



# Caderno de campo:

intervenções para uma  
educação antirracista

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito  
(Organizadora)

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito  
(Organizadora)

# Caderno de campo: intervenções para uma educação antirracista

Araraquara  
Letraria  
2023

# Ficha catalográfica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Caderno de campo [livro eletrônico]: intervenções para uma educação antirracista / organização Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito. - 1. ed. - Araraquara, SP: Letraria, 2023

PDF.

Vários autores.

ISBN 978-65-5434-028-1

1. Antirracismo 2. Educação 3. Relações étnico-raciais  
4. Sociologia educacional I. Brito, Eliana Póvoas Pereira Estrela.

23-150436

CDD-306.43

## Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais: Sociologia educacional 306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

## Apoio



**PROPPG**  
Pró-Reitoria de Pesquisa  
e Pós-Graduação



# Conselho editorial

Fernanda Massi (Letraria)

Gilsária de Jesus Teixeira (UniFTC)

# Sumário

PARA FOLHEAR O CADERNO: ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS <b>Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito</b>	6
OS QUILOMBOS E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO POLÍTICA EM BOM JESUS DA LAPA – BA <b>Michelle Oliveira de Matos</b>	13
NOTAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO <b>Kauan Almeida</b>	26
NA RODA DE CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS DIFERENÇAS, É A VEZ DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA <b>Luciana Santos Leitão</b>	30
RESISTINDO E COMBATENDO O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR <b>Rodrigo Maxuel dos Reis Santos</b>	41
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: TRAJETÓRIA E RECONHECIMENTO DE ESTUDANTES ORIGINÁRIOS DE COMUNIDADES TRADICIONAIS <b>Antonio Carlos Santos de Jesus</b>	44
PROJETO DE INTERVENÇÃO: A LEI Nº 11.645/08 COMO ELEMENTO IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR <b>Arilson Pereira de Oliveira</b>	75
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COLÉGIO POLIVALENTE DE ITAJUÍPE <b>Erildo Santos de Jesus</b> <b>Lusinete Santos de Silva</b> <b>Maria Conceição Meireles Guimarães</b>	83
A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA HISTORIOGRAFIA DE POVOS TRADICIONAIS: DECOLONIZANDO O CURRÍCULO ESCOLAR <b>Erivelto Nascimento dos Santos</b>	93
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESCONSTRUINDO O RACISMO NA ESCOLA <b>Alef Alves Ribeiro</b> <b>Ana Quésia Santos Bomfim</b> <b>Jevilson de Jesus dos Santos</b>	104
SOBRE QUEM ESCREVE	110



# Para folhear o caderno: algumas palavras iniciais

**Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito**

A coletânea de textos aqui reunidos se constitui numa espécie de “cadernos de registros”, ou quem sabe, “bloco de notas” onde encontram-se publicados registros e anotações realizados por estudantes em processo de formação para o exercício da docência. São relatórios de pesquisa, escritos por estudantes que cursaram regularmente o Componente Curricular: “Educação para as diferenças”, que integra a arquitetura curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais<sup>1</sup> da Universidade Federal do Sul da Bahia. Trata-se de registros de pesquisas-intervenções realizadas em escolas das redes públicas da região de abrangência da universidade.

Educação para as diferenças junto com mais cinco componentes curriculares de caráter obrigatório formam o bloco curricular denominado, na Licenciatura Interdisciplinar de Ciências e Humanas e Sociais (LICHHS), de “laboratório interdisciplinar e intercultural: ambientes e cenários para práticas didáticas”. O objetivo é potencializar a articulação teoria/prática de modo a proporcionar que o/a estudante, a partir da inserção/problematização das diferentes realidades escolares, seja capaz de propor novas metodologias para o trabalho pedagógico, bem como fazer pequenas intervenções no cotidiano escolar, subsidiadas pelas discussões teóricas e com o acompanhamento da professora responsável pelo componente.

O grupo dos componentes curriculares que integra os laboratórios possui uma carga horária total de 405 horas, distribuídas entre os seguintes componentes curriculares: Educação para as diferenças (60 horas); Pedagogias ativas (60 horas); Planejamento e avaliação (60 horas); Análise de material didático (75 horas); Temas transversais e contemporâneos (75 horas) e Aspecto do desenvolvimento humano (75). Os laboratórios são ofertados ao longo do percurso formativo da LICHHS e não atendem a nenhum pré-requisito. Isto permite que os/as estudantes se matriculem, na medida em que são ofertados.

Enquanto professora da UFSB desde o início de minhas atividades acadêmicas, em 2014, venho me dedicando às Licenciaturas Interdisciplinares<sup>2</sup>, sendo que, nos últimos quatro anos, minha docência na graduação vem se concentrando nas práticas curriculares da LICHHS do *campus* Sosígenes Costa, na cidade de Porto Seguro. Venho, muito especialmente, ministrando

1 A UFSB é multicampi e oferta o curso de Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHHS) em seus três *campi* de funcionamento: *campus* Jorge Amado, na cidade de Itabuna; *campus* Paulo Freire, na cidade de Teixeira de Freitas e no *campus* Sosígenes Costa, na cidade de Porto Seguro. O componente curricular Educação para as diferenças esteve sob a responsabilidade da LICHHS do *campus* Sosígenes Costa.

2 A UFSB, desde o início de suas atividades acadêmicas, oferece cinco Licenciaturas Interdisciplinares: Artes e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias; Linguagens e Códigos e suas tecnologias e Matemática e Computação e suas tecnologias.



componentes curriculares que compõem o eixo das práticas, denominado no Projeto Político do Curso como laboratórios, dentre eles, “Educação para as diferenças”.

Independente do viés mais específico que cada um dos componentes práticos assumam: pedagogias ativas, planejamento e avaliação etc., o fato é que os laboratórios colocam o/a docente frente a um dilema histórico que vem sendo enfrentado pelos cursos de formação de professores, qual seja, dar conta da articulação teoria-prática. Neste sentido, venho, a cada quadrimestre letivo, propondo metodologias de ensino que favoreçam as vivências dos/das estudantes em seus futuros locais de atuação profissional, em especial, às escolas das redes públicas da educação básica.

Para localizar melhor o/a leitor/a, é importante dizer que a UFSB adota o regime letivo quadrimestral<sup>3</sup>, sendo que as escritas que compõem o *Caderno de campo: intervenções para uma educação antirracista* foram produzidas pelos estudantes que frequentaram o quadrimestre letivo de 2022.2, oferecido de forma remota, ainda como resquício da pandemia, para os três campi de atuação da universidade: *campus* Jorge Amado, na cidade de Itabuna; *campus* Paulo Freire, na cidade de Teixeira de Freitas e *campus* Sosígenes Costa, na cidade de Porto Seguro.

Na ocasião, propus à turma a leitura e posterior discussão coletiva com a presença das autoras e do autor de três dissertações<sup>4</sup> defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB) da UFSB e um texto de autoria de uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES/UFSB). Estes textos serviram de material de apoio às temáticas: educação escolar quilombola, educação escolar indígena, gênero e sexualidades e educação antirracista.

O diálogo, a interação, o levantamento de dúvidas e a troca de experiências entre os/as graduandos/as da LICHS e o autor e as autoras das dissertações/textos lidos aconteceram por meio da realização de quatro rodas de conversas que renderam calorosas discussões, curiosidades e descobertas sobre cada uma das temáticas abordadas.

Posterior a estes tempos/espacos formativos, os/as estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, fizeram uma sondagem inicial nas escolas escolhidas objetivando, a partir do leque das temáticas estudadas no componente, identificar, junto com os/as professores/as da escola, a temática mais adequada a ser trabalhada a partir de um projeto de intervenção. O aceite, por parte da escola, se constituiu no primeiro passo para a elaboração do projeto de intervenção que, posteriormente, foi submetido à aprovação da escola para a sua execução.

<sup>3</sup> A UFSB, após um longo e produtivo processo de discussão e consulta à comunidade acadêmica, deliberou pela mudança de regime letivo e prepara-se para, a partir de 2024, adotar o regime semestral.

<sup>4</sup> Dissertações: *Reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira*, tomando como dispositivo de apoio as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, de Michelle Matos. *Por que eu sou é homem?: o entre-lugar de bichas pretas na escola*, de Kauan Almeida e *Desafios e possibilidades nas construções curriculares da Escola Municipal Indígena Pataxó da Coroa Vermelha*, de Raimunda Matos.



Aqui, penso ser importante ressaltar que as atividades propostas pelo componente curricular buscaram fugir da ideia de pensar a articulação teoria-prática como uma espécie de fusão destas dimensões, independente da ordem de prioridade que possa ser dada a cada uma delas. Entendo que não se trata de opor teoria e prática ou ainda estabelecer uma certa hierarquia entre elas, buscando atribuir algum tipo de supremacia de uma sobre a outra. Defendo a não conformidade entre o pensar e o agir já que são dimensões heterogêneas que se comunicam muito mais por movimentos contorcionistas do que por simples adequação. Em poucas palavras, venho, enquanto professora, apostando na possibilidade de criar experiências formativas que potencializem situações em que os/as estudantes percebam os movimentos que ocorrem entre a teoria e a prática distantes da ideia de justaposição para perceberem os encontros entre si, mas também os revezamentos, os atravessamentos, os embates e a criação de outras possibilidades de se pensar o que se passa entre teoria e prática.

Foucault (2012, p. 69-70), em diálogo com Deleuze, faz a seguinte reflexão:

Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em um outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. [...] A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.

Nesta perspectiva, temos feito exercícios reflexivos a partir das disjunções, identificadas pelos/pelas estudantes em suas intervenções nas escolas, entre teoria e prática. Trabalhar estes revezamentos implica assumir e problematizar os tensionamentos produzidos entre teoria e prática em detrimento da justaposição/adequação entre elas. Atentar para estes espaços de fronteira tem nos levado a pensar para fora das fórmulas ditadas pelos textos normativos e por uma parte significativa da literatura educacional centrada no que o/a professor/a deve fazer e como deve proceder, para apostar nas multiplicidades. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica” (DELEUZE, 2009, p. 71). Assim, temos experienciado a sensação de que, ao tentar aplicar ou materializar a teoria, “algo não deu certo”, “não funcionou”, “alguma coisa escapou” por ocasião da intervenção/prática. Neste sentido, tenho encorajado a manifestação deste “desconforto” nas aulas e a problematização destes atravessamentos vem servindo de combustível às nossas aprendizagens.



No âmbito dos ordenamentos legais, podemos localizar essa discussão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresentadas pelo Parecer CNE/CP nº 9, de 2001 no qual fica evidenciada a relevância da articulação teoria-prática na formação de professores/as. Diz o Parecer:

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p. 20-21).

Evidencia-se, neste dispositivo formal, a preocupação com os currículos de formação de professores/as centrados no “pedagogismo” – ênfase no como ensinar – ou no “conteudismo” – centrado no que ensinar ou o quê – quais conteúdos são mais importantes para a formação. O Parecer, em seu Art. 13, diz que: “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Uma nova redação é dada pelo Parecer CNE/CP nº 28, de 2001, que propõe um aumento na carga horária às práticas atribuídas pelo Parecer CNE/CP 9/2001, instituindo um acréscimo de mais 100 horas ao proposto pelo Parecer anterior, perfazendo um total de 400 horas. Estabelece ainda uma diferenciação entre práticas como componente curricular e estágio supervisionado, ou seja, são espaços/tempos formativos distintos não cabendo, portanto, sobreposição de horas de formação.

No ano de 2002, duas Resoluções com implicações para as práticas como componentes curriculares foram sancionadas: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 – que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Temos, a partir de então, a entrada das competências a serem adquiridas nos processos de formação dos/das professores e a prática como componente curricular passa a ser situada na matriz curricular dos cursos desde o início do processo formativo. De acordo com o Art. 12:

§1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que



constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Esta Resolução amplia a concepção de prática como componente curricular e lhe atribui uma dimensão interdisciplinar propondo atividades de observação-reflexão- intervenção a partir de situações/realidades a serem problematizadas pelos estudantes no percurso formativo. Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabelece a seguinte carga horária para os cursos de licenciaturas: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. A carga horária mínima deve perfazer um total de 2.800 horas.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Fica assegurada a “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Art. 13, § 3º), ao longo do curso. E a obrigatoriedade do cumprimento de 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado.

O Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, levando em consideração as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Em que pese este dispositivo não ter alterado a carga horária prevista para a prática como componente curricular, atribuída pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, o fato de tornar a formação dos profissionais da educação atrelada à BNCC acaba por redimensionar a noção de prática que vinha sendo construída nos ordenamentos reguladores criados anteriormente.

