupos raciais distintos. Freyre não negou a existência da violência e dos excessos nos tratamentos para como os grupos raciais subordinados protagonizados pelo grupo racial dominante, embora o autor não admitisse esses excessos e violência como comportamentos autoritários, mas, sim, como uma forma de estabilidade das oposições entre as raças que constituíram o país. Portanto, predominaria um tipo de democracia racial entre os grupos raciais, sem desconsiderar o lugar que ocupava cada um dentro da sociedade patriarcal.

No entanto, Freyre não consegue desprender-se do conceito de raça e cultura em sua análise, visto que permanece preso a questões de biologização, de meio físico e geográfico, para a formulação de uma concepção de raça. Só a partir dessas questões, é que ele é capaz de reunir raça e cultura, na tentativa de superar o racismo científico do seu tempo, ao trazer em seus estudos de maneira positiva a influência e contribuição da cultura negra para o Brasil.

A partir da distinção entre raça e cultura, o autor visa apontar as contribuições da miscigenação, isto é, Freyre estava preocupado em assinalar as influências que condicionaram a formação da sociedade brasileira, vindas tanto do negro, quanto do português e do índio, sendo este último, para ele, o que

teria menor participação nessa contribuição. Tal miscigenação, resultado da soma dos três elementos – o negro, o índio e o português –, é imprescindível para compreender a predominância de uma identidade coletiva no país.

Esse é um dos pontos de maior crítica dos estudos do sociólogo, pois, ao tentar mostrar o lado positivo da miscigenação brasileira, não isentou em apresentar essa mistura como resultado de uma harmonia, cooperação ou mesmo uma intimidade mútua, já que parece que não deu o devido valor aos conflitos, às discriminações e à exploração que marcaram o período.

Por outro lado, Florestan Fernandes, a partir da década de 1950, nos mostra as relações entre as raças sob um ponto de vista do social e menos sob um ponto de vista biológico, mais estrutural do que racial.

Fernandes analisa a integração do negro através da fragmentação do sistema escravocrata e a sua admissão a uma sociedade que começara a se estruturar em classes sociais, demonstrando com isso que o negro não recebeu nenhuma preparação para viver no novo sistema social, econômico, político e cultural. Ao mesmo tempo, permanecia a irregularidade de ocupação e mando entre as raças nessa nova ordem social competitiva, isto é, o branco continuou ocupando posições de prestígio, de mando e de domínio, ao contrário do negro que continuava em uma situação subordinativa, resultado das mazelas sofridas desde o extinto sistema escravocrata.

Levando-se em consideração a importância dos aspectos levantados acima para a compreensão da análise da questão racial desenvolvida por diferentes modelos teóricos, intelectuais

e institucionais, discutimos abaixo de maneira particular dois pontos críticos para contorno desse debate: a relação entre racismo científico e atraso nacional e alguns elementos em torno do projeto Unesco.

A relação entre desenvolvimento nacional e raça

O pensamento racial brasileiro do final do século XIX consistia na apropriação e formulações teóricas, cujas inquietações, sobretudo, estavam ligadas à construção e ao futuro da nação brasileira. Estabelecia-se, assim, uma relação entre desenvolvimento nacional, modernidade e raça. Desse modo, uma das grandes preocupações da elite e da intelectualidade brasileira era de como as características raciais do país implicavam no seu desenvolvimento e da sua inserção no movimento de modernização já em voga na Europa no decorrer do século.

Outra característica desse período, para além de uma postura racista assumida pelos pioneiros das ciências sociais no Brasil quando tratada a questão racial, é a relação com a constituição de uma identidade para o país (ORTIZ, 2006).

Todavia, só se faria a entrada do Brasil na era modernizante com a eliminação da escravidão presente desde a colonização portuguesa. Logo, a extinção seria o primeiro obstáculo a ser enfrentado. Os mestiços que viriam a formar grande parte da parcela da população no pós-abolição consistiram em um novo problema.

A abolição não ocorreu por razões humanísticas e morais em favor dos escravizados. Por trás do empenho do Movimento Abolicionista, as ideias liberais, desenvolvimentistas e modernizantes estavam presentes e eram justificadas a partir de circulação de termos como evolução social, progressão e civilização.

Para os abolicionistas e uma parcela da população, a escravidão era uma objeção para o desenvolvimento do Brasil de acordo com o modelo liberal e capitalista, a qual impedia a vinda de imigrantes, atrasava a chegada de indústrias estrangeiras e das máquinas, além de colocar o país em uma posição de desonra e em um estado moralmente depreciativo frente aos outros países que já haviam libertado os seus, a exemplo dos Estados Unidos que haviam proibido o tráfico em 1815 e abolido definitivamente no ano de 1865.

Seria necessário, então, um reexame do conceito de nação, fato que ocorre apenas com a Guerra do Paraguai (1865-1870). A guerra mostrou quanto o Brasil estava atrasado em setores essenciais como educação, transporte e urbanização. Houve a necessidade de recrutamento para suprir a falta de voluntários para o exército, sendo-lhes dada, em contrapartida, a alforria. Contraditoriamente, o exército, antes responsável pela captura dos fugitivos das fazendas, começava a acolher as ideias abolicionistas:

[...] em 1887-1888, foi pedido ao exército que assumisse a responsabilidade pela captura de escravos fugidos. Isso seria um contra-senso, uma vez que os oficiais do exército conheciam o valor de ex-escravos quando livres. Tal anomalia, combinada com crescentes dúvidas quanto à legitimidade da

escravatura, levou muitos desses militares a uma atitude receptiva às ideias abolicionistas e republicanas (SKIDMORE, 1976, p. 24).

Para os abolicionistas, a escravatura tornou e tornava o Brasil um país vergonhoso diante do mundo moderno, uma vez que se encontrava fora do percurso do progresso e da civilização. Esse tipo de condenação moral vindo principalmente de avaliações estrangeiras, da Europa e da América do Norte, isolava o país do convívio social. Esse seria o preço que o Brasil teria que pagar pela manutenção da escravidão. Logo, a ideia de libertação implicava na libertação do país.

O abolicionismo foi movido por razões teóricas presentes no debate intelectual do período, a exemplo das escolas positivista, evolucionista e materialista e pela excentricidade das teorias racistas que implicava na discussão entre raça e escravidão.

Do darwinismo, adotou-se no país a suposição de que as diferenças naturais entre as raças resultavam em uma concepção de uma hierarquia racial entre os indivíduos e os grupos étnicos. Do evolucionismo social, prevalecia o entendimento de que as raças humanas estavam em permanente evolução e aprimoramento, negando de vez a noção de que a composição da humanidade era uma e que as raças humanas se mantinham estáticas. De acordo com Schwarcz (1993, p. 18), “[...] buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso”.

O evolucionismo buscava uma ligação entre as diferentes sociedades no decorrer da história, tendo como premissa a

ideia de que as sociedades simples ou primitivas evoluem de forma natural para as mais complexas, as sociedades ocidentais, através da existência de leis gerais que direcionavam para o progresso civilizatório. “Do ponto de vista político, tem-se que o evolucionismo vai possibilitar à elite europeia uma tomada de consciência de seu poderio que se consolida com a expansão mundial do capitalismo” (SCHWARCZ, 1993, p. 14-15). Desse modo, percebemos a contribuição desse legado científico para a legitimação ideológica da posição hegemônica do mundo ocidental, quando afirma a superioridade civilizatória da Europa, como postulado fundamental de orientação da história da humanidade, já que esse fenômeno evolutivo resultaria de leis naturais. Por conseguinte, o evolucionismo ao lado do darwinismo social e do positivismo formam o que Ortiz (2006) denomina de teorias da evolução histórica dos povos.

Para Skidmore (1976), os abolicionistas estavam de acordo em promover o projeto de imigração estrangeira para imprimir velocidade à evolução racial. A imigração era vista com bons olhos porque os europeus iriam suprir a escassez de mão de obra devido à libertação e acelerar o processo de branqueamento tão necessário para expurgar a condenação moral e o atraso civilizacional em que o Brasil se encontrava. Nesse sentido, segundo Ortiz (2006, p. 31), a imigração foi mais além do seu objetivo econômico:

É importante observar que a política imigratória, além de seu significado econômico, possui uma dimensão ideológica que é o branqueamento da população brasileira. O fato de este branqueamento se dar em futuro, próximo ou remoto, está em

perfeita adequação com a concepção de um Estado brasileiro enquanto meta.

Na prática, com a abolição da escravatura teríamos uma mão de obra livre através da imigração europeia que ajudaria a acelerar o branqueamento para, enfim, alcançarmos a supremacia do elemento branco sobre os demais. Assim sendo, desde a emergência do movimento pela extinção do regime escravocrata, havia uma séria aproximação entre as ideias abolicionistas e a política imigratória. Além de ser um meio de providenciar força de trabalho para o país após a abolição, a imigração serviria também de artifício para controlar ou substituir a circulação do sangue africano e indígena no país pelo sangue europeu.

A miscigenação tornou-se, então, uma mão de duas vias paradoxais, porque por um lado contribuía para acelerar o branqueamento da população, enquanto por outro era considerada um problema no processo de construção da nação e da identidade nacional, no momento em que as teorias evolucionistas e naturalistas afirmavam ser os negros e mestiços degenerados.

Daí em diante, populariza-se um vasto ideário cientificista, advindo das mudanças históricas e estruturais com a abolição e o surgimento da República, pautado em modelos evolucionistas e darwinistas sociais para atender aos questionamentos da construção de uma nação portadora de uma grande parcela de mestiços e condenada ao atraso devido à sua composição racial inferior. Mas, um dilema estava colocado, pois,

[...] aceitar as teorias evolucionistas implicava analisar-se a evolução brasileira sob as luzes

das interpretações de uma história natural da humanidade; o estágio civilizatório do país se encontrava assim de imediato definido como 'inferior' em relação à etapa alcançada pelos países europeus. Torna-se necessário, por isso, explicar o 'atraso' brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir como povo, isto é, como nação (ORTIZ, 2006, p. 15).

No pós-abolição e na emergência do século XX, a realidade racial brasileira fora pautada por um complexo sistema de classificação racial de paradigma pluralista e multirracial.

Surge então a figura do mulato no sistema racial brasileiro. Tal sistema utiliza dos fenótipos dos indivíduos para determinar sua posição na hierarquia racial, isto é, o tipo de cabelo, a cor de pele e o formato do nariz determinava o lugar do sujeito nessa hierarquia.

Contraditoriamente com a presença de um sistema multirracial baseado por ideias racistas, o mulato é usado como explicação de que no Brasil não há preconceito de cor, aparecendo como elemento imprescindível de uma ideia de democracia racial que parte da elite e dos intelectuais defendiam:

Pode-se dizer que o mulato foi a figura central da "democracia racial" brasileira, por ter escalado permissivamente – embora com limitações ao cume social mais elevado. Os limites sociais da sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais "negroide", menos móvel) e do grau de "brancura" cultural (educação, maneiras, riqueza) que era capaz de atingir. A bem sucedida aplicação desse sistema multirracial exigiu dos brasileiros

uma apurada sensibilidade a categorias raciais e às nuances da sua aplicação (SKIDMORE, 1976, p. 56).

Havia razões e diferentes explicações para o destino então do Brasil, qual seja, o branqueamento da população de acordo com a escala racial. O embranquecimento tornou-se a alternativa para superar o problema do mestiço, percebido como peso morto pela elite, pois os indivíduos que tinham sangue misturado estavam fadados ao fracasso e não alcançariam o topo social e econômico da hierarquia estrutural.

Mas é importante ressaltar, de acordo com Schwarcz (1993), que as ideias racistas e deterministas importadas para o Brasil não eram apenas reprodução das teorias europeias ou americanas. Pelo contrário, a intelectualidade brasileira caracterizava-se pela especificidade, adaptação e seleção de conceitos correspondentes à realidade social do país.

Denominadas também de teorias das diferenças inatas, as teorias deterministas tinham por base a ideia de que a inferioridade dos negros se originava desde seu nascimento, e seus fenótipos, os quais não se aproximavam dos padrões europeus, os denunciavam como íferos, subalternos e insignificantes.

Essas teorias alcançaram grande repercussão científica, deflagrando um debate entre os intelectuais para melhor explicar as razões da superioridade do branco europeu sobre o negro. Para tanto, a síntese dessas ideias foi organizada e classificada em três diferentes escolas racistas: a etnológica biológica, a histórica e a do darwinismo social (SKIDMORE, 1976).

A primeira surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1840 e 1850, e explicava a criação das raças humanas por meio

da poligenia, das mutações diferentes das espécies. Essa escola difundiu explicações baseadas em medidas cranianas de múmias egípcias, para comprovar que as raças humanas apresentavam diferenças fisiológicas nos aspectos racial e genético. Por consequência, a inferioridade da raça negra como da indígena era mensurada pelas características físicas em comparação com os brancos. Explicava-se então as diferenças inatas do negro pelas diferenças fisiológicas, isto é, pelos caracteres físicos.

A segunda escola, denominada de histórica, emergiu nos Estados Unidos e na Europa. Pensadores dessa escola admitiam ser a raça o fator determinante de toda a história humana. Postulavam que as raças humanas podiam ser diferenciadas, mas, inevitavelmente, é claro, a raça branca seria sempre e inerentemente superior às demais e que as evidências demonstravam a história ser uma sucessão de triunfos das raças criadoras, qual seja, a raça anglo-saxônica, o que se caracterizava como um tipo de culto ao arianismo.

A terceira e última escola de pensamento racista baseia-se no pensamento de Charles Darwin que postulava o processo evolutivo das espécies. Seus adeptos acreditavam no processo evolutivo das raças para formas superiores, resultante da sobrevivência das mais aptas. Dessa forma, o processo histórico-evolutivo era demasiadamente conclusivo: as raças predominantes eram aquelas superiores; as demais, as raças inferiores, estavam predeterminadas ao desaparecimento.

Todavia, esse conjunto de pensamento racista formado por essas três escolas estrangeiras sofreu mudanças quando recepcionado por intelectuais brasileiros para a explicação do

problema da raça no país. De diferentes maneiras, mas baseados pelos pressupostos das teorias europeias e americanas, pensadores brasileiros aplicavam e formulavam teorias da inferioridade do negro frente à situação nacional.

A antropologia física também foi usada no Brasil para a pesquisa e difusão das teorias brasileiras sobre a inferioridade do negro e do índio. Nesse período, a centralidade das teorias deparava-se com o mestiço, pois o país já era multirracial. A grande questão colocada seria como construir uma nação onde parte da população mestiça inviabilizava tal projeto. A difusão de ideias de desigualdades raciais partia do princípio dominante do biológico sobre o cultural, o intelectual e o moral. A mestiçagem, isto é, o cruzamento entre as raças era visto com maus olhos, pois qualificava o Brasil como país degenerado por ser dotado de sujeitos com fenótipos inferiores em razão de suas condições biológicas resultantes da mistura do negro com o branco.

Paradoxal a esse pensamento, estudos e pesquisas de antropologia física no Museu Nacional entre 1870 a 1930 estiveram ligados à História Natural. Em um primeiro momento, as investigações focaram-se na craniologia – medição do crânio – das raças indígenas. Em um segundo período, as investigações antropológicas concentraram-se ainda na temática indígena, depois recaiu sobre a mestiçagem.

Mas a solução para a construção civilizacional do Brasil estava por vir. A tese do branqueamento afirmava que o país tinha condições de se tornar mais branco, isto é, o Brasil era um país racialmente viável. A base que sustentava a tese do branqueamento partia da superioridade da raça branca,

considerada mais adiantada na hierarquia sócio racial. O branqueamento parecia ser inevitável, pois a população negra diminuía progressivamente por conta da baixa natalidade devido às doenças e à desorganização social, além do fato da miscigenação ser um processo que naturalmente produz sujeitos mais brancos, pois o gene branco é o mais predominante, visto que prevalecem as relações sexuais com indivíduos mais claros (SKIDMORE, 1976).

Portanto, a viabilidade da construção da nação encontrava na fórmula científica a tese do branqueamento, a solução brasileira para o problema do atraso do país. Nesse sentido, os mestiços não são mais percebidos como degenerados, mas como uma população sadia e com a capacidade de tonar-se mais física e culturalmente viável por meio dos cruzamentos sexuais com indivíduos com pele branca e do projeto migratório.

Projeto Unesco: do mito da harmonia racial ao racismo brasileiro

Em meados da década de 1950, a Unesco custeou um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, com a intenção de tomar a experiência racial brasileira como modelo para os demais países que apresentavam problemas de ordem racial.

Tais investigações foram aplicadas em duas regiões principais com características distintas: a primeira região localizada no Nordeste, de perfil econômico tradicional e de base agrária; e a segunda nas localidades modernas da região Sudeste, de predominância de uma economia industrial. Esse contraste entre tradicional e moderno possibilitava o estudo do progresso social do negro.

Em suas pesquisas, Maio (2004) formula a tese de que predominou no projeto Unesco um consenso em torno de um conhecimento apreendido como natural e não problemático, que não causava qualquer tipo de dúvida entre os cientistas que faziam parte dessa instituição. Esse conhecimento tinha por base a ideia da existência de cooperação entre as raças no Brasil, sendo o motivo de apresentar então ao resto do mundo os modos de civilização brasileira na questão das relações raciais.

Consequentemente, uma das justificativas pela preferência da aplicação dessas pesquisas no Brasil ocorreu devido à disseminação da crença em contexto internacional de que o país era constituído por uma democracia racial, na qual as questões

raciais e os traços físicos das diversas raças que aqui residiam não constituíam objeções para as relações entre brancos e negros e entre brancos e mestiços. Essa crença transformou o Brasil em um verdadeiro laboratório de estudos sobre relações raciais (MAIO, 2004).

Contrariando as ideias de biologização das diferenças e rompendo com a discussão científica de hierarquização dos indivíduos reiterada pelo determinismo racial, o projeto Unesco tinha por intenção averiguar nos anos 1950 os processos de mobilidade social dos negros no Brasil, já que cada vez mais estava sendo ampliado o debate sobre o racismo no cenário internacional após a Segunda Guerra Mundial. A razão do projeto estava vinculada à agenda antirracista da Unesco, formulada inicialmente em meados de 1940, que tinha por objetivo a formulação de medidas preventivas contra práticas racializadas resultantes de políticas discriminatórias, a exemplo do holocausto e do genocídio, frutos da política nazista na Alemanha. O início da Guerra Fria também estimulou a criação dessa agenda (MAIO, 2004; PRAXEDES, 2012).

De acordo com Maio (2004), a pressuposição de inexistência de conflito racial e os problemas do país face ao projeto de modernidade compõem o alicerce do programa da Unesco.

Uma das primeiras críticas da ideia de harmonia racial ou do uso do caso brasileiro como modelo de país racialmente viável, foi direcionada ao sociólogo Donald Pierson (1900-1995). Florestan Fernandes, pesquisador também dos estudos da Unesco, afirmava a necessidade de revisão da hipótese do sociólogo americano, alimentada pela instituição internacional de

que não havia preconceito racial no Brasil. O sociólogo admitia, sem embargo, que a finalidade dessas ideias era a de tomar a experiência brasileira de democracia racial como instrumento de propaganda política.

A esperança de apresentar a solução para superar do problema das relações raciais começa a ser motivo de dúvida e incerteza quando a agência intergovernamental entra em contato com o preconceito e o racismo. Desse modo, a realidade racial brasileira passa a ser questionada, resultando nas ciências sociais, a sistematização de uma produção acadêmica que presume o mito da democracia racial como ideologia.

Entretanto, estimar o desenvolvimento do projeto Unesco é ao mesmo tempo articular as facetas dos estudos raciais e o desdobramento das ciências sociais no Brasil (MAIO, 2004). O financiamento da agência às investigações raciais configurava um novo modelo de pesquisa científica, alocando oportunidade e prestígio ao trabalho sociológico, isto é, contribuiu para o desenvolvimento das ciências sociais brasileiras nos anos 1950, na medida em que nos autorizava, posteriormente, analisar os itinerários sociais e intelectuais dos pesquisadores do projeto, as cooperações entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros e a aplicabilidade de conteúdos teórico-metodológicos nas pesquisas. Esses estudos possibilitaram novas leituras da sociedade brasileira no momento que estava em curso o processo de modernização.

Considerações Finais

Os estudos sobre as questões raciais no Brasil estão em volta de discussões caras e problemáticas em torno da centralização do “problema do negro” em território colonizado. Percebemos que se fabricou ideias, estudos e teorias para justificar por um lado a inferioridade inata (seja por condições físicas, climáticas e culturais) da população negra, por outro lado, o cenário de contingente de negros e mestiços em um país misturado foi apresentado como portador de uma (falsa) democracia/harmonia racial.

Essas concepções foram e são importantes para compreendermos como ainda hoje as discussões em torno da negritude ainda carregam de algum modo esse imaginário racista/naturalista como fundamentos para a não promoção da população negra via políticas públicas e responsabilização do Estado

Referências

BASTOS, Elide Rugai. O ensaísmo dos anos 20. In: BASTOS, Elide Rugai. **As criaturas de Prometeu**. São Paulo: Global, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50. ed. São Paulo: Global, 2005.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MAIO, Marcos Chor. O projeto unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, São Paulo, 1999.

MAIO, Marco Chor. Abrindo a “caixa preta”: o projeto Unesco de relações raciais. In: PEIXOTO, Fernanda Arêas; PONTES, Heloisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **Antropologias, histórias, experiências**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004, pp. 14-168.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PRAXEDES, Rosângela Rocha. **PROJETO UNESCO: quatro respostas para a questão racial no Brasil**. 2012. 220 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: uma indissociabilidade necessária à justiça social

*Sheyla Maria Rodrigues da Silva
Edna Cristina do Prado
Lana Lisiêr de Lima Palmeira*

Introdução

O Brasil se assume, do ponto de vista formal, como um Estado Democrático de Direito, embora se constatem muitas limitações no campo das políticas públicas, o que faz consequentemente com que haja uma inoperância de muitos direitos que se encontram postulados em documentos normativos.

Não se pode esquecer, ainda, que em um cenário social onde a exclusão e a discriminação assumem indicadores sempre crescentes e muitas vezes naturalizados ou mesmo permeados por posturas preconceituosas, os Direitos Humanos devem ser difundidos da forma mais ampla possível, sendo a escola um ambiente privilegiado para essa tarefa em todos os níveis.

Nesse sentido, um estudo que busque fomentar práticas educacionais antirracistas, tomando como parâmetro os ideais dos Direitos Humanos, mostra-se relevante e amplamente justificável, principalmente na época atual, em que, cada vez mais, ouvem-se discursos odiosos, massificados por parcelas da população que retroalimentam o preconceito, nas mais diversas vertentes.

Assim, entendendo por direitos humanos toda gama de direitos que preconizam a construção de uma cultura de paz, que rechaça toda postura de violência e preconceito, e que assim busca, em última instância, a igualdade, a liberdade e a dignidade da pessoa humana, tem-se que pensar os Direitos Humanos, não só como questão jurídica, mas, sobretudo, como uma questão ética e moral constitui-se numa resposta oportuna para a instauração de relações sociais efetivamente democráticas.

Ao voltar tal percepção sobre a realidade brasileira, difícil não revelar o quanto é preciso que os representantes do povo olhem para o povo, não com olhar de assistencialismo, mas entendendo seu compromisso social e político, proporcionando condições dignas de sobrevivência. Dessa maneira, a educação como promotora da emancipação desses sujeitos rompe com toda essa visão distorcida de assistencialismo, pois sujeitos conscientes de seus direitos buscam mediante as lutas e reivindicações a efetivação dos mesmos.

Para tanto, é com base no princípio da emancipação, da justiça social, dentre outros que serão detalhados ao longo do texto, que se intenciona nessas linhas fazer um elo entre as práticas pedagógicas associadas às práticas antirracistas, buscando-se dialogar no aspecto da emancipação dos sujeitos escolares, para

refletir acerca da justiça social e da necessidade de currículos que assegurem condições dessa natureza.

Pensando a educação em direitos humanos como instrumento para a construção de uma sociedade igualitária

Pontuar-se-ão aqui os elementos da Educação em Direitos Humanos que podem consolidar práticas de uma educação antirracista, visando garantir e assegurar o respeito e a igualdade das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A educação articulada aos direitos humanos, respalda-se na premissa de serem urgentes as implementações de políticas públicas que estabeleçam o desenvolvimento sociocultural dos cidadãos brasileiros sem distinção de raça, gênero e religião. As práticas educativas solidificam a garantia desses direitos.

Segundo Silva (2005, p.101), “é através do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”. É por meio desse vínculo que a prática docente fará a diferenciação, pois a partir da conscientização mediante as relações de poder que ressoam no currículo poderá se modificar as narrativas colonizadoras.

É nessa vertente que se dialoga acerca da educação em direitos humanos, pois ela garante “[...] à consecução de outros direitos, sendo visualizada como um conjunto de procedimentos

de educação formal e não formal, voltada à edificação de uma cultura de respeito à dignidade humana.” (PALMEIRA, 2018, p.123).

Assim, as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.

Desse modo, as discriminações, os preconceitos e o racismo estão presentes, e é por meio da efetivação da Educação em Direitos Humanos interligada com a Educação Antirracista que se poderá promover um ambiente educativo humanizado, emancipatório e livre de preconceitos.

Ao efetivar a Educação em Direitos Humanos há a contribuição no desenvolvimento pleno dos educandos, abrangendo, nessa perspectiva, as questões inerentes à sociedade democrática atribuída na defesa de políticas públicas que apontem subsídios para as minorias, de modo que elas possam se beneficiar dos direitos garantidos legalmente.

Com essa finalidade, destacam-se os aspectos associados à Educação em Direitos Humanos, visto que, a “população escravizada recorreu a uma gama de formas de resistência para que seus limitados direitos fossem reconhecidos e assegurados” (CAVALLEIRO, 2003, p.17). Não é excessivo lembrar que esses direitos estavam vinculados às leis do Ventre Livre (1871) e dos Sexagenários (1885) que estabeleciam condições mínimas em relação à liberdade dos povos escravizados.

No entanto, sabe-se que essas leis também se configuram como uma forma de manter o controle da população escravizada, uma vez que visavam ao adiamento da libertação, mantendo intacta a ordem escravocrata.

Ao analisar esse contexto de opressão, percebe-se o quanto a população negra tinha seus direitos negligenciados, e quanto essa negligência se ampliou sob a condição de oprimidos, atingindo também as esferas educacionais, pois, ao se depararem com a liberdade, identificaram que o direito à educação teria de ser conquistado.

No Brasil, é notável que as marcas da colonização implicam em desigualdades educacionais e sociais. A educação é direitos de todos, como bem é salientado na Constituição Federal (1988), mas é preciso muito mais que citá-los no texto da Carta Maior, fazendo-se necessário implementá-los, ofertar e favorecer condições dignas, para garanti-los na perspectiva de equidade.

Pensar a educação na sociedade brasileira resulta indagações referente às políticas públicas, pois é partir da efetivação delas, no tocante das reparações históricas, que se terá de maneira mais abrangente a garantia dos direitos educacionais sancionados nos documentos legislativos.

Nesse quesito, houve por meio das lutas do Movimento Negro as conquistas no que corresponde as políticas de ações afirmativas, na defesa por uma educação antirracista. De acordo com Cavalleiro (2001, p.149) “A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais [...]”, sendo possível por meio dela a resignificação das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, em efetivar a educação antirracista, os/as professores/as devem abordar e trabalhar com um referencial teórico que objetivem trazer os/as negros/as como sujeitos

potencializados, protagonistas, rompendo com essa lógica eurocêntrica vinculada com os estereótipos.

À vista disso, Bell Hooks (2013, p.54) pondera que “[...] as pessoas têm dificuldades de mudar de paradigma e precisam de um contexto em que seja dada voz a seus medos, falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e porquê”, sendo assim, a educação antirracista possibilita essas reflexões, pois quando a defende e busca sua efetivação há um rompimento de um paradigma vinculado às marcas da colonização. Quando se reflete sobre, como e por que são evidenciados determinados aspectos na prática pedagógica é inevitável não perceber que eles estão associados a essas marcas.

Portanto, entende-se que a educação antirracista rompe com a estrutura, traz as diversas culturas para os espaços formativos, traz mudanças e direcionamentos de novos caminhos, novas possibilidades, levando em consideração a realidade dos sujeitos educativos, respeitando suas crenças, suas orientações sexuais, suas histórias.

Trabalhar com a perspectiva emancipatória e com a perspectiva da equidade, é ouvir os sujeitos, é troca de conhecimento. Na relação professor e aluno, aluno e professor, todos os sujeitos presentes no ambiente escolar são responsáveis na construção de uma sociedade menos desigual.

Na perspectiva de Hooks (2013) referente à educação como prática da liberdade, é possível inferir que ela está totalmente interligada com a educação antirracista, pois as particularidades mencionadas dialogam e favorecem o entendimento do contexto

histórico e político que envolve a educação, e assim compreende os avanços.

É a partir da década de 90 que se tornam notáveis as mudanças no que diz respeito às políticas educacionais. No entanto, a partir do ano de 2000, as demandas acerca da população negra ganham outros rumos, tem-se de agora em diante as legislações que possibilitam inserir nos currículos escolares a história e cultura da população negra por meio da promulgação da Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/03, a qual 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”.

As conquistas advindas das lutas permitem o entendimento sobre os Direitos Humanos, pois é dever do Estado garanti-los. O contexto histórico apontando aqui, mesmo que de maneira breve, favorece a identificação do processo político e ideológico objetivado por quem detêm o poder na nossa sociedade. Com base no percurso pontuado, compreende-se a significância dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos.

À vista disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.1) traz um arcabouço que contribui para a compreensão da “proteção dos direitos do Homem”, lhe favorecendo uma vida digna. Vale realçar que Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) surge após a segunda Guerra Mundial, posto isto, a DUDH (1948) “[...]foi um marco significativo na luta pelas liberdades humanas, impulsionando uma série de prioridades em que são incluídas preocupações em torno da necessidade

de se consagrar princípios que fossem respeitados por todas as nações.” (PALMEIRA, 2018, p.120).

Nesses termos, tem-se no artigo 26 que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (PARIS, 1948)

Então, o direito à educação é previsto desde a DUDH, mas o que aconteceu e acontece é que a população negra (a qual vive na sua grande maioria em situações de vulnerabilidade social), teve o acesso garantido, mas a permanência foi e/ou é algo mais difícil de possibilitar. Sabe-se que as circunstâncias são diversas, e não se pode esquecer das denúncias realizadas pelo Movimento Negro, que o ambiente escolar é excludente e o currículo abrange os moldes do eurocentrismo, fator esse que contribui para evasão escolar.

Posto isto, após a sanção das leis referidas, é organizada por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SEEAD) as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006, p.13) visando trazer “para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação”.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006) buscam apontar práticas antirracistas ancorada na lei nº 10.639/2003, abrangendo um olhar amplo para todas as modalidades de ensino.

Com base nos apontamentos anteriores, entende-se oportuno discorrer acerca da justiça curricular, a fim de se fazer o entrelaçamento da questão com a real importância da Educação Antirracista, no intuito de se alcançar a tão almejada justiça social, conforme se discorrerá na seção a seguir.

Justiça Curricular e Justiça Social: buscando efetivar práticas pedagógicas para uma educação antirracista

Iniciar-se-á, nas presentes linhas, algumas discussões tocantes ao currículo, pois, ao compreendermos que currículo é poder, e, nessa perspectiva de poder, o que está posto nele em relação aos conteúdos abordados muitas vezes ainda refletem preponderância grande aos postulados eurocêtricos, seria ilógico fugir da referida discussão.

Pensar o currículo proporciona pensar as realidades diversas no ambiente educativo, valendo ressaltar que essas realidades estão presente em todos os âmbitos formativos, seja na Educação Básica seja no Ensino Superior, eis que o currículo abrange, nessas esferas formativas, uma visão de mundo.

Nossa sociedade desde o período da escravização detém essa concepção eurocêntrica, patriarcal e da supremacia branca, sendo com base nessa visão de mundo, que o currículo é conceituado e objetivado. As relações de poder alimentam uma divisão, favorecendo assim, as desigualdades educacionais, pois, ao atribuir a concepção de currículo associada aos aspectos eurocêntricos, as divisões estão estritamente vinculadas a condições econômicas, e, em razão dessa visão, uma determinada classe social obteve e/ou obtêm vantagens e privilégios.

Quando se fala em privilégios sabe-se que se um determinado grupo social foi privilegiado, seu privilégio vai de encontro a direitos negligenciados para outros grupos sociais. Nesse sentido, na sociedade brasileira os sujeitos que se autodeclaram brancos, tendo privilégios diante do acesso à educação, à saúde, à moradia, à segurança, dentre outros direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988.

A supremacia branca detém o poder, assim se tem uma sociedade enraizada nas marcas da colonialidade, a qual é sexista, machista e racista, sendo inevitável que essa visão não repercuta no currículo e no âmbito educativo. Com base nisso, é possível afirmar que há a existência de um caráter excludente, havendo assim, a propagação de uma monocultura, de uma única história, e quando se pensa o contexto histórico e político da sociedade brasileira se entende o perigo que foi e que é evidenciar uma única história.

Para tanto, Silva (2005, p.52) afirma que “[...] as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças

sociais” percebendo-as de maneira clara. É preciso ressignificar as práticas pedagógicas e o currículo.