Embora fuja aos limites desta apresentação problematizar as estratégias governamentais presentes nos atuais mecanismos legais colocados a serviço da educação, de modo geral, e da formação das/dos professoras/es, de forma específica, não se pode deixar passar como algo dado, aceitável e inquestionável a lógica neoliberal que preside estas normativas e seus alinhamentos com as premissas do mercado. Ao atribuir à docência um caráter predominantemente tarefairo voltado à produção de certas competências e habilidades, as atuais orientações do MEC,



presentes nos mais diversos textos legais, estabelecem articulações diretas entre a política de formação docente e a economia.

Trata-se de textos prescritivos que ditam o quê e o como os/as professores/as devem conduzir suas práticas docentes a partir de um conjunto de regras e princípios, orientadores das condutas docentes de modo a constituí-los em professoras/es competentes. No entanto, não podemos esquecer que “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (LARROSA, 2002, p. 21), elas dão sentidos à realidade e a nós mesmos. Produzem nossas subjetividades.

## Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro 2005.** Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf). Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 dez. 2019.

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder (Conversa entre Gilles Deleuze e Michel Foucault). *In:* FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Grall, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Gerald. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.



# | Os quilombos e a inserção da educação escolar enquanto política em Bom Jesus da Lapa – BA

Michelle Oliveira de Matos

## Introdução

A construção deste texto se configura, principalmente, pela minha inserção enquanto mulher negra, desde muito cedo, nas discussões e práticas relacionadas às questões étnico-raciais e quilombolas. Também se justifica pelo fato de ser pesquisadora da temática desde a graduação e, ainda, por ter recebido o convite da Professora Eliana Póvoas, minha orientadora, para dialogar com estudantes das licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais (UFSB), sobre educação escolar quilombola. Importante dizer que essa escrita está estruturada da maneira como o diálogo foi sendo construído.

Para a conversa, tomamos como ponto de partida o movimento negro, enquanto movimento educador por trazer um valor epistemológico intrínseco. Este produz um conhecimento que nasce da luta e tem se pautado como direito das comunidades negras à educação (GOMES, 2017). Sendo que, para as comunidades quilombolas mais recentes, esse direito tem sido demandado pelo movimento quilombola representado em todo o território brasileiro pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que nasceu aqui em Bom Jesus da Lapa.

Vale ressaltar que, no âmbito das discussões relacionadas às comunidades quilombolas, nosso município desponta nacionalmente não somente pela grande quantidade de comunidades quilombolas, mas principalmente pelo histórico de lutas dessas comunidades, que foram encabeçadas pelo “quilombo mãe”, que é o território de Rio das Rãs. Foi a partir da luta de Rio das Rãs que a CONAQ nasce aqui, no ano de 1996.

Bom Jesus da Lapa está entre os 16 municípios que compõem o Território Velho Chico, um território de identidade baiana, historicamente marcado pela presença de africanos/as e seus descendentes. Dos 16 municípios que formam o território, 11 possuem comunidades negras, que se auto reconhecem como comunidades quilombolas, totalizando 45 territórios quilombolas. Destes 45 territórios, dez estão em Bom Jesus da Lapa.

Mais adiante, vamos aprofundar o assunto, mas de forma breve, podemos falar aqui que, no Território Velho Chico, o movimento quilombola é representado pela Central Regional Quilombola do Território Velho Chico (CRQ), também criada em Bom Jesus da Lapa. Desde sempre, ela



tem pautado na luta o direito à educação, mesmo antes da aprovação da Lei nº 10.639/03, já se demandava das universidades públicas e secretarias municipais da região, dentre outras coisas, o atendimento aos/as educandos/as quilombolas e a formação de professores/as específica para os quilombos.

Nesse sentido, em Bom Jesus da Lapa, o movimento quilombola tem várias iniciativas, inclusive de criar dentro da Secretaria Municipal de Educação uma pasta para tratar das questões étnico-raciais, assim como conseguiu junto ao Ministério da Educação (MEC) cinco escolas com padrão diferenciado para os territórios quilombolas. Além disso, construiu suas próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e ainda desponta com um número significativo de pesquisadores/as que, a partir da militância e de suas vivências, desenvolvem trabalhos que nos permitem conhecer melhor o Território Velho Chico e suas comunidades negras, seja nos aspectos culturais, religiosos, econômicos, históricos e educacionais. Esse é o caso da nossa pesquisa de mestrado, que teve como objetivo central reestruturar os PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira, tomando como dispositivo de apoio as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ).

O Território Juá/Bandeira, à margem direita do Rio São Francisco, está situado na zona rural do município de Bom Jesus da Lapa – BA. É composto por cerca de 450 famílias, distribuídas entre as localidades de Juá, Bandeira, Santa Rita, Campo Grande I e II e, ainda, Caldeirão, totalizando quase 20 mil hectares. Por meio das pesquisas de Santana (2012) e Santos (2017), podemos dizer que esse território era uma antiga fazenda de gado, denominada Fazenda Currinho, que pertenceu à família latifundiária Guedes de Brito, no século XVIII. Ao longo dos tempos, o território passou por vários conflitos; concomitante a isso, a comunidade reivindicou tanto o critério étnico de comunidades negras rurais, quanto das formas de produção tradicional para acessar o direito à regularização das terras da União (SANTOS, 2017). Então, em 2004, recebeu a Certidão de Autorreconhecimento assinada pelo presidente da Fundação Cultural Palmares.

Atualmente, por meio de um processo longo de lutas pela educação escolar, existem duas escolas com boa estrutura no território: a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, que está na comunidade Bandeira, e a Escola Municipal Santa Rita que está na comunidade Santa Rita, sendo essa última uma das cinco escolas com padrão diferenciado no município. Ambas recebem educandos/as da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.



## Os quilombos na perspectiva dos/as quilombolas

A dimensão territorial envolve diferentes elementos de cunho político, social, cultural, econômico, religioso, entre outros. No caso das comunidades tradicionais, especificamente as comunidades quilombolas, o território “[...] é o espaço de identidade, resistência e cultura de um povo [...]” (SANTOS, 2019, p. 27). Configuram-se, nesse sentido, como lugares marcados por trajetórias de lutas, que na maioria das vezes são muito parecidas, porém cada uma apresenta características próprias nos modos de vida, com forte presença de saberes e fazeres repassados de geração a geração basicamente por meio da oralidade.

O que nos aponta Santos (2019) pode ser conferido nas falas dos/as estudantes e professoras da Educação de Jovens e Adultos em um dos encontros da pesquisa nas escolas do Território Juá/Bandeira. Nesse encontro, iniciamos com a seguinte indagação: quando se fala em quilombo, o que te vem na mente?

Quilombo? Moço, eu penso assim: quilombo é a união, né? A base é a união. Quilombola tinha que ser tudo unido, porque nós nasceu e cresceu aqui e desde o começo foi assim com união que nós enfrentemos o fazendeiro. Até um ovo de galinha ajudava, quem não tinha dois contos dava um ovo de galinha pra ajudar, pra alugar ônibus pra ir pra Brasília, Salvador. [...] (Seu Leonício – morador do Quilombo Bandeira).

Com essa fala de seu Leonício, percebe-se várias nuances. Ao relacionar quilombo à união, logo aciona a memória do conflito para dizer que essa foi uma estratégia de luta e resistência para enfrentar o fazendeiro. Há também a afirmação do sentimento de pertencimento ao lugar “[...] porque nós nasceu e cresceu aqui [...]”. A ideia de pertença, na verdade, é um elemento balizador dos laços de irmandade, tanto dentro das comunidades, quanto entre elas, transcendem a consanguinidade e o parentesco, parte de vínculos fundamentados em valores, costumes e lutas comuns, pois como diz Santos (2019, p. 27), “Os quilombos ainda hoje vivem em processo de autoidentificação demonstrando sua força através da união, potencializada pelos laços de irmandade que os unem enquanto quilombolas”.

A noção de união das comunidades quilombolas traduzida nesse sentimento de irmandade esteve presente em quase todas as narrativas, o que nos leva a compreender que essa questão se constitui como ponto fundamental para a construção da luta comum. É o que evidencia a fala de dona Eulália, moradora do Quilombo Bandeira: “Acho que nós quilombolas têm que ser tudo unido, porque é um precisando do outro. E o que a gente faz é um seguindo o outro. Então com respeito a todos”. E não importa que as comunidades quilombolas estejam nas mais distintas e longínquas localidades, pois esse elo existiu no passado, como é apresentado no



trabalho de Santana (2012). Santana afirma que existiam relações entre os/as escravizados das fazendas de gado da região e continua existindo, como é assinalado por Santos (2017), ao dizer que a luta de comunidades negras como Mangal Barro Vermelho e Rio das Rãs pelo direito à terra impulsionou outras comunidades a buscar esse direito. Então, não é exagero falar que os quilombos são referências uns para os outros como é bem apontado por dona Eulália e ainda por Maricélia que, ao falar do seu quilombo, o Bandeira, lembra de Rio das Rãs:

Pra gente ver a importância do nosso quilombo. Rio das Rãs lutou 20 anos para conseguir ser titulado. [...] Então, é muito importante, mesmo que haja dificuldade, mas pelo menos a gente sabe onde vai ficar hoje, o pouquinho que a gente consegue para comer, pra criar os filhos e dizer assim: isso aqui é meu, eu posso ficar aqui. Agora pior seria se nós não tivesse essa terra aqui pra gente tá hoje. Essa escola maravilhosa. Então, é muito importante o pouco que temos a gente tem que valorizar mesmo, você ver, nossos filhos, nossos parentes viajam pra longe, porque aqui também tem a dificuldade da questão financeira que não é fácil, mas tá aqui os pais, tá os avós aqui, quando lá não dar, para onde eles voltam? Pró cá, aqui as portas estão abertas, esperando, aí todo mundo dá um jeitinho de organizar e ficar por aqui mesmo. (Maricélia – professora, moradora do Quilombo Bandeira e membra na diretoria da associação do Território Juá/Bandeira).

Essa fala de Maricélia foi colocada quase na íntegra, porque além de denotar a noção de irmandade tanto fora quanto dentro da comunidade, chama a atenção para a importância do quilombo que, mesmo com suas dificuldades, é um lugar de acolhida, um porto seguro. A terra, nesse sentido, não é somente um local de produção, mas agrega valores fundamentais para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e de bem comum, com vistas à manutenção de práticas de sociabilidade e de cooperação.

Então, nesse desenrolar da memória social coletiva, tecendo relações entre o passado e o presente com vistas no futuro, as narrativas reafirmam também a identidade étnica forjada na perspectiva da ancestralidade enquanto força motriz que é sempre revisitada e resignificada, como podemos perceber na fala de dona Anísia: “Eu acho que quilombo vem de nação do passado, nossas bisavós que nasceu aqui, criou. Nós também fazemos parte dessa nação, nós somos negros, né?” (Dona Anísia – moradora do Bandeira). Dessa maneira, a ancestralidade é colocada como uma das formas de resistência naquele lugar, demonstrando mais uma vez que o passado está ligado ao presente de modo que as práticas sociais e políticas sejam repassadas por meio das gerações, como nos remete a fala de Nelsival, morador do Quilombo Santa Rita: “Quilombo é raiz, pessoa que nasceu aqui, vem de longe, vem de geração em geração”. Paralela a essa ideia está à colocação de Maricélia quando nos diz:



Pois é, há muito tempo atrás eu mesma não sabia o que era quilombo, mas de acordo com a trajetória de vida né, que a gente teve através da desapropriação da fazenda, aí eu tive a oportunidade de saber o que era quilombo. Então quilombo, quilombo quer dizer o quê? Remanescente de quilombo, nós somos quilombolas, porque nascemos aqui, criamos aqui, quem chegou aqui foi o fazendeiro, quando o fazendeiro chegou aqui nós já existia aqui, já morávamos aqui, nossos bisavôs, o pai de nossos bisavôs, vocês são mais velhos que eu sabe, melhor do que eu ainda né, já morava aqui. Aí só deu prosseguimento, mesmo que eles morreram, mas nós somos o fruto desse povo. Então o fazendeiro chegou e já nos encontrou aqui. Então quer dizer quilombo, porque nascemos, criamos e estamos aqui até hoje, nós não chegamos aqui, nós somos nascente daqui, isso quer dizer quilombola, raízes, raízes desse quilombo (Maricélia – professora, moradora do Quilombo Bandeira e membra na diretoria da associação do Território Juá/Bandeira).

Percebe-se nas narrativas que o termo *quilombo* já foi apropriado pela comunidade sob a perspectiva de construção de uma identidade negra positiva, mas a fala inicial de Maricélia demonstra que nem sempre foi assim. E isso nos remete à fala de Santos (2019, p. 22) quando diz que “É possível estar no quilombo, socializar todas as questões culturais, comungar de todos os signos identitários que caracterizam um quilombo e ainda assim estar no processo de construção dessa identidade”. Segundo esse autor, isso acontece devido às mudanças nas formas de socialização ao longo do tempo e pelo fato de que inicialmente o termo quilombo foi construído externamente a partir da visão do opressor com uma carga muito forte de estereótipos e negatividade. Somente depois é que foi ressignificado pelas comunidades como categoria de luta e referência para acesso a direitos.

Para fechar esse tópico, ressaltamos que as DCMEEQ no inciso primeiro do artigo três apresentam como quilombos “os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica”, que é a mesma definição apresentada pelo decreto 4887/03. É importante ressaltar que essa definição é a que mais consegue expressar a especificidade das comunidades quilombolas, como foi possível observar nas colocações dos/as moradores/as do Território Juá/Bandeira.

## A inserção da educação escolar quilombola enquanto política no processo de luta das comunidades quilombolas

A história da população negra no Brasil foi sempre marcada por lutas desde que essa população veio forçadamente para cá. Moura (1981), ao caracterizar o quilombo como um



dos movimentos mais fortes de reação à escravidão, diz que onde houve escravidão existiu resistência. E uma das formas de resistência foi e tem sido a luta pela educação, que de modo paralelo esteve junto à luta pela terra e outras políticas públicas. Por meio de suas mais variadas organizações, o acesso à educação escolar e a melhoria do ensino sempre foi ponto de pauta nas reivindicações das comunidades quilombolas que, na maioria das vezes, tiveram em suas trajetórias iniciativas dos/as próprios/as moradores/as para que fizessem minimamente o estudo das “primeiras letras” ou pelo menos aprendessem a “assinar o nome”, como foi o caso do Território Juá/Bandeira.

Se traçarmos um percurso da história do país em relação às questões étnico-raciais, vamos perceber que mesmo tendo registros de que as comunidades negras desde o Brasil Império se organizam para se apropriarem dos saberes formais (CRUZ, 2005), o tema da educação escolar quilombola é bem recente no que diz respeito à legislação. Mesmo assim, as questões étnico-raciais têm sido demandadas pelo movimento negro e de modo mais específico pelo movimento quilombola representado em todo o território brasileiro pela CONAQ.

Nesse sentido, em 2003, a temática foi impulsionada com a aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Porém, foi a partir de 2009 que começou a ter um debate mais aprofundado acerca da necessidade de incluir essa temática no currículo oficial do país e ao mesmo tempo houve uma mobilização em torno de uma educação diferenciada para as/os quilombolas.

Este debate favoreceu a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica, na Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010 (SOUZA, 2015). Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que no artigo 41 traz o seguinte texto:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 13).

A Lei nº 10.639/03 foi fundamental para impulsionar as políticas educacionais para a inclusão da população negra, entretanto, a Educação Escolar Quilombola, em nenhum momento, foi apresentada de forma a se tornar uma política pública efetiva. Somente em 2010, com os



apontamentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, acrescidas das demandas dos movimentos sociais, foi que passou a ter um olhar mais direcionado para as escolas das comunidades quilombolas.

Nesse sentido, em 2010 e 2011, foram construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Para a construção dessas Diretrizes, foram feitas três audiências públicas, a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília e contaram com a participação de representantes das comunidades quilombolas, gestores/as, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação étnico-racial, pesquisadores/as e demais interessados/as no tema (BRASIL, 2012).

De acordo com Shirley Pimentel de Souza (2015), que teve a oportunidade de participar efetivamente desse momento de construção, muitas comunidades aproveitaram o espaço para denunciar as precariedades em que se encontrava a educação escolar. Muitos foram os problemas estruturais apontados como falta de espaço físico, de equipamentos básicos, de professores/as qualificados/as, de merenda, de livro didático, de transporte adequado, ou seja, de elementos básicos para o funcionamento de uma escola. Além disso, houve muitas denúncias de discriminação, intolerância religiosa e perseguição política.

Segundo Souza (2015, p. 56), “no mesmo período estavam sendo construídas as Diretrizes do estado da Bahia que teve início antes das Diretrizes Nacionais, porém aquelas só foram homologadas no ano de 2013”. A autora ainda salienta que “nos dois processos foram garantidos espaços de escuta aos quilombolas, mesmo sendo levantadas algumas críticas acerca da quantidade reduzida de audiências nacionais”. De acordo com o movimento quilombola e outras representações, esses documentos representaram um avanço para a educação nas comunidades quilombolas, pois orientam os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola.

É relevante também o fato de que tanto as Diretrizes nacionais quanto as estaduais entendem as comunidades quilombolas enquanto formação histórica, que vai muito além de uma questão de luta pela terra. E reconhecem a importância dos movimentos sociais no fortalecimento dessa luta e na conquista de direitos fundamentais. Isso é perceptível quando em seus textos, ao definir essas comunidades, levam em consideração a definição trazida no decreto nº 4887/03. Sendo assim, as DCNEEQ trazem a seguinte definição de quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;



II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas, que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Desse modo, é fundamental que as escolas das comunidades quilombolas tenham o entendimento de que são muito mais do que um espaço físico onde se ensina o que propõe a base curricular. É importante que essas escolas reconheçam e valorizem as especificidades dos diferentes contextos culturais e históricos, dando importância aos saberes ancestrais e oportunizando aos seus estudantes o reconhecimento e a manutenção de sua história. Todas essas percepções deverão ser vivenciadas no cotidiano da escola e evidenciadas no projeto político pedagógico.

## A pauta da educação escolar quilombola no município de Bom Jesus da Lapa: construções coletivas para o enfrentamento das demandas e para possíveis avanços

Como já mencionamos, no âmbito das discussões relacionadas às comunidades quilombolas, Bom Jesus da Lapa é um município que desponta nacionalmente não somente pela grande quantidade de comunidades quilombolas, mas principalmente pelo histórico de lutas dessas comunidades. O movimento quilombola compreende que, ao demandar o acesso à terra e ao território, necessariamente se demanda também a educação escolar, que por muito tempo o Estado brasileiro negou e/ou dificultou o acesso para a população quilombola.

Então, ao entender que as escolas dos territórios quilombolas precisam de uma educação escolar específica, o movimento apontou para a Secretaria Municipal de Educação e para o MEC a necessidade de ter uma pasta no município com o objetivo de acompanhar as escolas das comunidades quilombolas. Daí que foi criada, em 2007, a Coordenação da Educação Étnico-Racial, atrelada à referida secretaria. No ano de 2015, fui convidada para coordenar a pasta e, por já ter vivência nos movimentos sociais e outras organizações populares, tive o entendimento de que precisava dialogar com as comunidades quilombolas. Assim, me aproximei



do movimento quilombola e procurei ter uma relação de parceria, com isso, desenvolvemos várias atividades conjuntamente. Dessas atividades, a mais importante realizamos em 2017, quando construímos as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, que, embora tenha sido idealizada por mim, foi construída de forma dialogada e participativa.

Primeiro, a ideia foi apresentada à coordenação do movimento que de imediato colocou-se à disposição. Desse modo, entrou em contato com a diretoria das associações dos dez territórios quilombolas para que fôssemos realizar as primeiras reuniões, que tinham como objetivo ouvir todos/as os/as quilombolas sobre o que eles/as achavam da proposta, que ora estávamos compartilhando e para que falassem, também, sobre suas experiências na educação escolar. Para isso, dialogamos com cada território individualmente, por meio de um movimento de escuta, procurando dar voz a quem de fato interessava nessa construção, ou seja, os/as quilombolas, de modo que eles/as entendessem o que estávamos propondo e se sentissem parte do processo.

Nesse movimento de escuta, foi possível perceber que o processo de escolarização nos dez territórios quilombolas certificados do município foram muito parecidos, sempre marcados pela negação do direito de estudar e a presença de iniciativas próprias que favorecessem o acesso dos/as moradores/as ao saber sistematizado. Isso nos faz lembrar que, historicamente, o Estado brasileiro, além de não favorecer espaços de educação escolar à população negra, ainda estabelecia leis que dificultavam o acesso à escolarização e outros meios de prover o conhecimento, como no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, ao instituir que nas escolas públicas do país não fossem aceitos escravizados e ainda o Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno.

Depois do momento de escuta em todos os territórios quilombolas, realizamos as miniconferências. No primeiro momento, antes de irmos para a parte da construção propriamente dita, propusemos aos/as mediadores/as que dialogassem com os/as participantes sobre o contexto da educação para a população negra no Brasil. No segundo momento, por meio dos questionamentos sobre a escola que temos e a escola que queremos, levantavam-se propostas relacionadas aos itens: nucleação e transporte escolar, alimentação, projeto político pedagógico, gestão, avaliação e formação de professores/as. As miniconferências aconteceram de forma nucleada e com a representação de cada território.

Com o objetivo de chamar a atenção das autoridades municipais para a construção das DCMEEQ, a conferência final foi realizada na cidade de Bom Jesus da Lapa. Além disso, a definição do local foi feita porque a cidade se apresentou como um ponto de melhor acesso para as comunidades quilombolas. Assim, iniciamos com uma mesa de abertura com quilombolas representando os vários segmentos que participaram do processo (mulheres, homens,



professoras, estudantes, movimento quilombola) e autoridades municipais. Depois desse momento, tivemos a oportunidade de refletir, por meio de uma palestra, sobre a formação das comunidades negras no Território Velho Chico e sobre o contexto da educação para as relações étnico-raciais no Brasil e no município. Em seguida, foram apresentadas e discutidas as propostas levantadas nas miniconferências.

A fala de Maricélia, quilombola de Juá/Bandeira, parece indicar que obtivemos êxito: “Serão nossas vozes e nossas falas que estarão no documento”. Essa fala demonstra também que a opção de trabalharmos coletivamente valeu a pena, mesmo tendo a certeza de que as DCMEEQ por si só não irão dar conta de atender as especificidades das escolas quilombolas. Mas acreditamos sim que esse documento pode ser um dispositivo de mudança, desde que esteja acompanhado por uma série de ações. Dentre essas, a mais importante é o envolvimento e a escuta atenta das comunidades, que é quem pode nos indicar o caminho da efetividade da educação escolar quilombola.

Foi justamente nesse sentido que pensamos e colocamos em prática a reestruturação dos PPPs das duas escolas do Território Juá/Bandeira, tendo como dispositivo de apoio as DCMEEQ, uma vez que expressam o desejo coletivo por mudanças curriculares no âmbito das escolas quilombolas do município e consideram que o projeto político pedagógico é, sem dúvidas, o mais significativo instrumento de gestão. Ele é “entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar”, além de caracterizar-se como “primordial para a garantia de uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social” (BOM JESUS DA LAPA, 2017, p. 17).

Antes de apresentar o processo de reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira, enfatizamos que essa pesquisa nasceu a partir do desejo coletivo de fazer valer o que propõem as DCMEEQ. O campo escolhido para a pesquisa foram as duas escolas localizadas no referido território: Escola Municipal Santa Rita e Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. Aqui, por conta do pouco espaço, vamos apresentar essas trajetórias de forma geral, sem atentar muito para os detalhes e as especificidades de cada escola, como foi feito na dissertação.

A pesquisa dividiu-se em três etapas: a primeira delas foi a de preparação e mobilização que consistiu em rodas de conversa com todos os segmentos da comunidade escolar em momentos distintos. Todas as rodas tiveram como objetivo geral apresentar a proposta e mobilizar o grupo para o trabalho. Porém, por conta do público para cada uma utilizamos estratégias diferentes. Sendo assim, iniciamos a conversa com os/as professores/as, coordenação pedagógica e gestão motivados/as pelos seguintes questionamentos: o que se espera de uma escola quilombola? Em que ela difere das demais escolas? É apenas sua localização geográfica? O que é ser um/a professor/a quilombola? Que perfil de estudante se pretende formar? A segunda roda de



conversa foi com a gestão, o coordenador pedagógico, os/as professores/as, os pais, as mães, os profissionais de apoio (secretário, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais) e representantes da comunidade. Nessa roda, cada pessoa falou sobre suas experiências na escola dentro da comunidade. Desse modo, por meio da memória do grupo, fizemos uma retrospectiva da história da educação escolar no Território Juá/Bandeira. Na terceira roda, tivemos como público os/as estudantes e a temática foi “a escola que temos e a escola que queremos”. Com os/as estudantes, houve a necessidade de termos cinco rodas de conversa divididas e subdivididas de acordo com as etapas/modalidades atendidas pelas escolas.