Assim é preciso que haja por parte do Estado políticas públicas e políticas de reparações sociais, como se tem a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/03, a qual 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”.

Havendo também nessa perspectiva, a política de cotas, formalizada na Lei 12.711/2012, possibilita-se um quantitativo maior do ingresso da população negra brasileira, dos povos indígenas no Ensino Superior, valendo ressaltar que a Lei 12.711/12 determina parte das vagas nas universidades federais, estaduais, institutos federais para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, e negros, pardos e indígenas, sendo atribuída também em concursos públicos.

Portanto, os inúmeros embates e debates acerca do currículo foi e é pauta dos movimentos sociais, especificamente para o Movimento Negro, pois esse caráter denunciativo acerca do currículo excludente e do ambiente educacional, os quais propagavam e/ou propagam o racismo, a discriminação e o preconceito, é desde a efervescência das reivindicações a partir da década de 60.

Assim, a discussão proposta a partir desse dado momento, será realizada no sentido de se pensar a descolonização do currículo. Gomes (2012, p.102) pondera que, “Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, cabendo

aqui aos profissionais da educação proporcionar em sua prática pedagógica o rompimento de ações educativas vinculadas com as marcas da colonização, para que, desse modo, estejam respaldadas na descolonização do currículo e na perspectiva decolonial.

Faz-se necessário formar sujeitos conscientes, críticos e que conheçam as histórias da população brasileira, que é diversa. Com a colonização, tudo que era visto como do outro, do não branco, foi associado a questões negativas. Assim sendo, é identificável a predominância do cristianismo, já que a religião reconhecida e imposta estava vinculada ao cristianismo. Portanto, na visão dos colonos, toda e qualquer crença que não estivesse respaldada nessa perspectiva europeia era vista com estranheza, tendo seus rituais proibidos, difundindo a intolerância religiosa.

Esse aspecto religioso ecoa no currículo, há a predominância da religiosidade sob a condição do cristianismo, especificamente da igreja católica na sociedade brasileira. À vista disso, “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (GOMES, 2012, p.107), já que descolonizar o currículo é pensar a base, é pensar as relações de poder e entendê-las como aspecto estruturante que precisa ser resignificada e fortalecida na prática pedagógica.

Dessa forma, propor a descolonização do currículo colabora para o entendimento da justiça curricular articulada com a educação antirracista, portanto, essa discussão pode ser atribuída com as reflexões realizadas por Miguel G. Arroyo (2013), Paulo Freire (2013) e Bell Hooks (2013) no que se refere ao

currículo como território de disputa, apontando, assim, os saberes necessários para a prática educativa na perspectiva emancipatória e libertadora.

Essas reflexões contribuem para a defesa de uma educação antirracista e dialoga com as práticas pedagógicas, voltando o olhar para ações educativas antirracistas, conhecendo os educandos, proporcionando vivências e experiências diversas que permitem um caráter humanizado na prática docente.

Para tanto, Arroyo (2013) provoca e instiga os/as educadores/as a pensar o currículo, a estrutura, os conteúdos e as práticas advindas por meio da interpretação desse currículo. Currículo é poder, e nessa questão preponderante do poder, saberes serão tidos como indispensáveis e outros não, o currículo abrange a visão de mundo, de sociedade que se tem e que se almeja.

Como nos ensina Moreira (1999, p.07):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Nesse caráter ele pode excluir e incluir questões que favoreçam uma visão única, fazendo assim que sua lógica se torne hegemônica, quando o currículo é refletido e questionado, os/as educadores/as poderão pensar nas práticas e conteúdos

enaltecidos ao longo dos anos, permitindo-se revisitar o passado, entendendo as lacunas e os entraves vivenciados por educadores/as, e, assim, identificando as possíveis mudanças e/ou a visão de mundo incorporada.

O currículo move a estrutura educacional, estabelece as diretrizes, impõe saberes, conhecimentos tidos como verídicos, negligenciar outros saberes em uma visão excludente, abrange um caráter patriarcal, machista, racista, segregativo. Arroyo (2013), promove esse entendimento do currículo como mecanismo de segregação, a partir do momento que é imposto um único conhecimento, conhecimento esse científico, aceito e defendido como legítimo.

É como essa visão de legitimidade de currículo que se enaltece um grupo social, uma cultura. Pois, dentro desse contexto de segregação, o currículo segrega os conteúdos, segrega os sujeitos educativos, havendo nas entrelinhas uma visão deturpada, um favorecimento para um determinado grupo. Assim, esse currículo, com essa visão hegemônica, é questionado.

Esse questionamento se dá devido ao fato de que, na sociedade, os povos tidos como inferiores, minorias (negros/as, indígenas e dentre outros) estarão sempre às margens nessa concepção de currículo.

Posto isso, Arroyo (2013, p.25) afirma que há uma “concepção conteudista do currículo”, e ela dialoga com a segregação, pois determinado conteúdo determina a forma de ensiná-lo, condicionará um caráter de supremacia branca mediante outros conteúdos. Os/as educadores/as poderão ficar

limitados/as somente em transmitir, perdendo o senso de ampliar o olhar para a experiência social dos/as educandos/as.

Essa concepção conteudista de acordo com Arroyo, pode ser identificada facilmente na Educação Básica, pois os/as educadores/as em detrimento desse contexto educativo permanecem imersos nessas dualidades atribuídas com as legislações, com os conteúdos, com avaliações, com resultados, com visão de mundo, com o que foi apreendido e aprendido em sua formação inicial, e assim acabam fechados em um campo que os limitam. Romper com essa concepção arraigada desde o período colonial é uma luta constante.

É preciso ensinar para uma educação libertadora, antirracista, educação essa, defendida por tanto teóricos e especialistas educacionais, que compreendem que a educação é o único caminho, que, de fato, favorece a formação de sujeitos conscientes e críticos.

Lutar e defender essa educação tão sonhada, é debater e discutir o currículo, é ressignificá-lo. Bell Hooks (2013, p.22) afirma que:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

O diálogo entre os/as educadores/as e educandos/as podem acarretar um divisor de águas, pois, a partir do momento em que esses sujeitos são ouvidos, o currículo, os conteúdos e as

práticas pedagógicas poderão ser modificados. Ouvi-los e trazê-los para a centralidade da resignificação da proposta curricular é o aspecto objetivado.

Os documentos normativos, as diretrizes, as legislações para Educação Básica devem ter como foco principal os seus atores escolares (educadores/as, educandos/as, pais e/ou responsáveis) e contribuir de maneira concreta para formação em plenitude.

Posto isto, defende-se que o currículo atribuído a Educação Infantil, em especial, deve ter um caráter conteudista mais abrangente, porque o currículo também estará articulado com a concepção de criança, de infâncias, com a formação inicial e continuada dos/as educadores/as, com os entendimentos dos corpos presentes nesse ambiente.

As crianças na Educação Infantil terão os primeiros contatos com outros sujeitos que não sejam seus familiares, outras culturas, outras vivências e experiências, são crianças que trazem consigo experiências trocadas com seus familiares, e ao ingressar na EI passarão a ter novos estímulos, novas interações e novas socializações. Indaga-se nessa perspectiva: Como pensar a educação antirracista na Educação Infantil? Como pensar o currículo da Educação Infantil na qual a criança deva ser a centralidade e o foco?

As reflexões feitas por Arroyo (2013) e Freire (2013) permitem entender dois fatores: O currículo e a prática docente; porque o currículo conduz a prática docente, o currículo aponta o caminho a ser seguido, direciona as práticas, determina os campos de experiências (denominação utilizada na educação infantil para caracterizar o que deve ser trabalho com as crianças).

A mudança ou o rompimento com uma proposta curricular segregativa, condiciona uma postura crítica dos/as educadores/as, deste modo, quando se propõe pensar e indagar o currículo, busca defender e atribuir uma concepção tanto uma concepção de currículo quanto de educação.

Desta maneira, busca-se, por meio do entendimento de um ambiente pedagógico e acolhedor, romper com as segregações que levam, de forma direta ou indireta, para a propagação de situações discriminatórias e preconceituosas.

Assim é preciso romper com a perpetuação da colonialidade sob o currículo. Desse modo, “sempre é possível fazer alguma coisa, por que nunca a história é completamente monolítica” (DEMO, 1994, p.14), se a história não é monolítica, o currículo não deverá abranger com tal, esse pensamento deve ser modificado.

O currículo transcende o planejamento, ele engloba todo contexto social, postura política e crítica, e ainda tem em suas entrelinhas um tipo de projeto social almejado, que esse projeto possa refletir sobre o que precisa ser modificado, implementado e efetivado por intermédio da prática docente. Por esse lado, os/as educadores/as “deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracista” (GOMES, 2021, p.444; 445). Pautando-se assim, contribuirão com a efetivação das políticas educacionais inerentes à promoção da igualdade e trato pedagógico racial.

Deve-se refletir sobre a realidade política da nossa sociedade, pois vivemos tempos de “[...] retrocessos e desmonte das políticas de igualdade racial” (GOMES, 2021, p.444) que implicam

diretamente com o currículo, pois se sabe que as ponderações e reflexões realizadas, no que diz respeito ao currículo, parte das ações denunciativas do Movimento Negro, que apontavam as inúmeras violações dos direitos sociais estabelecidos na CF (88).

O apagamento histórico reforça a hierarquia de poder, contribuindo para que o racismo epistêmico ganhe espaço nas instituições de ensino. Gomes (2021, p.437) em seus apontamentos possibilita entendimento acerca da ciência nessa visão ocidental, pois a traz como uma “única forma de conhecimento legítimo e validado”. Para tanto, quando se propõe uma educação com base nos princípios do antirracismo, busca-se a inclusão dos conhecimentos e epistemologias plurais, trazendo os conhecimentos locais, os saberes populares com arcabouço pedagógico e formativo.

Conceber a “[...] inclusão do antirracismo como princípio pedagógico e político das suas bases teóricas, das práticas e da gestão” (GOMES, 2021, p.438) é urgente. No entanto, faz-se necessário destacar que nesses tempos sombrios e antidemocráticos, essa efetivação se dará a partir do momento que os/as educadores/as comprometidos com a formação cidadã dos/as educandos/as proporcionem, no ato de ensinar, uma didática crítica, livre de qualquer passividade, pois a neutralidade na educação não existe, sendo de suma importância que os/as educadores/as conscientes se posicionem e reafirmem suas convicções políticas e ideológicas.

A escola não pode mais negar aos negros e negras o direito de conhecer suas histórias e, para que isto se torne uma ação concreta, precisa-se de uma educação democrática e antirracista,

consolidada nos pilares dos direitos humanos, premissas essas que são basilares e inerentes a toda e qualquer pessoa pelo simples fato de existir, de ser sujeito de direito e, como tal, dotado de dignidade na acepção mais ampla do vocábulo.

Considerações finais

Após as abordagens até então empreendidas, em que se trouxe ponderações no sentido da justiça curricular associada com a prática docente, vê-se que pensar a Educação como instrumento de desenvolvimento integral da pessoa, especialmente no enfoque que fora feito à criança, por meio da Educação Infantil, é inegável existir na sociedade brasileira uma realidade que está vinculada com as desigualdades sociais e culturais.

Faz-se necessário trabalhar compromissados/as com o entendimento das diferenças sem reforçar violências, uma vez que, as violências vivenciadas nas infâncias, configuram-se na perpetuação da lógica dominante. Violências essas percebidas nas relações interpessoais, ganhando respaldo nas inúmeras vezes que, de forma consciente ou inconsciente, os/as educadores/as não promovam práticas que as denuncie e as discuta.

À vista disso, infere-se que os direitos humanos estão sendo cada vez mais violados, a justiça social torna-se cada vez mais longe de ser alcançada e os currículos não aderem a uma justiça curricular.

Mesmo em tempos de adversidades, nos quais se encontra a sociedade brasileira, a saída é lutar por mudanças que anseiam a justiça curricular e, dessa forma, efetivá-la na prática docente por meio de ações que pretendem conscientizar os pais e/ou responsáveis, para que eles compreendam de maneira politizada sua realidade social, objetivando que as práticas antirracistas sejam inseridas nessa proposta curricular emancipatória, o que se faz urgente.

Os/as educadores/as também devem estar conscientes, pois só é possível conscientizar se estiverem cientes de que sua prática docente acarreta mudanças. Visto que, “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.” (FREIRE, 2013, p.80). Compreendendo o contexto em que estão inseridos, os/as educadores/as trabalharão na percepção da justiça social buscando romper com as desigualdades sociais e raciais.

A justiça curricular proporciona os/as educadores/as reflexões mediante suas práticas, especificamente os/as educadores/as que estão inseridos na Educação Infantil, pois, eles/as abrangem em suas práticas pedagógicas sua visão de mundo. Os/as educadores/as devem trazer a criança para a centralidade, possibilitando-lhes vivências e experiências sociais e culturais.

É no cotidiano educativo que as crianças, interagindo com seus pares e com os/as educadores/as, percebem as diferenças, mas muito mais que perceberem essas diferenças, elas precisam respeitá-las, e trabalhar esses aspectos na infância é um divisor de águas, pois desde cedo as crianças negras já identificam as

diferenças de formas negativas, seja em relação à tonalidade de sua pele, seja por seus cabelos, dentre outros estereótipos.

É não se omitindo que os/as educadores/as de fato possibilitam uma educação antirracista, pois se eles/as não se calam diante das injustiças curriculares, eles/as estão caminhando para efetivação da justiça curricular. À vista disso, Ponce e Neri (2015, p.333) afirmam que,

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades [...]

Com base nessa afirmação, infere-se que a justiça curricular está associada com a Educação Antirracista, pois ela possibilita a “promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão” (CAVALLEIRO, 2003, p. 09). Portanto, é fundamental no ato educativo emancipatório, corroborando, assim, os ideais mais amplos da Educação em Direitos Humanos.

Referências

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

Assembleia Geral da ONU. (1948). “**Declaração Universal dos Direitos Humanos**” (217 [III] A). Paris, 1948.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial** – São Paulo/Brasil: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3ª.Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Seló Negro, 2001, p.141-160.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p.98-109, jan. / abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 30 de março de 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de Filosofia: Aurora (PUCPR. IMPRESSO), v. 33, p. 435-454, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/em/documents/udhr/>. Acesso em: 3 de abril de 2022.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. **O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Jusciney Carvalho Santana

Introdução

Refletir sobre a importância de políticas que busquem estimular o fortalecimento da democracia, no interior das escolas públicas brasileiras, pressupõe antever um debate que precede à própria construção dos seus projetos políticos pedagógicos. É necessário compreender que não há espaço para a democracia se há a legitimação e, portanto, a conservação das desigualdades sociais e étnico-raciais e a consequente reprodução e a manutenção do racismo no ambiente escolar.

Crianças e adolescentes enquanto centros do processo educativo, demandam conhecer e compreender a realidade para construir suas identidades, suas autonomias e a conquista de novos espaços de socialização. Jovens e adultos, por sua vez, precisam vislumbrar o espaço educacional como promotores de mobilidade social, para que consigam prosseguir nos estudos

e alcancarem a formação universitária, que vão permitir, como efeito desses percursos, o direito às carreiras profissionais e, por conseguinte, a ampliação de mais oportunidades de trabalho, geração e renda.

É consenso que toda escola formalmente constituída e em funcionamento deveria ser sempre vista e vivenciada pela sua comunidade como sendo o espaço coletivo legítimo para construção de saberes historicamente construídos, de aprendizados e propagação de afetividade, de respeito, de ludicidade, de alegria, de curiosidade, de descobertas e também de afirmação da importância da vida humana entre seus membros.

O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”, “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.12).

Partindo dessa compreensão sobre a relevância da instituição escolar para toda sociedade, além de desalento, causa muito estranhamento quando se é veiculado que uma

escola está associada a atos de violência física e/ou simbólica, sobretudo pela grande contradição que se revela nos canais de comunicação, tendo em vista que promover o desenvolvimento humano e garantir a inclusão são princípios norteadores comumente concebidos nos discursos institucionais, sobre as práticas educativas nas unidades escolares da rede pública e nas instituições particulares.

De fato, do ponto de vista legal, a pauta dos princípios da democracia e da garantia da autonomia nos contextos escolares está presente na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996), nos referenciais curriculares para educação infantil, nos parâmetros curriculares nacionais, na base nacional comum curricular, nos planos decenais de educação, em seus diferentes níveis entre os entes federados (federal, estaduais e municipais).

No campo da legislação vigente, assim como nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, há uma concordância tácita que sendo a educação, primeiro direito social consagrado na Constituição Federal do Brasil, como destaca Saviani (2013), é a partir da educação, o caminho para a garantia da construção da autonomia e da emancipação de todos os brasileiros, independentemente de classe, cor, gênero e orientação sexual, para que possam gozar do pleno exercício da cidadania.

O artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, por exemplo, em seus 78 incisos, define quais são nossos direitos fundamentais, como a igualdade de gênero, a liberdade de manifestação do pensamento e a liberdade de locomoção, que objetivam assegurar uma vida digna, livre e igualitária para todos.

Nesse sentido, se esses direitos estão previstos legalmente, só caberia à sociedade civil e também às instituições públicas e privadas, incluindo escolas e universidades, materializar tais princípios, cotidianamente, em suas práticas educativas.

No caso da educação brasileira, no entanto, os marcos legislativos da nossa Constituição Federal, em 1988, bem como a posterior promulgação da LDBN, em 1996, não foram suficientes para a garantia de espaços educativos efetivamente de qualidade para todos e, portanto, democráticos, sobretudo quando se considera que nos anos 2003 e 2008, foram necessárias alterações legais, culminando com a inclusão da história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003) e, posteriormente, a indígena (Lei nº 11.645/2008), cujo ordenamento jurídico busca garantir e considerar que conhecimentos africanos e indígenas, para além dos europeus, passem a constituir, no currículo escolar a diversidade cultural e étnico-racial na formação do povo brasileiro.

Isso porque, na construção da história do Brasil, a partir da nossa própria imersão nas relações de poder e dominação política e cultural, “nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições, imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade” (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 178).

Essas hierarquias contribuíram, eficazmente, para a construção social do termo “raça”. O movimento negro, passou então a projetar o seu “uso com sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175).

Corroborando nessa mesma perspectiva Almeida (2019, p.22) analisa que a “noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários”, daí o necessário o uso do termo “raça”, para que sejam possíveis a construção de estratégias pedagógicas e políticas capazes de desconstruir socialmente o racismo na sociedade brasileira.

Dentro dessa teia complexa que se permeia nas relações entre racismo e desigualdades educacionais, o presente estudo busca, portanto, como um dos seus objetivos, a argumentação sobre a urgência da desconstrução social do racismo no campo da educação escolar, tendo como possibilidade, uma nova concepção de projeto político pedagógico. Especificamente explicita, como missão institucional a luta antirracista, compreendendo aqui que está além da responsabilidade dos professores em pautar no currículo, a educação para as relações raciais, mas que possa inspirar todo o ambiente escolar com mecanismos democráticos e estratégias pedagógicas no combate ao racismo estrutural desde a infância.

Nessa perspectiva, busca também analisar o estímulo ao exercício da democracia, a partir de ações afirmativas que contribuam para efetivar a equidade racial no contexto da educação básica. Através de uma revisão bibliográfica autores como Saviani (2013); Veiga (1998;2009); Munanga (2010), Gomes (2012), Santana (2017), Almeida (2019); Nunes; Franco e Santana (2021) e Ribeiro (2019) articulam as relações entre gestão escolar, projeto político pedagógico, democracia e relações étnico-raciais. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, estruturado em

três seções, sendo a primeira parte uma reflexão sobre as políticas públicas afirmativas na educação básica, e sua importância para o enfrentamento dos efeitos nocivos da reprodução do racismo no cotidiano escolar. Na segunda seção apresenta-se uma análise acerca da construção democrática do projeto político pedagógico e ao final da análise os destaques sobre a importância e a urgência de adoção de estratégias antirracistas, políticas e pedagógicas, que sejam promotoras do combate ao racismo no âmbito educacional, sendo o antirracismo o princípio norteador no projeto institucional escolar.

As políticas públicas afirmativas brasileiras para além da legislação

De acordo com Munanga e Gomes (2006), as políticas públicas afirmativas foram demandadas ao Estado brasileiro, ao final da década de 90, e protagonizadas por um conjunto de mobilizações sociais, sobretudo dos diversos grupos de trabalhos constituídos de militantes e pesquisadores dos movimentos negros brasileiros.

Segundo Santana (2017), os estudos sobre a situação do negro no Brasil desenvolvidos por Florestan Fernandes (1978); Hasenbalg (1979) e Guimarães (1999), foram amplamente evidenciadas as baixas expectativas de superação das assimetrias sociais identificadas.

Os coletivos negros compreenderam, então, que tais distorções na história da formação do povo brasileiro estavam sendo legitimadas pelas escolas e, com um agravante, apontaram que as instituições educacionais passaram a ser responsáveis pela manutenção e reprodução do racismo e, portanto, contribuindo, para o aprofundamento das desigualdades educacionais entre brancos e não-brancos, interferindo substancialmente nos processos de mobilidade social, da população brasileira constituída por pretos e pardos, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018) responde por mais de 56% do total de brasileiros.

Para Munanga e Gomes (2006, p.172), o abismo racial no Brasil é concreto, “e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país”.

De fato, na análise das evidências de desigualdades sociais por cor ou raça, a partir de indicadores definidos pelo IBGE (2018), a cada nova divulgação das suas pesquisas, é também verificável a necessidade do Estado brasileiro instituir diversas medidas de reparação, por meio da implementação de políticas públicas afirmativas, que precisam ser propostas e efetivadas em diversas instâncias estatais do país, e garantir melhorias nas condições de habitação e moradia, na previdência social, na ampliação da representação política, na promoção e na prevenção saúde, no aumento de geração de trabalho e renda, e, especificamente no campo da educação, sejam responsáveis por mudanças profundas no sistema educacional, no sentido de contribuírem no enfrentamento dos efeitos nocivos do racismo estrutural e

do racismo institucional (ALMEIDA, 2019) na sociedade brasileira, compreendendo que:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 22).

Desse modo, se o racismo que se materializa como discriminação racial, e pode ser definido pelo seu caráter sistêmico (ALMEIDA, 2019) é possível concluir que situação do negro não é algo particular, que só possa interessar “às pessoas que pertencem a esse grupo étnico-racial ou aos militantes do Movimento Negro. É uma questão da sociedade brasileira e também da humanidade”. (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 178).

O racismo é uma problemática branca, provoca Grada Kilomba. Até serem homogeneizados pelo processo colonial, os povos negros existiam como etnias, culturas e idiomas diversos —isso até serem tratados como “o negro”. Tal categoria foi criada em um processo de discriminação, que visava ao tratamento de seres humanos como mercadoria. Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços,

sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar. (RIBEIRO, 2019, p. 18).

Corroborando nessa perspectiva de Ribeiro (2019), Gomes (2012, p.108) reconhece que o conceito de raça precisa ser compreendido como construção social no caso brasileiro, para que possa ser desconstruído, uma vez que se trata de “operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira”. Com o mesmo entendimento Santana (2017, p.73-74) infere:

O conceito de raça direciona-se, então, às reivindicações por acesso a direitos e bens sociais pela população negra, pois, ao fazermos uso do sentido político do conceito de raça no Brasil, é possível referenciar este segmento populacional, em especial, na luta por melhorias, para efeitos de denúncias de preconceitos e discriminações raciais daqueles “classificados como negros (pretos, pardos, morenos e mulatos) então expostos às condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quanto comparados ao segmento branco da população brasileira”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175).

No que compete à educação, as ações afirmativas se enquadram como necessárias, por ser a instituição escolar (e também a universitária) o espaço privilegiado para pensar meios e caminhos para materializar uma concepção de educação antirracista. Sobre isso, Gomes (2012) também enfatiza a necessária inclusão de novas abordagens sobre nossa história, ao considerar que:

estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012, p. 106).

Mais que ampliar a percepção das crianças, adolescentes e jovens sobre o debate do racismo, que de fato deve fazer parte e estar presente como problema social a ser enfrentado nas escolas e universidades, a descolonização do currículo, ao mesmo tempo, necessita ser capaz de estimular o respeito e a valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, a partir de estratégias políticas e pedagógicas a serem desenhadas no combate às discriminações raciais e desigualdades sociais e étnico-raciais que prejudicam a todos nós, profissionais da educação, os estudantes, suas famílias e suas comunidades.

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos

com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 106).

Ou seja, não basta que as escolas apenas incluam novos conteúdos ou criem eventos como o dia da consciência negra, por exemplo, porque isso por si só apenas reforça que se trata de um artificialismo, de uma falsa adoção de medidas afirmativas, e que, infelizmente, as escolas vêm adotando em seus currículos, que por força da lei, passaram a incluir de forma aligeirada, sem planejamento coletivo e sem provocar mudanças radicais, uma ou outra atividade envolvendo projetos didáticos pontuais, por escolha e vontade política de parte de professores de Língua Portuguesa ou de História, mas que não são assumidos coletiva e institucionalmente e, portanto, não colaboram para disseminar a concepção de um currículo intercultural e muito menos para uma educação antirracista.

Para Santana (2017) há necessidade de que as políticas públicas afirmativas sejam ampliadas, considerando que o racismo é persistente e a educação precisa e deve colaborar nesse enfrentamento.

E, para além da continuidade de um projeto de educação que de forma equivocada, na medida em que mantém a condição do negro, e da negra, de subalternidade e inferioridade, ações afirmativas pontuais podem ser vistas como iniciativas possíveis, considerando a ausência de formação continuada dos docentes sobre direitos sociais, sobre direitos humanos, sobre África, sobre decolonialismo, sobre racismo estrutural, sobre políticas afirmativas, sobre literatura afro-brasileira, sobre ancestralidades,

sobre povos indígenas, sobre democracia, sobre projeto político pedagógico.

Esse desconhecimento generalizado, não somente entre professores, mas entre gestores e famílias dos estudantes, é parte do problema central que contribui para a manutenção de um currículo escolar colonizado (GOMES, 2012), e para reprodução de uma educação que se mantém racista, desigual, antidemocrática.

O fortalecimento da democracia a partir do projeto político pedagógico

De acordo com a redação da LDB nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, toda unidade escolar deve prover meios de garantir os mecanismos de gestão democrática que assegurem sua autonomia, seja através da constituição de um conselho escolar, com representantes da sua comunidade, da realização de eleições para direção da escola, da criação de suas regras e organograma, com a instituição de seu regimento interno, do grêmio estudantil e, sobretudo, a garantia da construção de seu projeto político pedagógico, sendo este tido como o ponto de encontro da sua base relacional em relação às bases epistemológica e política (SANTOS, 2006).

Ocorre que nesse conjunto de mecanismos que podem fortalecer ou não a democracia no cotidiano escolar, há uma série de elementos a serem considerados. Para cada uma dessas ações institucionais, há que se levar em conta que a escola não está

isolada do resto da sociedade e, portanto, age dentro dos seus limites e possibilidades, considerando a sua capacidade técnica, a gestão administrativo-financeira, para além de implementar e reavaliar de tempos em tempos, a sua proposta pedagógica. Para Santos (2006, p.10):

A gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos: participação e autonomia. Pedagogicamente esse processo exige que a escola se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos pré-determinados, e que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar.

Corroborando nessa perspectiva, a gestão escolar, de forma orgânica e coletiva, passa a assumir diversos papéis, sendo que a sua função social, a de democratizar o acesso e colaborar para emancipação dos sujeitos, apresenta-se como uma tarefa complexa, tendo em vista o contexto social, econômico e político a qual está inserida.

Além disso, a escola pertence a uma cidade, que faz parte de um Estado, de uma região, e dentro do seu espaço geográfico, precisa respeitar e, se possível, atender às demandas do entorno social, do público que atende, das famílias, do corpo docente, do corpo técnico e, em paralelo, seguir às determinações maiores da gestão educacional e da gestão local, da secretaria (estadual ou municipal) a que está subordinada.

As unidades escolares também devem considerar as pautas dos sindicatos de suas classes e do Conselho de Educação que fazem parte, nessa grande teia de influências, de colaboração e também de responsabilidades a serem cumpridas, dentre elas, o cumprimento de auditorias financeiras e avaliativas de acordo com calendários obrigatórios de avaliações externas – exames padronizados em larga escala – que interferem e influenciam o *modus operandi* de funcionamento das escolas, e na maior parte das edições desconsideram as características, demandas e especificidades regionais das comunidades escolares (FREITAS, 2013).

Diante de todas essas questões importantes que permeiam e atravessam o ambiente institucional, Libâneo (2001) e Santos (2006) refletem que embora de extrema relevância para o fortalecimento da democracia no ambiente escolar, a sua autonomia é de fato relativa.

A autonomia pode ser entendida como a capacidade das pessoas de decidir sobre seu próprio destino, ou seja, autogovernar-se. “Numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros” (LIBÂNEO, 2001, p. 115).

Na escola isso vai significar a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo toda a sua comunidade unida no sentimento de corresponsabilidade pelo êxito da instituição. É certo que essa possibilidade se limita ao espaço da autonomia relativa possível a uma instituição que integra um sistema de

ensino e que depende das políticas públicas e que não gera recursos próprios (SANTOS, 2006).

Diante de uma autonomia relativa, como a escola conseguirá fortalecer a sua democracia, para além das prescrições legais que deve cumprir? Pensando sobre isso, Libâneo (2001), Santos (2006) e Veiga (1998, 2009) concordam que o mecanismo de gestão democrática mais possível de garantir uma maior autonomia da escola, em relação à sua identidade e história, dentro de uma comunidade atendida, só pode ser amplamente defendida e fortalecida a partir da instituição de um Projeto Político Pedagógico (PPP), que seja fruto de um planejamento participativo.

Para Libâneo (2001) o projeto pedagógico deve ser compreendido como um instrumento e a materialização do processo de organização da escola, o que significa que todo o plano de atividades, o currículo, os projetos institucionais, além da própria avaliação do processo de implementação do PPP. Com esse mesmo entendimento, VEIGA (1998, p.11):

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico. A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter

um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Para garantir uma construção coletiva, com representação das demandas dos diversos segmentos, numa perspectiva emancipatória, vai exigir um planejamento e um cuidado extremo com as interferências externas e investimento contínuo na formação contínua dos protagonistas que buscam legitimar a democracia como o caminho possível para transformação social, escolhido por aquela comunidade escolar.

Essa escolha, no entanto, embora seja desafiadora é muito necessária, na medida em que:

a gestão democrática, a exemplo de outras bandeiras empunhadas, encontra limites e condicionantes epistemológicos, políticos e pedagógicos, entre outras dimensões, advindos das opções dos que estão no poder e que interferem diretamente no alcance de uma educação com qualidade social, mas que igualmente podem ser recriadas no contexto da prática (SANTOS, 2006, p.13).

Veiga (2009, p.165) salienta que para que a escola garantir a ampliação da sua autonomia será “fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação”.

Dentre as possibilidades de se construir uma educação pautada na igualdade de condições para todos os estudantes, que respeite a diversidade e as suas singularidades, a consecução de um projeto político pedagógico que imprima em sua essência uma concepção efetivamente democrática de educação, exigirá um novo fazer pedagógico e também novo papel da gestão escolar.

Assumir a responsabilidade de enfrentar o racismo, considerando os seus efeitos nocivos, que culminam com as desigualdades educacionais e, por conseguinte, limitam as oportunidades de mobilidade social, é tarefa coletiva, e, portanto, não pode ser atribuída de forma pontual, esporádica, a professores que assumem pra si tal responsabilidade.

Pelo contrário, deverá ser assumida como princípio que irá nortear todas as práticas educativas, na avaliação do currículo, dos projetos didáticos, nos eventos, na estrutura da escola, entre os funcionários e parceiros da sociedade civil.

A gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político pedagógico ligado aos interesses e necessidades da população. Compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo do trabalho pelos profissionais (VEIGA, 2009, p. 166).

Todas as ações afirmativas devem contemplar a comunidade escolar e também os familiares dos estudantes e devem espelhar esse combate à discriminação de qualquer natureza, para que as taxas de repetência, evasão e desinteresse pela escola sejam refletidas, no sentido de ampliar ações educativas junto às famílias, que de forma organizada e sistemática, irão pensar, propor, planejar e avaliar os atos antirracistas compreendendo que são pautas que também lhes interessam, já que o racismo se manifesta cotidianamente dentro e fora dos muros da escola, e portanto, lhes atingem diretamente.

Considerações Finais

O estudo propôs refletir sobre a necessidade que há na consecução de um projeto de educação antirracista que fortaleça a sua gestão democrática, a partir de novos desenhos dos projetos políticos pedagógicos, que possam contribuir para romper com uma visão eurocêntrica, centrada no processo de racialização e, consequente, dicotomia entre brancos superiores e negros inferiores.

A ruptura também se dará também do modelo conservador de administração escolar que sempre atribui à direção a responsabilidade de cuidar, de forma burocrática e desprovida de sentido para a comunidade da escola, a elaboração de PPPs que não são construídos de forma participativa, e, portanto, não

se materializam porque afinal não traduzem as demandas das unidades escolares.

Veiga (2009, p. 167) compreende que “a gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola”.