Ainda na primeira etapa, aconteceram os encontros formativos sobre as DCMEEQ, que foi uma necessidade levantada na roda de conversa com as professoras, porém, os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos também apontaram interesse em conhecer o documento. Em seguida, partimos para a segunda etapa que foi composta de sete grupos de estudo, com duração de duas horas. Participaram desses encontros as representações de cada segmento escolar e representantes da comunidade com o intuito de construirmos de fato cada dimensão do PPP (marco referencial, diagnóstico e programação), que se deu por meio de trabalhos em grupos (trios ou duplas) e em plenária. Ainda fez parte da segunda etapa um questionário que foi respondido individualmente por 25 pessoas na Nossa Senhora da Conceição e por 15 pessoas na Santa Rita. Tinha como intenção identificar o viés político (visão de sociedade e de ser humano que queremos formar) e o viés pedagógico (ações educativas sobre as características que deve ter a instituição planejada), que serviram para o marco referencial, principalmente para o marco situacional e filosófico. Na segunda etapa, também construímos a última dimensão dos PPPs, a programação que, segundo Vasconcellos (2002, p. 23), “é o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas”.

A terceira etapa foi a sistematização, ou seja, a escrita do PPP que teve como responsáveis o gestor, o coordenador pedagógico e eu, colaboradora/pesquisadora. Para essa fase, foi necessário retomarmos as duas primeiras etapas, tanto por meio da escuta dos áudios gravados nos encontros, quanto das partes escritas, como as nossas observações, os questionários individuais e coletivos. Podemos dizer então que, ao reestruturarmos o projeto político-pedagógico, levamos em conta a participação efetiva da comunidade escolar e de representantes do território. Assim como propõe as DCMEEQ, consideramos importante ressaltar a realidade que contorna as escolas em seus aspectos sociais, econômicos e culturais, bem como dar visibilidade à historicidade da luta pela educação escolar e o forte valor histórico-cultural que as unidades escolares ocupam na vida dos cidadãos/ãs, não somente do Bandeira e Santa Rita, mas de todo território quilombola.



## Algumas considerações e novas possibilidades

Sem dúvidas, a construção das DCMEEQ foi validada por um processo que contemplou a quem interessa de fato: as comunidades quilombolas. Mas, por si só, elas não serão capazes de efetivar a educação escolar quilombola. Com isso queremos dizer que o sistema municipal de ensino precisa ouvir atentamente as comunidades, uma vez que são elas que poderão apontar o melhor caminho para alcançar tal objetivo. A maneira como foram construídas tais diretrizes tem colocado o município de Bom Jesus da Lapa enquanto referência no que diz respeito à educação escolar quilombola e ainda faz com que os/as envolvidos/as na construção não se esqueçam do processo nem do documento.

É importante dizer que a pesquisa para reestruturação dos PPPs do Território Juá/Bandeira abriu novas possibilidades, primeiro para as 10 escolas quilombolas do município e depois para as demais 45 escolas que compõem a rede municipal. Assim como para escolas quilombolas presentes em municípios distantes do nosso, como é o caso da Escola Municipal de Ilha de Maré, localizada no município de Salvador. Através do Projeto Ancestralidade Griot, a escola nos convidou para mediar encontros de intercâmbio com a finalidade de elaborar o PPP da referida escola. Até o momento, realizamos quatro encontros: os dois primeiros foram no formato *online*, com a participação da coordenadora pedagógica e dos/as professores/as, já os últimos foram presenciais. Além da participação da gestão e dos/as professores/as, estavam também representantes dos demais segmentos da comunidade escolar e lideranças do quilombo. Na mesma linha de interesse, outra comunidade que nos procurou para colaboração foi o Quilombo Várzea Queimada, do município de Caém-BA.

Esses acontecimentos não nos fazem esquecer que muito ainda precisa ser feito para garantir uma educação escolar de boa qualidade para os quilombos. Porém, indica que estamos no caminho para possíveis mudanças, que podem ser conquistadas por meio de uma construção dialogada e assim avançar na mobilização, quem sabe até na efetivação de uma educação escolar quilombola.

## | Referências

BOM JESUS DA LAPA. **Resolução nº 004, de 20 de dezembro de 2017.** Define Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTANA, Napoliana Pereira. **Família e microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-BA, 1840 a 1880)**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2012.

SANTOS, Amilton Pereira dos. **Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, Porto Seguro, 2019.

SANTOS, Valéria Pôrto dos. **A dinâmica do sistema agroextrativista do quilombo Pau d'Arco e Parateca – Malhada/BA**. Aparentamentos para a gestão territorial e a sustentabilidade. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2019.

SANTOS, Tiago Rodrigues. **Entre terras e territórios luta na/pela terra, dinâmica e (re) configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

# | Notas sobre gêneros e sexualidades nas investigações em educação

**Kauan Almeida**

O mais convidativo de uma pesquisa é que escrever a pesquisa é um tipo de jogo em que as regras são experimentadas sem necessariamente obedecer a ordens coesas. Então a decisão não é dada no início, quando temos uma vaga ideia organizada em um pré-projeto, mas no decorrer da pesquisa, no caminhar junto. O pensamento da pesquisa, sua força, é o resultado dos encontros com os signos do mundo, no entanto, a escrita da pesquisa é a luta contra o mundo estabelecido.

Isso me leva a alguns pensamentos: 1) a escolha por assumir uma investigação em educação, gêneros e sexualidades é sobretudo política, porque ela existe no sentido que são tensionadas materialmente na escola, e isso implica posições favoráveis e desfavoráveis em uma sociedade. Isso rege um sistema arbitrário de classificação de quem pode o quê e nos coloca no exercício miserável de ser o policial do outro, mas também de recusar esse papel, nos dotando de uma vontade, um gosto. Em suma, há uma agenda política que aponta a escola como um território bastante árido para pessoas LGBTQIA+, que produz mapas da violência e da evasão escolar. Isso em si já seria o suficiente para caminhar com uma pesquisa.

No entanto, há outro aspecto a se acrescentar: 2) a escolha por assumir uma investigação em educação, gêneros e sexualidades é também ética, porque é um aprendizado sem ponto de chegada, lembrar de experimentar e avaliar, sentir o peso das situações. Será que posso carregar isso? Disso a gente só sabe depois que pega. Isso está no modo como a gente percebe o currículo sendo transformado no jogo das relações; no modo incontornável que é o jogo, mas nas múltiplas regras que ele assume; em palavras riscadas nos muros; no jeito que cada estudante encontra para si uma forma de intervir naquele espaço; nas alianças e comunidades que se formam (importante sobre isso é que não há comunidade sem diferença).

Por fim, a escolha por assumir uma investigação em educação, gêneros e sexualidades parte de um apelo estético, aquilo que é ou não considerado na paisagem, porque a gente, mesmo sem querer, está sempre a construir paisagens. Quando descrevo uma cena, estou implicado nessa ação, isso leva a um senso ético-estético de como devo construí-lo. O jogo da inclusão e exclusão também atua no texto, talvez, por isso tenhamos certo trauma de escrita.

Essas três coisas foram importantes para caminhar pelos conceitos, selecionar leituras, traçar rotas, pensar em como se dá a produção de micro resistências, pequenas fissuras no



cotidiano que também elaboram o currículo desde outros pontos, pois a violência é uma visão de mundo. Mas por que fazer isso? Há uma visão enraizada em um tom crítico à escola e seu currículo heteronormativo e colonial, a qual parece roubar da luta a sua vitalidade, no entanto, no campo, a normalização curricular não parecia anular a agência de estudantes. Em síntese, essas três escolhas me levaram ao encontro da escola não como um ambiente estéril, mas como um território fértil, cheio de vida, cores, cheiros, brigas, paixões.

Acontece que um ponto não exclui o outro: a visão do currículo como normalizador não exclui a visão das resistências, mas eu não queria mais rezar o rosário do horror, porque no fim me parece que a gente, mesmo sem querer, passa a mimetizar aquilo que critica. Isso reduz muito o campo de atuação, porque vamos ao campo cheio de certezas, o que é exatamente oposto ao aprendizado que não se dá na resposta certa, mas na qualidade da questão.

A escola era enunciada como um espaço de transgressão, um espaço para se viver a viadagem, segundo a informação que eu tinha. Essa mudança na perspectiva me fez olhar para o que de mais visível estava ali e questionar “por que isso é visível e não aquilo?”. E o que estava visível? Pequenos conflitos, preparação para festejos, riscos nos muros, uma insistência pelo atraso, espaços adjetivados, enfim, uma constelação de vida em combustão, em diferença, em comunidade.

Certo é que o currículo não é estanque (GALLO, 2001). Embora saibamos do texto da política maior que pensa se encarregar da sua produção; nos interesses econômicos da política internacional; nas formas de sujeição elaboradas em claras fronteiras subjetivas de dar a realidades complexas, nomes simples; em tentar criar quadros representacionais que emoldurem experiências em categorias que operam distinções do tipo “é” ou “não é”; no substantivo “reconhecimento” repetido 73 vezes na BNCC e no verbo “reconhecer”, 255 vezes em certo tom humanista voltado à capacidade criativa e aos usos da razão.

Ainda assim, há muitas formas de apreensão do texto, pois a abjeção não impede a capacidade de simbolização (MBEMBE, 2018). O exercício que tentei foi o seguinte: imaginem que estejamos assistindo a uma peça. No início, por tudo estar escuro não vemos nada, mas eis que uma luz de *spot* é lançada em direção a alguém ou a algum objeto; imediatamente nossos olhos também são e a luz passa a atrair a visão. “Tive uma ideia!” e imediatamente uma luz se acende. Por que em certos espaços havia uma maior preocupação em colocar em evidência corporalidades dissidentes da heteronorma? Como era possível que a discursividade em torno da aceitação das dissidências fosse dada em um contexto em que necessariamente se reconhecia o diferente da norma?

Aqui a noção de diferente e diferença aparece com maior intensidade, pois a diferença como conceito deleuziano é pensada em si mesma, um diferenciar-se em si, ao contrário da



noção que temos de diferente que é a diferença em relação a alguma coisa, um objeto em comparação a outro, muito mais marcada pela identidade e, por consequência, a diferença entre estas identidades. Por exemplo, ao dividirmos uma classe em meninos e meninas, a diferença é marcada na relação entre um e outro e, antes de mais nada, a gente se pergunta “o que é ser menino?”. Esta pergunta classifica e identifica o outro, recorre a uma construção naturalizada e linear, buscando a essência das coisas. Já na diferença deleuziana, o “é” passa a ser substituído por “E”, remetendo a uma abertura ao múltiplo. Ou seja, retirar o acento da palavra altera a perspectiva e nos possibilita o movimento a muitos aspectos assentados no currículo. No “e”, que utilizei como um “entre-lugar”, é onde muitas coisas são medidas pelo acontecimento.

No livro *A volta ao quarto em 180 dias*, escrito por Yuri Al’Hanati (2020), o autor narra em forma de crônica a percepção dele sobre os primeiros meses da pandemia de Covid-19. Nele lemos:

Há uma cena em *Advogado do diabo* em que o demônio em pessoa adverte seu advogado de que a maior parte da sujeira de um lar é constituída pela própria pele das pessoas, sendo nós próprios a gênese da poluição caseira. Diferente, porém, da amputação espontânea que realizamos como forma de manutenção do corpo em salões de beleza e estúdios de depilação, o amontoado de queratina e epitélio que se desprende marca a passagem dos dias e a decrepitude não autorizada. Decaimos a cada segundo e descartamos a sujeira seguros de que nada em nossa essência se altera com essas microscópicas perdas. Para nós, tudo aquilo que nos constitui apenas o é enquanto nos reveste e nos amplia o espaço ocupado no universo. Qualquer dissidência é descartável, asquerosa. Mal nos suportamos fora de nós mesmos. (Sobre uma bola de poeira encontrada no quarto, 2020, p. 19).

Pensando na diferença como um espaço não autorizado, aquilo que descartamos, que apaziguamos, que nos limpamos em prol de uma imagem, lembro Barthes (2005, p. 162): “mais vale meu eu real, mesmo modesto, que a imagem dele, mesmo grandiosa”. A diferença nos impede de dizer a essência, pois elas estão a todo tempo sendo transformadas, criando conexões e passagens.