É possível afirmar que uma grande inovação seria contar com a participação dos membros da escola, e mais que isso, que pensar em como garantir um ambiente democrático adequado, significa considerar como um problema social, as inúmeras situações corriqueiras de racismo que estão presentes e continuam silenciadas, evidenciando uma omissão da escola, que não inclui o debate e a necessidade de intervenção imediata no contexto educacional.

A partir de uma visão descolonizadora (GOMES, 2012) será preciso forjar na educação básica, e também na educação superior, a busca por novas práticas pedagógicas, para que seja possível repensar o currículo, que urge por mudanças radicais, no sentido de atender à diversidade cultural, dos conhecimentos científicos e inclua, de forma crítica e honesta, a história e a formação do povo brasileiro, considerando os seus conflitos, as suas controvérsias e desafios postos à sociedade como um todo, que deve assumir a responsabilidade de desconstruir o racismo nas relações de poder, que legitimam a subalternidade e a desigualdade étnico-racial na escola, o mais espaço institucional que temos acesso na infância.

Na perspectiva de uma educação antirracista será necessário também exigir do poder público estatal, ampliar as políticas afirmativas, para que a atuação do Conselho Nacional

de Educação, os conselhos estaduais e municipais, juntamente com as secretarias de educação e suas redes, possam elaborar planos de trabalho que contemplem a reformulação dos projetos políticos pedagógicos, que de forma prioritária incorporem o combate ao racismo de forma sistemática.

Para isso, haverá necessidade de prover recursos públicos, com editais públicos de seleção que permitam a ampliação de equipes de profissionais da educação, para o quadro permanente das escolas e suas secretarias.

Nessa direção, há a demanda de indução de projetos e grupos de estudos para que sejam acionados os especialistas em educação para relações raciais, que poderão contribuir em novas propostas de formação, reconhecendo que não é possível materializar uma cultura antirracista com desconhecimento de saberes imprescindíveis sobre democracia, sobre racismo estrutural, sobre África, sobre decolonialismo e também como se constrói e avalia projetos políticos pedagógicos, de forma participativa.

Além do necessário investimento em políticas curriculares, avaliativas e de programas de formação docente, é preciso que gestores e demais servidores públicos e terceirizados sejam considerados nesse redesenho de escolas que possam se tornar de fato antirracistas.

De igual modo, as universidades públicas, por sua natureza extensionista, devem ampliar suas redes de relacionamento com a sociedade e com a educação básica, não somente cuidando da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, mas, sobretudo, investindo na reinvenção das práticas dentro dos

ambientes acadêmicos, que continuam travando muros entre os níveis educacionais, o que fragiliza a luta, na medida em que fragmenta os seus interessados.

Conforme destaca Nunes, Franco e Santana (2021) é papel da universidade rever seus currículos, atender às diretrizes curriculares nacionais que já apontam para uma demanda de maior intervenção na realidade social, em temas transversais necessários em todas as formações, mas que ainda são lidos e tidos como não obrigatórios, como direitos humanos, gênero, educação ambiental e diversidade étnico-racial. Ou seja, garantir a inclusão obrigatória dessas temáticas é ampliar o espaço da democracia, e, portanto, de contribuir para o combate a hierarquização nas relações de poder (MUNANGA; GOMES, 2006).

Além disso, esse momento deve ser entendido como um novo momento de luta que está sendo requerido para que a universidade seja um real espaço de atendimento à diversidade étnico-racial, considerando a entrada de mais negros e negras a partir da política de cotas, ou seja, será preciso garantir a produção de novas abordagens teórico-metodológicas, novos conhecimentos científicos e culturais que ajudem a evidenciar que os cursos de graduação e de pós-graduação já refletem em os campos de interesse diversos dos estudantes cotistas (SANTANA, 2017).

A comunicação em rede também precisa ser unificada, respeitando as especificidades regionais e locais das escolas e das suas secretarias. A materialização da democracia no ambiente escolar não será possível se os profissionais continuarem isolados e realizando suas ações de forma desarticulada. É condição essencial

que os diálogos e as trocas fortaleçam as práticas e estimulem a visibilidades de experiências exitosas e avaliação de novos caminhos a serem refeitos, dentro e fora das escolas, considerando a importância da rede familiar também ser protagonista nas decisões coletivas.

Todas essas ações que deverão ser pensadas de forma integrada, como estratégias antirracistas que demandarão do Estado Brasileiro a aprovação de novas políticas públicas e investimento financeiro prioritário para execução das medidas afirmativas. Nessa perspectiva, Santana (2017) infere que, no âmbito educacional, são imprescindíveis para alavancar o processo de ascensão social de mais negros e mais negras, e por isso, devem ser mantidas e ampliadas, e impulsionar, através dos coletivos, a luta pela resolução dos problemas estruturais que ainda colaboram para manter as desigualdades sociais e étnico-raciais na educação pública brasileira.

No horizonte da implementação das políticas públicas afirmativas, se desenham as possibilidades de estratégias políticas e pedagógicas, que demandarão das instituições, públicas e privadas, reais investimentos na educação básica e na educação superior, compreendendo que desse diálogo e trabalho em rede, poderão fomentar mais pesquisas e experiências profícuas no combate às desigualdades sociais e étnico-raciais fomentadas pelo racismo.

Já é possível concluir que o exercício da democracia, desde a infância, sob a responsabilidade política da escola, somente se dará, a partir do estabelecimento de práticas pedagógicas antirracistas, que estejam alicerçadas nos princípios da participação

e da autonomia pautados materialmente em projetos políticos pedagógicos que afirmem a vida humana, onde todos e todas importam existir, com autonomia, igualdade e justiça social.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 09 de janeiro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20.04.2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 19.05.2020.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18.04.2020.

BRASIL **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018. Disponível em: www.ibge.gov.br.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 120-147.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em 10.05.2020.

GUIMARÃES. Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

NUNES, C.; SANTANA, J. C.; FRANCO, N. H. R. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26314, 2021. DOI: 10.18593/r.

v46i.26314. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314>. Acesso em: 26 ago. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 64 p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Os primeiros 10 anos de políticas afirmativas no curso de Medicina da UFAL (2005-2015), Maceió: Edufal/ Imprensa Graciliano Ramos, 2017. 218 p.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas. Políticas e Pedagógicas**. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/gestao-democratica-da-escola-bases-epistemologicas-politicas-e-pedagogicas>. **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. Acesso em 05.04.2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: para além da “Teoria da Curvatura da Vara”**. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, jan. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>>. Acesso em: 13 Jun. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9713>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. **Horiz. Antropol.** Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 287-292, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832006000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2015.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. 1ª edição, São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SENRA, Iara Andrade. **O brasileiro: a formação da identidade nacional e a questão racial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em 15.04.2020.

A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM LETRAS LIBRAS DA UFPB: uma análise documental

*Evaristo Alves de Araújo Júnior
Ana Cristina Silva Daxenberger
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho
Nielson Firmino de Oliveira*

Introdução

O ensino de história e cultura afro-brasileira deve ser debatido nos cursos de graduação, conforme dispositivos legais (BRASIL, 1988, 1996, 2003, 2010, 2019). Os temas sobre as demandas sociais de ensino são pertinentes e constroem o debate ético-racial, considerando que os professores são atores sociais que atuam diretamente na formação escolar e pessoal dos educandos, dessa forma, possuem responsabilidades no tocante ao posicionamento político-pedagógico. Como diz Freire (1997) o ato educativo é um ato político por ser a educação um processo de reprodução ou de transformação social.

Vale ressaltar que, ao falarmos em educação, precisamos construir propostas educativas que possam eliminar os

preconceitos e discriminações. E devemos elucidar que por muito tempo na história da educação brasileira, o currículo escolar eurocêntrico era o padrão para os componentes curriculares na visão dos colonizadores e no modelo educacional europeu. O Brasil, como país colonizado, tem a necessidade de desvelar fatos históricos e apresentar criticamente a construção desta Nação (MUNANGA, 1988; SCHWARCZ, 1993, GOMES, 2019).

A educação faz parte da construção do sujeito político e sua subjetividade. Uma forma de lutar contra a sociedade de dominação, na qual grupos minoritários por anos foram silenciados ou esquecidos. Nesse grupo, podemos apontar a comunidade Surda que é tida como minoria (social, linguística, política e cultural), e as comunidades afro-brasileiras e afro-ameríndias e, nesse conjunto de minorias, surge os/as indivíduos/as Surdos/as Negros/as uma relação de minoria na minoria.

Como diz Paulo Freire (1997) a educação sozinha não muda a sociedade, mas sem a educação, a sociedade não se modificada. A educação é base essencial para a formação da consciência crítica e o exercício da cidadania (FREIRE, 1997). Analogamente, podemos afirmar que mesmo sendo minorias ou não, todos são sujeitos de direitos baseados nos princípios dos Direitos Humanos⁸. (PEQUENO, 2001, BRASIL, 1948)

Skliar (2005) escreveu sobre o conceito de minorias e expõe como esse termo não faz referência a uma quantidade numérica de um grupo, pois não é a quantidade que denomina um grupo social e sim um mecanismo de poder que o coloca como um

8 Assembleia Geral da ONU. "Declaração Universal dos **Direitos Humanos**". 217 (III) A. Paris, 1948.

tipo de grupo social inferior. Como mostra uma pesquisa feita pelo IBGE, no ano de 2018, a quantidade de pessoas negras no Brasil era de 56% do número total da população, ou seja, não é um quantitativo inferior ou insignificativo. Vale ressaltar que a cultura afro-brasileira está presente em nosso cotidiano de diferentes formas e em diferentes aspectos culturais, religiosos e linguísticos. Como, por exemplo: nas danças, na arte, na culinária, na religiosidade, no vocabulário e outros (DAXENBERGER e SÁ SOBRINHO, 2013, 2014; SILVEIRA, 2013).

Associado ao ensino da língua, essa também diz respeito à cultura de um povo, que para os estudantes dessa língua pode gerar uma identificação cultural e um pertencimento à essa cultura, dentro do processo educativo. Sabemos da importância da Língua de Sinais para a educação e construção das identidades culturais do povo surdo⁹ e como as línguas de um modo geral trazem consigo as culturas de determinados grupos sociais. Ao falar sobre isso, reconhecemos que há uma responsabilidade sobre o ensino étnico-racial dentro do currículo escolar, conforme a Lei 10.639/03 que alterou as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Quando ensinamos a história e cultura afro-brasileira nas salas de aula, estamos contribuindo para a construção da subjetividade, ou seja, a partir desse contato com a própria cultura, o sujeito começa a construir sua subjetividade no meio o qual está inserido. Podemos concordar em dizer que, o ensino da

⁹ O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. (STROBEL, 2009, p.5),

língua é também o ensino da cultura dos seus falantes. Para os nativos da Libras faz-se necessário ser ensinado os aspectos sobre a cultura afro-brasileira em sua própria língua. Na perspectiva de que ambos são culturalmente indivíduos do mesmo espaço social. De maneira que esse ensino seja um ensino da temática, livre de preconceitos e estereótipos sociais. Numa perspectiva de educação antirracista, e contra as intolerâncias (MUNANGA, 1990)

Uma educação cultural que irá ajudar no reconhecimento de suas origens e suas raízes, onde o Negro não seja visto como um ex-escravizado e sem valor social. Gerando representatividades no meio social, e construindo a identidade dos/das Surdos/as Negros/as. Isso está previsto na Lei 10.639/03 que traz a exigência dos conteúdos associados à identidade brasileira, à cultura e à valorização da população afro-brasileira, além do ensino sobre a história da África.

Diante disso surgem problematizações a serem respondidas: como o ensino de história e cultura afro-brasileira está previsto na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da graduação em Letras Libras da UFPB? Em quais disciplinas os aspectos exigidos por lei são discutidos e oferecidos aos futuros professores para uma reflexão sobre uma educação antirracista? E quais estratégias pedagógicas e metodológicas podem abarcar esse tipo de ensino no curso de Letras Libras?

Este trabalho tem como objetivo geral identificar como os princípios legais abordam o ensino da história e cultura afro-brasileira na formação docente, no curso de licenciatura em Letras Libras da UFPB. Objetivos específicos: 1) Avaliar se o PPC do curso Letras Libras atende os princípios legais da Lei. 10639/03;

2) Identificar e analisar em quais disciplinas estão previstos os princípios exigidos pela respectiva lei, e como estão organizados nos programas de ensino; 3) Propor orientações e sugestões para melhoria do projeto pedagógico do curso, e se fizer necessário, apontar reformulações quanto ao fortalecimento da identidade afro-brasileira na formação docente em Libras.

Para compor o arcabouço teórico desse trabalho utilizamos, principalmente, as ideias de Munanga (1988, 1990, 2009, 2012), mas também comungamos com as ideias dos teóricos Almeida (2019), Daxenberger e Sá Sobrinho (2017), dentre outros na área de estudos étnico raciais. Quanto aos documentos oficiais que tratam sobre a formação docente optamos por Const. Federal art.º 3, 5, LDBEN art.º 26 e 26 A (BRASIL,1988-1996), BNCC (BRASIL, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Resolução (BRASIL,2004), CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) e Estatuto de Igualdade Racial Lei nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010).

Metodologia

Essa é uma pesquisa que tem abordagem qualitativa, estruturada a partir de uma pesquisa documental. Dos documentos inicialmente, serão retirados os dados importantes à pesquisa, os quais também se encontram em análise pelo Núcleo Estruturante do Docente (NDE), em virtude da reformulação do curso Letras

Libras da UFPB. A opção pelo estudo documental acontece em função da necessidade de analisarmos os documentos oficiais, como também os documentos que estão associados diretamente ao nosso objeto de estudo: estudos étnico-raciais no curso de Letras Libras da UFPB.

Para o estudo documental, utilizamos o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Letras – Libras (Licenciatura) /CCHLA da UFPB (UFPB, Resolução nº 43/ 2009), a matriz curricular do curso e os programas de ensino das áreas específicas correlacionadas à implementação da Lei 10.639/2003 dos últimos 5 anos.

Quanto aos documentos oficiais associados aos estudos étnicos e à formação docente, apresentamos listados, respectivamente, a seguir: a Const. Federal art.º 3, 5, LDBEN art.º 26 e 26 A (BRASIL,1988, 1996), a Lei 10.639/2003 (BRASIL,2003), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Estatuto de Igualdade Racial Lei nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010); as diretrizes curriculares de formação docente Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Revisão teórica

A base da educação, no Brasil, é pautada atualmente à luz da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), popularmente conhecida na área de estudos da educação como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essa legislação regulamenta o sistema

educacional brasileiro nos âmbitos públicos e privados, e nos níveis da educação básica à educação superior. Fundamentada nos princípios do direito universal à educação, essa lei serviu como alicerce para a criação e promulgação do Decreto nº 3.276/99, que fixado o disposto nos artigos 61 a 63 da Lei nº 9.394/96 trata da formação docente e a educação no Brasil.

A formação docente é um dos temas principais a essa pesquisa, mais especificamente, um recorte investigativo ao que se refere às questões étnico-raciais exigidas nas resoluções e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004,2011), e que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) na formação docente.

Como forma de unificar o ensino brasileiro, e definido pela LDB no 9.394/96, o documento normativo BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) é posto como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

E, para além da unificação do currículo pedagógico, fala também sobre a formação docente (BRASIL, 2017).

Dito isto, a formação docente não se encerra apenas com a titulação de grau acadêmico, ou seja, deve existir um processo continuado da formação em que demandas educacionais apresentadas pela sociedade contemporânea, sejam discutidas também nos níveis educacionais por profissionais capacitados e responsáveis para uma educação justa, e que valorize a diversidade da população do nosso país. Esse é um exercício para nós educadores, considerando que ao longo da educação brasileira, muito se utilizou o modelo curricular eurocêntrico e sem valorização da diversidade no espaço escolar (DAXENBERGER, SÁ SOBRINHO, 2017).

O Conselho Nacional de Educação entendendo todo o processo histórico que a área de formação inicial e continuada representa tem homologado diretrizes através do parecer CNE/CP N°2/2015, que deliberam políticas no âmbito social, que organiza de forma efetiva e comum a todos os currículos das unidades de ensino superior e de educação básica e que se aproximem nos deveres a serem contemplados nos estágios de ensino.

Pensar na diversidade da nossa população nacional é entender o processo histórico da formação da nossa sociedade desde que fomos colonizados. Cicatrizes, que ainda estão em processo de recuperação, reparação social, fazem de trabalhos como esse um grito de alerta no silêncio causado por conta do racismo institucional que é encontrado, por exemplo, na formação docente promovida pelas instituições educacionais e das suas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC). O Prof.º Dr.º Silvio de Almeida (2019) descreve no seu livro “Racismo Estrutural”, como se dá esse processo do racismo institucional em que as instituições são extensões sociais em que o racismo é presente, e diz:

[...] é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. [...] As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, Silvio, 2019, p.31)

O motivo de atribuir a essas instituições a responsabilidade de tratarem o racismo como um problema causador das desigualdades sociais, está atrelado ao ambiente educacional, e o que esse ambiente educacional promove para que, conforme a legislação, práticas racistas não sejam mais disseminadas, ações afirmativas sejam aceitas e frases como “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, s/p), sejam respeitadas, assim como corpos, identidades e grupos étnicos.

Toda essa discussão também corresponde ao reconhecimento sobre o apagamento e a invisibilização das produções negras, uma dimensão de saberes poderosa e rica constituída de filosofias, epistemologia, culturas e formas políticas conservadas desde a diáspora. O Epistemicídio é um termo utilizado para fazer referência a esse apagamento sistemático, onde as criações negras em qualquer área do conhecimento, ou não, são subalternizados e desvalorizados (SANTOS,1995). Para Santos:

[...] epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais. (Santos, 1995, p. 328).

Em termos gerais, o epistemicídio afasta a civilização dos grupos sociais considerados “de conhecimento estranho”, apagando suas culturas, suas línguas, suas crenças. A cultura de um povo é identificada a partir de sua língua, conceitos intrinsecamente ligados e que compõe uma identidade social. É a partir das línguas que as culturas são semeadas, e identificadas. Não há inserção dos indivíduos em uma sociedade, sem que haja uma comunicação, que é possível por meio da língua. O grande filósofo e pesquisador da linguagem humana, Bakhtin, escreve que “não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua” (BAKHTIN, 1998).

Dentro dessa estrutura colonial, grupos sociais como o do povo surdo, também sofrem com essa anulação da língua. Encontra-se aqui o mesmo fenômeno de anulação cultural e linguístico, em que uma camada social que se julga superior reforça apagamento epistêmico. Munanga explica que “o bilinguismo é necessário, pois munido apenas de sua língua, o negro torna-se estrangeiro dentro de sua própria terra.” (MUNANGA, 2012, p.16). Esse padrão educacional demonstra também, que o racismo institucional normaliza essas estratégias educacionais em que não

se é considerada as especificidades educacionais na construção do sujeito Surdo, que dirá o surdo negro.

O preconceito é vivido todos os dias, a língua e suas linguagens é base fundamental da comunicação humana, o conjunto de comportamentos sociais, de estímulos involuntários absorvidos desde os primeiros meses de vida é posteriormente fortalecido por uma educação colonial racista.

Ações afirmativas têm posto em discussão temas étnico-raciais nas esferas educacionais amparados pela legislação. Com a Lei 10.639/2003 foram estabelecidas diretrizes e bases da educação nacional, com o objetivo de incluir na proposta do currículo oficial do sistema de ensino, a exigências da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, estabelecendo também para formação docente inicial e continuada essa obrigatoriedade, segundo a Resolução nº 01/2004, que resolve:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004, p. 1).

Ressaltando também que o Parecer CNE/CP nº 003/2004 dá ao Estado a responsabilidade de criação de políticas de ação afirmativas.

Ao pensarmos no acesso a essa educação, precisamos também fazer presente o tema que assegura as pessoas com

deficiência na permanência nas unidades de ensino. A Lei de Inclusão nº 13.146/2015, no art. 3º “para fins de aplicação desta lei, consideram-se” e, especificamente, sobre a comunicação nas unidades de ensino.

O que demonstra, indiretamente, a exigência de conteúdos acessíveis que possibilitem, por exemplo, a formação do sujeito Surdo pautada nas temáticas que estejam para além do ensino da língua. Estar munido de todos esses conhecimentos teóricos possibilita uma discussão mais assertiva na conquista de espaços silenciados decorrentes de uma estrutura colonial que insiste no apagamento/invisibilização dos corpos negros na sua própria terra.

A análise do PPC do curso de licenciatura em Letras Libras

Como o ensino de história e cultura afro-brasileira está previsto na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da graduação em Letras Libras da UFPB? Essa é uma pergunta importante às vistas da legislação.

Por isso, ao se pensar em formação docente que possa valorizar a identidade brasileira e construir práticas de respeito à diversidade precisa, em nosso entendimento pensar em uma proposta pedagógica de ensino curricular com questões norteadoras que desmistifiquem a história de um povo culturalmente esvaído dos seus direitos básicos, carregando um legado de luta e sofrimento desde a diáspora africana, e que

as experiências educativas que contam a história e a cultura dos povos originários não sejam apresentados exclusivamente como escravos. Pensar e formação docente para além de um currículo técnico precisa também contribuir com elementos que desmitifique a figura do negro e negra e contribua na construção de novas relações sociais.

O PPC dessa graduação, no ementário de cada disciplina, mostra que pode ser possível ter uma educação decolonial (MIGNOLO, 2017) para construção de uma educação antirracista, sem cercear direitos e a história desse país. Esse é um dos objetivos a serem alcançados quando estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, 1996, 2003, 2010, 2015, 2019): não cercear direitos, não invisibilizar as pessoas negras e suas produções, reparar anos de danos causados pelo regime colonial, lutar contra uma sociedade hegemônica, dar lugar a grandes personagens negras, como os surdos(as) negros(as).

Ao analisarmos a estrutura curricular do curso Letras Libras da UFPB com carga horária total de 2820h, optou-se por trabalhar somente com as disciplinas pedagógicas e algumas do campo de literatura por entendermos que, – estão selecionadas e apresentadas (quadro I) - poderiam contemplar os componentes curriculares associados à Lei 10.639/03. Sendo assim, identificamos que apenas uma disciplina com carga horária optativa “Literatura e Cultura popular”, tem em seu conteúdo programático explícito o tema “Literatura Popular Brasileira: Revisitando as Culturas Indígena e Africana”, em sua primeira unidade. Assim está expresso na ementa desta disciplina “Diferentes abordagens teóricas do popular. Análise e interpretação de textos populares e das suas

condições de produção/transmissão.” (PPC LETRAS LIBRAS, 2009, 2011, p. 45).

QUADRO I

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	ÉTNICO-RACIAL NA EMENTA
SEM DE PROB ATUAIS EM EDUCAÇÃO	NÃO
ALFAB DE JOV E ADUL PROC E MET	NÃO
INTR AOS REC AUDIOV EM EDUCAÇÃO	NÃO
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL	NÃO
ANÁLISE DE DISCURSO	NÃO
FUNDAMENTOS ANTROPO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO*	NÃO
FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO*	NÃO
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO*	NÃO
CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGOGICO*	NÃO
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO*	NÃO
LITERATURA E CULTURA POPULAR	SIM
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	NÃO
AVALIACAO DA APRENDIZAGEM	NÃO

*Disciplinas obrigatórias

(QUADRO criado com base no PPC Licenciatura em Letras/Língua
brasileira de sinais.)

Ao analisarmos, constatamos que existe uma carga horária da disciplina a ser cumprida de 60h/aula, dentro do que é proposto durante toda a graduação que é 2.820h/aula. E está sendo

atribuído ao conteúdo “Literatura Popular Brasileira: Revisitando as Culturas Indígena e Africana” com a quantidade de 5h/aula (quadro II) do tempo da disciplina “Literatura e Cultura popular”. Resultando em um percentual de 0,0017% de toda carga horária da graduação. É possível também aferir as unidades da respectiva disciplina, como está dividido os componentes curriculares a partir do programa de ensino o qual apresentamos no quadro abaixo.

QUADRO II

LITERATURA E CULTURA POPULAR 60H		
UNIDADE 15H/CADA	TÓPICOS DA UNIDADE	
I – A LITERATURA E A CULTURA POPULAR NO BRASIL;	ORIGEM E HISTÓRIA DAS PRINCIPAIS REVOLTAS BRASILEIRAS;	5H
	A LITERATURA POPULAR NO NORDESTE DO BRASIL;	
	LITERATURA POPULAR BRASILEIRA: REVISITANDO AS CULTURAS INDÍGENA E AFRICANA;	
II – O ROMANCEIRO POPULAR E A CULTURA NORDESTINA;	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ROMANCE POPULAR;	7,5H
	O ROMANCE POPULAR E A CULTURA NORDESTINA;	
III – LITERATURA DE CORDEL;	CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO FOLHETO DE CORDEL;	7,5H
	O CORDEL COMO UM DOS VEÍCULOS DE EXPRESSÃO DA CULTURA BRASILEIRA;	
IV – O CANCIONEIRO INFANTIL;	ORIGEM E CARACTERÍSTICA DO CANCIONEIRO INFANTIL;	7,5H
	CLASSIFICAÇÃO DAS CANTIGAS;	

(QUADRO criada com base na ementa da disciplina: Literatura e Cultura Popular relacionando 60horas/4 créditos).

Percebam que a primeira unidade da disciplina Literatura e Cultura Popular, observando o QUADRO II, possui três conteúdos programáticos que evidentemente podem ser trabalhados com base na Lei 10.639/03, porém, apenas um desses conteúdos está previsto e faz referência direta a temática cultural dos povos originários. O que se faz entender perante a lei, a necessidade de um aprofundamento quanto ao ensino de história da população africana e afro-brasileira, contextualizando os estudantes sobre as trajetórias políticas dessa população, os marcos históricos alcançados e os motivos pelos quais essas políticas públicas estão sendo criadas e cobradas, assim como os teóricos estudados (MUNANGA, 1988, 2012; ALMEIDA, 2019; SANTOS, 1995; DAXENBERGER E SÁ SOBRINHO, 2017; e documentos legais destacados neste artigo).

É evidente que o tempo destinado determinado no programa a essas questões não é suficiente, mas é possível designar a outras disciplinas presentes na matriz curricular conteúdos alusivos à discussão, inclusive, disciplinas elementares do ensino da língua. A exemplo de “Teorias Linguísticas” ao propor o debate sobre como falantes de uma mesma língua possuem linguagens que os identificam regionalmente, os posicionam socialmente, por exemplo, questionar se a comunidade Surda Negra possui um jeito próprio de sinalizar e se comunicar destacando os elementos culturais dessa população.

Destacamos a necessidade de um novo espaço maior de discussão, uma nova disciplina específica que trate sobre o tema e pesquise associando-se de maneira interdisciplinar até mesmo com as disciplinas de estágios supervisionados, nas quais não identificamos elementos sobre a temática afro-brasileira.

O título é sobre a Literatura e cultura popular, um ambiente amplo e possível de ser trabalhado com citações do Povo Negro, a exemplo de grandes clássicos da literatura brasileira como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves dentro outros, e grandes protagonistas da literatura do povo negro surdo como Edinho Poeta, Ires dos Anjos Brito, Jonatas Rodrigues Medeiros, Nanci Araújo Bento, Nayara Rodrigues.

Não obstante, ressaltamos que é necessário a tomada de consciência, pois como Munanga afirma: “É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história” (MUNANGA, 2012, p. 14).

Considerações finais

Levando em consideração que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira está amparado por bases legais e exercem uma intervenção social importante, é que foi possível construir esse trabalho. Ao acreditar que essa é uma discussão que deve haver dentro dos cursos de graduação, e que o curso de licenciatura em Letras Libras da UFPB precisa estar preparado, atribuímos à essa pesquisa o início de uma discussão sobre as demandas exigidas pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) dentro do Proposta Pedagógica Curricular (PPC).

Temas que tratam sobre as demandas sociais de ensino são pertinentes e constroem um debate sólido acerca das políticas

étnico-racial. Aceitar que os professores são atores sociais que atuam diretamente na formação escolar e pessoal dos educandos, exige seu posicionamento político-pedagógico em relação às diversidades étnico-raciais e o respeito à diversidade humana. Quando ensinamos a história e cultura afro-brasileira nas salas de aula, estamos contribuindo para a construção da subjetividade dos sujeitos pensantes.

A partir desse contato com a história e a própria cultura, é que o sujeito começa a construir sua subjetividade no meio o qual está inserido. Incluir nesse debate o ensino da língua, é falar da identidade dos detentores da língua, é identificar um povo, identificar sua cultura, para só então promover uma identificação cultural e um pertencimento que só é possível dentro do processo educativo, na construção do sujeito. Onde estão os Surdos Negros dentro das propostas pedagógicas curricular do curso de Letras Libras da UFPB? Como estão sendo tratadas as produções culturais, literárias e históricas dessa parte da população Surda?

Contudo, acreditamos que tenha sido possível a construção de novas categorias de debate étnico-racial dentro do curso, e que a partir desses debates, um novo PPC seja construído abrangendo conteúdos que discutam a temática étnico-racial, visibilizem os surdos negros como personagens importantes da construção linguística, viabilizem as bases legais que fomentam uma reparação histórica da população negra, pois é sabido que a educação precisa ser baseada na igualdade, pautada na perspectiva de uma construção social justa e solidária. Entendemos que a educação é elemento essencial e que deve ser comum a todos. É um direito mínimo estabelecido desde a Convenção dos Direitos Humanos e

pensar em propostas que possam contribuir na formação docente fomentando para o futuro de prática antirracistas dentro ou fora do ambiente educacional se faz necessário.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **RACISMO ESTRUTURAL** / Silvio Luiz de Almeida. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 21 maio 2022.

Assembleia Geral da ONU. “Declaração Universal dos **Direitos Humanos**”. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em: 20 maio 2022.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 4 ed. São Paulo: Editora Unesp, Hucitec, 1998. Disponível em: <https://www.usp.br/bibliografia/obra.php?cod=2281&s=grosa>. Acessado em: 03 jun. 2022

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações**. CNE/CEB: Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>. Acessado em: 01 abril 2022.

BRASIL Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 01 maio 2022

BRASIL Parecer nº 3, 2004 (CNE). Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acessado em: 01 maio 2022.

BRASIL Resolução nº 1, 2004. Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 19 Abril 2022.

BRASIL Resolução nº 4, 2010. Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 19 Abril 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 30 Maio 2022.

BRASIL. Parecer 02 do CNE. Brasília: MEC, 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso 20 Abril 2022.

BRASIL. **Lei 13.146**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso 31 de Maio de 2022

BRASIL Lei nº 10.630, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL, Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Brasília,

DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 22 de maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acessado em: 20 maio 2022

BRASIL, Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf . Acesso em 20 maio 2022.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de. SILVA, Magna Lúcia da (Organizadores). **Educação E Etnicidade: Diálogos Interdisciplinares** - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 197 p. : il. Acessado em: 20/05/2022. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/114/9/362-1?inline=> .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf . Acessado em: 05 maio 2022

GONCALVES, Maria da Graça Marchina. Sujeito e subjetividade. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000300008&lng=pt&nrm=iso . Acessado em 03 jun. 2022.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, D. de L. **Pesquisa Documental Na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Caracterização**. Revista de investigaciones UNAD, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. epistemologias do sul, FOZ DO IGUAÇU/PR, 1(1), PP. 12-32, 2017.

MUNANGA, K. (1990). **Negritude Afro-Brasileira: Perspectivas E Dificuldades**. Revista De Antropologia, 33, 109-117. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217> . Acessado em: 03 jun. 2022

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos E Sentidos/** Kabengele Munanga. - 3. ed. - 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PEQUENO, M. J. P. **O fundamento dos direitos humanos**. In: ZENAIDE, M. N.; GUERRA, L. F. (org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores. v. 1, 2008. p. 23-28. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb>.

br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/O-FUNDAMENTO-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf . Acesso em: 14 maio 2022.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Prefácio. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção Da Surdez: Cultura, Alteridade E Diferença No Campo Da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

STROBEL, Karen. **Surdos: Vestígios Culturais Não Registrados Na História**. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES / UFSC, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978> . Acessado em: 03 jun 2022.

UMA PROPOSTA PARA SE TRABALHAR A LEI NO 10.639/2003 A PARTIR MARCOS ARQUITETÔNICOS ORIGINÁRIOS DO “ANTIGO EGITO”

*“E este lindo céu azul de anil
Emolduram, a aquarela meu Brasil”¹⁰”*

Antonio Baruty

Introdução

O intelectual e psicanalista negro Frantz Fanon (1925-1961), em seu livro *Pele negra máscaras brancas*, ao trazer a XI tese de Karl Marx (1818-1883) afirma que “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo” (FANON, 2008, p. 33), sendo esta transformação um “problema terrível em nossa vida” (FANON, 2008, p. 33), quando pensamos na população negra brasileira, que vive, convive e sobrevive em uma sociedade na qual o racismo estrutural é a regra, o qual alimenta-se, diariamente, por meio “dos de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça” (ALMEIDA, p. 67) atuar sobre esta transformação tem

10 < <https://www.lettras.mus.br/martinho-da-vila/265569/>>

sido um imenso desafio. Modificar esta realidade, entendida como uma “montagem do simbólico e do imaginário” Lacan (1967, apud BRUNASSI; LIMA, 2017, p. 33) tornou-se mais factível a partir do ano de 2003 com a promulgação da Lei no 10.639/2003 a qual em seu artigo 26A assevera que nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

A implantação bem como a implementação deste marco legal tornou-se um grande desafio dentro do campo educacional, pois quando se pensa no enfrentamento ao racismo, ao preconceito e a discriminação, que temas poderiam ser trabalhados, em sala de aula, que levasse a uma elaboração positiva da gente negra e contribuísse na desconstrução de uma visão estereotipada em relação à população negra?

Uma resposta inicial foi apresentada por meio do Parecer 003/2004 o qual homologou, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, junto ao Ministério da Educação. O documento propôs, dentre outros temas, “as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais” (BRASIL, 2004, p. 37). Para o público em geral pode parecer estranho trazer este território do continente africano para se trabalhar a educação para relações étnico-raciais, pois o mesmo, costuma ser apresentado, a partir de uma visão marcadamente eurocêntrica, por exemplo, em filmes e novelas.

A Lei nº 10.639/2003 foi lentamente e com grande dificuldade, conquistando espaço no ambiente escolar brasileiro, e as inserções passaram a fazer parte do contexto educacional.

Como exemplo pode ser citado o ensino municipal da cidade de João Pessoa que em 2006 tornou obrigatório que a temática das relações raciais fosse tratada pelo menos uma vez a cada bimestre (ROCHA; SILVA, 2013). Entre o ano da promulgação da lei, 2003 até o momento atual, 2022, também assistimos o gradual avanço de temas relacionados a temática negra, por exemplo, nas áreas da Biologia, Química e Matemática.

Num primeiro momento pode-se ter a impressão de que a temática proposta pode parecer distante e não relacionada com a lei, porém esta prima opinião se dissipará principalmente a partir de três argumentos: 1) A população “egípcia” era negra; 2) temos elementos da arquitetura e da arte desta antiga civilização no Brasil bastando um olhar treinado para encontrar estes marcos e 3) trata-se de um povo já conhecido pelos/as estudantes antes mesmo de chegarem à sala de aula (FUNARI, 2004).

Assim, diante de tais elaborações torna-se necessário, por parte dos/as docentes, que ocorra “um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27). Este novo aprendizado apenas terá sucesso a medida que o/a educador/a tenha plena capacidade de aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008) e tendo a plena consciência de que “sabem pouco de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2005, p. 31). Sem que este giro seja realizado, estaremos repetindo e mantendo a colonialidade do saber da época moderna, sem questionar o cânone eurocêntrico (MIGNOLO, 2008). Bell Hooks (1952-2021) nos trás que “a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e

experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal” (2013, p. 51).

Tendo por base o exposto temos como objetivo apresentar um relato de experiência na qual dois grupos matriculados/as em duas instituições de ensino público do município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, tiveram contato com elementos arquitetônicos relacionados ao “Antigo Egito”.

Metodologia

Uma possibilidade de trazer o “Antigo Egito” para em articulação com a Lei nº 10.639/2003 são as aulas de campo pois estas, de acordo com Cordeiro; Oliveira (2011, p. 3), contribuem para:

uma melhor compreensão dos conteúdos ao relacionar a teoria proposta em sala de aula com os estudos e análises práticas da paisagem do ambiente observado, ampliando os seus horizontes geográficos ao ir além dos textos e das fotografias do livro didático, e permitindo o desenvolvimento de diversas habilidades nos alunos, tais como identificar, distinguir e ampliar os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, comparando-a com a realidade do lugar em que os envolvidos estão habituados.

Krasilchik (2008) também apresenta uma visão muito positiva a respeito desta metodologia pois a mesma capacita

o/a discente a pensar de forma independente contribuindo ainda para o processo de avaliação das informações recebidas em sala de aula bem como a aplicação das mesmas.

Resultados e discussões

As aulas de Campo

A metodologia das aulas de campo foram utilizadas como estratégia de ensino aprendizagem, por exemplo, no ano de 2019, quando integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba (NEABI-UFPB) passaram a desenvolver oficinas educativas com um grupo de estudantes, participantes do Projeto de Extensão Universitária denominado como Afrocientistas¹¹, matriculados/as na Escola Cidadã Integral Técnica Daura Santiago Rangel. Em 2022 a mesma metodologia foi trabalhada com um conjunto de discentes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e História da UFPB matriculados/as, respectivamente nos componentes curriculares História, filosofia e ensino das ciências naturais e História da África, respectivamente.

As oficinas realizadas ao longo de 2019, na ECTI Daura Santiago Rangel, foram presenciais ao passo que em 2022, os

11 Projeto desenvolvido pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, financiada pelo Instituto Unibanco, que apresenta como objetivo a inserção de discentes negros/as nas universidades públicas brasileiras

diálogos com os/as discentes dos cursos de Licenciatura, devido a pandemia da Covid 19, ocorreram de forma virtual, porém independentemente da forma de acesso aos estudantes eles/as receberam informações relativas ao “Antigo Egito”.

A atividade desenvolvida no ano de 2019, permitiu uma visitação a um maior número de locais, pois um dos fatores limitantes para as aulas de campo, que ocorram ao ar livre, é justamente o clima e com o grupo de Afrocientistas tivemos o ensejo de desfrutar de um agradável dia de sol bem como de um meio de transporte com o qual pudemos nos deslocar por diferentes pontos da cidade. Nesta oportunidade visitamos: a Loja Rosa Cruz João Pessoa **Antiga e Mística Ordem Rosacruz (AMORC) (Imagem 1A) instalada no Bairro dos Bancários**. A Grande Loja Maçônica do Estado da Paraíba situada no bairro de Tambaú **(Imagem 1B)**, o “obelisco” erigido na Praça da Independência **(Imagem 1C)**, a Academia Paraibana de Letras (APL) de Letras bem como a Loja Maçônica Branca Dias no 1 localizadas no Centro Histórico de João Pessoa **(Imagem 1D)**.

Na AMORC tivemos a possibilidade de mostrar um pilone, pórtico de acesso aos templos (SEIDEL; SCHULZ, 2006), tendo assim a oportunidade de irmos além das fotos presente em livros, revistas ou mesmo na rede internacional de computadores. Na Grande Loja Maçônica do Estado da Paraíba pudemos observar a presença de uma esfinge, figura arquitetônica composta por um corpo de leão e geralmente, com a cabeça de uma pessoa (SEIDEL; SCHULZ, 2006), o que nos permitiu uma associação com a Grande Esfinge presente na Planície de Gizé.

Na Praça da Independência conseguimos demonstrar que o “obelisco” que lá se encontra não corresponde exatamente a este marco arquitetônico, pois apresenta apenas três lados e, portanto, não se enquadrando no conceito elaborado para o mesmo, pois este tipo de monumento apresenta quatro faces que gradualmente afunilam e apresentam no seu topo uma pequena pirâmide chamada de pirâmídeon (HABASHI, 1978).



A



B



C



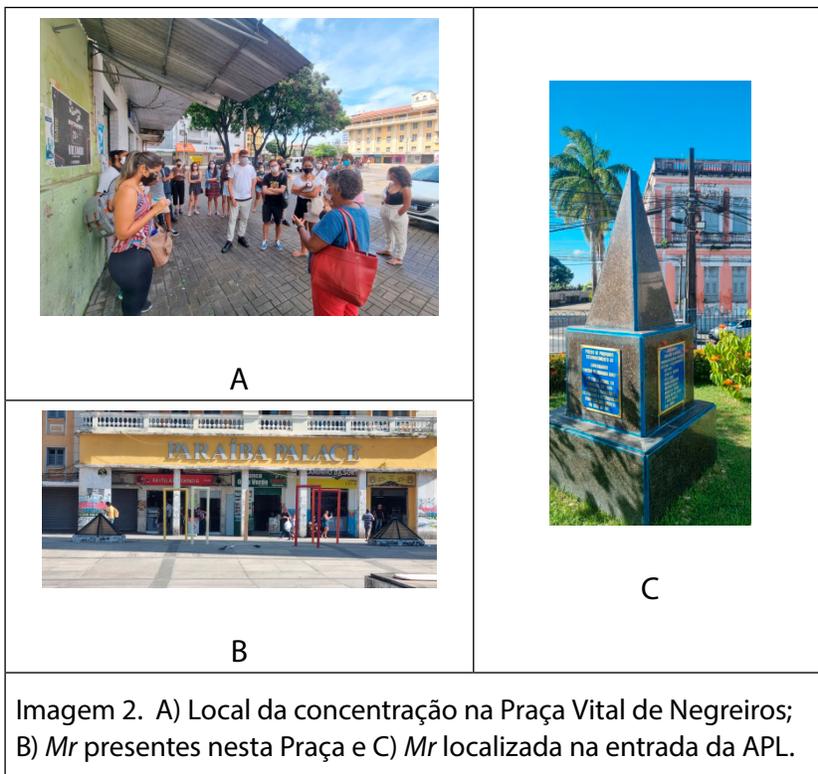
D

Imagem 1. Aula de campo com o grupo de Afrocientistas. A) Loja da AMORC; B) Loja Maçônica do Estado da Paraíba; C) Praça a Independência; D) Loja Maçônica Branca Dias.

Fonte: Acervo pessoal do autor. Fotografias, ano 2019.

Na Loja Maçônica Branca Dias, tivemos o ensejo de apresentar para o grupo de discentes, colunas no formato lotiforme, um dos 5 estilos elaborados pelos/as “antigos/as egípcios/as” (SEIDEL; SCHULZ, 2006).

A riqueza da aula de campo desenvolvida, no ano de 2022 não se deveu tanto aos pontos visitados, pois o encontro ocorreu num dia de chuva muito intensa e também com restrições devido à Pandemia da Covid 19. Nesta atividade um dos pontos a ser destacado foi que tivemos uma ação interdisciplinar devido a interação de discentes das Licenciaturas em Ciências Biológicas e História. Os locais percorridos foram: a Praça Vital de Negreiros, ponto de concentração e partida (Imagens 2A e 2B), e a APL (Imagem 2C) as quais apresentam pirâmides (mr), porém somente as construídas na praça, por apresentarem 4 faces, aproximam-se daquelas erigidas pelos/as remetu-kemi. A Igreja de São Francisco também foi visitada.



A introdução de um linguajar decolonial

Para que possamos tratar desta temática respeitando ao máximo a Lei nº 10.639/2003 torna-se de fundamental importância que seja introduzida uma linguagem decolonial trazendo para o

diálogo com os/as estudantes as denominações originais e que fujam o máximo possível, de uma terminologia eurocêntrica, pois muitos dos termos, e relacionadas ao “Antigo Egito” não foram criados por pessoas que lá residiram. Um segundo ponto é que é extremamente frequente o desconhecimento de que este território seja negro e localizado na África.

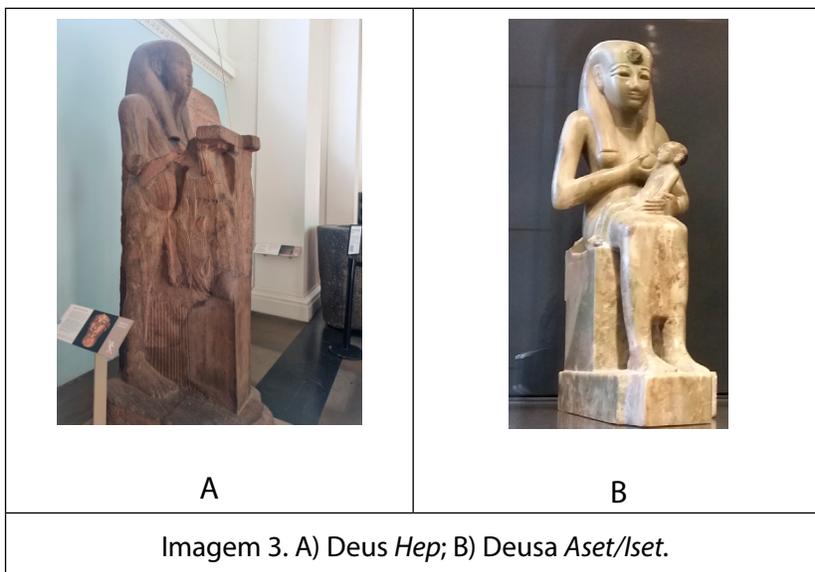
O território, localizado no Nordeste do Continente africano, e conhecido mundialmente como Egito, do grego *Aigypos*, terras ao sul do mar Egeu, era denominado pelos/as seus moradores, os/as *remetu-kemi* como *Ta-meri* (Terra Amada) ou *Ta-netjeru* (Terra dos Deuses) (ARAÚJO, 2015). Geograficamente a região mais setentrional era denominada como *Ta-shema* (Alto Egito) e a localizada mais ao norte como *Ta-mehu* (Baixo Egito) (MALEK, 2019), esta divisão que permite que o território também seja identificado como o Reino das Duas Terras. O *Ta-meri*, para os povos que habitavam Canã e Fenícia, era nomeada como Mizraim (DIOP, 2012). O *Ta-netjeru* era na antiguidade era limitado ao norte e a leste pelos mares Mediterrâneo e Vermelho, respectivamente, apresentando ao sul divisas com a Núbia e Etiópia, e a oeste pelo Deserto da Líbia” (MALEK, 2019).

Os/as *remetu-kemi*, habitantes da terra preta (*Kem/Kemi*), residiam em áreas que margeavam um grande curso de água, por eles/as denominados como *Iteru* (rio) ou *Hep (Hapi)*, (Imagem 3A) o deus relacionado com as inundações periódicas do *Iteru* e com a fecundidade do solo (WILKINSONS, 2003).

Suas águas eram consideradas sagradas e mitologicamente seriam as lágrimas da Deusa *Aset/Iset* (Ísis) (Imagem 3B) que brotaram de seus olhos ao prantear a morte de seu marido *Wsjr*

(Osiris). Este curso d'água entrou para a história da humanidade como Nilo, porém, de acordo com Asimov (2021, p. 7) “ignora-se de onde provém esse nome”. O fato de termos estas pessoas que residiam nesta localização geográfica, nas terras inundáveis, as diferenciavam de outros povos nômades, os/as *Khasetiu* que viviam no ambiente árido do *decheret* (deserto) (ARAÚJO, 2015).

De acordo com MBELEK (2014) a região do *Ta-shema* do *Ta-netjeru* foi colonizada por povos oriundos dos grandes lagos Africanos, uma colocação que corrobora com ORTIZ (2010, p. 213) quando o mesmo afirma que “os egípcios do sul do país eram muito mais escuros que aqueles do norte”.



Fonte: Acervo pessoal do autor. Registros fotográficos das coleções: A) Museu Britânico de Londres; B) Louvre/Paris. Fotografias ano 2022.

Cheikh Anta Diop (1923-1986) em sua obra “Nações negras e cultura” cita um egiptólogo moderno, Constantin-François Chasseboeuf de La Giraudais, Conde Volney, conhecido como Volney, (1757-1820) e dois contemporâneos, Louis Domeny de Rienzi (1789-1843) e Émile Amélineau (1850-1915) os quais confirmam as observações de antigos viajantes que estiveram no *Ta-meri* e puderam constatar que os/as *remetu-kemi* formavam população negra. Para Amélineau foi o povo “*Anu* a primeira raça negra que havia habitado o Egito. [...] Mostra que os *Anu* desceram gradualmente o Nilo e fundaram cidades” (DIOP, 2012, p. 147).

Egiptomania: os primeiros passos e possibilidades

Dentre os termos internacionais que temos, ligados a presença do *Ta-netjeru*, encontra-se a egiptomania aqui descrita de acordo com (ARAÚJO, 2015, p. 322) como sendo um “fenômeno cultural e um conjunto de sentimentos detectável desde a Época Greco-romana, que ainda hoje continua a cativar muita gente em todo o mundo.” Para Bakos (2012, p. 242) o vocábulo mostra-se relacionado com “reinterpretações e reuso de traços da cultura do antigo Egito de uma forma que lhe sejam atribuídos novos significados”. Ao articularmos os conceitos de Araújo e Bakos percebemos a magnitude temporal, medida em séculos, do impacto da milenar cultura do *Ta-netjeru* e como a mesma veio sendo reinterpretada e resignificada, pois *tekhen* (obelisco) e *mr* (pirâmide) passaram a ser erigidos com significados

completamente diferentes daqueles propostos pelos/as *remetukemi*.



Imagem 4. *Tekhen* do chafariz da Capela de Nossa Senhora das Necessidades.

Fonte: Acervo pessoal do autor. Foto ano 2019

A egiptomania, que vem influenciando o território nacional desde o Brasil Colônia, pode ser devido a presença de elementos oriundos *Ta-meri* já presentes na sede do Império Português. Um exemplo que pode ser citado é o *tekhen* presente no chafariz da Capela de Nossa Senhora das Necessidades (Imagem 4). Obra inaugurada em 1745 e localizada no Jardim Olavo Bilac na cidade de Lisboa. Pode ser citado é o *tekhen* dos Restauradores também erigido na capital portuguesa e inaugurado em 1886. Assim concordamos com Bakos (2004, p. 17) quando a mesma afirma que “a rota da egiptomania brasileira passa por Portugal”.

No Oitocentos, com o Rio de Janeiro firmando-se como o principal porto da colônia portuguesa, dá-se, sob o estímulo da família real, o início de obras de reurbanização da então capital do

Vice-reino, as quais tiveram a cidade de Lisboa como seu principal molelo e durante este processo observou-se a introdução de elementos vinculados ao *Ta-meri*.

Neste momento histórico um nome que não pode ser esquecido é o do urbanista, escultor e ourives, Valentim da Fonseca e Silva (1745-1813), filho natural do fidalgo português, Manoel da Fonseca e Silva, com a escravizada Amatilde da Fonseca (CARVALHO, 1999). Mestre Valentim, como ficou conhecido, participou da reurbanização do Centro do Rio de Janeiro e tendo elaborado edificações que faziam referência ao *Ta-netjeru*. Dois exemplos são os chafarizes do Largo do Paço, atual Praça XV, e o das Saracuras, no Convento de Nossa Senhora da Conceição da Ajuda, inaugurados, respectivamente em 1786 e 1795. O primeiro tem em seu topo uma *mr* e o segundo é ornamentado por um *tekhen*.

A vinda da Família Real para o Brasil, na primeira década dos Novecentos, no ano de 1808, acentuaria esta influência e de acordo com Bakos (2004, p. 27) foi Dom Pedro I (1798-1834) “que deixou como legado o expressivo acervo no Museu Nacional”. Na continuidade deste interesse encontramos Dom Pedro II (1825-1891) que visitou o *Ta-netjeru* nos anos de 1781 e 1786 e constituiu no Rio de Janeiro, a época Capital do Império Brasileiro, aquela que seria mais importante e expressiva coleção de elemento do *Ta-meri* em toda a América Latina (BAKOS, 2004).

A partir da Capital Imperial outras obras arquitetônicas tendo inspirações no Reino das Duas Terras passaram ser erigidas. Uma delas foi uma *mr* (Imagem 5B), erroneamente chamada de obelisco, pois este, pois foge, completamente a conceituação

dada por Habashi (1978). A vinculação de integrantes da Família Real com os elementos do *Ta-meri* pode ainda ser exemplificada através da homenagem concedida a Dom Pedro II, no ano de 1925, por intermédio de um *tekhen* (Imagem 5C), erigido no Bosque do Imperador localizado na cidade de Petrópolis (BAKOS, 2004).

Dentre outras construções que nos remetem ao Reino das Duas Terra, e também localizada na cidade do Rio de Janeiro e da mesma forma intimamente articulada a Lei nº 10.639/2003, encontra-se a *Mr* em homenagem a Zumbi dos Palmares (Imagem 5D) localizada na praça Vila Santa Cecília no Centro de Duque de Caxias.

Elementos arquitetônicos que nos remetem ao *Ta-netjeru* são encontrados em muitas cidades brasileiras, independentemente de seu tamanho e localização geográfica, sendo o *tekhen* e a *mr* os componentes mais utilizados. Um panorama nacional destas presenças podem ser encontradas em Bakos (2004).



Fonte: Acervo pessoal do autor, fotos A ano 2010; B e D ano 2017. C cedida por Ludmila Cleis S. de Souza. Foto ano 2022.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas na cidade onde o Sol nasce primeiro, João Pessoa, poderão ser realizadas em muitas outras localidades do território nacional o que torna a aula de campo, ligada a temática aqui apresentada uma estratégia de ensino aprendizagem perfeitamente factível. A exequibilidade deste tipo de aula vai além da presença dos marcos arquitetônicos, pois há na população em geral e mais marcadamente entre jovens e adolescentes um grande interesse por temas ligados ao *Ta-net-geru* um fenômeno que pode ser observado por meio de títulos (livros, revistas, coleções) voltados para o Reino das Duas Terras.

Uma possibilidade adicional de interdisciplinaridade articulando a História da Ciência, a História da África seria a participação de docentes que trabalhem com o ensino religioso sendo de fundamental importância que todos/as os/as profissionais envolvidos/as com a atividade despojem-se de concepções eurocêntricas e sintam-se encorajados/as a vivenciarem o giro epistêmico o qual exhibirá que sob “este lindo céu azul de anil” encontram-se elementos que permite um trabalho que articule elementos arquitetônicos que referenciam o *Ta-meri* com a Lei nº 10.639/2003.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019.

ARAÚJO, Luís Manuel. **O Egito faraônico uma civilização com três mil anos**. Lisboa, Arranha Céus, 2015.

ASIMOV, Isaak. Os egípcios. **As origens, o apogeu e o destino de uma civilização**. São Paulo, Editora Planeta, 2021.

BAKOS, Margaret. Como o Egito chegou ao Brasil. *In: Egiptomania: o Egito no Brasil*. São Paulo, Paris Editorial, 2004.

BAKOS, Margaret Marchiori. História da Egiptomania no Brasil: Bibliografia Comentada. **Plêthos**, v.2, n.1, p. 218-246, 2012.

BRUNASSI, Thiago Rodrigo; LIMA, Marli Machado. A formulação da realidade do Sujeito em Lacan. **Leitura Flutuante**, v. 9, p. 33, 2017.

CARVALHO, Anna Maria Fausto Monteiro de. **Mestre Valentim**. São Paulo, Cosac & Naify, 1999.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves. **A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola**. Publicado em 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416>. Acessado em 20.Ago.2022.

DIOP, Cheikh Anta. **Naciones netras y cultura**. Barcelona, Edicions Belaterra, 2012.

FRANTZ, Fanon. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador, UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FUNARI, Raquel dos Santos. O Egito na sala de aula. *In: Egiptomania: o Egito no Brasil*. São Paulo, Paris Editorial, 2004.

HABASHI, Labib. **The obelisks of Egypt. Skycrapes of the past**. Great Britain, Charles Scribner and Sons, 1978.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

MALEK, Jaromir. **The cat in ancient Egypt**. Londres, The British Museum Press, 2019.

MBELEK, Jean-Paul. A história das ciências e das técnicas na África negra. *In: DIOP, Babacar, Mabye; DIENG, Doudou. A consciência histórica africana*. Edições Mulemba, Luanda, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008 287.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão- Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 1 [Acessado 25 Julho 2022], pp. 15-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Epub 21 Maio 2010. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

ROCHA, Solange. SILVA, José Antonio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul./out. 2013, p. 55-82.

SEIDEL, Matthias; SCHULZ, Regine. **Arte e arquitectura no Egipto**. Lisboa, Dinalivro, 2006.

WILKINSONS, Richard H. **The complete gods and goddesses of Ancient Egypt**. United Kingdom, 2003.

JOGOS E BRINCADEIRAS, ETNICIDADE E BNCC: olhares da Educação Física Escolar

*Lucas Sertorio Carrascoza
Otávio Luis Piva da Cunha Furtado
Sergio Roberto Silveira*

Introdução

No Brasil, a reflexão sobre a etnicidade e sua relação com a Educação Física escolar se faz necessária para entender que as comunidades indígena e africana são elementos resultantes da pluralidade da cultura brasileira. Assim, a reflexão acerca dessas populações historicamente prejudicadas na composição dos grupos minoritários e daqueles que sofrem com o processo de discriminação social, deve ocorrer no sistema público de ensino.

Dentre os mecanismos para favorecer essa reflexão, podemos citar a Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a promulgação das Leis 10.639 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645 (BRASIL, 2008) - que asseguram as temáticas referentes à matriz indígena e africana na constituição da própria cultura, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tais elementos com poder de lei, juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), dão suporte a discussão desses elementos ao longo da educação básica, possibilitando a formação de um cidadão atento a essas temáticas.

Nesse sentido, promover experiências de aprendizagem que estejam em consonância com a BNCC é primordial para que as comunidades indígena e africana estejam, de fato, presentes no cotidiano escolar e sejam alvo de discussões entre os docentes e entre os estudantes dos diferentes componentes curriculares. No que tange ao componente curricular da Educação Física, deve-se refletir sobre como a etnicidade exemplificada pelas matrizes indígena e africana pode estar presente no momento de diálogo sobre as unidades temáticas (i.e., brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura).

As brincadeiras e jogos articulam-se como elementos de manifestação da cultura de uma determinada população em um determinado tempo, e por isso, podem ser estudados na escola e tematizados através da Educação Física, como forma de preservação do patrimônio histórico de um grupo social específico.

Assim sendo, o presente artigo visa tecer uma relação entre a etnicidade e os conteúdos do componente curricular da Educação Física presentes na BNCC. Mais especificamente, serão abordados os Jogos e Brincadeiras que contemplem as matrizes indígena e africana nos anos iniciais do ensino fundamental, exclusivamente do 3º ao 5º ano, apresentando uma reflexão sobre possíveis caminhos pedagógicos desse componente.

Etnicidade e direitos humanos

A etnicidade é um conceito de difícil definição e delineamento, uma vez que se manifesta de distintas formas na vida humana, atribuindo a esse conceito, um papel primordial nas sociedades modernas contemporâneas (MARTINS, 2017). Diversos acadêmicos de diversos campos de atuação buscaram oferecer ideias para a conceituação desse termo. Algumas definições foram mais restritas e delimitaram o termo para “um grupo que partilha de características únicas”. Outras mais simples, definiram-na como construções sociais, deixando de lado a religião, língua ou região de origem.

Os primeiros registros do termo etnicidade datam dos anos de 1950 e surgiram na língua inglesa no *Oxford English Dictionary* em 1953. O adjetivo *ethnic* deriva do grego *ethnos*, o qual era usado como sinônimo de “*gentile*”, que na época era comumente utilizado para caracterizar indivíduos que não eram judeus nem cristãos. Ao longo dos anos, o conceito, assim como a sociedade, foi-se alterando conforme o período histórico e as influências de pensamento que afloraram em cada momento da história. Nos anos de 1950 e 1960, havia uma relação da etnicidade com a modernização e com o momento de busca pela independência das colônias africanas, principalmente no que se referia a dissolução dos grupos étnicos (erroneamente apelidados de tribos) em novas e modernas nações africanas.

Iliffe (1979) aponta que a etnicidade é um produto do estado colonial e de suas estratégias de dividir para reinar, uma vez que seria possível dividir grupos, de forma inventada e construída,

possibilitando uma descentralização de poder e mobilidade política desses grupos, facilitando sua instrumentalização pelo poder colonial. Já nos anos de 1970 e 1980, o conceito sofreu influências do materialismo histórico-dialético (marxista) e do construtivismo, o que levou a adição de elementos como classe, dependência e consciência da estrutura política à discussão e problematização do conceito de etnicidade, concluindo que representava uma consciência falsa, que, portanto, deveria ser descartada.

Nos anos de 1990, a partir de elementos do modernismo, nacionalismo e a noção de nação, diversos teóricos começaram a se debruçar sobre essa perspectiva e refletir sobre os impactos desses conceitos no que diz respeito à etnicidade. Lonsdale (1994), define a etnicidade como um instinto humano comum em criar dos hábitos cotidianos de interação social e laboral, um sistema de significados morais e de reputação dentro de uma comunidade mais ou menos imaginada, assumindo simultaneamente que a natureza e variabilidade da etnicidade permite que conceitos antigos, e porventura tradicionais, se sobreponham e continuem a reaparecer.

Hutchinson e Smith (1996) trazem a ideia de que a etnicidade é um coletivo que compartilha alguns elementos, tais como: um mesmo nome, um mesmo mito de origem, memórias históricas, um ou mais elementos diferentes de uma cultura em comum, uma associação com um lugar específico e um senso de solidariedade por um determinado setor da população. Isso significa dizer que existe uma ideia subjetiva de uma cultura coletiva (um grupo social), ou seja, uma identificação subjetiva entre os integrantes de seu grupo, e isso é extremamente relevante.

Dessa forma, esses autores trazem a ideia de que um grupo étnico é um conjunto de indivíduos que estão, subjetivamente, embrenhados em uma cultura coletiva que valoriza o papel dos mitos de descendência e das memórias históricas, levando em consideração um lugar específico de origem e identificado como um “lar”, e é caracterizado por uma ou mais diferenças culturais, como religião, costumes, língua e instituições de poder (SMITH, 1992). Essas características compartilhadas mencionadas acima podem se manifestar de forma mais forte e aparente ou mais fraca e incipiente entre cada grupo étnico, mas todos manifestaram em alguma instância (SMITH, 1986).

Outra questão atual e importante, trazida à tona pelos estudiosos dos campos da Antropologia e Sociologia, é a relação desse termo com seu caráter primordial (inato) ou socialmente construído (construtivismo). O primordialismo se apega à ideia de que a etnicidade está enraizada na realidade objetiva e que isso é externamente dado. Assim, a humanidade é compreendida como sendo dividida entre grupos étnicos que já existiam desde os primórdios, interligados pela bagagem hereditária e relações de parentesco. Já o construtivismo visualiza os grupos étnicos como produtos da interação social e construção cultural, porém que existem apenas em um plano de percepção, ou seja, subjetivo. Atualmente, entende-se que a etnicidade está subjugada ao agenciamento humano, percepção e construção (BAUMANN, 2004).

Ademais, é importante ressaltar que a etnicidade e seus indicadores característicos dependem de sua representação social, ou seja, não existem num plano objetivo, uma vez que estão

presentes no imaginário e no comportamento dos indivíduos que fazem parte do grupo em questão (SMITH, 1991).

A DUDH, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas, em dezembro de 1948, apresenta, logo em suas considerações iniciais que o documento seria ideal a ser atingido por todos os povos e nações. Nesse sentido, é imprescindível que as nações adotem políticas públicas que valorizem a sociedade, respeitando os direitos firmados na Declaração. Isto viabiliza aos indivíduos pertencentes a sociedade, independentemente de qualquer elemento social, o exercício de seus direitos e deveres perante a nação, através da educação e do ensino. Ademais, a DUDH ainda defende que o etnicidade deve ser respeitada no que diz respeito ao exercício da cidadania, dos direitos e liberdades individuais.

No Brasil, o tema é de extrema importância, sendo possível perceber a emergência de grupos étnicos, os quais fazem parte da construção nacional brasileira uma vez que são a base da história e surgimento do País. Nesse âmbito, as comunidades indígenas e africanas merecem ser reconhecidas e ter seus direitos respeitados. Em termos legais, podemos destacar que a Constituição Federal de 1988, na Seção II, no Artigo 215, no 1º parágrafo (pág. 126) que dispõe sobre cultura, afirma que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 1988).

Matriz indígena e africana na educação básica

Assegurar os direitos das comunidades étnicas indígenas e africanas é, também, papel da educação. Em 2003, a LDB foi alterada pela lei nº 10.639, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Cabe destacar que esses temas serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Nesse contexto, Crelier (2018) defende a noção de que é visível que a legislação, além de evocar o ensino de aspectos culturais e históricos, propõe uma profunda reflexão das representações da sociedade acerca da população negra na escola, a fim de transformá-la. Em 2008, a Lei nº 11.645 complementou a lei anterior e adicionou o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em consonância com a LDB, a BNCC busca contribuir com a formação de professores, a avaliação e a elaboração de conteúdos educacionais para o pleno desenvolvimento da educação a todas as modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância.

A partir das habilidades e elementos presentes na BNCC, Nazareno e Araújo (2018) apresentam possibilidades, baseadas em pareceres de leitores críticos, no que diz respeito à temática indígena e africana na escola, sendo, em sua maioria, relacionados com a discussão da diversidade dessas comunidades, tempo escolar destinado ao estudo da comunidade indígena, africana

e asiática, valorização da cultura dessas comunidades como formadoras da identidade brasileira e problematizações histórico-sociais.

Na BNCC relativa ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a área de Linguagens, que compreende Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, apresenta de forma visível as temáticas da etnicidade.

Sob essa perspectiva, compreender que a língua, os símbolos, os gestos e movimentos fazem parte da construção humana, e são produtos de anos de ampliação e significação, de forma dinâmica. Tais elementos se constituem como a expressão do imaginário (subjetivo) que vem a ser entendido como uma etnia, como a comunidade indígena, africana e muitas outras que fazem parte do cotidiano brasileiro.

Ainda na perspectiva da área de Linguagens, agora na Educação Física, como componente curricular na escola, a BNCC apresenta que esse componente tematiza as práticas corporais produzidas por diferentes grupos sociais.

Para além disso, visa assegurar aos estudantes a reflexão sobre um determinado conhecimento, possibilitando a ressignificação e acarretando uma ampliação de sua própria consciência a respeito dos movimentos e uma apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas. Propiciando, assim, uma ação confiante e protagonista na sociedade.

A Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental

É importante compreender a Educação Física como um componente educacional que invoca as práticas corporais, de forma a trazer à tona suas características e símbolos, para que os estudantes possam experimentá-las e fruí-las, de forma a contribuir com seu desenvolvimento social e afetivo.