Daí a hipótese levantada pelo texto: o currículo assentado em uma noção de diversidade (diferente/identidade) não estaria atuando na produção de identidades a partir de mecanismos de visibilidade? Mas, como? Ao cartografar, surgiram linhas que visibilizavam a dissidência com maior relevância em espaços comemorativos, em atividades de produção de eventos escolares, em danças, homenagens, etc. Nestes espaços, havia reconhecimento de corpos dissidentes e, no entanto, não era reconhecido como um espaço de ensino. Em síntese, onde



a escola era “menos” escola, o exercício de poder era tão denso quanto sutil. Nos festejos se produziam espaços de inteligibilidade de sexo/gênero e isto implicava ao pensamento curricular novas tensões.

Porém, em certa medida, não era um mistério para os estudantes o jogo de visibilidade/inteligibilidade nos festejos. Eles negociavam com os lugares de visibilidade, se era para alguém ocupar aquele espaço, eles o reivindicavam, isto sinaliza um movimento de fagocitação do discurso. Não era entregar-se ingenuamente a algo, mas a tentativa de ultrapassá-lo, de fazer do acontecimento festivo um encontro porque ninguém sai ileso dele (DELEUZE, 2002). Pelo fato de haver entrega e troca, o assunto era pautado na escola, nas salas discutiam-se sobre sexualidades como se estivessem ferindo o conteúdo, enfim, uma abertura radical era produzida na e pela diferença, pois era conflituoso, ambivalente, até mesmo debochado, o que gerava novas formas de comunidade e luta, a ponto de a violência LGBTfóbica tornar-se pauta em reuniões de professores e no grêmio estudantil.

É neste sentido que um devir-bicha opera, ou seja, este signo bicha choca-se com qualquer possibilidade de existência. Qualquer um pode vir a tornar-se, todos estão sob suspeita, daí a vigilância, daí também a necessidade de se arquitetar espaços de captura que tornem-se visíveis para melhor conhecer, frear a diferença.

## Referências

AL'HANATI, Yuri. Sobre uma bola de poeira encontrada no canto do quarto. *In*: AL'HANATI, Yuri. **A volta ao quarto em 180 dias**. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2020. p. 19-20.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance II**: a obra como vontade. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e meio ambiente**. Ciclo de palestras sobre meio ambiente. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 2001. p. 15-26.

# | Na roda de conversa sobre a educação para as diferenças, é a vez da educação antirracista

**Luciana Santos Leitão**

O texto que segue se refere à minha participação na Roda de Conversa do Componente Curricular “Educação para as Diferenças”, a convite da Professora Dr<sup>a</sup> Eliana Povoas Pereira Estrela Brito, realizado virtualmente no dia 11 de agosto de 2022.

Antes de iniciarmos, quero situá-los. Sou Luciana Santos Leitão, mulher negra, soteropolitana, tenho um filho de cinco anos e resido em Ilhéus. Docente Assistente na Universidade Estadual de Santa Cruz desde 2012, fui docente na Universidade do Estado da Bahia como professora visitante e efetiva e tenho um pouco mais de dez anos de experiência na Educação Básica nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Licenciada em Ciências Sociais, acompanhei a alteração, em 2003, do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Busquei me instrumentalizar com leituras e pesquisas sobre o assunto, já que a temática – embora se fizesse presente na minha vivência pelas referências culturais do recôncavo baiano – não foi discutida durante minha formação inicial como docente, visando sua inserção no planejamento das aulas.

Desde minhas primeiras experiências docentes, tenho lidado com constantes desafios para demarcação da presença da temática Étnico-racial e da diversidade da Cultura Afro-brasileira nos espaços escolares. A resistência decorre dos moldes identitários homogêneos presentes nos currículos escolares, que reproduzem os mecanismos resultantes da presença do mito da democracia racial e do racismo estrutural na nossa sociedade.

Em 1888, foi assinada a Lei Áurea no Brasil. Muito antes, em 1695, Zumbi do Quilombo de Palmares foi morto. Já estamos com quase duas décadas de implementação da Lei nº 10.635/03 e 14 anos da Lei nº 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino brasileira. É necessário recordar como a população negra está presente e resistindo na História Brasileira.

A legislação para tratar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é tardia, mas indispensável para lutarmos e argumentarmos sobre a presença de tema tão importante nos espaços escolares. A temática Afro-brasileira e Indígena está presente na história, mas não é relatada com ênfase nos livros didáticos. Tive a oportunidade de acessar, na condição de estudante na educação básica e no ensino superior, alguns fatos sobre a história de Salvador



pela perspectiva da resistência dos negros. Daquele momento até hoje, continuo buscando informações históricas dessa perspectiva de entendimento acerca do espaço que nos cerca. Em 2012, passei a residir em Ilhéus e conheci mais sobre a resistência escrava do Rio do Engenho, em 1789, fato ainda desconhecido para muitos ilheenses, que associam este ano à Revolução Francesa, eleição do primeiro presidente estadunidense e Inconfidência Mineira, ignorando um espaço e um evento histórico na sua cidade.

Na Resistência Escrava do Rio do Engenho, pessoas escravizadas nascidas no Brasil ocuparam o engenho, paralisaram os trabalhos e redigiram uma carta exigindo melhores condições de trabalho. Saberes históricos silenciados sobre a região de Ilhéus causam apagamento das raízes de resistências que pulsam entre os descendentes que circulam nos espaços escolares e não escolares da cidade. A partir dessas circunstâncias que provoço a discussão sobre Educação Antirracista, estimulando saber onde estamos, os passos que nos antecedem e o que podemos fazer nos espaços educativos para articular os saberes locais e acadêmicos.

Antecedendo as leis, os movimentos sociais se articularam e argumentaram o exercício da educação para as relações étnico-raciais. Apesar do contexto de lutas, nas minhas primeiras atividades acadêmicas no sul da Bahia, identifiquei um desconforto entre os discentes ao tratar de alguns conceitos da temática étnico-racial: discriminação, preconceito, estereótipos e racismo. As leituras e discussões sobre estes temas acionaram, entre os participantes, memórias de circunstâncias vivenciadas que foram silenciadas ou interpretadas como cotidianas e, depois, reposicionadas ou descritas por novos termos e contextos.

Minha atuação em disciplinas de natureza étnico-racial ofertadas aos discentes durante e após suas primeiras experiências no Estágio Curricular motivaram-me a criar o Projeto de Ensino **Relações Étnico-raciais e suas interlocuções com Gênero e Educação: desafios da formação docente para a Educação Básica**, executado entre os anos de 2017 e 2022, com o propósito de desenvolver/estimular a atuação dos licenciados da UESC na temática das Relações Étnico-raciais – fomentada pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 – nos processos educativos. O projeto utiliza em seu logotipo o *Nea onnim no sua a, ohu*, símbolo Adinkra dos Axantes, cujo significado é “Aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem”.

Estudos foram desenvolvidos com a participação de discentes e docentes da UESC e docentes de escolas da Educação Básica de Ilhéus e Itabuna, para criar um espaço de aproximação/reflexão teórico-prático sobre a história e a cultura afro-indígena e sua interseção com os temas gênero, educação, religiosidade, classe e raça/etnia, em relação à atividade da docência, às discussões de práticas pedagógicas e ao fortalecimento do ensino e das Licenciaturas na UESC.

**Figura 1** – Logotipo do Projeto de Ensino **Relações Étnico-raciais e suas interlocuções com Gênero e Educação**: desafios da formação docente para a Educação Básica



**Fonte:** Elaboração própria, a partir da Simbologia Adinkra dos Axantes, de Gana. A imagem representa a educação ao longo da vida e a busca contínua pelo conhecimento.

O Parecer CNE/CP 03/2004, do Conselho Nacional de Educação, relacionado à obrigatoriedade do ensino para as relações étnico-raciais, destaca que o “racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (p. 16). Ao discutir e refletir sobre a questão racial, deve-se articular Movimentos Sociais, estudos acadêmicos e saberes locais. As diretrizes recomendam que cabe aos espaços de formação educacional pública se posicionar politicamente contra toda forma de discriminação e lutar pela superação do racismo. Trata-se de uma tarefa de todos os educadores e independe de seu pertencimento étnico-racial e de posição política.

No Projeto de Ensino citado, estimulou-se, entre os licenciandos, o uso de Pesquisa de Campo sobre a presença de Negros, Indígenas, Idosos; questões de Gênero nos desenhos animados vistos por crianças e jovens nos espaços cotidianos dos licenciandos e a análise da realidade midiática e seus possíveis desdobramentos na construção de planos de aula e sequências didáticas.

Utilizou-se a visita ao espaço escolar como estratégia para diagnóstico no Estágio Curricular, seguida da reflexão de como a escola e os docentes podem atuar no atendimento das leis nº 10.639/03 e 11645/08. Diante dos relatos, eram elaboradas atividades com direcionamento à prática docente, com estímulo à construção de sequências didáticas e de jogos didáticos destinados à realidade verificada pelos licenciandos em Pedagogia.



Nas disciplinas com ênfase étnico-racial que ministrei na UESC, verificamos a importância de as atividades avaliativas serem direcionadas para ações práticas dos licenciandos, voltadas às temáticas étnico-raciais e de gênero, indicando propostas que pudessem ser utilizadas em estágios obrigatórios ou não, assim como na atuação profissional dos futuros licenciados.

As experiências instigam o acompanhamento e a reflexão da presença ou ausência das relações étnico-raciais nos currículos da UESC e uma constatação da necessidade de formação continuada sobre a importância desta temática nos planejamentos da rede municipal de ensino da região, para além das datas comemorativas. Como recorda o símbolo Adinkra no logotipo do nosso Projeto de Ensino Relações Étnico-raciais, para mantermos o compromisso enquanto educadores aprendemos sobre o tema étnico-racial ao decorrer da vida, fortalecendo o posicionamento político.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

LEITAO, Luciana Santos. **Projeto de Ensino Relações Étnico-raciais e suas interlocuções com Gênero e Educação**. Relatório do Coordenador (2017/2020). Ilhéus, Ba: PROGRAD/GERAC, 2020, 06 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação Porto Alegre**, v. 30, n. 3, p. 489-506, 14 mar. 2008. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 24 fev. 2023.

# | Resistindo e combatendo o racismo no ambiente escolar

Rodrigo Maxuel dos Reis Santos

“Numa sociedade racista não basta não ser racista.  
É necessário ser antirracista”.

Angela Davis

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.  
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à  
discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

## Introdução

O racismo enquanto elemento estrutural da sociedade brasileira, como aponta Silvio Almeida (2019), deve ser combatido cotidianamente em todos os ambientes de convivência social. O ambiente escolar reflete o racismo reproduzido na sociedade, dessa maneira, assim como advoga Souza (2012), entre outros autores e autoras estudiosos das questões étnico-raciais e seus impactos sobre a sociedade brasileira, é preciso uma atuação sistemática por meio de projetos e ações educativas com o objetivo de valorizar a cultura e herança afrobrasileira, bem como combater discriminações e preconceitos.

Tenho atuado como estagiário e funcionário do Colégio Antônio Ribeiro Santiago, instituição do ensino básico que oferta o ensino fundamental II na cidade de Coaraci. A escola foi recentemente conveniada com a Polícia Militar da Bahia para adotar o modelo de compartilhamento de gestão, dividida entre a função pedagógica a cargo dos professores e a função disciplinar por conta de policiais militares. Diante dessa realidade, tenho presenciado situações de tensão que me levaram a refletir sobre a questão racial.

Buscando ressaltar a diversidade cultural, propomos a presente intervenção com o objetivo de refletir com professores e alunos sobre formas de enfrentar o racismo na escola. Como ação é proposta a realização de questionário com professores para levantamento da atual abordagem da temática racial na escola e a prática de uma roda de conversa com os alunos do 9º ano e convidados para debater a questão racial e a importância da cultura negra na construção da história brasileira.



A partir das ações propostas, espera-se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, bem como para diminuição de episódios de discriminação racial, além de estimular novas ações que visem a valorização da diversidade étnico-racial e cultural dos educandos e da sociedade no qual a Colégio Antônio Ribeiro Santiago está inserido. Como adverte o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, a escola deve valorizar todas as formas de conhecimento para concretamente contribuir para a transformação da realidade e de uma sociedade plenamente fraterna e solidária.

## Problema

A atual pesquisa de intervenção busca a valorização da diversidade humana através da aproximação da realidade dos professores com a diversidade cultural e étnica dos estudantes. Para isso, propõe uma reflexão sobre as formas de enfrentar o racismo na escola como um todo, porém com ênfase na sala de aula com foco na comunidade escolar do colégio Antônio Ribeiro Santiago.

## Justificativa

A motivação para o presente projeto de intervenção surgiu da minha experiência como estagiário, em que tenho como uma das principais funções desempenhar o movimento da observação tanto da sala de aula (professor e estudantes), como também principalmente da escola como um todo.