Na BNCC, no que tange os anos iniciais do Ensino Fundamental, é evidente a preocupação em tematizar elementos da cultura indígena e africana, possibilitando aos estudantes a experimentação, valorização e reflexão sobre essas distintas práticas culturais, através da definição dos objetos de aprendizagem específicos. No 1º e 2º anos, os estudantes são convidados a experimentar brincadeiras, jogos e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Enquanto nos 3º, 4º e 5º anos, os estudantes experienciam brincadeiras, jogos e danças populares do Brasil e do Mundo e além daqueles de matriz indígena e africana. Por fim, devem ser abordadas as Lutas do contexto comunitário e regional e Lutas de matriz indígena e africana.

Jogos e brincadeiras da matriz indígena e africana: possibilidades de itinerários de aprendizagem

A partir de um longo processo de análise crítica, leitura atenta dos documentos oficiais e diálogos com outros docentes, Silveira, Vilardaga e Carrascoza (2021) compilaram itinerários de aprendizagem, os quais têm como finalidade proporcionar aos estudantes o conhecimento, a compreensão e a análise crítica das matrizes indígena e africana, com o suporte temático da BNCC.

Espera-se que os professores se apropriem desse objeto de conhecimento, para que seja possível estudá-lo, dado a sua relevância no que diz respeito a como o jogo se conecta e se operacionaliza na infância, com implicações para a aprendizagem social e cultural para a criança na escola.

Huizinga (2005) defende que o jogo é mais antigo que a cultura e faz parte do cotidiano de vida dos sujeitos desde os primórdios da humanidade, assumindo distintos significados que variam de acordo com o tempo e a cultura em que estão inseridos. Nesse sentido, é interessante explorar o potencial que as brincadeiras e os jogos possuem ao carregarem as manifestações, os valores, crenças, hábitos e costumes, conjuntos de regras, formas de expressão e comunicação de cada etnia.

Cada manifestação foi e é criada em um determinado contexto sociocultural, mediante as necessidades e interesses de determinado grupo, comunidade instalados em determinada região. Um exemplo disso é que o arco e flecha pode ser visto como um brinquedo, porém, para os indígenas trata-se de um

instrumento com um propósito definido de subsistência, uma vez que serve para as atividades de caça e pesca, que garantem seu alimento.

Ao mesmo tempo, olhar para as brincadeiras e jogos de matriz africana na constituição da cultura brasileira representa um esforço de compreender o Brasil como a expressão viva da cultura africana na forma de agir e pensar do povo brasileiro. A riqueza dessa diversidade cultural está presente em várias representações cotidianas como a capoeira, o bumba meu boi, o maculelê e o samba. Isso perpassa pela reflexão sobre o estudo das africanidades e como os africanos que foram escravizados e seus descendentes atuaram e atuam na construção da identidade e cultura brasileira.

Dessa forma, entender que os indígenas e africanos(as), apesar de suas inúmeras diferenças, sofreram uma tentativa de ostracismo de suas identidades e de sua cultura é primordial para o estudo das manifestações.

Itinerários de aprendizagem

Exemplo 1: O que conheço sobre a África?

Sugere-se iniciar essa temática com um diálogo com os(as) alunos(as), sobre que elementos da cultura africana e afro-brasileira eles conhecem. Em uma roda de conversas, perguntar para os(as) estudantes sobre experiências anteriores, em que tenham

experenciado ou assistido em canais de mídias relativas a essas culturas: vivências pessoais em casa, no bairro, na comunidade, na região, na escola, centro de esportivos e de lazer; assistiu pela televisão, internet: shows, danças, músicas e instrumentos, eventos, roupas, modos de se vestir ou adornar, alimentação; se conhecem atletas oriundos da África e afro-brasileiros que se destacaram em alguma modalidade esportiva; ambientes naturais etc.

Vale a pena lembrar que o Brasil recebeu influências de diversas regiões e países africanos e que a própria dimensão brasileira permite a pluralidade de significação e ressignificação de brincadeiras e jogos entre as regiões norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul. Você pode organizar um painel com as principais informações coletadas inicialmente, para que possam ser retomadas ao final das experiências de aprendizagens.

Indague-os sobre a localização da África (continente) e sua relação com o Brasil (país). Além disso, questione se eles(as) sabem do que as crianças brincam no continente africano, bem como a respeito de brincadeiras e jogos que foram trazidas para o Brasil e são praticadas até os dias atuais. Seria interessante passar um vídeo de sensibilização sobre a história da África. Se for possível, sugere-se passar uma parte do Documentário África no passado – Riquezas e glórias - A história que ninguém contou. Você poderá utilizar a partir do início até 13 minutos e 35 segundos. Nesse documentário será possível refletir com os(as) alunos(as) questões sobre o preconceito, imigração forçada em forma de escravidão, cultura, artes, líderes, meio ambiente entre outros temas tratados.

Apresente a proposta que será realizada nas próximas aulas sobre uma experiência por dentro dos jogos e brincadeiras da África, denominada Brincando pela África. A ideia é gerar um clima de viagem por partes do continente africano, conhecendo suas histórias, hábitos, tradições, meio ambiente, características da infância e da prática de atividades físicas.

A partir desse contato inicial, no qual foi possível levantar com os alunos as informações prévias, pode-se avançar na tematização sobre a presença das africanidades na constituição da cultura afro-brasileira, bem como conhecer aspectos socioculturais relativos à cultura africana. Pode-se, então, seguir para a vivência de algumas brincadeiras e jogos de origem africana. Sugere-se algumas atividades, como: Garrafinha (Angola), Mamba (África do Sul), Ambutan (Nigéria), Matacuzana (Moçambique), Cão que rouba o osso (Botsuana) e Ndule Ndule (Guiné-Bissau).

Exemplo 2: A cultura indígena

Para iniciarmos, é interessante que seja apresentado aos estudantes a dimensão indígena de nosso país, contando um pouco de sua história e de sua sociedade, sugerimos a leitura de alguns autores, como Grando (2010) e Silva (2018).

De posse dessas informações, organize uma roda de conversas inicial com os estudantes, para discutirem aspectos da cultura indígena. O objetivo é compartilhar informações com os estudantes, assim como suscitar o interesse sobre suas

tradições, rituais e brincadeiras. Pergunte para os estudantes se eles conhecem algo sobre os povos indígenas, se sabem como eles vivem e viviam e do que brincam e brincavam. Perguntem se eles sabiam que existe um evento chamado Jogos Mundiais Indígenas, e que tribos indígenas de todo o mundo vêm competir nesses jogos. Anote as contribuições dos estudantes em um diário de campo ou grave com o celular as falas deles(as) ou na lousa.

Após esse momento inicial, converse com os alunos também sobre o histórico das populações indígenas no nosso país e continente como um todo. É importante destacar as consequências da colonização europeia, mas ressaltando também a grande diversidade presente entre as mais de 300 etnias indígenas ainda existentes e a constante luta por direitos e espaços. Neste momento, é interessante revisitar alguns dos preconceitos e estereótipos comuns sobre a cultura indígena, buscando desconstruí-los e contextualizá-los. Para tanto, pode-se utilizar da contação de histórias, de aulas expositivas e dialogadas e/ou de pesquisas individuais e em grupos, ficando a critério do/a professor/a a escolha do que se adequa melhor a cada situação.

Indicamos o curta “Osiba Kangamuke – Vamos lá, criançada!”, que retrata os diversos aspectos do cotidiano (escola, brincadeiras, lutas, festas...) de crianças da aldeia Aiha Kalapalo, do Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar a relação entre a etnicidade e os conteúdos do componente curricular da Educação Física presentes na BNCC, mais especificamente os Jogos e Brincadeiras que contemplem as matrizes indígena e africana nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar do amparo legal, ainda existe um distanciamento entre tais documentos e o que ocorre na escola de fato, no que diz respeito ao componente curricular de Educação Física, seja pelo um desconhecimento das leis (PIRES; SOUZA, 2015) ou pela não preocupação em discutir tais questões (MAGGIE, 2006).

Nesse sentido, oferecer caminhos pedagógicos para a tematização desses elementos é importante para a manutenção e preservação da cultura indígena e africana, uma vez que elas fazem parte do patrimônio histórico-social, e são etnias que desempenham um papel crucial na formação da sociedade brasileira. Para além disso, faz-se necessário tematizar tais comunidades durante as aulas de educação física, para além de uma obrigatoriedade legal, refletindo sobre suas raízes e manifestações e como elas influenciam no processo educacional e na formação de um cidadão.

Entende-se que as matrizes indígena e africana ainda carecem de maior aprofundamento na escola, e talvez, a Educação Física possa auxiliar a refletir sobre o papel do futuro cidadão na sociedade no que tange a origem, a cultura e as implicações atuais dos indígenas e africanos, através de experiências corporais, diálogos e reflexões ao longo das aulas de Educação Física na escola.

Referências

BAUMANN, T. **Defining Ethnicity**, The Archaeology of American Ethnicity I, Society for American Archaeology. Archaeological Record, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Cap. III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Art. 215. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**”. Diário Oficial da União, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

CRELIER, C. M. **Africanidade e Afrobrasilidade em Educação Física Escolar**. Movimento, v.24, n. 4. 2018.

GRANDO, B. S. (Org). **Jogos e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá. Ed. UFMT, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo. Perspectiva, 2005.

HUTCHINSON, John; SMITH, Anthony D. (Ed.). **Ethnicity**. Oxford University Press, 1996. ILIFFE, John. **A modern history of Tanganyika**. Cambridge University Press, 1979.

ILIFFE, J. **A modern History of Tanganyika**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

LONSDALE, John. Moral ethnicity and political tribalism. **Inventions and boundaries: Historical and anthropological approaches to the study of ethnicity and nationalism**, Roskilde: International Development Studies, Roskilde University, 1994.

MAGGIE, Yvonne. **Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas**. Educação e Sociedade, v.27, n.96, p.739-751, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HvPrTdddtQssS3MjKwqf5wb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MARTINS, V. **Cartografia: Etnicidade. Estórias: Portugal – Áfricas**, 2017. Disponível em: Etnicidade_Cartografia afro-lusa.pdf (uc.pt) Acesso em: 31 ago. 2022.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. **História e diversidade cultural indígena na base nacional comum curricular (2015-2017)**. Revista Temporis[ação], v. 18, n. 1, p. 35-60, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/6658>. Acesso em: 17 dez. 2018. PIRES, Joice Vigil Lopes;

PIRES, J. V. L.; SOUZA, M. S. **Educação Física e a aplicação da lei nº 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS**. Movimento, v. 21, n. 1, p. 193-204, jan./mar. de 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46624>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SOUZA, Maristela da Silva. **Educação Física e a aplicação da lei nº 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-**

brasileira e africana em uma escola municipal do RS. Movimento, v. 21, n. 1, p. 193-204, jan./mar. de 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46624>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SILVA, J.B. *in*. Amaral, M.; Reis, R.; Santos, E.C.M.; Dias, C. (Orgs.). **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003.** 1.ed. São Paulo: Alameda, 2018.

SILVEIRA, S.R.; VILARDAGA, A. F.; CARRASCOZA, L. S. **Educação física: vivências escolares e a compreensão do mundo. Manual do professor.** Volume 2 - 3º a 5º ano - Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Joanelha Edições, 2021. v. 2. 191p.

SMITH, A. D. *Chosen peoples: Why Ethnic Groups survive, Ethnic and Racial Studies*, v.15, n. 3. Routledge, London, 1992.

SMITH, M. G. *Institucional and Political Conditions of Pluralism, Pluralism in Africa*, The University of California Press, Los Angeles, California, 1996.

EDUCAÇÃO PARA A PERIFERIA: uma perspectiva de educação antirracista

Lucas Alves de Oliveira

Introdução

A educação no Brasil tem suas particularidades. É possível afirmar que o público discente que passa pela escola pública e mora na periferia possui conhecimentos prévios distintos da juventude que passa por essa mesma instituição nos centros urbanos. Desse modo, as formas de se alcançar o público que mora na periferia é diferente quando comparado a populações das regiões centrais. Essa diferença se dá porque, historicamente, como expõe Ribeiro (1995, p.194), os centros das cidades se organizaram e foram ocupados, principalmente por setores de classe média e classe média alta que incorporam uma brusca diferença nos modos de vida quando comparados com a população periférica.

O racismo tem papel fundante na formação do estado brasileiro. Um ponto importante para compreendermos a construção histórica do Brasil e do mundo é o colonialismo. A Europa, partindo não só de interesses econômicos como

também planos de aculturação, concretiza o projeto colonial por todo o mundo, marcando sua presença desde o continente americano até os continentes africano e asiático. Nesse processo a educação exerce papel fundamental para alcançar os objetivos propostos, inicialmente com a catequização dos povos indígenas e africanos, e posteriormente, com as escolas que foram formadas com o objetivo de homogeneizar, civilizar, unificar e adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (BETTINI e SANCHES, 2016, p.235), padrões esses que segundo Ribeiro (1995) apresentavam as culturas indígenas, africanas e posteriormente periféricas como ruins e indesejáveis, elevando o modo de vida europeu como o exemplo a ser seguido. Esse tipo de concepção de educação e de mundo guia desde os materiais didáticos para as escolas até as leis educacionais, conteúdos programáticos e objetivos para o educando.

A crença de que os povos colonizados eram adoradores de demônios que precisam ser salvos é um dos pontos de partida para a objetificação dos povos indígenas e africanos no Brasil. Aponta Ribeiro (1995) que essa foi uma das narrativas usadas para construir a ideia de que os povos africanos e indígenas escravizados estavam, na verdade, sendo salvos quando postos sobre os interesses do projeto colonial. É baseada nessas formulações que a sociedade brasileira se desenvolve. No Brasil, pelo menos duas leis foram fundamentais para construção da imagem dos povos que foram escravizados e seus descendentes como marginais e colocá-los nas piores condições sociais e econômicas, são elas: a Lei de posseção de Terras de 1850, constituída antes da Lei Áurea ser assinada e que garantiu a distribuição das terras brasileiras antes da abolição. Essa lei resultou no aumento do monopólio das terras brasileiras nas

mãos dos donos de escravos e inviabilizou que a população negra e indígena livre ou escravizada tivesse a possibilidade de fazerem parte dessa distribuição como proprietários devido ao valor e condições instituídas para a compra das terras. A segunda Lei é a Constituição Imperial de 1824 que segundo Betine e Sanches (2016) previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições.

A exclusão econômica e educacional dessas pessoas forja a estrutura social brasileira e, inclusive, define em quesitos raciais os lugares sociais que serão ocupados mesmo numa sociedade estratificada em classes como a nossa. Um exemplo disso são as favelas, hoje denominadas periferias, foram os lugares onde a população descendente dos povos indígenas e africanos construíram para consolidar como espaço de moradia e convivência. Por mais que haja a presença de uma parcela de descendentes de imigrantes, as periferias têm uma divisão racial específica, sendo a sua grande maioria negra, seguida de pessoas indígenas e mestiças da qual o IBGE denomina como pardas. É nessa perspectiva e formação histórica que se encontram as formas diferentes de vida em relação às populações das regiões centrais. Em São Paulo, por exemplo, os dados do Mapa da desigualdade de 2021 expõem essa realidade. Há uma série de vivências presentes na realidade da população periférica que não são uma realidade para pessoas brancas das regiões centrais. Por exemplo, os índices de agressões e mortes por intervenção policial são elevados em regiões periféricas da cidade e em regiões centrais que existem favelas, fazendo com que a violência

policial seja um assunto comum na periferia. Assim como a taxa de feminicídio e de violência contra o público LGBTQIA +, já o contrário acontece com os índices de violência racial que é elevado nas regiões centrais da cidade. Ainda nesse sentido, o mapa aponta que a expectativa de vida nas regiões periféricas é muito menor do que para pessoas que moram nas regiões centrais da cidade e o acesso a espaços públicos de cultura e esporte também é mais difícil na periferia. Levando em consideração esses e outros dados que falam da realidade brasileira, é possível observar que a vivência da população jovem periférica fornece uma visão diferenciada do país do que para pessoas que não presenciam essas determinadas situações cotidianamente.

Desenvolvimento

Para pensar a educação na periferia é necessário levar em conta essas diferenças, pois aliados à situação social apresentada, Ribeiro (1995) ainda aponta que os povos indígenas e africanos sofreram com um processo de deculturação que colaborou para uma sequência de formações culturais em diversos tipos de linguagens que fizeram com que o ser periférico criasse suas possibilidades de existência afirmando e reconstruindo sua identidade a partir de partes da cultura negra e indígena que foi preservada contrastando com determinadas imposições da cultura europeia. Nesse sentido, é preciso considerar que para a perpetuação da dominação burguesa alguns aparatos do estado aparecem para a

manutenção de um sistema racista e historicamente determinado como é o sistema capitalista brasileiro, em outros, como no sistema educacional, há a possibilidade de reformulação dos objetivos para que o mesmo se transforme em uma ferramenta que possibilite a formação de cidadãos críticos e que lutem por uma sociedade mais justa e humana. Para que essa formação aconteça um dos pontos a serem discutidos é exatamente em quais configurações devemos pensar essa reformulação educacional.

Educação no Brasil: Um paradoxo racial

Não é novidade afirmar que há uma diferença grande na educação das escolas particulares e públicas no Brasil. Como já citado, essa diferença se dá principalmente em relação ao público e à estrutura material. Bettini e Sanchez (2016) pontuam que desde a época do império as crianças brancas não frequentavam as escolas públicas e sim, possuíam professores particulares e aulas em suas residências, principalmente por preconceito de raça e classe por parte dos seus pais. A escola pública adotava então um público alvo e uma função que segundo o autor seria de cumprir uma missão civilizatória, missão essa que considerava os padrões culturais e valores europeus como os ideais de civilização a ser construída e assumia o objetivo de adequar a população periférica a esse molde.

É a partir dessa concepção de educação que a escola pública se constituiu no Brasil. Ainda que a diferença entre

escola pública e particular no Brasil seja significativa, o direito à educação da população negra é resultado de uma luta intensa e contínua, sendo importante pontuar que as primeiras leis que regulamentavam a educação como as presentes na Constituição Imperial de 1924 não asseguravam à população negra escrava o direito do acesso às instituições de ensino, apenas apontava a possibilidade de acesso aos negros libertos, sem nenhuma garantia de acesso material ou de programas de permanência. Nesse sentido Bettini e Sanches (2016) afirmam que as dificuldades para a frequência e sucesso das crianças negras na instituição escolar eram de dois tipos: a pobreza e a discriminação social e racial. Faltavam recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, transporte, locomoção, acompanhamento das famílias que eram impossibilitados principalmente pela condição de trabalho das mesmas, isso quando as próprias crianças não trabalhavam para ajudar a manter suas famílias.

Com a pressão do Movimento Negro pelo acesso da população negra e periférica à educação foram aumentando e se solidificando instituições que carregavam importantes discussões que iam desde a legislação até os conteúdos eurocêntricos e racistas do currículo. Quanto mais a população Negra e periférica conquistava os espaços dentro das instituições de ensino, mais construía também espaços informais de aprendizagem, onde as informações obtidas nas instituições de ensino eram compartilhadas entre os iguais.

Dessa forma, uma parte fundamental das discussões em torno da educação no país é que essa educação deveria adotar uma concepção antirracista, que valorize a cultura negra e

periférica, assim como combatesse e tivesse com ponto central temas que promovessem a libertação da população negra, tanto em suas leis norteadoras, quanto na organização escolar, nos conteúdos do currículo e nas práticas pedagógicas, considerando o racismo um problema a ser enfrentado e superado no país. O papel exercido pelas instituições culturais e pelas diversas culturas negras e periféricas torna-se fundamental para a população periférica, tanto para a preservação de elementos de sua cultura, quanto para a possibilidade de acesso à educação, de forma que essas instituições se transformaram em alvos do estado sendo consideradas como propagadoras de valores indesejáveis.

Ainda hoje as instituições possuem um papel fundamental no processo educacional na periferia, tendo em vista que essas formações culturais históricas durante o tempo se transformaram em parte da identidade periférica brasileira, o samba, o HIP HOP, o Funk, o Soul, a literatura Marginal, o Candomblé, o Futebol, entre outras, são expressões precisas das diversas linguagens que são utilizadas na periferia, linguagens essas que precisam ser levadas em conta ao pensarmos em uma educação antirracista numa perspectiva para a liberdade. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando se fala em educação na periferia, é necessário que o docente compreenda a importância do papel da cultura periférica na formação dos indivíduos.

Educação para a Liberdade: uma nova concepção de educação no Brasil

Como já mencionado, nos seus primórdios, a educação no Brasil se pretende como um instrumento de retificação moral da sociedade, moral essa estabelecida por princípios e valores cristãos da cultura europeia que demonizava a cultura indígena e africana considerando assim as mesmas como características a serem removidas para a melhora da sociedade. Saviani (2008) levanta que esse tipo de concepção pedagógica, mesmo com algumas alterações ao longo do tempo, são as hegemônicas no Brasil até por volta de 1924 com a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), quando ganha corpo o movimento escolanovista. O surgimento de uma nova concepção de educação não é um movimento isolado e espontâneo, assim como as concepções anteriores faziam jus às necessidades do processo de colonização e dos interesses da classe dominante da sua época, a concepção escolanovista visa atender uma demanda atrelada à necessidade da industrialização no modo de produção capitalista no Brasil. Após um período de agitação teórica e disputa com as correntes pedagógicas tradicionais, representadas principalmente por educadores católicos, o movimento escolanovista é confrontado com uma crise nos anos 60, dando espaço para uma outra concepção de educação: a tecnicista. Essa tendência, segundo Saviani (2008), reforça um aspecto endossado anteriormente pelo movimento escolanovista: a visão da educação como necessária para o desenvolvimento econômico, um bem de produção.

Tendo esse ponto de partida como concepção de educação, a educação no Brasil se torna cada vez mais subordinada aos interesses do sistema econômico gerenciado pela classe dominante. Entretanto, adjacente a correntes pedagógicas hegemônicas, surgem também concepções pedagógicas libertárias que assumem um compromisso com a luta de classes, buscando a construção de um cidadão crítico e autônomo capaz de interpretar o mundo que vive e se enxergar como agente transformador desse mesmo mundo que interpreta. Essas concepções pedagógicas surgem principalmente nos espaços do movimento operário.

Uma das principais correntes contra hegemônicas é representada por Paulo Freire. Nela, o autor apresenta uma metodologia que pode ser considerada uma oportunidade importante para a construção de uma concepção de educação que entenda a necessidade da inclusão das culturas produzidas nas periferias enquanto objeto de conhecimento e conteúdo pedagógico e que compreende o processo de aprendizagem não em direção a uma educação alienadora, que invade e invalida culturalmente a população, mas para que o ser tome consciência de si enquanto ser histórico que produz e está na história, com capacidade de compreender o mundo criticamente e mudá-lo. Ao desenvolver o conceito de invasão cultural o autor explicita as consequências e os moldes com os quais a educação brasileira tomou seu rumo:

Uma condição biónica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos

vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. O eu social dos invadidos, que, como todo eu social, se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura, é tão dual quanto o ser da cultura invadida. É esta dualidade, já várias vezes referida, a que explica os invadidos e dominados, em certo momento de sua experiência existencial, como um eu quase “aderido” ao tu opressor. (FREIRE, 1987, p. 94)

Na assimilação do conceito, a população negra, indígena e periférica é a personificação dos seres invadidos culturalmente. A educação construída historicamente no Brasil se constrói invadindo os espaços da população indígena, negra e periférica, sem considerar suas construções culturais enquanto parte do processo educacional. Com o passar do tempo alguns avanços foram sendo conquistados no sentido de criar possibilidades para uma outra caracterização da educação brasileira, dois dos marcos importantes para esse processo são: a Lei nº 10. 639 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645, que estabelece a inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (BRASIL, 2008). Nesse sentido há de se compreender as possibilidades de construção de uma prática docente no sentido de uma educação libertadora que comece

a considerar um processo pedagógico a partir das produções culturais próprias, sem a intenção de imprimir uma identidade europeia e colonizadora, de modo a inferiorizar a identidade desse aluno, mas a partir dessa identidade e vivência, construir as possibilidades para que os mesmos sejam capazes de interpretar o mundo e se relacionar com ele se reconhecendo como atores históricos capazes de lutar para a construção e reconstrução da sociedade.

Tendo em mente essa concepção de educação libertadora e antirracista, com o objetivo de construir com os alunos o conhecimento de sua própria história e consciência de sua própria identidade social, iniciei o ano letivo lecionando em uma Escola Estadual na periferia de Guarulhos, E.E Haroldo Veloso Brigadeiro, com a disciplina de Eletivas nas turmas do 9º ano e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Como há nessa disciplina a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar, escolhi propor aos alunos o tema Expressões Culturais da Periferia para a oficina a ser realizada. Os principais objetivos foram: *Proporcionar aos estudantes a oportunidade de conhecer e retratar sua realidade sociocultural capitulando aspectos a partir do seu contexto.*

Os conteúdos programados foram: o colonialismo na América e a cultura colonizada; As formações culturais no período da escravidão (Blues, Jazz, capoeira); A arte e o movimento como contra história; O Movimento Negro e a Cultura no Brasil e nos EUA (Samba, Soul e a música de protesto); O HIP HOP e os cinco elementos; Rap, funk e sociedade

As aulas eram desenvolvidas de forma expositiva e também com a construção de trabalhos sobre o tema da oficina.

As aulas expositivas contaram com o auxílio principalmente de recursos visuais, como a escola dispõe de uma sala multimídia esse foi um dos recursos mais utilizados. Para o trabalho, após uma discussão, os alunos decidiram que seria melhor produzirem em grupos de 5 a 6 pessoas. Cada grupo escolheria uma expressão cultural da periferia e desenvolveria uma pesquisa sobre a mesma, apresentando sua história, características e seu impacto social atualmente. As pesquisas seriam realizadas e apresentadas durante o semestre na forma de seminário.

As duas primeiras aulas foram dedicadas à apresentação e discussão do tema. Ao apresentar o tema e explicar como seria a dinâmica daquela oficina, alguns alunos se espantaram e surgiram perguntas como: Isso pode ser matéria? O que isso tem a ver com a escola? Exemplificando exatamente a consequência da invasão cultural desenvolvida em Freire (1970) de que a cultura produzida na periferia não é considerada pelos seus próprios criadores e consumidores como conteúdos a serem estudados ou pertencentes ao espaço da escola. Durante o desenvolvimento das aulas, alguns conteúdos chamaram atenção dos alunos, mas três se destacaram, sendo eles: O Movimento Negro e a Cultura no Brasil e nos EUA (Samba, Soul e a musica de protesto), O HIP HOP e os cinco elementos: rap e funk e sociedade.

Alguns acontecimentos me fazem destacar esses três conteúdos, um deles foi nas aulas sobre o Samba e o Candomblé. Já haviam 4 ou 5 semanas de aula quando comecei a entrar com as aulas expositivas sobre o tema. Acontece que em algumas aulas anteriores, eu havia separado a sala em grupos e eles escolheram cada um uma cultura da periferia para servir de tema para o trabalho a ser apresentado no final do semestre como

finalização da oficina. A ideia era preparar aulas expositivas e fornecer os materiais para que fossem realizados os trabalhos e no processo ir discutindo sobre as dúvidas que apareciam. Em um dos recursos audiovisuais que utilizei para iniciar a discussão sobre o tema, a saber trechos do documentário *As batidas do Samba*, produzido pela TVRIP em 2010, fazia uma ligação entre as batidas do atabaque e a organização das fugas para os quilombos, pontuando de que cada rítmica significava uma mensagem, sendo ela a hora da fuga ou alguma outra forma de comunicação. Os comentários mais comuns nas classes foram: “Nossa, como os escravos eram espertos”. Um dos momentos que mais me chamou atenção foi a reação quando o documentário mostrou a relação do Jongo e da musicalidade do Candomblé com a rítmica do samba, sendo a mesma de surpresa.

Outro motivo pelo qual destaquei esses conteúdos foi a forma com a qual, após um período de pesquisa sobre os temas que eles escolheram e o desenvolvimento das aulas expositivas, os alunos começaram a se entender como atores dessas culturas. É compreensível que isso aconteça com as culturas mais recentes, como as três mais escolhidas, entretanto, nas aulas sobre o blues e o movimento soul no Brasil e nos EUA, suscitaram comentários como: “É professor, até hoje não temos espaço para fazer os bailes e aí a polícia vem batendo em todo mundo para acabar com a aglomeração”. As questões que surgiam nas aulas sobre a repressão dos bailes black nos Estados Unidos e na ditadura militar no Brasil faziam surgir comentários de como a criminalização das culturas periféricas sempre aconteceu no decorrer da história. Assim como a criminalização do samba e da capoeira no Brasil

em um período anterior, o hip hop e o funk, sofrem também um processo de criminalização hoje.

Para não limitar a história das periferias à história das opressões, algumas das aulas foram dedicadas especificamente a falar das resistências que o movimento Negro e Periférico construíram durante a história a partir da cultura e das culturas de movimento como foi a capoeira no Brasil ou o movimento dos Panteras Negras no Estados Unidos. Abordando inicialmente a construção do pensamento do movimento negro estadunidense e sua relação com as culturas como o Soul, o blues e o Jazz, o surgimento de expressões históricas que com o tempo foram ressignificadas como o *Black power*. As reações foram cada vez mais de assimilação entre o processo histórico anterior e a realidade atual. Com comentários como: “Nossa, professor, parece que esse cara está falando para nós hoje” ou “Não sabia que existia tudo isso de cultura preta”.

Ao transpor essa relação para o Brasil, expliquei a diferença das formações culturais brasileiras e a influência das culturas americanas no Brasil, principalmente no período da ditadura militar, com o soul brasileiro e posteriormente o Hip Hop. Para explicar o processo de formação da identidade brasileira, o candomblé, a capoeira e o samba foram peças fundamentais. Em relação ao candomblé, algumas discussões foram acentuadas durante o processo, discussões como intolerância religiosa e da influência do candomblé da sociedade brasileira foram os mais presentes. Neste tema, alguns alunos que são praticantes de religiões de matriz afro pediram espaço para falar e trouxeram depoimentos que acrescentaram à discussão. Em uma das salas um aluno que escolheu o tema Samba, construiu a relação

direta da origem do samba com o candomblé e discursou na sua apresentação sobre a importância de se construir um estado sem intolerância religiosa, em seguida, deu um depoimento sobre como seus líderes religiosos são julgados e às vezes sofrem violência verbal quando saem com vestimentas religiosas na calçada ou quando vão fazer algum dos rituais característicos de religiões de matriz afro. Nessa ocasião para acrescentar ao depoimento, fiz uma referência ao primeiro conteúdo trabalhado nas aulas: Colonialismo na América e a cultura colonizada, onde expus as narrativas construídas para justificar a escravidão e, contextualizando, apontei como essa construção histórica ainda se fazia presente na estrutura da sociedade brasileira.

Em relação ao Hip Hop, os assuntos mais abordados foram o da violência policial e o genocídio na Periferia e a cultura enquanto forma de narrativa histórica contra hegemônica. Nas salas do Ensino Médio, quando se falava do Hip Hop ao serem questionados sobre algumas curiosidades e perguntas sobre qual seria uma das funções sociais do Hip Hop, as reações foram quase as mesmas, acenando a cabeça negativamente, mas quando se colocava que uma das funções sociais que o Hip Hop desenvolveu historicamente foi de colocar na mesa uma outra narrativa sobre a violência nas periferias, sobre a criminalidade, as reações eram diferentes. Um aluno no 1º ano do ensino Médio chegou a reagir com a seguinte frase: “Era isso? Tão óbvio”. Quando o assunto foi o Hip Hop no Brasil, o grupo Racionais Mc’s foram os citados imediatamente. Outra questão levantada foi sobre o grafite, as batalhas de rima e outros aspectos da cultura que retratam a realidade da periferia tecendo duras críticas às instituições repressoras ao mesmo tempo que construíram uma narrativa

histórica contra hegemônica dos acontecimentos. Um grande exemplo disso é o álbum *Sobrevivendo no inferno dos Racionais Mc 's* que virou até livro e posteriormente matéria obrigatória de vestibular.

Ao chegar no conteúdo sobre Funk e sociedade os alunos pautaram principalmente a desvalorização da mulher e outros grupos apresentaram também outras vertentes do funk, assinalando o “funk consciente” como uma alternativa no próprio estilo musical para músicas que abordassem outros temas para além da questão sexual, falando também da violência policial, vida na periferia e um discurso contra o crime. Como intervenções, um dos pontos levantados por mim foi a questão do machismo nas músicas e de como a popularização de determinados conteúdos poderiam ser prejudiciais às lutas construídas historicamente pela própria periferia, como por exemplo as lutas pelo direito das mulheres. Outra questão levantada por mim foi sobre a popularização de determinada vertente do funk e criminalização de outra vertente do mesmo estilo musical. Ao falar sobre os problemas que a sociedade enfrenta uma vertente do mesmo estilo musical não é tão estimulada em termos econômicos quanto a que trata geralmente da objetificação das mulheres. Essa diferença se dá por alguns motivos: uma sociedade estruturalmente machista aceita de certa forma de conteúdos misóginos, mas não aceita que se ponha em xeque a eficiência de instituições repressivas tão necessárias para a manutenção do status quo na sociedade capitalista, ao mesmo tempo, nega, por ser da periferia a condição de cultura a esse mesmo estilo musical que tanto consome. Essa relação dialética e contraditória faz com que, ainda que haja uma ascensão econômica dos artistas e uma

geração de emprego importante nesse processo, o estado tenha a possibilidade de constituir uma narrativa moral para justificar a repressão aos bailes e a violência na periferia, justificativa essa de manutenção da ordem. Outra discussão levantada neste conteúdo foi da relação do processo de colonização com a erotização do corpo da mulher.