Durante o estágio, vivenciei alguns episódios nos quais se caracterizaram ou aconteceram sinais de racismo. Em um desses momentos, observei policiais vistoriando o cabelo de uma aluna que era duramente repreendida, pois através do cabelo crespo não se conseguia fazer o penteado coque. Nesse momento, foi pedido para a aluna alisar o cabelo para dessa forma poder ser feito o penteado. Em outra oportunidade, presenciei o professor de geografia comentando na sala de aula sobre o candomblé: ele citou algumas características do candomblé e falou também que todos deveriam respeitar qualquer religião. Porém, me confessou que “tem um pé atrás” e não vê com bons olhos a capoeira.

O racismo é uma ideologia ainda muito presente nos campos da sociedade, como conceitua o pesquisador Silvio Almeida (2019, p. 32): “o racismo é uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento”. Neste cenário, a escola, sobretudo no sistema civil-militar, carrega todo um contexto para empregar o racismo, principalmente porque traz consigo um modelo pronto que é inserido em uma comunidade de cima para baixo, sem levar em

consideração as particularidades daquele local e foi isso que foi observado no Colégio Antônio Ribeiro Santiago no município de Coaraci, no sul da Bahia.

Assim como bem destaca Nilma Lino Gomes (2012), o currículo escolar deve ser analisado de forma a permitir que o conhecimento reproduzido e construído na escola reflita a diversidade étnico-racial da sociedade na qual a instituição escolar está inserida. Neste sentido, a lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afrobrasileira e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são importantes instrumentos de valorização e democratização do conhecimento, bem como efetivo mecanismo de combate ao racismo institucional e estrutural que persiste no Brasil.

Dessa maneira, entendendo que, conforme assevera Djamila Ribeiro (2020) no seu *Pequeno manual antirracista*, o racismo “nega direitos” e a luta antirracista é uma urgência cotidiana, busca-se desenvolver o presente projeto de intervenção, como já citado, numa escola do ensino básico da cidade de Coaraci, no sul da Bahia, visando contribuir para o combate ao racismo e estimular uma educação antirracista, de qualidade e com compromisso social.

## Objetivos

### Geral

- Procurar soluções com os professores e estudantes para enfrentar e afastar o preconceito racial da sala de aula e conseqüentemente da escola.

### Específicos

- Contextualizar o preconceito racial entre os professores e educandos;
- Levantar dados com os professores sobre situações de discriminação relacionadas ao racismo e ações para coibir e evitar tais práticas;
- Refletir com os alunos sobre as questões de discriminação racial na escola e na sala de aula;
- Debater com os alunos a importância da cultura afro-brasileira.



## Metodologia

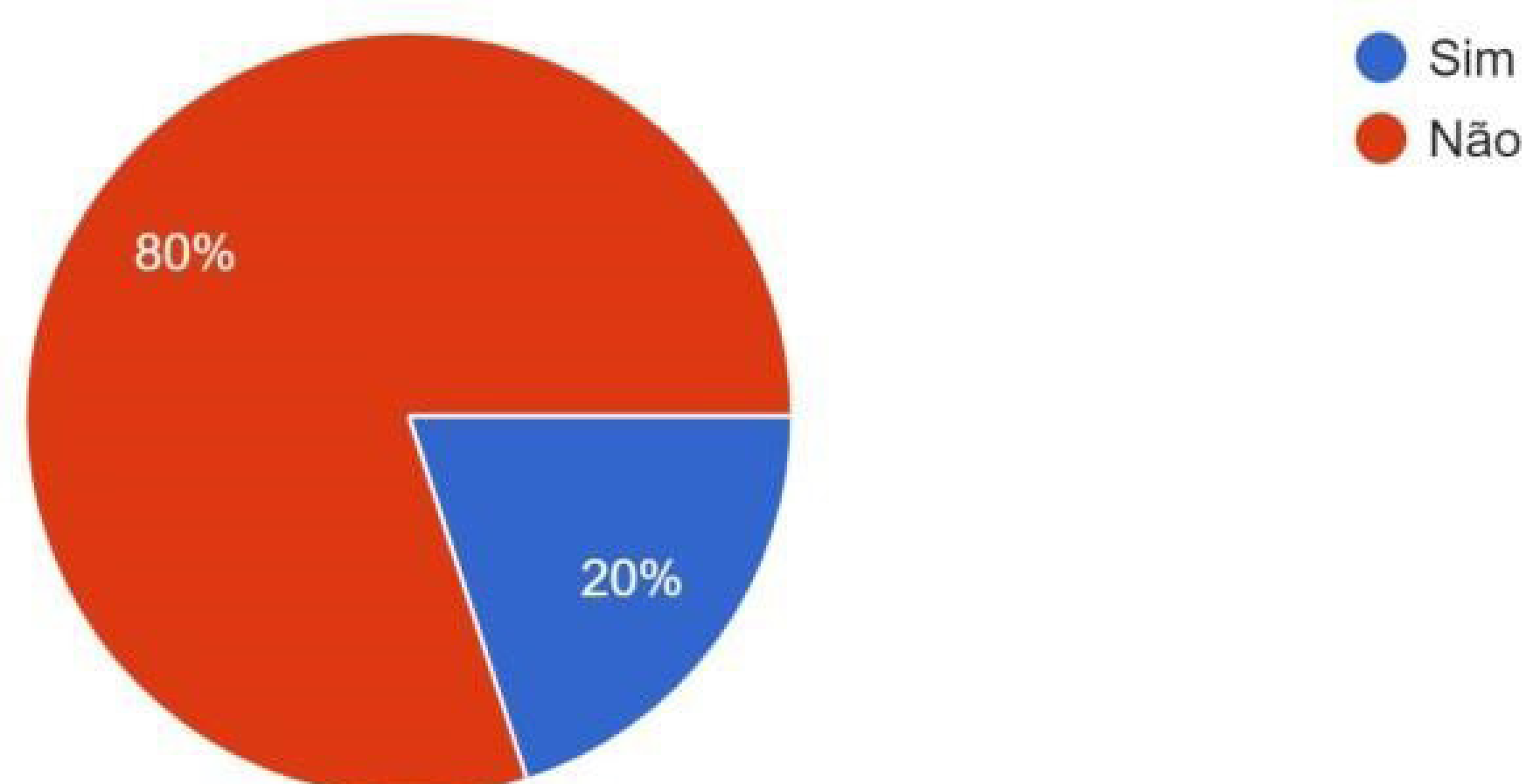
A presença de ideias racistas, de desigualdade social e preconceito são elementos que infelizmente estão no dia a dia das crianças e dos jovens. Quando se percebe sinais de racismo dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de combate, isso se torna mais revoltante ainda.

Essas atitudes racistas já foram percebidas também entre os alunos em relação ao cabelo e à cor da pele. Nesse contexto, foi observada a necessidade de uma pesquisa com questionário para os professores da escola com intuito de ampliar o diagnóstico sobre a relação desses profissionais da educação com a exclusão racial. Vale destacar que o questionário é, segundo Chaer *et al.* (2011), uma técnica eficaz de coleta de “informações da realidade”, composto por um número de questões apresentadas com o objetivo de coletar opiniões, crenças, entre outras informações.

Como resultado dessa pesquisa, foi aplicado um questionário de caráter investigativo com dez professores, sendo dois professores e oito professoras, três da área de exatas, três da área de linguagens e quatro da área de humanas. Entre os resultados obtidos estão a falta de capacitação ofertada sobre a temática racial, sendo que 80% dos participantes relatam não haver esta capacitação, conforme o gráfico abaixo:

São ofertadas capacitações sobre a questão racial ?

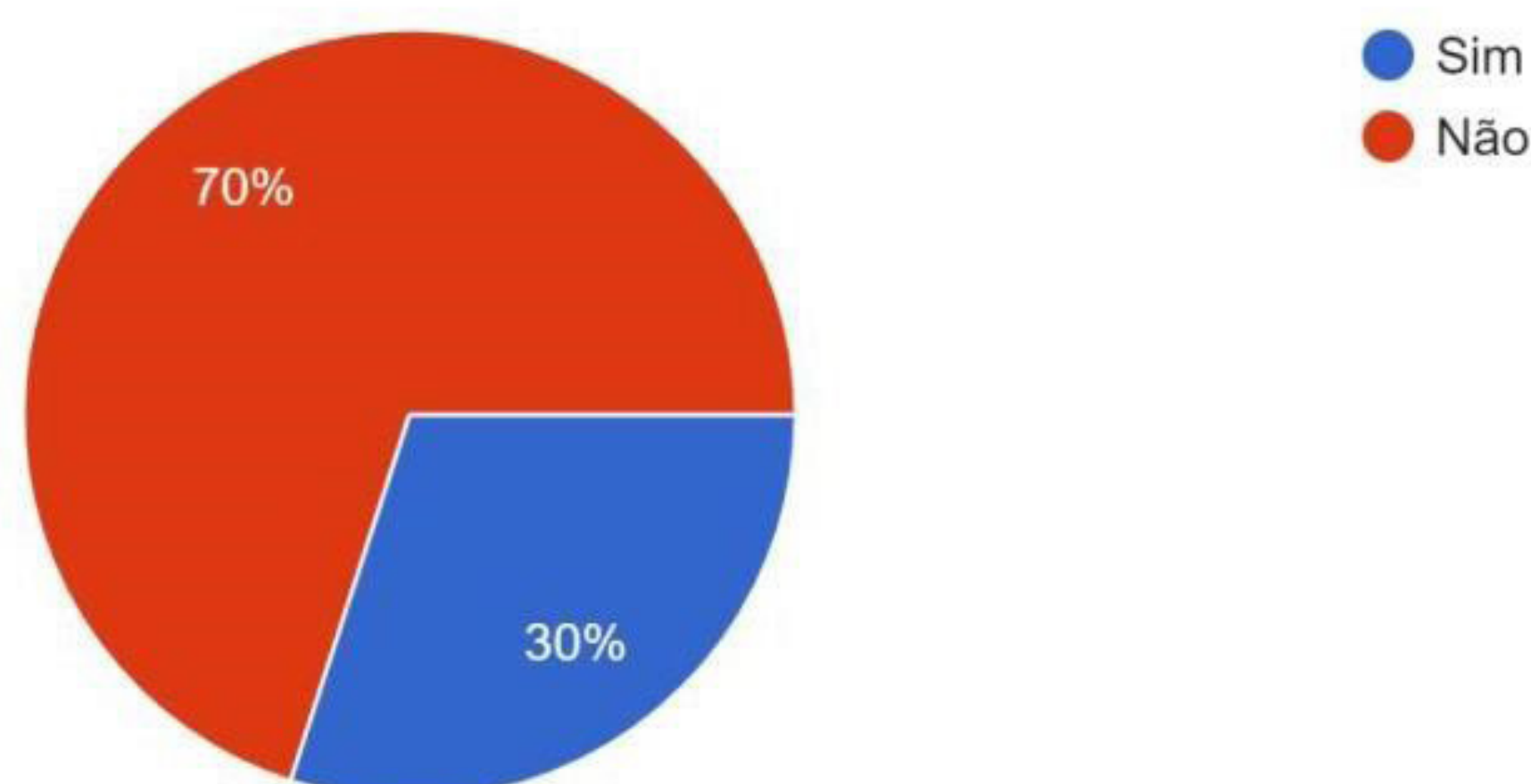
10 respostas



Outra deficiência importante é a falta de projetos ou atividades que abordam a trajetória de personalidades negras. 70% dos entrevistados disseram que não ocorrem atividades desta natureza na escola. Sabe-se da importância da representatividade para o combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira.

A trajetória da pessoa negra é estudada na escola ?

10 respostas



Com a observação negativa de indícios de racismo observados durante o estágio e também pelo déficit percebido em relação à capacitação dos professores para trabalhar com essa temática, optei por fazer uma intervenção com os professores e estudantes do 9º ano do colégio Antônio Ribeiro Santiago que hoje é um colégio cívico militar.

Posteriormente, foi feito um pedido para que os alunos fizessem uma pesquisa escrita onde cada um traria a história de vida de uma personalidade negra brasileira e também a sua foto. Sendo assim, no dia 26 de agosto de 2022 convidei Wadson Souza, graduado do BI Humanidades da UFSB, e Josefa Cerqueira, graduada em Artes também pela UFSB, para uma roda de conversa com alunos e professores. Nela, debatemos a importância da cultura negra, a história do negro no Brasil e a necessidade de nós atores da escola nos distanciarmos do preconceito racial desenvolvendo e praticando a educação antirracista.