Considerações Finais

Essa experiência foi considerada por mim positiva, lecionando esse tipo de conteúdo suscitar o debater, ensinar e aprender diversos pontos de vista sobre o mesmo tema. É um processo desafiador, com algumas dificuldades. Obtive devoluções positivas, como, por exemplo, da importância de se tratar o tema da intolerância religiosa e do racismo para além do discurso e assinalar a importância da cultura produzida na periferia para a promoção de mudanças na sociedade. A reação negativa já era esperada por mim, levando em consideração que os temas tratados são geralmente polêmicos e sensíveis em uma sociedade colonizada e dotada de tantos preconceitos.

Longe de ser simples, a prática docente em direção a uma educação libertadora necessita de determinados conhecimentos que vão além da sala de aula, o conhecimento do contexto é essencial para uma prática docente nesse sentido. Para isso é necessária uma reestruturação nos cursos de formação profissional e de formação continuada para que levem em consideração

as culturas produzidas na periferia como conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A renovação do que consideramos objetivo da educação, para que a mesma deixe de ter um sentido colonizatório e tome o sentido libertário com o objetivo de formar um ser autônomo e crítico, capaz de ser e se reconhecer como ator histórico, passa por reconhecer que o ser periférico tem uma identidade racial e cultural que deve ser valorizada e discutida nos âmbitos escolares.

Referências

ALMEIDA, M. A. B. DE; SANCHEZ, L. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234–246, 31 ago. 2016.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de marco de 2008. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 24 Ago. 2022 às 17h e 30 min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1982.

MAPA DA DESIGUALDADE. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Tabelas.pdf

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro a formação o sentido do Brasil**. [s.l.] São Paulo Companhia Das Letras, 1995.

SAVIANI, D. **A Pedagogia No Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, Editora, Ltda, 2008.

PROJETO PROSEAR: conhecendo o outro para conhecer melhor a si mesmo

Maria Carolina Vazzoler Biscaia

“Entrevistar os jovens de Moçambique, foi uma experiência muito boa, e eu fico feliz de ter tido essa oportunidade, pois mesmo sendo de continentes diferentes, eles falam a nossa língua, mesmo que com um pequeno sotaque... Gostei muito de aprender um pouco mais sobre a cultura deles, e também, sobre sua rotina diária, e fiquei ainda mais impressionada quando eles falaram que falavam mais de 2 ou 3 línguas!

A.J.R.F – Aluna no 7º ano

Foi uma experiência única! Afinal, entrevistar pessoas de outro continente, conhecendo um pouco mais sobre o seu dia a dia, a sua cultura e costumes, não é algo que acontece todo dia!

C.F.S. – Aluna do 7º ano

“Ter a oportunidade de entrevistar os moçambicanos foi muito interessante, pois conversamos com pessoas de outro continente sem a barreira do idioma, com suas respostas, eles nos contaram sobre a cultura em Moçambique, jogos, comidas e modo de viver. Fiquei muito honrado em fazer parte disso.”

L.P.V. – Aluno do 7º ano

Introdução

O ano de 2020 ficou marcado na história e ainda demorará muito para termos a certeza sobre os verdadeiros impactos que ele causou em toda humanidade. A ideia de uma pandemia de SARS- COV-2 mundial era algo mais possível em um roteiro de filme estadunidense que em qualquer realidade, por pior que pudesse parecer. Talvez fosse esta ilusão que deixasse tão difícil o enfrentamento de uma realidade que arrebatadoramente se instaurou e dominou a vida de milhares de pessoas. O comércio parou, os esportes pararam e as escolas pararam. Um centro urbano como a cidade de São Paulo, com sua corriqueira agitação, de uma hora para outra era um cenário de calma e solidão.

Sem muito tempo para depurar, as adaptações foram acontecendo e a rotina ganhou a expressão “novo normal” com recorrência. Nas escolas, após um período de euforia dos alunos pela suspensão das aulas, pouco a pouco, o cenário foi se alterando. Não mais seriam duas ou três semanas, tampouco dois ou três meses, foram quase dois anos. Nossas crianças e jovens, que naturalmente são seres comunicativos, agitados, sociáveis, que encontram em seus grupos de interesse o apoio e o conforto das relações de amizade, foram privados de tudo isto. Se “perder” dois anos de vida para um adulto é uma perda grande de relações e experiências, a um adolescente é de uma violência brutal. Foram mudanças de caráter físico e emocionais. Como sabemos, a imagem é algo muito valorizada nesta época da vida, imagine “pular” dois anos. Foram mudanças na estatura, pele, dentição, peso... A imagem gravada pelos colegas, não mais

correspondia com a que era novamente exibida pelo jovem após o confinamento. Ter quinze anos e não experienciar nada, além de um ou outro encontro fortuito, não sair de casa, não encontrar com os colegas de escola, causou em nossos jovens muitas marcas e, em alguns deles, aumentou o fenômeno da intolerância.

A falta de contato, de conhecimento e de vivência com realidades díspares àquelas cujas famílias pode proporcionar, fez com que falas e ações em sala de aula mostrassem um silencioso processo de falta de empatia, que estava instalado no retorno híbrido para as aulas. As referências eram menores, não houve contato com verdades para além daquelas que já disponíveis no seio familiar.

Carregando estas motivações, um projeto já colocado em prática em anos anteriores ganhou nova roupagem e proposta. Estava dada a largada ao “Projeto Prosear”. De nome enigmático e instigante, alunos do 7º ano de uma escola da zona sul de São Paulo, foram chamados para a leitura do livro *Contos de Moçambique* e, a partir dele, registrarem entrevistas com jovens falantes de língua portuguesa em Moçambique. Um novo universo de descobertas se deu a partir de então.

O gênero entrevista

No primeiro bimestre do ano letivo, os alunos tiveram como gênero de foco de seus estudos o gênero entrevista. A professora elaborou um material específico para este momento

que foi fotocopiado a todos e distribuído para que eles tivessem acesso a exemplos e leituras que compusessem o gênero em questão. O trabalho teve seu início com uma entrevista de Maurício de Souza falando sobre sua carreira.

A partir da entrevista de Maurício de Souza, algumas características do gênero foram constatadas. São elas: presença da oralidade; necessidade de modulação na linguagem, oscilando entre formalidade/informalidade dependendo do entrevistado e do público-alvo da entrevista; necessidade de um roteiro com estudos prévios sobre o entrevistado; delimitação de um tema, principalmente quando o entrevistado é alguém com uma grande trajetória profissional ou pessoal, por exemplo; transcrição e/ou revisão do texto, dependendo da modalidade da entrevista (oral ou escrita); edição ou diagramação da entrevista final.

Observados estes itens todos, o passo seguinte foi o de fazer entrevistas variadas para exercitar a capacidade dos alunos na composição do gênero e deixá-los mais seguros e confortáveis para os desafios que seriam lançados no bimestre posterior, com a leitura do livro *Contos de Moçambique* e com as entrevistas por videoconferência com jovens moçambicanos.

A atividade avaliativa desta etapa consistiu na composição escrita em grupo de uma entrevista com um colaborador da escola e foram elaboradas duas listas de verificação para este momento, uma avaliando a participação de todos, a colaboração do grupo para a produção da entrevista e outra, avaliando o texto da entrevista em si.

“Mas o que é prosear, professora?”

O início do projeto se deu em sala de aula, com a apresentação pela professora do nome do novo projeto: “Projeto prosear”.

Em um primeiro momento, a sensação que pairou nas salas foi de grande estranhamento, houve uma dificuldade inicial de compreender o que viria a ser “prosear”. Os alunos não conheciam a palavra e poucos deles tiveram a curiosidade de procurar em um dicionário por conta própria. Estimulados pela professora, o verbete foi encontrado no Google sendo utilizados os próprios celulares dos alunos, que tiveram o seu uso liberado neste momento.

“prosear.” Verbo 1. transitivo indireto manter um diálogo com (alguém); bater papo, conversar. “p. com o verdureiro”. 2. Intransitivo, passar muito tempo a conversar; falar muito, tagarelar, papear. “adora p.” (Dicionário Oxford, versão on-line)

Posto fim à dificuldade inicial e dado o encontro semântico que se fazia mister para o início dos trabalhos, alguns alunos questionaram: por que a atividade não se chamava “Projeto Talk”? Ou ainda “Projeto Speaker” ou algo semelhante?

Inundados por expressões em língua inglesa, principalmente em nomes de comércios, programas de televisão, propagandas, cartazes e promoções, causou certo estranhamento aos jovens um nome que, ou muitos desconheciam seu significado, ou achavam a palavra arcaica.

Algumas hipóteses foram aventadas e em determinado momento ficou elucidada a necessidade de um nome grafado em língua materna, uma vez que a proposta estava sendo conduzida pela professora de Língua Portuguesa.

Movidos pela lembrança do gênero entrevista, tratado no primeiro bimestre, estava claro aos alunos que se tratava de uma atividade que envolvia um conjunto de entrevistas, que seriam feitas em língua materna. Faltava saber qual seria a abordagem? Quem eram os entrevistados? Qual o contexto de produção destas entrevistas?

Apresentação do livro *Contos de Moçambique*

Em data marcada, todos os alunos tinham como tarefa levarem para a biblioteca da escola o livro *Contos de Moçambique*, de Christian Piana e Luana Chnaiderman de Almeida, que havia sido solicitado na lista de materiais do ano vigente ao projeto.

Orientados a iniciarem uma leitura compartilhada, os alunos leram o relato pessoal de Christian Piana que introduz o livro e se intitula “Histórias contadas ao pé da árvore ou ao redor do fogo”.

Cansado do dia a dia de São Paulo, eu andava para cima e para baixo em minha moto, mas parecia não encontrar lugar onde pudesse, de fato, descansar. A vontade de explorar e viver aventuras foi crescendo mais e mais. Então, resolvi viajar para um lugar dis-

tante – e ao mesmo tempo próximo – do país em que morava para um lugar que desde criança eu sonhava em conhecer. (PIANA, 2017, p. 9)

Motivado pelo sonho pueril, restava saber por que Moçambique e não um outro lugar qualquer em um continente tão grande.

A África é muito grande e diversa. Eu poderia ir para o norte ou para o sul, conhecer as águas do Índico ou do Atlântico, andar por savanas ou desertos. Por querer conversar com as pessoas, eu, italiano que falava até que bem o português, optei por um país lusófono. [...] Demorei dois anos para juntar o dinheiro e fazer os preparativos que tornavam a viagem possível. No dia 12 de janeiro de 2014, parti com destino a Johannesburg, na África do Sul. De lá sabia apenas que tomaria um ônibus para Maputo, capital de Moçambique, e, então, outros até a vila rural de caia, na província de Sofala. Deixei para descobrir mais no caminho... (PIANA, 2017, p. 10)

O caminho parecia não ser fácil e de fato não foi, mas notadamente uma das motivações da escolha do autor pelo país, era o fato de ele pertencer à comunidade lusófona.

A comunidade lusófona

País com o maior número de falantes de Língua Portuguesa, o Brasil se vê linguisticamente muito apartado do resto do mundo.

Se, por um lado, há um número expressivo de falantes, por outro, estes falantes estão em poucas partes do planeta, fazendo com que a Língua Portuguesa não se mostre comercialmente e culturalmente um idioma representativo.

A comunidade lusófona conta com poucos países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa, Damão e Diu) e, nem mesmo em todos eles é dominada integralmente por seus habitantes, competindo com inúmeros outros idiomas que circulam em seus territórios. Assim é em Moçambique. Dotado de vinte línguas oficiais, o Português passa a ser apenas mais um para sua população e, muitas vezes, uma língua circulante mais nos centros urbanos que nos seus rincões. Segundo Piana:

Em Moçambique, há diversas etnias, cada uma com língua própria. Na região de Sofala, um dos idiomas utilizados na vida cotidiana é o chisena. A maioria das pessoas fala português, a língua do colonizador, ensinada nas escolas, e a utiliza apenas em situações formais ou conosco, os estrangeiros. (PIANA, 2017, p.10 e 11)

Uma vez escolhido o local de sua aventura, preciso era saber mais das condições geográficas de Moçambique.

Localizando Moçambique

Com a ajuda e apoio da unidade curricular de Geografia, os alunos puderam usar a ferramenta Google Earth para localizar geograficamente o país e a partir de então, ser possível a construção de uma identidade para além da ideia de África altamente divulgada pelo cinema e consolidada por sucessos de bilheteria como o Rei Leão.

Embora a informação seja óbvia, a África não é um país, mas um continente e foi apenas após as descobertas proporcionadas pelo passeio virtual com a ferramenta Google Earth que os alunos notaram a grande faixa litorânea que Moçambique dispõem, dando pistas de que não é só de safari e de leões que se faz um país africano.

Para consolidar as novas descobertas, os alunos assistiram ao episódio do programa Global “Globo Repórter” que teve como tema Moçambique e nele encontraram outras tantas curiosidades sobre o país, como o gosto pelo futebol brasileiro, a presença de religiosos em diversos trabalhos voluntários, o papel dos curandeiros e da medicina em uma região que conta com um serviço bastante precário de saúde pública.

Quem são os autores?

Com o livro *Contos de Moçambique* em mãos, as folhas foram viradas e reviradas pelos alunos em sala de aula, pois as fotografias que o ilustram são belíssimas e são fruto do trabalho de Christian Piana, que se define como “fotógrafo e editor italiano [...]. Dedicó-me à fotografia documental e retratos desde que me formei, por isso viajei por vários países, como Bósnia e Herzegovina, Kosovo, Peru, Bolívia e Venezuela.” (PIANA, 2017, p.93). Em sua viagem a Moçambique, Piana voltou cheio de registros orais e fotográficos de seu período de três meses e em parceria com a escritora Luana Chnaiderman de Almeida deu-se início ao processo de transcrição e escrita. Quem contou esta e outras histórias aos alunos foram os próprios autores, que participaram de uma conversa de quase duas horas via Google Meet.

Christian em Milão, Itália, Luana e a comunidade escolar, em São Paulo, Brasil. Nesta conversa foram abordadas uma grande lista de curiosidades sobre Moçambique, bem como esclarecidos pontos do processo de transcrição das histórias que compuseram o livro.

Diário de leitura de Contos de Moçambique

Esta etapa contou com a parceria da unidade de História, que fez vários apontamentos sobre a história recente de

Moçambique e deu enfoque aos conflitos internos e ao terremoto que assolou o país em 2006.

Para nortear a leitura dos alunos, foi distribuído a eles um pequeno diário com perguntas a respeito dos contos do livro, ou ainda sobre cultura geral. Foi neste momento que assistimos à apresentação da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada “O perigo da história única”, no TED, de 2009. Esta palestra foi muito elucidativa, pois a autora mostra como viveu situações de preconceito pela ignorância de seus colegas de estudo sobre seu país de origem. Nela, fica clara a necessidade de intercâmbio, de troca de experiências, de oportunidade de encontros e conversas. Estava colocada a semente para o início do Projeto Prosear.

Preparando o encontro

A dificuldade inicial do projeto das entrevistas foi encontrar um contato em Moçambique que levasse a diante a proposta do encontro virtual. Foram contactadas quatro escolas, uma ONG e a Liga dos Escoteiros de Moçambique (LEMO). Nas duas primeiras o contato ou não se concretizou, pois não houve nenhum tipo de resposta, ou não prosperou após um contato e a transferência para algum outro responsável. O fato de estarem ainda dentro do período pandêmico também dificultou muito, pois a maioria das escolas estava com o funcionamento em condição especial e os estudantes não contavam com redes de internet em suas casas, mas a LEMO respondeu imediatamente e o agendamento da

atividade se deu para 18 de abril de 2021, um domingo, pois era o único dia da semana que era possível conexão de internet, uma vez que como não há rede disponível na maioria das casas. Os jovens moçambicanos foram concentrados em um escritório que cedeu seu espaço para a atividade. Desta forma, só era possível acontecer o encontro no domingo. Marcada a data, era preciso distribuir as funções e responsabilizar os jovens.

Separados em grupos, os alunos receberam a proposta de que, em data marcada, fariam uma entrevista com um jovem moçambicano sobre a vida deles na condição de pré-adolescentes/adolescentes e deveriam preparar um roteiro com perguntas sobre este assunto. O grupo tinha disponível um notebook para consultas e deveriam escolher o entrevistador que os representaria, sendo necessário verificar a possibilidade do entrevistador estar disponível na data marcada e também ter equipamento tecnológico para a entrevista.

Entrevistando

O encontro tão esperado e emocionante, ocorreu no dia 18 de abril, quando nossos alunos se transformaram em entrevistadores e fizeram, via *Google Meet* ou *Zoom* suas entrevistas. Foi uma manhã de muitos problemas técnicos, pois em Moçambique, as dificuldades no uso das ferramentas tecnológicas eram maiores do que imaginávamos, mas superadas

as dificuldades, os grupos de entrevistas começaram a trabalhar e as conversas fluíram alegremente.

Nossos alunos e os jovens moçambicanos conversaram sobre como estavam vivendo a rotina nas escolas, como estavam utilizando o tempo do período da pandemia, as coisas que faziam antes de tudo isso começar e as coisas que faziam na atualidade.

Foi dada ênfase para o fato de sermos falantes de Português no Brasil e em Moçambique e, claro que muitos assuntos surgiram. Destas conversas, surgiu a certeza de nossas culturas apresentam pontos de grande convergência, como o gosto pelo futebol, o uso do amendoim na culinária entre outras ricas proximidades entre nossos povos. Após quase três horas de encontro, todos se despediram trocando dados de Instagram, por exemplo.

Diagramação e transcrição

Com o material da entrevista em mãos, os grupos voltaram a se reunir para a escrita da entrevista. Alguns escolheram editores de texto como o Google Doc, outro Microsoft Word e outros ainda programas que em muito favorecem a diagramação, como o Canva (figura 1).



Figura 1 -Trabalho da entrevista editado no Canva por alunos do 7º ano

Fonte: acervo pessoal da autora

Considerações finais

Terminada a jornada do projeto, a colheita foi expressiva. Infelizmente, não é possível compartilhar os vídeos e produções escritas com os leitores pela falta de autorização dos direitos de imagem, uma vez que foi frustrada a tentativa de consegui-las na ocasião das entrevistas. Fomos surpreendidos por situações como a ausência de responsáveis pelos jovens, por pais que não liam ou escreviam em Língua Portuguesa ou ainda, outros que achavam toda esta coisa de autorização uma “bobagem”. A ideia de normatização do uso da imagem ainda não é uma realidade moçambicana, o que não muda em nada a grandeza da experiência e a certeza da necessidade de extrapolação do

ambiente escolar para além da sala, do bairro, do país. É preciso ambicionar e se disponibilizar ao novo e ao diferente, dando aos nossos estudantes a oportunidade de experienciar como é possível viver e ser feliz com suas próprias características, suas próprias dificuldades, seus traços culturais. Não há uma verdade e uma única maneira de ser, embora na adolescência seja muito comum a identificação com um grupo e a ilusão de ser esta a única forma correta de se viver a vida. Ao conhecer e conversar com os jovens moçambicanos, as diferenças culturais, econômicas, religiosas não foram obstáculo algum para serem encontradas convergências e divergências na forma de viver. Este é o objetivo final do projeto, a ideia de que ao conhecermos, respeitarmos e admirarmos os diferentes de nós, nos dá a capacidade de nos aceitarmos e de conhecermos melhor a nós mesmos.

Referências

CHIMAMANDA ADICHIE: o perigo de uma única história. Youtube. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt Acesso em 25/08/2022.

ENTREVISTA COM MAURÍCIO DE SOUZA/The Noite. Youtube, 10 de julho de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6D0sgiarocM>. Acesso em 25/08/2022.

GLOBO REPÓRTER – Moçambique, uma África que fala português. Youtube, 2 de agosto de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQyrRx7Tt7c>. Acesso em 25/08/2022.

PIANA, Christian. **Histórias contadas ao pé da árvore ou ao redor do fogo.** In: ALMEIDA, Luana Chnaiderman de. Contos de Moçambique. São Paulo: FTD, 2017. p. 9-12.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PARA A DISSEMINAÇÃO DE PRECONCEITOS

*Cristina de Matos Martins
Sergio Roberto Silveira*

Introdução

Muito antes de se falar em *internet*, filósofos e linguistas se ocupavam de compreender e de explicar os fenômenos relacionados à linguagem. Ao longo dos tempos, as visões que dela se fizeram foram modificadas e acompanharam as transformações sociais. Inicialmente, vista como código (centrada na língua), como propuseram as teorias de Saussure (1916) e Chomsky (1965). Contudo, o progresso dos estudos da área mostrou que isso era insuficiente. Era preciso considerá-la também como um instrumento de comunicação intersubjetiva, como estabeleceu Benveniste (1974) e, ainda, como forma de ação e de interação social, como postularam Austin (1962) e Searle (1974). Essa evolução perspectiva mostrou que a linguagem é, sobretudo, uma ferramenta de mediação dos sujeitos para apreender o mundo

que os cerca, cujas fronteiras tornaram-se paulatinamente invisíveis, com o advento da *internet*.

Também muito antes de se falar em *internet*, as discriminações sociais já existiam e convém situar historicamente essa conduta. As lições do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, particularmente nos textos que integram *Casa-grande & Senzala* (2006) e *Palavras Repatriadas* (2003) parecem bastante apropriadas a essa finalidade.

No primeiro livro, entre vários temas, ele aborda questões centrais para explicar o desenvolvimento econômico de uma sociedade patriarcal, na qual há a consolidação da posição social inferior feminina, e de todo um contexto que culminou na miscigenação do colonizador português com indígenas e negros, não raro com requintes de crueldade. Não se objetiva aqui julgar o mérito da narrativa de Freyre (isso fica a cargo de especialistas no assunto) e sim destacar dois aspectos cruciais que se relacionam diretamente com o objeto deste artigo: a origem remota do desrespeito aos direitos humanos fundamentais de mulheres e negros que, lamentavelmente, ainda persiste na atualidade e ganha contornos ainda mais nefastos com a sociedade em rede.

A situação da mulher é destacada por Freyre em várias passagens ao longo do livro. A jovem que foi criada para se casar ainda adolescente e cuja única utilidade era procriar. Educada para prendas domésticas, era culturalmente ignorante e raramente alfabetizada. Os filhos e os criados eram sua ocupação exclusiva e nela definhava rapidamente. Vivia subjugada às vontades do pai e, após o casamento, às do marido; meras suspeitas de traição já eram suficientes para justificar-lhe o assassinato, cometido em

nome da honra, por ambos. Um dos trechos do texto que dialogam mais diretamente com a contemporaneidade é o abaixo:

Resultado da ação persistente desse sadismo, de conquistador sobre o conquistado, de senhor sobre escravo, parece-nos o fato, ligado naturalmente à circunstância econômica da nossa **formação patriarcal**, da mulher ser tantas vezes no Brasil vítima inerte do domínio ou do abuso do homem; criatura reprimida sexual e socialmente dentro da sombra do pai ou do marido. (FREYRE, 2006, p. 114, grifo nosso).

A primeira edição do livro de Freyre data de 1933. Contudo, é impossível não relacionar a afirmação feita pelo sociólogo às questões atuais de violência de gênero, especificamente ao feminicídio. Francine Ribeiro, pesquisadora da Rede de Observatórios de Segurança, cuja base paulista situa-se no Núcleo de Estudos da Violência (NEV/USP), detalha que “[...] 70% dos agressores tinham algum tipo de relação afetiva com a vítima[...]”. Impossível não atentar para a similaridade entre ambos os excertos, apesar do lapso temporal:

O machismo e seu caráter dominador sobre o corpo da mulher – disfarçado de demonstração de afeto – deu forma a essas ações violentas de ex-companheiros que não aceitavam o fim da relação. A vulnerabilidade das mulheres, o medo e a insegurança que as assombram, tem relação direta a falta de consciência na sociedade sobre os danos que o **sistema patriarcal** machista causam, bem como, a ausência de políticas públicas e de segurança direcionadas a proteção

da mulher – de maneira ampla e efetiva. Essas carências elevam os riscos de violência contra a mulher nessa realidade adversa. (RIBEIRO, 2021, grifo nosso).

Ambos trazem o adjetivo *patriarcal*, em clara acepção negativa: de controle, de excessos e de desrespeito, inclusive do direito à vida. Infelizmente, o substantivo não é singular, é plural: tratam-se de *violências* cotidianas: a discriminação laboral / salarial, a materna, a etária, a pouca representatividade nos diversos segmentos sociais, dentre tantas outras que os objetivos deste texto não permitem destacar. Visível é a passagem de décadas e a manutenção da condição subjugada feminina – após muitos avanços, ainda maiores são os retrocessos. A crescente taxa de feminicídio no país e o recente episódio de discriminação de gênero feita pela IA da plataforma *Amazon* são bons exemplos. O conglomerado digital, em seus processos seletivos, cujos currículos femininos eram descartados pelo programa, por serem considerados inadequados para as funções pleiteadas pelas candidatas. De acordo com Felipe Autran (2018):

Segundo as fontes ouvidas pela agência, isso aconteceu porque a máquina utilizou como base as contratações feitas durante os últimos dez anos para aprender padrões que pudessem indicar quem seriam os melhores funcionários. Como a tecnologia ainda é uma área dominada por homens, esse treinamento levou a IA a reproduzir o mesmo comportamento machista que a empresa esperava evitar ao transferir essas responsabilidades para um programa.

Com relação aos negros, no livro *Palavras Repatriadas*, Freyre (2003) retrata que o espírito dócil teria facilitado a miscigenação entre portugueses e africanos. Em diversas passagens da coletânea de artigos, escritos originalmente em inglês e posteriormente traduzidos para o português, o escritor pernambucano retrata os abusos e o desrespeito à condição negra: escravos com função utilitária, de servir aos senhores e aos filhos destes acima de tudo. Apesar do registro histórico desse cotidiano, em texto escrito a pedido da Organização das Nações Unidas – ONU, para o seminário que tematizava o *apartheid*, realizado em Brasília, em 1966, o autor afirma existir, no Brasil verdadeira “democracia racial”, quando comparado a outras nações, especialmente a americana – que estabeleceu um verdadeiro abismo entre as duas raças.

Interessante notar a mudança de conotação do termo patriarcal, quando empregado para caracterizar as relações dos senhores com os negros. De negativo, relacionado à situação familiar de filhas e esposas, passa a positivo, para destacar a possibilidade de ascensão social dos descendentes de africanos, pela benevolência senhoril:

Mas acontecia que a escravidão, dominante no período colonial e no tempo da independência até 1888, era do tipo “patriarcal”, bem mais do que do tipo “industrial”. Essa escravidão patriarcal envolvia uma considerável integração do escravo na família patriarcal. O escravo era, a seu modo membro da família. Em muitos casos, pôde elevar-se socialmente e economicamente. A emancipação era ativa e efetiva. Temos assim o paradoxo sociológico de uma instituição antidemocrática que possuía, no Brasil, aspectos democráticos. Isto explica por

que, no período da monarquia, observadores estrangeiros – um deles o famoso Conde de Gobineau, representante diplomático da França – puderam registrar, inclusive entre brasileiros com títulos de nobreza, homens e mulheres com ascendência africana. A escravidão patriarcal tornou possível tal situação, abrindo caminho para o desenvolvimento da completa democracia racial no Brasil. E isto ao ponto de que a república que havia substituído a monarquia teve como presidente, no princípio do século XX, um brilhante mulato: Nilo Peçanha, descendente de escravos e originário de uma região tipicamente patriarcal do Brasil. (FREYRE, 2003, p. 347, grifo nosso).

Após essa necessária digressão, de volta às origens da rede mundial de computadores, o presente artigo tem como objetivos pontuar o impacto das novas tecnologias para a disseminação exponencial de preconceitos historicamente construídos – especialmente contra negros e mulheres – além de suas consequências visíveis e invisíveis na vida cotidiana de todos os que dela fazem uso.

Novas tecnologias e a disseminação de preconceitos

É adequado sublinhar que a rede teve seu início marcado por um desafio, cuja origem já representava grande impacto político: proteger a comunicação militar americana

de um eventual ataque russo, que viesse a miná-la. Diante dessa ameaça iminente, pesquisadores da *Advanced Research Projects Agency (ARPA)* debruçaram-se sobre a ideia de criar uma comunicação descentralizada entre computadores, instalados em pontos estratégicos e geograficamente distantes. Esse projeto denominou-se ARPANET (1969), cujo primeiro experimento deu-se entre quatro universidades americanas – a Universidade da Califórnia (situada em Los Angeles e em Santa Bárbara), o *Stanford Research Institute*, e a Universidade de Utah – cujas ligações com a ARPA eram legitimadas por parcerias acadêmicas.

De acordo com Wolfgang Kleinwächter (informação verbal)¹², naquele momento, o objetivo precípua da *internet* era permitir a conectividade das informações e assegurar a comunicação, mesmo sob circunstâncias adversas. Até o final da década de oitenta, a era da computação garantiu que as informações ficassem armazenadas e “protegidas” em gigantescos computadores. No entanto, o aprimoramento da infraestrutura de telecomunicações possibilitou que a *internet* ganhasse novas dimensões, até então inimagináveis – tanto para o bem como para o mal.

Como descreve primorosamente Flávio Rech Wagner (informação verbal)¹³, isso só foi possível a partir do desenvolvimento e da articulação de quatro camadas estruturais, essenciais ao funcionamento integral do sistema. A primeira, *física*, que comporta a infraestrutura de comunicação com

12 Informações fornecidas pelo Professor em aula da disciplina Internet, Cultura e Poder, em 07.04.2022.

13 Informações fornecidas pelo Professor em aula da disciplina Internet, Cultura e Poder, em 31.03.2022.

cabos, fibras ópticas, rádio etc. e oferece o suporte necessário para transmissão de voz e de dados, cada vez mais complexos. A segunda, *lógica*, na qual estão localizados os protocolos, que se assemelham a peças do jogo Lego, com encaixes precisos e com isso permitem a transmissão de dados lógicos sobre primeira camada. A terceira, de *software*, abriga um conjunto de programas que dão suporte aos aplicativos executados pelo usuário. A quarta propicia a disseminação de conteúdos, por meio de aplicativos e plataformas – o lugar privilegiado da interface homem / máquina, em constante interação.

Essa organização sistêmica permitiu que a *internet* passasse a gerar também serviços de valores adicionados. A rastreabilidade da rede possibilita que dados primários sejam coletados, transformados, processados, classificados, transferidos e permanentemente avaliados até serem transformados em informações. É importante ressaltar que são sinais que atravessam o cabo e não informações prontas. Transformar dados em informações, presume uma atividade deliberada com esse objetivo. Taylor (*apud* FERNANDES, 1991, p. 167) afirma que “[...] o valor da informação tem significado somente no contexto de sua utilidade para os usuários. Não há maneira de analisar o valor da informação, a não ser pela referência proveniente de sua clientela”.

Nesse diálogo tem-se, de um lado, os usuários e suas vulnerabilidades e, de outro, os variados tipos de plataformas socio-digitais (SDPs), em constante disputa por sua atenção, de acordo com a definição de Dantas (2019), professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sérgio Amadeu da Silveira

(informação verbal)¹⁴ ratifica esse entendimento, quando afirma que “[...] a plataforma é uma empresa, que tem infraestrutura e interfaces digitais, nas quais reúne a oferta e a demanda por um serviço ou produto” – o que denota a absoluta centralização de poder.

A gama de serviços ofertados é imensa. É possível classificá-las em quatro tipos: (a) produtoras de audiência, como o antigo *Facebook* (hoje *Meta*) e o *Youtube*, (b) produtoras de mercado, como a *Amazon* e o *Ebay*, (c) transportadoras, como *Uber* e *Ifood* e (d) coordenadoras de negócios, como o *Mercado Pago* e o *Paypal* – tudo acionado por alguns cliques.

Contudo, esse acesso, aparentemente democrático, é cercado por regras, em flagrante relação de assimetria. Para obter o conteúdo desejado, o usuário sujeita-se a concordar com termos de uso extensos e, não raro, abusivos. Essa tarefa não é simples e nem coerente com a velocidade de ações do meio digital. O ponto central é que esse jogo possui um lado transparente e outro opaco, respectivamente, o dos usuários e o das SDPs.

As plataformas não são ingênuas a esse respeito; sob o argumento de se preocuparem com a segurança jurídica dos usuários, em especial, com o artigo 6º da Lei nº 13.709 / 2018, Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), submetem seu público exaustivamente a esses termos. Aliás, sobre esse aspecto, a advogada Mônica Tiemy Fujimoto (informação verbal)¹⁵ aponta

14 Informações fornecidas pelo Professor em aula da disciplina Internet, Cultura e Poder, em 05.05.2022.

15 Informações fornecidas pela Professora em aula da disciplina Internet, Cultura e Poder, em 26.05.2022.

que já há estudos sobre a fadiga do consumidor em mobilizar esforços nessa leitura, conduzindo-o à concordância automática.