A metodologia da roda de conversa é um importante procedimento para o diálogo e debate com adolescentes, com bem destacam Melo e Cruz (2014). Essa forma de comunicação dinamiza e aproxima os “sujeitos no cotidiano pedagógico”, melhorando os resultados da transmissão de conteúdos e da construção do conhecimento.

## Recursos necessários

Os recursos para realização da intervenção são os seguintes:

- Auditório do Colégio Antônio Ribeiro Santiago;
- Papel para impressão das fotos das personalidades negras;
- Lanche para os participantes;
- Elaboração de formulário no Google Formulários.



## Referências

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 24 fv. 2023.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

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

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

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

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

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 289-301, 2012.

# | ANEXO

## Questões para os professores:

1. Qual é a sua área de atuação?
2. São ofertadas capacitações sobre a questão racial?
3. As expressões verbais (linguagem adotada) podem influenciar nas questões de racismo na escola?
4. As questões sobre racismo são abordadas frequentemente na escola?
5. A cultura indígena e africana é abordada com frequência nos temas das aulas ou a cultura europeia continua como centro das discussões?
6. A trajetória da pessoa negra é estudada na escola?
7. Como e com que frequência deve ser tratado o racismo na escola?
8. O que te impede de desenvolver uma ação antirracista na escola onde você trabalha?
9. Como você analisa sua coordenação diante das diversidades?
10. Até o presente momento do ano letivo houve algum projeto antirracista na sua escola?
11. Você acha importante abordar a questão racial na escola?
12. Como pode ser abordada a questão racial na sua área de ensino?



# Relatório final da intervenção “Resistindo e combatendo o racismo no ambiente escolar”

No dia 26 de agosto de 2022, fiz a intervenção para o componente Educação para as diferenças ministrado pela professora Eliana Póvoas. Voltando algumas semanas atrás, percebi indícios de racismo no Colégio Antônio Ribeiro Santiago enquanto atuava como estagiário. Logo em seguida, a professora Eliana nos explicou a proposta de intervenção que deveria ser diagnosticada e executada em uma escola com a intenção de intervir, visando a valorização das diferenças dentro do contexto escolar.

Depois da observação do funcionamento de um modelo militar separatista que foi introduzido na escola, resolvi abordar a educação antirracista. Elaborei também um questionário que foi disponibilizado para dez professores com o intuito de entender a visão da escola para trabalhar com esse tema, que é de suma importância tanto para comunidade escolar quanto para a sociedade como um todo.

Depois de as respostas terem evidenciado a necessidade de uma ação visando abordar mais diretamente a temática antirracista, no dia 19 de agosto pedi para os alunos do nono ano que cada um fizesse uma pesquisa sobre a vida de uma personalidade negra do Brasil e também que imprimisse a sua foto. Avisei que na semana seguinte teríamos uma aula diferente com toda a turma e dois convidados. Sendo assim, no dia 26 de agosto no auditório da escola, confesso que os olhares militares incomodaram, mas não intimidaram. Fizemos uma roda de conversa, colocamos uma mesa no meio e pedi para os alunos colocarem no chão as fotos das personalidades escolhidas por cada um, inclusive eu e os dois convidados trouxemos as fotos que escolhemos.

No início, os estudantes estranharam, pois a roda de conversa é um procedimento novo para eles, que esperavam uma situação padronizada na qual o professor se mantém na frente da sala em uma situação como se estivesse em um pedestal de superioridade. Alguns perguntaram sobre o formato e logo gerou-se o primeiro debate. Daí explicamos que essa posição de roda tinha a intenção de transmitir um posicionamento de igualdade entre todos os participantes e que nenhum dos envolvidos na conversa teria algum tipo de superioridade em relação ao outro. Assim, todos ficaram bastante contentes, gerando um momento de satisfação.

Começamos falando sobre a história do negro no Brasil desde o período colonial, com a escravidão, até os dias atuais, em que infelizmente ainda acontece muita discriminação e preconceito. Falamos sobre por quanto tempo o negro não participou de nenhum tipo de política pública, sendo esquecido e desprezado. Falamos também da Universidade Federal do Sul da



Bahia, que tem política de cota racial que visa reparar anos e anos de separação entre negros e brancos. Dando sequência à roda de conversa, perguntamos se algum dos(as) alunos(as) já tinha sofrido preconceito. Foi aí que alguns falaram muito sobre esse tema, principalmente sobre as histórias de seus familiares sofrendo preconceito e o quanto isso os deixava tristes. Explicamos que estávamos reunidos para coibir essas ações racistas tanto na nossa escola quanto na vida como um todo.

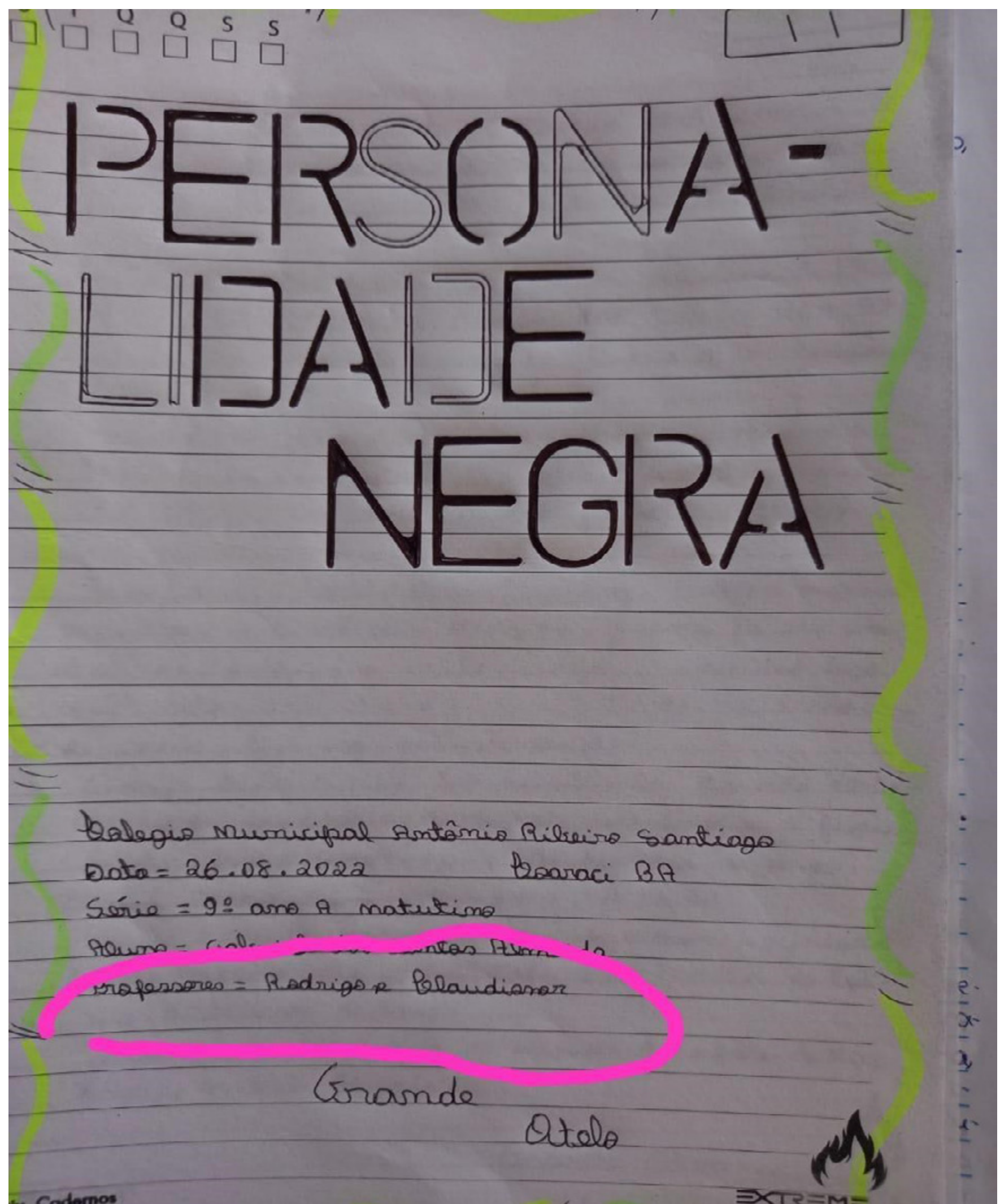
Pedimos para que cada um falasse sobre a história de vida da personalidade negra que eles pesquisaram e surgiram diversos nomes como: Elza Soares, Zumbi dos Palmares, Aleijadinho, Tia Ciata, Grande Otelo, Pelé, Iza, Gilberto Gil, entre outros. Nesse momento, os alunos mergulharam nas informações das vidas das personalidades negras brasileiras, trazendo detalhes das trajetórias sofridas por cada um(a). Esse momento foi infinitamente enriquecedor e pode ser visto e notado um sentimento de amor somado à vontade de fazer a diferença combatendo o racismo na nossa escola. Trouxemos também um vasto material como: o livro de Maciel Aguiar que conta histórias de pessoas negras, lápis de cor com cores de tons de pele. Usamos também o livro *Lugar de fala*, de Djalma Ribeiro, e o livro *O céu de Carol*, da autora Kaliana Oliveira da Hora, que é nossa conterrânea da cidade de Coaraci. Por sinal, o lançamento do livro dela tinha sido semanas atrás na praça que fica no próprio bairro da escola e para nossa alegria a maioria dos alunos falou que esteve no evento.

Depois de uma hora de muita conversa e reflexão, demos algumas opções de como terminaria a nossa intervenção e chegamos à conclusão que iríamos fazer naquele momento um varal. Fizemos nosso varal com as fotos das nossas personalidades negras, comunicamos a direção da escola e entramos em todas as salas com a permissão dos professores. Foi lindo, pois em cada sala os alunos mostravam o varal aos colegas, falavam da vida vencida pelas personalidades e da importância de termos uma educação antirracista no nosso ambiente de estudo. Os professores também se comprometeram a vigiar e combater qualquer prática racista. A coordenação se comprometeu a transformar a nossa intervenção em um projeto, pediu minha ajuda e prontamente me coloquei disponível para fazer acontecer em parceria com todos. O varal ficou exposto no corredor da escola e alunos de outras classes fizeram um cartaz com o nome “Educação antirracista”.

Essa foi a minha intervenção no colégio Antônio Ribeiro Santiago na cidade de Coaraci, um momento de superação, pois adentrar com ideias de valorização às diferenças em uma escola militarizada separatista, que visa colocar todos em uma única bolha, não é fácil. Porém, empenho, resiliência e muito amor foram elementos essenciais para ter êxito na minha missão. Assim, agradeço a todos envolvidos: meus convidados, os alunos da escola, a professora Eliana, os convidados que compareceram as nossas aulas, aos meus colegas, ou seja, a todos



que ajudaram a despertar o interesse de fazer acontecer e de contribuir para uma prática de valorização e respeito às diferenças existentes no ambiente escolar e na vida como um todo.



Essa foi a pesquisa do aluno Gabriel e me deixou bastante emocionado, pois foi a primeira vez que tive o nome mencionado como professor em uma atividade.



# Educação antirracista: trajetória e reconhecimento de estudantes originários de comunidades tradicionais

Antonio Carlos Santos de Jesus

## Introdução

As questões de desigualdade e racismo foram e estão atravessadas no cotidiano de estudantes que pertencem a determinadas etnias, assim como aqueles que pertencem às Comunidades Tradicionais em nosso país e que precisam ser dissertados não só em componentes e datas específicas. Esse antagonismo precisa também ser habitado nos diálogos cotidianos e se transformar em pauta em todas as estruturas da sociedade, reconhecendo-se que o racismo se dilata de forma específica dentro das diferentes instituições sociais.

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) rege, desde 2007, a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (CNPCT), criada pelo Decreto de 27 de dezembro de 2004 e reformulada através do Decreto de 13 de julho de 2006. A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) foi concebida por um contexto que visa o reconhecimento e a preservação, assim como a organização social pelo Estado.

Em concordância com essa política, Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) são constituídos como: uma coletividade com culturas diferenciadas e que se identificam como tais, que apresentam aspectos próprios de organização social, que ocupam e utilizam territórios e os recursos naturais como circunstância para sua reprodução cultural, ancestral, religiosa, social e econômica, fomentando inovações, conhecimentos e práticas geradoras disseminadas através da tradição. Entre os PCTs do Brasil, estão os povos indígenas, as comunidades tradicionais de matriz africanas ou de terreiro, os ribeirinhos, os extrativistas, os caboclos, os pomeranos, os pescadores, os quilombolas, entre outros.

A Constituição de 1988 e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 1990 estabeleceram o acesso à educação como um direito basilar desde a infância, no entanto, é um desafio extra para aqueles que são oriundos de Comunidades Tradicionais.