Bucci (2021) enfatiza que os algoritmos da IA comandam um verdadeiro extrativismo do olhar, sob a justificativa de “aperfeiçoar” a experiência do usuário, torná-la mais interessante e intuitiva¹⁶. O consumidor não possui armas para competir com esse inimigo opaco e silencioso. Ele tem a ilusão de que exerce sua plena liberdade, mas age sob tutela constante e tem sua proteção violada, inclusive em seus momentos de ócio, em sua esfera privada, pois a lógica do desejo não conhece limites e nem direitos.

Essa vulnerabilidade tem estado no radar das principais organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Wolfgang Kleinwächter, em artigo sobre a 10ª edição do *Internet Governance Outlook*, ressalta a necessidade de investimento em quatro dimensões do Ecosistema da Governança da *Internet*: (1) a cibersegurança, (2) a economia digital, (3) os direitos humanos e (4) a tecnologia, no intuito de que ela se torne um espaço mais seguro, ético, responsável e democrático.

Embora os quatro pilares sejam importantes, neste texto, a abordagem enfatiza a questão dos direitos humanos, conforme a apresentou o professor emérito da Universidade de Aarhus, Dinamarca. No contexto do desenvolvimento de novas tecnologias, como a conexão dos objetos através da sensores (*Internet das Coisas – IoT*) e a Inteligência Artificial (IA), a dignidade humana

16 Informações fornecidas pelo Professor em aula da disciplina Internet, Cultura e Poder, em 26.05.2022.

torna-se uma questão fundamental, conforme foi ressaltado na 41ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em novembro de 2021, em Paris e não pode sujeitar-se a tecnodeterminismos.

Esse encontro produziu um documento que relativiza ética e inteligência artificial. A Recomendação pede ações mais efetivas e cobra de governos e empresas de tecnologia um passo à frente para garantir mais proteção aos indivíduos, de modo que possam gozar de transparência e controle sobre os registros de seus dados pessoais e tenham autonomia para acessá-los, conhecê-los, alterá-los ou até mesmo apagá-los – que o diga quem já tentou deixar o *Google* órfão de um método de pagamento e... desistiu.

Em referência ao mesmo documento, Dora Kaufman¹⁷ frisa que este “[...] proíbe, explicitamente, os sistemas de IA para pontuação social e vigilância em massa”, pois esses tipos de tecnologias são muito invasivos; violam os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Nessa mesma linha, o documentário *Coded Bias*, disponível na Netflix, merece destaque. O roteiro centra-se na desagradável experiência da pesquisadora negra Joy Buolamwini, Media Lab – *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), ao perceber que os sistemas de reconhecimento facial não identificavam seu rosto, pois foram desenhados para os traços brancos. A partir dessa constatação, uma série de inconsistências são discutidas em vários segmentos sociais e mostram o lado prejudicial e pouco confiável das predições realizadas por programas de IA.

17 Informações fornecidas pela Professora em aula da disciplina Internet, Cultura e Poder, em 30.06.2022.

Embora a programação baseada em algoritmos não seja uma novidade, ela tem assumido importância exponencial na vida cotidiana, dada a hiperconectividade compulsória dos sujeitos sociais. As previsões realizadas pela IA baseiam-se em fontes de dados históricos – o que não significa exatidão para elaborar prognósticos futuros. IA é um modelo estatístico, mas também matemático, e as máquinas são alimentadas com um turbilhão de dados para construí-los. Contudo, caso o desenvolvedor insira dados tendenciosos, contaminados por preconceitos, isso gerará uma realidade enviesada e acarretará uma discriminação recorrente do sistema (veja o caso da *Amazon*, já citado). Os direitos humanos precisam ser respeitados; se a legislação prevê autorização expressa para coleta de DNA, o mesmo deve ocorrer para registros biométricos, uso de dados e afins – e isso não se pode perder de vista.

Precisamente, é isso o que discute *Coded Bias*, nas diversas situações que apresenta. Em uma delas – a avaliação docente – a pesquisadora Cathy O’Neil, autora do livro *Weapons of Math Destruction*, no qual analisa o impacto negativo dos algoritmos na vida pessoal e profissional dos sujeitos, focaliza um modelo de valor agregado, utilizado no HISD¹⁸ (Texas), para avaliar o mérito de professores. Ela narra a lamentável experiência do Professor Daniel Santos, da *Jackson Middle School* (Texas) que, embora colecionasse uma série de prêmios por seu bom desempenho ao longo da carreira, recebeu pontuação baixíssima, quando perfilado pelo algoritmo avaliativo. A aferição realizada sugeriu que ele fosse demitido, sem a clara compreensão das razões pelas

18 HISD – Houston Independent School District.

quais isso ocorreu, ferindo o seu direito de saber por quê seus dados foram assim interpretados. Como resultado desse cálculo, a vários docentes não foi concedida estabilidade na carreira e muitos foram dispensados, somente porque não atingiram a pontuação estabelecida pela IA. O caso foi levado à justiça federal americana e corre uma ação para apurar os fatos e as responsabilidades, bem como as reintegrações dos profissionais.

A questão contraditória que se destaca é: se o desenvolvedor utilizou dados históricos para alimentar a máquina, por qual motivo o resultado da avaliação do professor Santos não reproduziu os anteriores, cuja análise de desempenho havia sido feita positivamente por gestores humanos? Depara-se com a obscuridade da *black box*, quando, de acordo com Dora Kaufman, “[...] os algoritmos estabelecem correlações nos dados não perceptíveis aos humanos, o que também é conhecido como problema de interpretabilidade, opacidade ou caixa preta”. Essa afirmação permite relembrar a dicotomia semiótica do ser / parecer: ser duvidoso, mas parecer confiável e isso representa enorme risco dos modelos preditivos de IA, a ser combatido com urgência, especialmente quando envolvem questões de discriminações de gênero e racial.

Para não concluir...

O percurso realizado neste artigo espera ter sido útil para evidenciar as origens históricas dos preconceitos de gênero e raça e como isso ainda impacta a sociedade atual. As novas tecnologias, em especial a face sombria da IA, têm colaborado para perpetuar esses modelos discriminatórios. Para que seus benefícios venham a suplantá-los, é preciso que, por um lado, os desenvolvedores utilizem-na com ética e respeito, de modo a evitar que seja direcionada a oprimir, segregar e disseminar discursos de ódio, isto é, a perpetuar as desigualdades sociais e elevá-las à enésima potência. Por outro, os usuários e a sociedade precisam reunir ferramentas para se defenderem desse império vigilante. Para isso, a melhor estratégia é retirar o véu da ingenuidade dos olhos e munir-se de conhecimentos sobre o uso de IA e seus desdobramentos em todas as esferas da vida cotidiana.

Referências

AUTRAN, Felipe. IA da Amazon usada em análise de currículos discriminava mulheres. **Tecmundo**. 2018. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/software/135062-ia-amazon-usada-analise-curriculos-discriminava-mulheres.htm>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

BUCCI, Eugenio. **Superindústria do Imaginário**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 446 p. (Coleção Ensaios).

CODED Bias. Direção de Shalini Kantayya. [s.i.]: [s.l.], 2021. (87 min.), MKV, son., color. Legendado. Documentário Netflix.

DANTAS, Marcos. The Financial Logic of Internet Platforms: the turnover time of money at the limit of zero. **Triplec: Communication, Capitalism & Critique**. [S.L.], v. 17, n. 1, p. 132-158.2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.31269/triplec.v17i1.1088>. Disponível em: <https://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/1088>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

DANTAS, Marcos. **Internet, da utopia à realidade do capital financeiro**. 2018. Disponível em: <https://nic.br/noticia/na-midia/internet-da-utopia-a-realidade-do-capital-financeiro/>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

DOMANESCHI, Eliane. (2017). O quadrado semiótico greimasiano: herança e transformação. **Estudos Semióticos**, 13(spe), 51-58. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2017.140738>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/140738>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

FERNANDES, Pedro. O. (1991). Economia da informação. **Ciência Da Informação**, 20(2). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267260065_Economia_da_informacao. Último acesso em: 8 ago. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. rev. São Paulo: Global, 2006, 727 p.

FREYRE. Mistura de raças e interpenetração cultural: o exemplo brasileiro. In: FONSECA, E. N. (org.) **Palavras Repatriadas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: 2003, p. 331-367.

KAUFMAN, Dora. Inteligência artificial: caminhos para proteger a sociedade. **Interesse Nacional**, São Paulo, v. 56, n. 15, p. 50-55, 21 dez. 2021. Jan-mar 2022. Disponível em: <https://interess nacional.com.br/inteligencia-artificial-caminhos-para-protoger-a-sociedade/>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019, 96 p.

KAUFMAN, Dora. Não podemos entregar tomada de decisões à inteligência artificial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 101, 02 de julho de 2022. Caderno Ilustríssima. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/07/nao-podemos-entregar-tomada-de-decisoes-a-inteligencia-artificial.shtml>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

KLEINWÄCHTER, Wolfgang. Governance Outlook 2022: A Global Digital Compact or a Bifurcated Cyberspace? In: **Circle ID**. Vancouver, Canadá. Disponível em <https://circleid.com/posts/20220110-internet-governance-outlook-2022-a-global-digital-compact-or-a-bifurcated-cyberspace>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

MOTTA, Anaís. Neutro, mas nem tanto.. **Br**, São Paulo, v. 12, p. 16-19, maio 2021. Anual. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicacoes/3/20210524103841/revistabr-ano-12-2021-edicao18.pdf>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

RIBEIRO, Francine. Flores com cheiro de morte: presentes de ex-companheiros transformam mulheres em vítimas. **Rede de Observatórios de Segurança**. Disponível em: <http://observatorioseguranca>.

com.br/flores-com-cheiro-de-morte-presentes-de-ex-companheiros-transformam-mulheres-em-vitimas/. Último acesso em: 15 ago. 2022.

SHAPIRO, Carl; VARIAN, Hal R. **A Economia da Informação**: como os princípios econômicos se aplicam à era da internet. Rio de Janeiro: Campus, 1999. 397 p.

SANTOS, Ernani M. Economia da informação: a velha nova economia. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 78-79, jan. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337228641007>. Último acesso em: 8 ago. 2022.

ACERVOS DIGITAIS, GENTE NEGRA E MEMÓRIA COMO DIREITO HUMANO¹⁹

*Maria da Vitória B. Lima
Solange P. Rocha
Courtney J. Campbell*

Introdução

Apesar do estilhaçamento da última Carta Magna brasileira, com as recentes mudanças (e algumas inoportunas para quem defende a ampliação da justiça social), por meio de emendas que a modificaram (mediante da Proposta de Emenda à Constituição/PEC, já foram aprovadas 125 PECs desde a promulgação, da Constituição em 1988, sendo 26 somente no ano de 2022), e que têm suprimido direitos sociais básicos da população. Como não poderia ser diferente, os debates e embates em oposição às assimetrias históricas continuam e segmentos sociais mantêm a

¹⁹ As autoras do texto e que coordenaram a execução dos projetos de digitalização de fontes históricas em acervos paraibanos, de 2012-2021 aqui tratados, agradecem todas as instituições parceiras e as/os inúmeras/os estudantes e docentes que formaram a Equipe de trabalho no decorrer de quase uma década de desenvolvimento do projeto. Resultados parciais foram apresentados em fóruns de debates nacionais e internacionais e também divulgações escritas.

defesa de direitos sociais garantidos por lei, mas não efetivamente implementados, a saber: o “direito à memória”. Um dos temas a ser abordado neste capítulo, expondo a experiência de um projeto coletivo, colaborativo e internacional de preservação e de digitalização de fontes históricas que trazem as vivências de inúmeros indivíduos do passado e de estratos sociais variados, cuja finalidade primeira é, sem dúvida, de aumentar a produção de conhecimentos científicos no espaço acadêmico na sua abrangente complexidade, e também, a partir das práticas extensionistas, proporcionar a sua circulação para além das universidades, posto que entendemos a importância de articular e exercitar a tríade extensão, pesquisa e ensino, com o desafio de democratizar o acesso e de mostrar a concretude das humanidades no nosso cotidiano. Retomando a questão das normativas legais oriundas de lutas sociais, como o de construir caminhos para o “pleno exercício dos direitos culturais”; a proteção das expressões das “culturas populares, indígenas e afro-brasileiras”, entre outros grupos “participantes do processo civilizatório nacional”, a “defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro”²⁰, não só são uma forma do reconhecimento da pluralidade das experiências histórico-culturais quanto do seu potencial para formar profissionais com pensamento crítico, o que pode aumentar a sua capacidade de problematização do social, de um aprendizado que leva a compreender e agir em um mundo

20 Consultar os artigos 23, 215 e 216 da Constituição Federal Brasileira (1988), uma versão digital está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 05 ago 2022. Salientamos que há um interessante histórico acerca dos dispositivos legais e da institucionalização de políticas públicas culturais brasileiras, dos anos de 1930 até 2006, em Cavalcanti e Fonseca (2008) e em Tolentino (2016).

com dinâmicas de mudanças mais aceleradas, que exige um novo tipo de interlocução na formação formal e informal, cujas redes e mídias sociais fazem parte de qualquer tipo de relação social, do privado aos mundos do trabalho, para ficarmos em um exemplo.

Nosso capítulo está dividido da seguinte maneira. Primeiro, um abreviado relato referente aos projetos efetuados de digitalização de documentos (objetivos, acervos, resultados e forma de divulgação científica). Em seguida, discorreremos sobre memória, patrimônio cultural e a patrimonialização imaterial digital, resultantes dos projetos EAPs que se tornam potentes de possibilidades para diferentes tipos de ações educativas e da construção da cidadania, a partir da preservação da memória que, em geral, é repleta de possibilidades na concretização dos direitos humanos e as considerações finais, nas quais, concluímos com algumas reflexões do relato de experiência de ações extensionistas.

Relatos dos EAPs na Paraíba e sua difusão

Um grupo de profissionais de história impulsionadas pelo compromisso social de preservar memórias coletivas e individuais, em 2012, passou a traçar um prospecto de um trabalho interdisciplinar, coletivo e com parcerias nacionais e internacionais, com o propósito de preservar “documentos ameaçados” dos principais acervos paraibanos. Após uma década de trabalho, o esforço de um conjunto de pessoas e instituições originou na produção de um patrimônio cultural digital de mais de 242 mil

registros da memória histórica, disponível no mundo digital, facilitando, sobremaneira, estudos acadêmicos.

Foram dois projetos desenvolvidos e finalizados, cujas fontes históricas estão em plataformas digitais²¹ e armazenados em *Hard Disk Drive*/HDDs nas instituições parceiras. Nesse sentido, assinalamos que a iniciativa partiu do diálogo de integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas/NEABI-UFPB com uma pesquisadora da Universidade Vanderbilt (Estados Unidos, que possui o programa “*Slave Societies Digital Archive*”) com vinculações com a Biblioteca Britânica (Inglaterra, e o programa *Endangered Archive Programme - EAP*).

O primeiro momento, consistiu na formalização dos projetos, gradativamente e conforme a necessidade para execução dos planos de trabalho, ocorreu a ampliação das partes, tanto da Universidade Federal da Paraíba (Departamento de História, Centro de Ciências Humanas e Letras e Artes, setor da Reitoria) quanto de diálogos com participantes do executivo estadual (chefia de gabinete do executivo) e do judiciário paraibano para garantir o acesso aos arquivos públicos e formação de equipe, que ao longo das diferentes etapas contou com a participação de bolsistas e voluntário(a)s de cursos variados da UFPB, sobretudo, de História e Arquivologia.

Encerrada essa fase, tivemos a oportunidade de efetivar os seguintes projetos: *Documentos ameaçados: digitalização de fontes secular e eclesiástica do século XVII ao XIX em São João do Cariri e João Pessoa/Paraíba, Brasil*, ou EAP 627 (2013- 2015), no qual

21 Confira os projetos e a documentação digitalizada, na Paraíba, nos portais: Slave Societies Digital Archive (<https://archive.slavesocieties.org/?collection=para%C3%A-Dbaa>) e Cultura Digital – Tainacan (<http://afro.culturadigital.br/colecao/neaiafroparaiba/>).

foram digitalizadas 82.890 imagens de documentos históricos mais antigos dos seguintes acervos paraibanos: Arquivo Histórico da Paraíba (renomeado como Arquivo Histórico Waldemar Duarte); Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano/AIHGPB, ambos em João Pessoa/PB, e o Arquivo da Paróquia Nossa Senhora dos Milagres, em São João do Cariri. Logo em seguida, na segunda etapa, desenvolvemos o segundo projeto denominado *Criação de Arquivo Digital de Registros Criminais e Notariais do século XVIII e XIX, em Mamanguape, São João do Cariri e João Pessoa/Paraíba, Brasil*, (ou EAP 853), de 2015 a 2021, em que se obteve um total de 163.360 mil imagens digitalizadas.

Para uma visão restrita acerca das tipologias do material digitalizado, sublinhamos alguns, a saber: livros manuscritos de 1701 a 1889, contendo Registro de sesmarias e terras, Atos da Administração Central (Portugal e Brasil), Cartas Patentes, Atos de Governo da Paraíba, Instrução Pública, documentos de Câmaras Municipais e da Assembleia Provincial, Prefeitura, Chefia de Polícia, Tesouro Provincial, Administração de Rendas, Magistrados; livros manuscrita e impressos de 1660 a 1917 referentes a coleção de leis provinciais; assentos eclesiásticos (1752-1931), no EAP 627. Assim como de fontes cartoriais/judiciais: do *Juízo de Órfãos e Ausentes* (testamentos, inventários, procurações, prestações de contas de tutores, entre outros), o *Juízo Comercial* (Justificação de embargo, Ação de crédito, Libelo cível de embargo, Ação de despejo, Carta de sentença de ação ordinária comercial, Libelo cível de dívida, etc.) e o *Juízo Municipal de Direito* (Ações Criminais e Cíveis), dos anos de 1782 a 1900.

Esta memória histórica já se encontra disponível em plataformas digitais (com acesso livre e gratuito) nas instituições

apoiadoras. Cabe sublinhar que as instituições parceiras tem sob sua posse a guarda de informações digitais em HDDs que permitem o uso de divulgação nas mídias digitais ou de autorização para a obtenção de cópia das fontes históricas que estão nos *drives*.

Para atingir, alguns dos propósitos para a difusão desses acervos digitais, são realizados cursos de extensão para diversificado público. Na academia, o intuito tem sido de estimular estudos científicos de estudantes de campos diversos, discutindo as possibilidades da produção de estudos e pesquisas, nos vários níveis de graduação e pós-graduação, em conformidade com as metas do NEABI-UFPB, tendo como um dos temas e sujeitos de investigação, a gente negra e suas relações sociais com diferentes partes da sociedade, assim como a sua atuação como agente histórico em variados e complexos contextos. Findada fase de formação, a expectativa é que como profissional da Educação na Educação Escolar/Formal e/ou Informal possa inserir outras narrativas, rompendo e problematizando o currículo eurocêntrico. De maneira a cumprir sua atuação institucional, qual seja, um lugar de formação de docentes que possam desenvolver uma Educação em consonância com inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) das Leis nºs 10.639/03 e a 11.645/08 (Educação das Relações Étnico-Raciais, História da África e dos Povo Indígenas e das Culturas Afro-brasileira e Indígena).

Memória, patrimônio digital e possibilidades...

Segundo Choay “todo artefato humano pode ser deliberadamente investido de uma função de memorial” (2006, p. 26). O documento (suporte e informação) tem por finalidade provar, mas também, como um objeto de saber, um testemunho histórico, de reviver um passado, conhecê-lo e compreendê-lo. É uma construção do passado no presente. É uma perspectiva que gera questões como: quantos de passados temos no nosso presente? O que as permanências e as mudanças podem nos auxiliar na compreensão da experiência humana?

Vale a pena ainda abordar a memória, na perspectiva de Jacques Le Goff, cuja propriedade possui certas informações e nos remete, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais os seres humanos podem atualizar impressões ou informações passadas, ou representar como passadas, entendendo a memória como a base de todo o conhecimento, aqui entendido como patrimônio cultural da humanidade. É nela que se encontra a memória social, individual e coletiva, que assegura a reprodução dos comportamentos nas sociedades humanas (LE GOFF, 1994).

Enfim, são inúmeras as interpretadas e as reinterpretadas de memórias (coletiva/social/histórica), tendo como referência os estudos de Maurice Halbwachs (2006), com um expressivo potencial para a produção de outras narrativas, de conhecimentos considerando na prática e rigor científico, conforme as reflexões de Halbwachs (2006) e Le Goff (1994), não apenas para o campo da história, mas que possamos avançar acerca da fulcral construção de uma “consciência histórica” no corpo social, para compreendermos

os processos históricos e as dimensões de rupturas com um passado persistente e perverso que permanece presente.

A concretização dos projetos EAPs (627 e 853), originaram um patrimônio cultural digital, que pode ser configurado como um ato de patrimonialização imaterial, de um conjunto de bens de valor cultural incorporado à dimensão social tanto com a sua preservação e conservação (com a catalogação, digitalização dos “documentos ameaçados” de extinção) quanto por constituírem, um conjunto de bens de valor cultural, que podem ser utilizados para a construção de identidades.

Nesse sentido, Cavalcanti e Fonseca (2008, p. 12) elaboraram uma concepção de *patrimônio imaterial*, cuja noção enseja:

grande *visibilidade* ao problema da incorporação *de amplo e diverso conjunto de processos culturais* – seus agentes, suas criações, seus públicos, seus problemas e necessidades peculiares – nas políticas públicas relacionadas à *cultura* e nas referências de *memória* e de *identidade* que o país produz para si mesmo [...]. Trata-se de um instrumento de *reconhecimento da diversidade cultural* que vive no *território brasileiro* e que [poderá] traz[er] consigo o relevante *tema da inclusão cultural* e dos efeitos sociais dessa inclusão. Grifos nossos.

Esta compreensão de patrimônio viabiliza reconhecer culturas comunitárias, sujeitos sub-representados e uma possível visibilidade das suas manifestações, favorecendo um diálogo crítico relativo ao passado e ao presente, quiçá, possamos assim assumir os conflitos e às injustiças do pretérito e os desafios

contemporâneos para ampliação da cidadania com acesso ao direito à memória, como um direito humano.

Em tempos de incertezas e de retrocessos, para não nos deixarmos tomar pelo sentimento de inércia, é fundamental o reforço da afirmação de Angela Davis (2016) acerca das lutas sociais serem por: “tempo indeterminado, que não vamos resolver esse problema nem hoje nem amanhã”, todavia, a experiência vivida de luta pode estimular nossas ações políticas para transformar *utopias* no presente e outras gerações, construindo uma outra sociedade, plural e sem opressões.

Considerações finais

O que começou com um trabalho técnico (da catalogação, digitalização de documentos históricos até o compartilhamento em plataformas digitais e patrimonialização imaterial), viabilizou um patrimônio que passa, então, para uma outra fase: a de profissionais de variadas áreas de conhecimento trabalharem com rigor científico para dar significados aos conteúdos dos séculos passados que revelam experiências de sujeitos sociais, a serem discutidos nos fóruns acadêmicos e nos espaços comunitários. É sempre importante salientar o grupo dos subalternizados, que nos legaram um “patrimônio de uma cultura dinâmica” que, ao longo do tempo, tem sido reinventada e renovada e precisa ser reconhecida, assim como proporcionar outros conhecimentos e saberes, numa perspectiva interdisciplinar, que reflitam a rica

diversidade sociocultural brasileira, numa perspectiva de uma Educação Emancipatória, Antirracista e Decolonial, formal e informal (FREIRE, 2018; CAVALLEIRO, 2001), uma vez que a perspectiva da colonialidade/modernidade, como Ferreira e Silva (2018, p. 81-85) gerou um “processo de desmemorização, de apagamento da ancestralidade africana tanto na sua compreensão como no seu conteúdo”, asseverando ainda que os currículos brasileiros, em geral, “estão circunscritos aos pensamentos eurocentrados”, resultando na invisibilização e inferiorização das “diferenças humanas, impondo aos “outros” (pessoas negras, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres com diferentes marcadores sociais, pessoas homossexuais e transexuais) a condição de não ser. Daí, a importância do enfrentamento do “racismo epistêmico” e da construção de narrativas insurgentes, a partir e com os sujeitos subalternizados e periféricos, num processo de descolonização de saberes e conhecimentos, para dinamizar um conhecimento contra-hegemônico ao paradigma eurocêntrico. Mudanças de imaginários sociais são basilares para refundação de sociedades, caso do Brasil (um jovem país que mantém velhas práticas históricas de extremas desigualdades) e frisamos, mais uma vez, os princípios do direito à memória, à história são basilares num país que não considera que a maior parte da população não é sujeito de direitos, mas o mundo digital cada vez mais se consolida na área acadêmica. Ou seja, ao mesmo tempo, ocorrem avanços tecnológicos e retrocessos sociais. Paradoxos ou situações “comuns” na “Terra de Santa Cruz”?

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramon. **Decolonialidade e perspectiva negra**. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abril, p. 15-24, 2016. Disponível na base *Scielo*: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira** (1988), uma versão digital está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 ago. 2022.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de C.; FONSECA, Maria Cecília L. **Patrimônio Imaterial no Brasil: legislação e Políticas Estaduais**. Brasília: Unesco, Educarte, 2008. Livro digital disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Patrimonio_Imaterial_no_Brasil_Legislacao_e_Politicas_Estaduais\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Patrimonio_Imaterial_no_Brasil_Legislacao_e_Politicas_Estaduais(1).pdf). Acesso em: 09 ago. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p. 141 -160.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. 3. ed. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Unesp, 2006.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. *Testemunhos da utopia*. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 71-84.

FERREIRA, Michele G.; SILVA, Janssen F. **Confluências entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-raciais**: elementos de uma praxis curricular outra a partir das contribuições de Frantz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (Orgs.). *Africanidades, afrobrasilidades e processo*

(des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 75-114. Livro digital disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/69> . Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

TOLENTINO, Átila B. **Patrimônio cultural e discursos museológicos**: narrativas de memórias e identidades locais. *Midas* [Online], p. 01-17, 2016, Disponível em: <http://journals.openedition.org/midas/1012>. Acesso em: 12 ago. 2022.

“É TUDO PRA ONTEM”: crise ambiental e resistências quilombolas na Paraíba

*Alana Ramos Araujo
Eduardo Fernandes de Araújo
Victor de Oliveira Martins*

Introdução

Em 19 de abril de 2021 a Organização Meteorológica Mundial (OMN, 2020) lançou o relatório *State of global climate, nº1264*, entre os diversos temas analisados, destaca-se o impacto e efeitos dos gases estufas no ecossistema, algo que (re)afirma as questões postas em torno do conceito de antropoceno, a catástrofe na natureza e nas transformações climáticas do planeta.

A urgência da pauta global - local ambiental em diversas dimensões, sejam elas políticas, jurídicas, econômicas, científicas e/ou sociais não é novidade.

A sociedade planetária, os Estados, os fóruns internacionais - locais, às empresas (mercado, indústria e outros) e cada indivíduo, o quanto antes, devem decidir sobre quais modelos

estamos a assentar nossas convivências no planeta e assumir as consequências da nas futuras gerações, principalmente, em um contexto (pós)pandêmico e de conflitos geopolíticos sistêmicos.

Considerando que tais questões são frutos do modelo hegemônico de globalização capitalista - neoliberal e (neo)colonial, consolidado com o advento da modernidade, donde a ideia de ciência foi constituída enquanto produção (experiência) intelectual, individual e acadêmica, na qual se afirma, a separação entre natureza e humanos, as imposições culturais, econômicas, normativas e políticas.

No momento diversos campos do conhecimento realizam ações e reflexões inter(trans)disciplinares se destacam, principalmente, aquelas que são realizadas de modo coletivo, com engajamento político e/social, dentre elas, destacamos a tese de Flávia Carlet (2019) que relaciona a advocacia popular / mobilização por direitos e pesquisa engajada com as formas de resistências quilombolas no Brasil e no Equador.

Estas formas de realizar pesquisas, além de introduzir conceitos, categorias e dados, relatam denúncias sobre os impactos do modelo hegemônico no plano global, as complexas relações de governança e garantia/violações de direitos humanos nos Estados e ao mesmo tempo, no plano local dialogam com grupos/comunidades e povos que promovem epistemes para enfrentamento ao norte global.

Dentre as diversas possibilidades de compreensão e intervenção sobre as causas, os efeitos e as consequências das mudanças climáticas, emergem trabalhos que aportam novas/velhas questões para melhor análise dos fatores reais, uma delas, é

a (re)introdução do racismo (estrutural, institucional, interpessoal e ambiental) - Almeida (2018) - enquanto enfoque fundamental para compreensão dos entraves que inviabilizam alternativas epistêmicas e de experiências locais.

Outras abordagens, de cunho sociológico, oportunizam leituras sobre saberes, diversidades e territórios na América Latina enquanto constante reafirmação da vida conforme aponta Porto-Gonçalves (2016).

A finitude e a escassez dos recursos naturais, as alterações climáticas atmosféricas, a extinção de espécies animais e vegetais, a perda de biomas e ecossistemas locais e regionais, a perseguição e assassinatos de ambientalistas (indígenas, quilombolas e outros) conforme consta no Relatório Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil (CONAQ 2018), entre diversos outros temas sinalizam o ponto de não retorno da vida humana no planeta.

O presente artigo, no contexto brasileiro ao tratar sobre duas experiências quilombolas no estado da Paraíba, busca entender de que forma a biodiversidade é explorada a partir da formação histórica do Brasil, analisando a interferência das estruturas coloniais, racistas e capitalistas até os dias de hoje.

Para tal fim, utilizamos análises bibliográficas e documentais, nas quais verificamos a presença de conhecimentos transformadores dos povos tradicionais brasileiros quilombolas, que dizem respeito tanto às suas práticas e modos de ser/estar no mundo, quanto aos seus saberes e cosmogonias comunitárias.

Em específico, adentramos nos contextos de dois quilombos existentes e reconhecidos no estado paraibano, sendo estes: Pedra D'Água e Senhor do Bonfim, a partir de levantamento na

base de referências no SIGAA da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com a finalidade de perceber como estão/são realizadas pesquisas com/sobre e ou nos quilombos.

Esta recursividade metodológica se deu por dois fatores, o primeiro de que não há uma política de incentivo robusto que possibilite materialmente (deslocamentos, bolsas e outros) a realização de pesquisas de campo nos quilombos. O segundo de que no período da primeira versão do artigo (2020 - 2021) a pandemia em curso não permitia que mesmo com esforços financeiros pessoais por parte das pesquisadoras fossem realizadas pesquisa de campo, desta forma, optamos por uma revisão bibliográfica com base nas produções da UFPB sobre quilombolas na Paraíba, após o levantamento na biblioteca virtual da instituição, percebemos o pequeno número de produções sobre o tema, desta forma, o presente artigo também permite pensar formas de trazer à academia maior visibilidade.

Com base de produção acadêmica da biblioteca optamos por Monografias, Dissertações e Teses (artigos e outros foram descartados) encontramos os trabalhos de Araújo (2008) – mestrado em ciências jurídicas; Peralta (2012) – mestrado em desenvolvimento e meio ambiente; Monteiro (2013) – mestrado em geografia; Sousa (2017) – mestrado em direitos humanos, cidadania e políticas públicas; Henriques (2018) – monografia na área de tecnologia em gestão pública; e Fredrich (2018) – doutorado em geografia²², infelizmente, em mais de 60 anos de instituição, apenas 05 trabalhos.

22 Consideramos a inclusão da tese de doutorado em Geografia defendida na Universidade Federal de Sergipe por estar presente na base de referencias da UFPB e tratar dos quilombos da Paraíba.

Além disso, coletamos as informações dos quilombos da Paraíba na Fundação Cultural Palmares (FCP) e no Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Por fim, utilizamos as contribuições advindas da experiência em dois grupos de pesquisa que atuam no âmbito da UFPB em busca do diálogo entre temáticas.

O primeiro é o Grupo de Pesquisa Saberes Ambientais e Culturais: Estudos em Homenagem a Enrique Leff, que possibilitou o acúmulo crítico sobre as relações entre meio ambiente, economia e sociedade, ecologia política, complexidades e racionalidades ambientais.

O segundo, o Projeto de Pesquisa Baobá - Ymyrapytã: Racismos, violências e mapeamento dos casos de COVID - 19 nos Quilombos em Pernambuco (Edital nº 01 PIBIC/PIVIC UFPB – 2020/2021), que contribuiu nos estudos sobre direitos humanos, processos de subalternidade, relações sociais e jurídicas dos povos quilombolas.

Acerca do contexto sobre o colonialismo no Brasil e na América Latina, torna-se necessário visualizar as estruturas que permanecem e fomentam as relações modernas, para isso nos baseamos em Frantz Fanon (1952), Aníbal Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2007), Gaytri Spivak (2010), Antônio Bispo (2015) e Maldonado-Torres (2018).

Paralelamente, busca-se compreender os efeitos das colonialidades a partir dos racismos, nos levando a adotar autores/as como Abdias Nascimento (1980), Beatriz Nascimento (2006), Achille Mbembe (2014), Silvio Almeida (2018), Ailton Krenak (2019),

Eduardo Araújo (*et al*, 2021) e o Relatório Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil (CONAQ, 2018).

Das epistemologias ambientais, para transversalizar as pautas de combate aos racismos, nos baseamos em Enrique Leff (2006; 2010), Bárbara Pereira; Antonio Diegues (2010) e Karoline Monteiro (2013).

Aliado a isso, o documentário “Emicida: AmarElo – é tudo pra ontem”, como referência artística e cultural para refletir sobre as relações étnico-raciais e históricas envolta do contexto quilombola no Brasil.

Povos quilombolas: entre sujeitos de sorte e sujeitos de direito

Tenho sangrado demais,
tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri,
mas esse ano eu não morro
(EMICIDA, 2019)

A epígrafe foi retirada da canção *AmarElo* do rapper Emicida (2019), em parceria com as artistas Majur e Pablllo Vittar, é uma adaptação da música *Sujeito de Sorte*, lançada pelo compositor Belchior no seu disco *Alucinação* (1976). A música de

Emicida detém o mesmo nome que o álbum, “AmarElo”, presente no documentário “Emicida: AmarElo – é tudo pra ontem²³”.

As palavras do rapper, sendo as de Belchior, refletem a realidade de um “sujeito de sorte”, marcada pelo sangramento, pelo choro, pela morte no ano passado e que no ano presente não morrerá.

Na adaptação de Emicida, esse trecho é ressignificado²⁴ num contexto que busca visibilizar grupos subalternizados, trazendo à tona e denunciando questões de desigualdades de gênero, raça e classe.

Contextualizar o passado dos povos quilombolas no Brasil revela, assim como no trecho da canção, um processo colonial de sangue, choro, morte e vida.

Nesse caso, dores constituídas a partir de relações violentas (físicas, psíquicas e outras), de tal forma que as contradições inseridas emergem dialeticamente com momentos de (re) afirmação de suas lutas políticas.

Não podemos esquecer que em meados do século XVI, o sistema geopolítico mundial produzia dicotomias baseadas em relações assimétricas de poder, dente elas, as ideias de metrópole/ colônia, velho/novo mundo, norte/sul que refletem as hierarquias políticas e territoriais da colonização (SANTOS, 2007).

23 O título do artigo “É tudo pra ontem” faz uma referência ao documentário dirigido por Fred Ouro Preto, produzido por Evandro Fióti, lançado através da plataforma Netflix em 2020.

24 Envolve também o contexto de saúde mental de grupos socialmente, economicamente e racialmente subalternizados, em referência a campanha do setembro amarelo contra o suicídio.

A inferiorização de determinadas raças em comparação com o modelo branco europeu, reduziu a diversidade de povos africanos à categoria de “homem negro”, submetido à escravização (MBEMBE, 2014: 129). No Brasil, a diáspora africana, entendida como imigração forçada (sequestro) dos povos de África, sistematizou a exploração tanto na mão de obra africana trazida, quanto na mão de obra indígena originária.

Esse sistema não se fundamenta apenas no caráter salvacionista entre uma “humanidade esclarecida” e uma “humanidade obscurecida” (KRENAK, 2019: 8), mas enquanto sustento das elites coloniais nas novas terras invadidas e dominadas.

Dessa forma, mesmo com tentativas de pôr fim ao colonialismo, pela independência das nações e pela autodeterminação dos povos, e à escravização pelo processo abolicionista, ainda há uma série de estruturas econômicas, institucionais e epistemológicas que compõem a colonialidade em nosso cotidiano.

A partir disso, podem ser identificadas três distintas e interligadas colonialidades: do poder, do saber e do ser. Estas representadas espacial e temporalmente por transformações radicais na modernidade, compreendidas por Maldonado-Torres (2018) enquanto dimensões básicas do contexto colonial.

No contexto da colonialidade do poder, Quijano (2005) reflete sobre as relações econômicas em contato com a globalização e o capitalismo produzem assimetrias baseadas na acumulação material das nações, excluindo a exploração, a degradação e saques das colônias.

Nesse aspecto, no Brasil a perseguição e o apagamento dos saberes indígenas e afro-diaspóricos, como forma de operar uma

violência epistêmica que valorizava apenas uma racionalidade branca e europeia.

Não apenas o poder e o saber são alvos de dominações, mas a subjetividade do colonizado, compreendido como condenado (FANON,1952).

Entende-se que o sujeito colonizado é moldado sob a ótica do outro, internalizando valores que são externos a sua cultura e seus modos de existência, deixando de ser para passar a não-ser (FANON, 1952).

Ao lado das categorias de colonialidades do poder, do saber e do ser, está a colonialidade da natureza, a intersecção entre meio ambiente e desenvolvimento considerada por Escobar (2005), que não apenas reflete o lugar no (pós)colonialismo mas o conclui enquanto fundamento de configuração (hegemônica ou contra hegemônica) da natureza e do mundo global.

O “sujeito de sorte” apresenta um passado de morte, de sangue e de choro, os quilombos surgem a partir daqueles indivíduos que estão e serão sujeitos (d)à própria sorte nas diversas circunstâncias que se constituem.

A condição dos quilombolas no Brasil enquanto subalternizados (SPIVAK, 2010) expõe a estrutura colonial, racista e imperialista. Por um outro lado, os quilombos (in)surgem de forma esperançosa contra as violências, expressando modelos de organização e de existência que contrastam a narrativa hegemônica. Torna-se, assim, necessário escancarar a dualidade que Araújo (*et al*, 2021) afirmam sobre a naturalização da violência e a valorização das (re)existências dentro do cenário quilombola,

no intuito de que as narrativas produzidas não mascarem a autonomia e o protagonismo dos(as) sujeitos(as).

Por isso, para efeitos de categoria analítica, aproximamos o conceito de Quilombo com o conceito de Quilombismo em Abdias do Nascimento (1980), que o compreende como “práxis afro-brasileira”, um modelo de organização na defesa da sobrevivência e sustentação da continuidade africana no Brasil.

Esses “genuínos focos de resistência física e cultural” (NASCIMENTO, 1980: 255) trazem um aspecto contra colonial e antirracista, de modo a preservar as práticas e os saberes em face às imposições dominantes.

Beatriz Nascimento nos ensina que os Quilombos (ou *Kilombos*, na língua africana de origem Banto) podem ser considerados como “sistemas sociais alternativos” (NASCIMENTO, 2006: 121), valorizando a identidade negra brasileira e como “instrumento ideológico contra formas de opressão” (Ibidem: 122) em contraposição ao sistema escravocrata, tal como foi o Quilombo dos Palmares.

Assim, a partir de seus primeiros surgimentos, os quilombos na época escravista foram identificados como contraposição ao sistema econômico e à ordem vigente, de modo que:

O processo de criminalização, ataques, ameaças, atos violentos e assassinatos presente nos quilombos possui relação direta com sua defesa e com a garantia de permanência no território. (CONAQ, 2018, p. 30)

Para Bispo (2015: 26), a criminalização e a violência contra os quilombos alvejavam seus modos de vida, expressões culturais,

relações com a terra e o território, assim como suas formas de resistência e de auto-organização contra-colonial.

Os quilombos, portanto, detinham/detêm conhecimentos distintos da lógica dominante, trazendo um aspecto de contra hegemonia na luta por direitos que posteriormente seriam legalizados em âmbito brasileiro e internacional. As mobilizações por direitos, alavancadas pelas lutas quilombolas atestam uma conexão com a territorialidade e a etnicidade, performam o que é denominado de conflitos socioambientais e fundiários.

O protagonismo das quilombolas nas suas formas de ação é fundamental para compreender a experiência de (re) democratização no Brasil, visto que, começaram a ser reconhecidos enquanto sujeitos de direito, pela primeira vez, a partir da promulgação da CRFB/1988 (BRASIL, 1988)²⁵.

Em suma, identificamos que o resgate crítico e dialético com o passado se torna imprescindível para entendermos a história quilombola, antes sujeitos de sorte e, recentemente, mas ainda não totalmente, sujeitos de direito.

Ainda é preciso, nesta quadra histórica, se contrapor decolonialmente às colonialidades que configuram as linhas

25 Sobre direitos quilombolas: Artigos 215, 216, 231, 232, e o 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988). Fundação Cultural Palmares (1988). Política de Regularização Fundiária (2001). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003). Decreto nº4887 (2003). Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (2004). Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola (2004). Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (2007). Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (2016). Convenções nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (1989). Discriminação Racial (1989), Diversidade Biológica (1992). Declaração sobre a Diversidade Cultural (2001). Declaração e Programa da Ação de Durban contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (2001).

abissais responsáveis pela visibilidade/invisibilidade e apropriação/violência, para que seja possível vislumbrar uma real ecologia dos saberes Boaventura de Sousa Santos (2007).

O elo entre a crise ambiental e a sustentabilidade quilombola

A conceituação sobre povos tradicionais pelas questões relacionadas à diversidade étnica-cultural é complexa, se envolta no conceito de crise ambiental e suas variadas dimensões e significações, podemos apontar algumas possibilidades de agenda em pesquisas.

A Conferência de Estocolmo, em 1972, apontou que a crise ambiental está relacionada com o impacto destrutivo do ser humano em contato com a natureza.

Passados 20 anos, a Conferência Rio-92 introduziu diversos outros debates relacionados ao problema ecológico, ampliando a crise ambiental para um contexto social, econômico, cultural e educacional, por meio da Agenda 21.

A Conferência Rio+20, aprofundou mecanismos e diretrizes estabelecidas pela Rio-92, alargou o combate à crise ambiental a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Paralelamente à Conferência Rio+20, ocorreu a Cúpula dos Povos por Justiça Social e ambiental em defesa do bem comum e contra a mercantilização da vida, construída a partir de movimentos sociais e populares, sindicatos, povos, organizações

da sociedade civil e ambientalistas, como forma de combate a “Economia Verde” capitalista.

A partir destas ações, a crise ambiental, no atual estágio está em um campo que engloba recursos naturais, aspectos sociais, econômicos, culturais e étnicos/raciais que demonstram serem imprescindíveis estes últimos para o enfrentamento da própria crise.

Para Leff (2006;2010), a complexidade ambiental remete ao conflito com origem na separação entre ser humano e natureza que produziu um modelo de racionalidade baseada no utilitarismo e no economicismo que leva à coisificação da natureza.

Pensar o enfrentamento à crise ambiental enquanto crise de civilização requer um enfrentamento ao capitalismo, por ser expressão da racionalidade econômica dominante em seus modelos insustentáveis de produção, de capital e de consumo.

A busca por associar os conhecimentos quilombolas como forma de combate a crise ambiental deve-se pelo fato de que os modos de vida desses povos se diferem das racionalidades dominantes. Vale ressaltar, que o mesmo desenvolvimentismo impulsionado pelo capitalismo que destrói a natureza é responsável pela violência, exploração e perseguição contra as quilombolas e os seus territórios (BISPO, 2015).

Uma ecologia política deve considerar os conhecimentos tradicionais para uma mudança epistêmica sobre a natureza, ou seja, através da etnoconservação (PEREIRA; DIEGUES, 2010).

Enrique Leff adota a ideia de uma ecologia política que seja capaz de reconhecer a diversidade cultural. Essa forma de combate à crise ambiental está presente no conceito de “biointeração” de Antônio Bispo (2015), a partir de suas análises sobre o papel de resistência frente ao (neo)desenvolvimentismo no Brasil.

Os quilombos, com base no referido autor, seriam acusados de atraso e de improdutividade, pela razão de terem uma relação com elementos da natureza:

respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para compreensão de questões que interessam a todas e a todos. Pois sem a terra, a água, o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensarmos(...) (BISPO, 2015, p. 48).

A tentativa de valorizar os conhecimentos tradicionais não se esgota apenas no campo teórico-científico, mas também na gestão administrativa da diversidade biológica, por exemplo, a importância dos Conhecimentos Tradicionais presente na Convenção sobre a Diversidade Biológica da Rio-92 e em legislações ambientais que balizam as atividades de órgãos do Estado.

O combate à crise ambiental, às colonialidades e aos racismos fazem parte dos processos de degradação do meio ambiente e regem as violências contra os quilombolas (CONAQ, 2018) mesmo diante da vasta legislação ambiental e dos direitos humanos.

Sem dúvida, o modelo econômico agropecuário adotado pelo Brasil através da produção e exportação de *commodities*

numa lógica monocultora afeta a biodiversidade. Ao contrário de diversos quilombos que baseiam sua agricultura familiar na policultura.

Contudo, ressaltamos que não é o nosso objetivo inscrever a diversidade de povos quilombolas do Brasil numa ótica romantizada sobre modelos de vida sustentável, pois compreendemos a problemática dessa idealização no “mito do ecologicamente bom selvagem” (ALMEIDA; CUNHA, 1999: 1).

Dessa forma, entender que cada povo quilombola detém uma identidade e uma relação diferente com a natureza, atesta a própria subjetividade das organizações e conhecimentos de cada quilombo.

Para dialogar com tais identidades, analisamos bibliograficamente as subjetividades no contexto de dois quilombos localizados no estado brasileiro da Paraíba, no intuito de refletir sobre as categorias dessas tradições e seus potenciais transformadores.

Conhecimentos quilombolas na Paraíba: Pedra D’Água e Senhor do Bonfim

Ao adentrarmos propriamente nas reflexões sobre conhecimentos quilombolas, entendidos enquanto um emaranhado de expressões, fazeres, vivências e saberes, na Paraíba, é importante mencionarmos a existência de burocracias presentes na certificação e na titulação de quilombos no Brasil, de

forma a entender que entre a positivação de direitos e o acesso às políticas públicas há diversos mecanismos estatais que podem tanto facilitar essas garantias, quanto burocratiza-las tornando-as morosas e inalcançáveis.

Vejam, a FCP, no Diário Oficial da União (DOU) em 15/06/2021, apresenta que no estado da Paraíba existem 45 Comunidades Remanescentes de Quilombos certificadas. Desse total, tomamos de forma mais específica dois quilombos (Pedra D'Água e Senhor do Bonfim) localizados na mesorregião do agreste paraibano, ambas certificadas na data de 25/05/2005 pela FCP.

O quilombo Pedra D'Água, situado no município paraibano de Ingá, foi reconhecida pelo FCP em maio de 2005, consta, um decreto de desapropriação (INCRA) publicado em dezembro de 2013, porém, ainda não com o título do território.

A respeito do número de famílias, quanto da autocompreensão histórico-comunitária em Pedra D'Água, Fredrich (2018) fornece uma carta escrita pelos moradores da própria comunidade destinada à FCP, que afirma:

Pedra D'Água é uma comunidade formada por 126 famílias localizadas no município de Ingá. A comunidade surgiu no século XIX. No início as famílias possuíam terra. Pouco a pouco foram perdendo para os fazendeiros vizinhos que plantaram capim para gado. Desta forma tiveram seu território reduzido a praticamente o chão da casa. Todo esse processo os obrigou a alugar seus serviços e/ou arrendarem pequenas áreas vizinhas na vizinhança para plantarem as culturas tradicionais da região(...) (FREDRICH, 2018, p. 148).

Para além dos conflitos socioambientais, o quilombo de Pedra D'Água apresenta uma relação social, territorial, histórica e ambiental que se aproxima das nossas hipóteses sobre ecologia política.

As forças da natureza representadas por Manuel Paulo Grande como ancestral da origem de Pedra D'Água, reforça o pensamento de que “o quilombo era o lugar para procurar manter-se vivo, não só fisicamente, mas como guardiões e guardiãs da ancestralidade” (HENRIQUES, 2018: 12).

Fredrich (2018) aponta que as visões de mundo que ensejam a relação da comunidade com a natureza fazem parte das práticas cotidianas em lidar com a terra/território e expressam relações de afeto.

Maria de Lourdes, quilombola de Pedra D'Água, analisa o significado da terra e das práticas no quilombo. Lourdes (*apud* FREDRICH, 2018, p. 200) afirma que:

A terra é tudo, né? Pra quem é agricultor a terra é tudo, porque é de onde se tira o trabalhar, de onde se mora, onde se tira a criação, onde se cria o gado, tudo. As casas né? As criações, todas dependem da terra, se não tiver terra como vai criar? Como vai trabalhar? De tá nela dia e noite. Eu trabalho, mas nos sábados. Eu venho trabalhar no meu roçado, que eu fui criada dentro do roçado, que todo mundo tem seu feijão verde, milho verde, e se eu não tiver eu choro.

O quilombo Senhor do Bonfim, enquanto, segundo importante exemplo, para embasar o artigo, está localizado no

município paraibano de Areia, foi reconhecido pela FCP em maio de 2005 com a denominação Engenho do Bonfim.

O INCRA a partir da Portaria nº 231, de 4 de julho de 2008 e através do Decreto Presidencial de 20 de novembro de 2009 realizou o processo de identificação, titulação e demarcação do quilombo, sendo o primeiro da Paraíba a atingir a finalização do processo.

O quilombo é composto por 22 famílias num território em torno de 122 ha, que revela, de acordo com o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do INCRA, produzido por Fortes (2007) apresenta diversos conflitos territoriais de posse e trabalho, expondo o legado do período escravista no brejo paraibano.

Com base na dissertação de Peralta (2012), conseguimos identificar que no quilombo Senhor do Bonfim há elementos que contribuem no combate à crise socioambiental. Conforme a autora, a busca por direitos são formas de reduzir o quadro tanto de vulnerabilidade social do local, quanto da ambiental.

O Professor Jacinto Luna (*apud* PERALTA, 2012, p. 110), da UFPB - Campus II Cidade de Areia, considera a agroecologia em Senhor do Bonfim uma forma biodiversa para pensar o uso sustentável da terra.

Ao romper com a homogeneidade da cana (e todas as práticas social e ambientalmente degradantes associadas a esse tipo de monocultura), substituída pela diversidade de cultivos, verifica-se que a “qualidade ambiental” da paisagem melhorou juntamente com a “qualidade de vida” da comunidade.

A partir dessas pequenas amostras, depreendemos reflexões que condizem com os aspectos sobre a relação entre os conhecimentos quilombolas enquanto contributo ambiental, social, econômico, cultural e histórico, ou seja, científico e político.

Alguns desses aspectos se reiteram em ambos os quilombos, de modo que podemos perceber uma proximidade entre determinados valores para diferentes locais sem retirar as particularidades de cada coletivo em seu território, conforme Sousa (2017, p. 58):

A composição física do espaço, assim também como os elementos subjetivos que se constituem historicamente nos territórios são incorporados pelo sujeito por meio da interação com o ambiente, estabelecendo sua identidade.

Dessa forma, percebemos que o impacto ambiental destes quilombos se dá de forma sustentável que não obedece a lógica predatória vigente. Isso se deve pela relação com a terra/território e as identidades, de modo que a natureza e seus recursos não são mercadoria, mas sim lugar de amorosidade, ancestralidade, espiritualidade, pertencimento, maternidade e outros.

Ademais, a relação dentro dos quilombos aproxima conhecimentos, num modelo de economia solidária, fugindo do modelo individualista e competitivo próprio do sistema capitalista.

O uso comum da terra baseada na cooperação e nos laços comunitários, sugere um modelo de civilização mais fortalecida pela união, colaborando com os processos de resistência local. Além das potencialidades que os quilombos paraibanos podem exercer enquanto reorientação epistemológica societária e

ambiental, ainda perduram diversos conflitos que afetam seus direitos.

A falta de acesso a políticas públicas, os embates sobre a demarcação e titulação de suas terras e os confrontos com o setor imobiliário são reflexos da falha na garantia e proteção dos direitos humanos.

Neste sentido, não apenas este pequeno estudo para os quilombos Pedra D'Água e Senhor do Bonfim, mas a possibilidade de outros trabalhos, podem contribuir para que estratégias acadêmicas de pensar – fazer possam ser reorientadas com outras concepções de desenvolvimento sustentável que sugiram pedagogias ambientais a partir do quilombismo e da Paraíba (ARAUJO, *et al*, 2022).

As racionalidades destes povos possuem relevância inestimável nos processos de justiça ambiental e inclusão jurídico-política que podem ser auxiliares nesta complexa situação de crise ambiental, dos recursos naturais e civilizacional que vivemos.

Considerações Finais

“Eu sonho mais alto que drones, combustível do meu tipo? A fome, pra arregaçar como um ciclone, para que amanhã não seja só um ontem com um novo nome, o abutre ronda, ansioso pela queda, findo mágoa, mano, eu sou mais que essa merda, corpo, mente, alma, um tipo Ayurveda, estilo água eu corro no meio das pedras” (EMICIDA, 2019).

A relação da temática do texto com o documentário de Emicida está presente desde o início, com a visibilização do sujeito de sorte. Nessa metáfora, relacionamos o passado dos povos quilombolas com diversos percalços geradores de sangue, choro e resistências, que por sua vez produzem e reproduzem diversas formas de ser e de estar no mundo.

Olhar para o passado enquanto variável histórica na disputa de narrativas pode traçar um presente melhor, de modo que “ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”, seria uma conclusão de que o entendimento do presente perpassa as renovações do passado com vistas aos futuros.

A afirmação “é tudo pra ontem”, denota no contexto quilombola da Paraíba, reflexões de que esse fluxo temporal, ao mesmo tempo histórico e cosmogônico, expressa o hoje pela ancestralidade também no meio acadêmico.

As crises “pra ontem” são as urgências que ameaçam o próprio futuro. O modelo ecologicamente equilibrado não está relacionado apenas às gerações presentes com as gerações futuras, mas também as gerações passadas.

Emicida finaliza o documentário, inspirado pelos ensinamentos lorubanos através da figura de Exú, “todas as nossas chances de consertar os desencontros do passado moram no agora”. Neste sentido, significa que é preciso valorizar, os conhecimentos quilombolas na Paraíba como forma de pensarmos a crise ambiental enquanto uma crise de (des)encontros do passado que se estabelecem no presente.

Esses (des)encontros expõem mais do que a escassez de recursos, a perda da diversidade biológica e as mudanças

climáticas, expõem os racismos presentes na sociedade e Estado do Brasil.

O sujeito de sorte presente na música de Belchior, na adaptação de Emicida e no documentário AmarElo, ainda pode ser utilizado para representar a condição quilombola no Brasil como sujeito do ontem, do hoje e do amanhã, cujo sujeito que se apresenta enquanto agente de direitos e sua própria vida sem que esta seja a reificação do antropoceno, como diz a própria canção.

Referências

ALMEIDA; CUNHA, Mauro William Barbosa de; Manuela Carneiro da. Populações tradicionais e conservação. In: **Programa Nacional da Diversidade Biológica**. Macapá, 1999.

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

ARAÚJO; Eduardo Fernandes de. **Agostinha por três léguas em quadra**: A temática quilombola na perspectiva global-local. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

ARAÚJO, Eduardo Fernandes de; Prioste, Fernando Gallardo Vieira; Silva, Givânia Maria; Dias, Vercilene Francisco. Quilombos e Quilombismo: uma luta permanente. In: “**DIREITOS HUMANOS E COVID-19**. Grupos sociais vulnerabilizados e o contexto de pandemia”. SOUSA JUNIOR; RAMPIN; AMARAL (Orgs.). José Geraldo; Talita T. Dias; Alberto Carvalho. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, 2021.

ARAUJO; ARAÚJO; MARTINS. Alana Ramos; Eduardo Fernandes de; Victor de Oliveira. **Desenvolvimento Sustentável e Quilombismo**: um olhar sobre Cacimba Nova para o enfrentamento da crise ambiental. In: “Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável no Semiárido”. GURGEL; SILVA; FARIAS (Orgs.). Carlos Sérgio, José Irivaldo A. O. ; Talden. Mossoró, RN: Editora UERN, 2022.

BISPO, Antonio. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa; Universidade de Brasília; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2015.

CARLET, Flávia. **Advocacias com e para comunidades negras rurais: diálogo de saberes e direito ao território no Brasil e no Equador.**

Tese (Doutorado em Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI) - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2019.

CONAQ; Terra de Direitos (orgs.) **Racismo e Violência contra quilombos no Brasil.** Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

EMICIDA: **AmarElo** – é tudo pra ontem. Fred Ouro Preto (dir.); Evandro Fióti (prod.). Lab. Fantasma, Netflix, 2020.

EMICIDA, **AmarElo**. São Paulo: Laboratório Fantasma: 8min 53seg. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* LANDER, Edgardo (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp.133-168, 2005.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs.** Paris: Éditions du Seuil, 1952.

FORTES, Maria E. P. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Negra Senhor do Bonfim.** INCRA. Superintendência Regional N° 18-Paraíba. João Pessoa, 2007.

FREDRICH, Maria Salomé Lopes. **Tramas territoriais e tessituras multidimensionais em comunidades quilombolas na Paraíba.** 275 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

HENRIQUES, Maria Aparecida Oliveira de Miranda **Comunidade Quilombola de Cacimba Nova, da invisibilidade à visibilidade**

histórico-política. Monografia (Graduação em Tecnologia em Gestão Pública) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Schwarcz S.A, 2019.

LEFF, Enrique. **A Complexidade Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Consultado a 23.11.2020, em https://www.researchgate.net/publication/28295572_A_complexidade_ambiental.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade:** algumas dimensões básicas. *In:* Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / BERNARDINO COSTA; MALDONADO TORRES; GROSFUGUEL (Orgs.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Trad. Marta Lança. Ed. 1. Antígona: Lisboa, 2014.

MONTEIRO, Karoline dos Santos. **As mulheres quilombolas na Paraíba:** Terra, trabalho e território. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

NASCIMENTO, Abdias de. **O Quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **A Terra é o meu Quilombo:** terra, território e territorialidade. *In:* RATTTS, Alex (2006), *Eu Sou Atlântica:* sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

PERALTA, Rosa Lima. **Desenvolvimento e sustentabilidade: novas interfaces para a luta quilombola**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal da Paraíba, 2012.

PEREIRA; DIEGUES; Bárbara; **Antonio. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza**: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 2010. 22. 10.5380/dma.v22i1.16054.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. (org.). **Despojos y resistencias en América Latina**, AbyaYala / Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. LANDER, Edgardo (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro. pp.227-278, 2005.

SANTOS, **Boaventura de Sousa**. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº78, 2007. em <http://journals.openedition.org/rccs/753>; DOI : 10.4000/rccs.753.

SOUSA, Vivianne de. **Mama África**: os quilombos do sertão e as lutas das mulheres das comunidades negras de Catolé do Rocha – PB. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** (Trad.) Sandra R. G. Almeida, Marcos P. Feitosa, André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

World Meteorological Organization. *State of the Global Climate - nº1264, 2020*. Geneva 2, Switzerland. Chair, Publications Board, 2021.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alana Ramos Araujo - Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Bacharela em direito pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Saberes Ambientais e Culturais: Estudos em Homenagem a Enrique Leff (CNPq). Vice-Diretora do Instituto o Direito por um Planeta Verde. alana.ramos@ufcg.edu.br.

Ana Cristina Silva Daxenberger – Doutora em Educação pela UNESP, Mestra em Educação pela UNESP, Professora do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais do Centro de Ciências Agrárias da UFPB. Membro do Núcleo Estudos Afro-brasileiro e Indígena da UFPB. Vice-representante da sub-sede Areia do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial. ana.daxenberger@academico.ufpb.br.

Antonio Baruty - Pós-doutor pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC). Doutor em Bioquímica pela Universidad Estadual de São Paulo (USP) e Mestre em Biologia celular pela Unicamp. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de

Londrina (UEL). Professor Titular do Departamento de Biologia Molecular (DBM) do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vice-Coordenador (biênio 2022/2024) do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas da UFPB (NEABI/UFPB). antonio.baruty@dbm.ufpb.br.

Courtney J. Campbell - Doutora e Mestra em História (Vanderbilt University/Nashville/EUA), Pós-doutora pela Tougaloo College (Jackson/Mississippi/EUA), Professora Associada do Departamento de História, História da América Latina, University of Birmingham (UK). cjcampbell@bham.ac.uk.

Cristina de Matos Martins - Doutoranda em Ciências em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte, pela Universidade de São Paulo(USP). Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa e graduação em Letras (bacharel e licenciatura) pela USP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano – GEPEAMOV na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo-EEFE-USP. crisdm@usp.br.

Edna Cristina do Prado - Pós-doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; (IE/UL); doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); mestrado em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Associada IV da Universidade Federal de Alagoas. wiledna@uol.com.br.

Eduardo Fernandes de Araújo - Doutorando no Centro de Estudos Sociais na Universidade de Coimbra. Mestre em Ciências Jurídicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB, especialista em direitos humanos pela UFPB e bacharel em direito pelo Centro Universitário de João Pessoa. Professor do Departamento de Ciências Jurídicas/UFPB; Integrante do Núcleo de Estudos Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas/UFPB. Coordenador do Projeto Baobá Ymyrapytã: Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Decolonialidades e Movimentos Sociais do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (UFPB/CNPq). eduardo.fernandes.araujo@academico.ufpb.br.

Evaristo Alves de Araújo Júnior - Graduando em Licenciatura em Letras Libras pela UFPB. Tradutor Intérprete de Libras do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) – UFPB. Tradutor Intérprete de Libras do Governador do Estado da Paraíba, vinculado à FUNAD - Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência. evaristojunior-jp@hotmail.com.

Fabson Calixto da Silva - Doutorando em Educação (PPGE/UFAL), Mestre em Educação (PPGE/UFAL) e graduado em Ciências Sociais Licenciatura (ICS/UFAL). Professor de Sociologia e atualmente exerce a função de Articulador de Ensino da rede estadual de Alagoas (SEDUC/AL). Estudioso

das questões étnico-raciais, principalmente nos seguintes temas: educação e racismo, políticas afirmativas, cotas raciais na graduação e na pós-graduação. calixfabson@gmail.com.

Jusciney Carvalho Santana - Doutora em Educação pela UFAL. Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de pesquisa GAE- Gestão e Avaliação Educacional. Colabora como pesquisadora no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFAL). É membro suplente da Direção do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). juscineycarvalho@gmail.com.

Lana Lisiêr de Lima Palmeira - Doutora e mestra em Educação pela UFAL. Estágio pós doutoral em Educação pela UFS. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (PPGE E FDA), integrando, como relatora, o CEP-UFAL. lanallpalmeira@outlook.com.

Lucas Alves de Oliveira - Licenciado e Bacharel em Educação Física, graduado em Pedagogia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino-Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPAMOV), na USP. Professor na rede estadual de Ensino atuando todo o período em escolas da periferia de Guarulhos. luccasalves524@gmail.com.

Lucas Sertorio Carrascoza - Mestrando em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte, na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP). Licenciado em Educação Física. Atualmente realiza pesquisando a influência do estágio supervisionado na formação de futuros professores de Educação Física, com ênfase na identidade docente. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano-GEPEAMOV. lucas.carrascoza@usp.br.

Maria Carolina Vazzoler Biscaia - Doutorado em Letras – Universidade de São Paulo; Mestrado em Letras – Universidade de São Paulo e Bacharelado e Licenciatura em Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da rede particular de ensino do Estado de São Paulo. Idealizadora do Projeto Prosear. professoracarol.usp@gmail.com.

Maria da Vitória Barbosa Lima - Doutora e Mestre em História (PPGH/UFPE), Pós-doutora em Ciência da Informação (UFPB), Professora da Universidade Estadual do Piauí. Integra o PPGSC/UESPI e Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-UFPB). mariavitoria.lima@srn.uespi.br.

Nielson Firmino de Oliveira - Mestrando em Letras pelo Programa de pós Graduação em Letras da UFPB. Licenciado em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Tradutor interprete da UFPB.

Representante do comitê de inclusão e acessibilidade da subsede Areia - CCA/UFPB. nielson.f.oliveira@gmail.com.

Otávio Luis Piva da Cunha Furtado – Doutor e Mestre em Educação Física Adaptada pela Unicamp. Graduação em Educação Física, na mesma universidade. Atualmente, é Professor Doutor do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. otaviofurtado@usp.br.

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho - Doutor em Sociologia Rural pela UFPB. Mestre em Extensão Rural e bacharel em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa. Professor do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais do Centro de Ciências Agrárias da UFPB. Extensionista na área de desenvolvimento rural. Membro do Núcleo Estudos Afro-brasileiro e Indígena da UFPB. rosivaldo@cca.ufpb.br.

Sergio Roberto Silveira - Pós-Doutorado em Educação Física Escolar pela EEFUEUSP; Pós-Doutorado em Currículos e Programas no Instituto Arte da UNESP. Mestrado em Educação pela FEUSP. Doutorado em Ciência pela EEFUEUSP. Licenciado em Educação Física pela EEFUSP. Professor Assistente do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano-GEPEAMOV, certificado pelo CNPq. sslveira@usp.br.

Sheyla Maria Rodrigues – Mestranda em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Educação Infantil na rede pública. Especialista em Educação Especial. sheyrodrigues63@gmail.com.

Solange Pereira da Rocha - Professora do Departamento de História na UFPB, Doutora e Mestra em História pelo PPGH/UFPE e Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Integra o Programa de Pós-Graduação em História da UFPB e o Núcleo Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas/NEABI-UFPB. solange.rocha@academico.ufpb.br.

Victor de Oliveira Martins - Graduando em Direito no Departamento de Ciências Jurídicas da UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Decolonialidades e Movimentos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos/UFPB/CNPq. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/CNPq). Extensionista do Projeto NEABI Baobá Ymyrapytã/UFPB. victor.martins@academico.ufpb.br.

 Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2023,
utilizando a fonte Univers, Myriad Pro e Cambria.

EU