Nas últimas décadas, houve avanços com relação à educação dos povos de comunidades tradicionais. Em junho de 2012, foi instituída, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, a importância de uma política educacional pautada na representação indígena. Em 20 de novembro do referido ano, foram definidas as diretrizes do gênero para as crianças/adolescentes quilombolas.



O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, com metas para a década seguinte, inclui também o ensino plural e culturalmente diversificado para as crianças/adolescentes pertencentes às comunidades tradicionais. É necessário entender que o alargamento das relações sociais capitalistas atua dentro desses territórios tradicionais, impõem regras e, com isso, determina novas sanções econômicas e novas estratégias de resistência. A demanda por educação escolar é uma delas, tornando-se necessária como condição objetiva da existência desses povos (SOUZA; LOUREIRO, 2015).

A educação, como apreciadora do ponto de vista ontológico, é um requisito de qualquer sociedade existente, uma vez que ela é típica do ser social e da vida. Para Loureiro e Garajau (2016, p. 44),

Não há sociedade sem educação, no sentido de que não há vida social sem o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam somente em sociedade.

Nesse sentido, Troyna e Carrington (1990 *apud* FERREIRA, 2012, p. 288) pontuam que a Educação antirracista conceitua os seguintes fatores:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

Por sua vez, na perspectiva de Brandt (1986, p. 125), “[...] o objetivo de educação antirracista deve ser, por definição, de oposição”. Brandt (1986, p. 121) também analisa o uso da língua na abordagem antirracista e ele conclui que a linguagem utilizada nessa abordagem tende a incluir palavras como “racismo”, “igualdade de direitos humanos”, “justiça”, “estrutura” e “poder”, podendo-se, com isso, “desmontar, decompor, reconstruir”.

Ferreira (2012, p. 278) descreve que:

Minha ênfase em trazer o conceito de Educação antirracista é porque pesquisas nessa área mostraram que a Educação antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais.



Uma pesquisa conduzida por Gillborn (1995), e mencionada no texto “Racismo e Antirracismo em escolas reais” (FERREIRA, 2012, p. 238), aponta os resultados da implementação de um trabalho antirracista nas escolas. O autor observou a escola em sua universalidade e, em suas conclusões, ele sublinha que, “Se o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na escola é crucial” (GILLBORN, 1995 *apud* FERREIRA, 2012, p. 279).

O parecer que regulamentou a alteração da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento se instituiu através de um referencial teórico e pedagógico nas perspectivas da formação docente, das práticas docentes, dos currículos e, em especial, na sua proposta política de combate às discriminações e ao racismo nos espaços educacionais.

Em um de seus trechos, constatamos que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2002, p. 7).

Como o estabelecimento de ensino pode e deve contribuir para a descontinuação do racismo estrutural e a incitação da democracia? Nilma Lino Gomes, ex-ministra do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, Juventude e Direitos Humanos, salientou que quanto mais frágil a democracia fica, maior a possibilidade de fenômenos perversos como: machismo, fascismo, LGBTfobia: “Fortalecer a escola é importante para fortalecer a democracia. E fortalecendo a democracia e a escola, nós também podemos fortalecer práticas antirracistas no nosso país”.

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, [...] [de garantir] a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero. (ROSEMBERG, 2010, p. 4).

O racismo é um experimento que nos impossibilita de vivenciar uma plenitude com o nosso corpo em determinados espaços, assim como no ambiente educacional. O racismo nos violenta, nos deflora mentalmente e, também, metaforicamente, através das variáveis relações na sociedade e com o nosso corpo.



A educação contemporânea tem sido vista como histórica, como um elemento essencial diante da luta antirracista e a escola tem se apresentado de forma crucial de resistência, oportunizada e alimentada por disputas que produzem percepção de raça e antirracismo. Dessa forma, é imprescindível refletir sobre os marcos conceituais, os discursos e as políticas que sustentam as ações das esferas governamentais e dos movimentos sociais.

As discussões sobre Educação Antirracista, diversidade, desigualdade, invisibilidade e discriminação estão sempre no cerne das discussões nos meios acadêmico e social, circundando aqueles que estão na área da educação. Dentro dessa circunstância, se faz necessária uma discussão acerca do assunto, que continua em busca de uma linhagem que constate a valorização, o reconhecimento, a igualdade de direitos, atentando para a diversidade como requisito de construção e existência de uma sociedade abastecida de equidade.

Todo grupo ou congregação de seres humanos é sinalado e identificado pela diversidade. Assim como as diferenças de características culturais, sociais, intelectuais, físicas, faixa etária, gêneros, étnicas, entre tantas outras existentes, que se fazem presentes em vários contextos de ajuntamento de seres humanos e no momento que são reconhecidas e respeitadas, abrem-se veredas de inclusão, o reconhecimento, a visibilidade e a possibilidade de uma vida democrática. Como frisa Hall (2006, p. 50), “uma cultura nacional é um modo de construir sentidos – um discurso – que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção de nós mesmos”.

Porém, quando as desigualdades passam a ser utilizadas para justificar as discrepâncias entre os sujeitos que lutam por visibilidade, que resultam em instabilidade para o acesso e na possibilidade de garantia dos direitos, o que se tem é a instalação de exclusão, discriminação, segregação, invisibilidade, sujeito e etnia, classificados como inferiores. Hall (2006) questiona qual é o sentido para essas questões, enfatizando que: “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59).

É preciso enfatizar que essas discriminações não são frutos da contemporaneidade, mas sim reflexos de produções históricas ao longo do tempo e “operam” em prol de uma determinada classe que mantém privilégios e, ao mesmo tempo, sonegam os direitos de algumas etnias, oportunizando outros. Ainda sobre identidade, Stuart Hall acredita que a globalização da pós-modernidade estaria inteiramente ligada à fragmentação das identidades culturais.

Tal discussão em relação à diversidade e Direitos Humanos é apoiada pelo entendimento de que uma sociedade íntegra é aquela que respeita e reconhece as diferenças através das características constituintes de qualquer representação social e se encabeça com elas,



proporcionando igualdade de direitos e justiça. No entanto, jamais pode ser confundido com o conceito de que todos devem ser abordados do mesmo jeito.

É preciso refletir sobre as particularidades no ato da fomentação de políticas que atendam às premências e garantam os direitos de todas as representações sociais. Trata-se de atestar uma vida digna para todos, independentemente do estado que possam expor, quaisquer que sejam. A diversidade não significa um estorvo para a convivência, nem para a edificação de um projeto que tenha a participação coletiva. O reconhecimento dessa identidade é estabelecido pela historicidade e não biologicamente. Como explica Hall (2006, p. 13),

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Em oposição às novas possibilidades, de enriquecimento e valorização das representações burguesas, dentro dessa perspectiva, na maioria das vezes, as desproporções são subterfúgios para o desenvolvimento ou reforço de desigualdades que defloram os direitos essenciais, que se expandem das carências básicas e ao acesso a direitos, a exemplo da discriminação étnico-racial.

É sabido que, em diversos países, assim como no Brasil, cidadãos indígenas ou pretos/negros são discriminados diariamente não através da lei, mas sim por um processo preconceituoso que permanece arraigado na sociedade. Conseqüentemente, esses cidadãos têm seus direitos ceifados e vivem episódios de menosprezo social e opressão, sendo postos em situação de inferioridade, na maioria das vezes, de forma dissimulada ou velada. Contudo, esses acontecimentos não deixam de produzir humilhação, desigualdade, violências e invisibilidade.

Visto que a escola é uma comunidade universal, ambiente de encontros e aprendizagens, mas também permeada por vínculos de discriminações e hostilidades, o ambiente educacional precisa se desvencilhar dos seus mecanismos de verberação para não favorecer a discriminação e impedir os laços de segregação no espaço escolar. Partindo dessa perspectiva, a escola precisa desenvolver ações com os estudantes e com todo corpo educacional voltadas para: justiça e igualdade, diversidade, respeito e ações educativas respeitadas, conforme propõem o projeto desvendando a pluralidade étnica no cerne da escola.



A formação dos indivíduos tem seu estágio mais intenso e útil nos primeiros anos de vida, quando se inicia a convivência norteada pelo respeito mútuo e pautada na igualdade. Esses assuntos são fundamentais desde os primeiros contatos das crianças com a escola e esse envolvimento com a educação deve ser contínuo; a função do educador vai além da simples explanação de ideias e da aula discursiva.

A escola ensina valores a todo momento, mesmo que os cidadãos não saibam quando é o momento de abordar determinadas questões que vão ao encontro desses valores. Sem afastar os estudantes da oportunidade de vivenciar reflexões e conhecimentos norteadores, as vivências devem contribuir para desenvolvimento de ações educacionais que possam fomentar conhecimento.

Dentro desse contexto, deve-se coibir a invisibilidade, as desigualdades, o preconceito e a discriminação étnica que são fortalecidos através dos conteúdos curriculares, livros didáticos, entre outros ambientes educativos. Identificar e trazer à luz os sujeitos que não têm identidade e que são invisibilizados dentro da escola é de suma importância para a vida deles e que eles possam participar de ações de caráter permanente, circulando dentro do espaço educacional sem restrição alguma. Essas ações podem contribuir para a percepção de evitá-las e de potencializar a formação e o desenvolvimento étnico de todas e todos.

A escola também é um lugar de verberação, assim como não se isenta de invisibilizar aqueles que são pertencentes a Comunidades Tradicionais. Esse espaço também reproduz práticas racistas que infelizmente são estruturais – reais e presentes em nosso cotidiano. Na maioria das vezes, as crianças e os jovens estudantes têm seu primeiro contato com o racismo dentro da escola. Assim, é vital que todas/os atores educacionais se conscientizem de que essa problemática precisa ser combatida. As ações ajudam à valorização do reconhecimento e à trajetória das diferentes etnias que formam e contribuem para termos um país com sentimentos de pertencimento das múltiplas representações existentes no ambiente escolar.

## Problema

O problema que levantamos neste texto é a falta de visibilidade dos atores sociais das escolas para com os estudantes oriundos de Comunidades Tradicionais; que estes sejam percebidos, reconhecidos e respeitados em escolas da rede pública.

## Justificativa

O presente projeto será implementado por acreditar que, através dele, os sujeitos pertencentes às Comunidades Tradicionais e invisibilizados possam ser visibilizados com dignidade, respeito

e possam exercer a cidadania emancipatória com mais espaço de interação e ações integradoras intercaladas com práticas culturais, educacionais e psicossociais com os jovens/adolescentes estudantes, da rede municipal. Assim, visa-se combater o racismo, a exclusão e a desigualdade no ambiente escolar, dando voz e desenvolvendo o sentimento de pertencimento à comunidade.

Com base nos dados obtidos, a instituição pretende continuar utilizando-o como instrumento norteador no desenvolvimento de uma educação antirracista mais efetiva e emancipatória, para resgatar, fortalecer e divulgar a diversidade cultural existente na instituição, compreendendo e valorizando a existência humana, marcada pelos anseios de tantas mulheres e homens, como pais/mães, avós e seus ancestrais, como também das lutas pelo seu reconhecimento.

Serão desenvolvidas ações objetivando efetivar uma rede de comunicação capaz de desmistificar as desigualdades existentes na instituição, reconhecendo que é preciso dar continuidade às ações eficazes nesse projeto, que permitirão aos estudantes pertencentes às Comunidades Tradicionais, “pretos/negros, indígenas, quilombolas, ciganos, refugiados, povos de terreiros, ribeirinhos, LGBTQIA”, a compreensão de que serão reconhecidos, respeitados e servirão de exemplo e incentivo para muitos outros estudantes que futuramente venham ingressar nessa instituição.

## Objetivos

### Geral

- Fomentar intervenções individuais e coletivas de combate às ações discriminatórias em uma escola da região nordeste do país, no sul da Bahia.

### Específicos

- Reconhecer o fator discriminatório que atinge mentalmente os estudantes;
- Identificar os sujeitos invisibilizados e valorizá-los como integrantes da comunidade escolar;
- Desenvolver atitudes de compreensão e respeito com a diversidade existente na escola;
- Aprender a conviver com os sujeitos pertencentes às diferentes culturas;
- Realizar ações de compromisso com igualdade e diversidade no ambiente escolar.

## Metodologia

A pesquisa é vital quando se busca obter respostas ou resultados que satisfaçam as nossas incertezas. Barros e Lehfeld (1986, p. 88) descrevem que, através da pesquisa, chega-se a



um conhecimento novo ou totalmente novo, isto é, o pesquisador pode apreender algo que ignorava anteriormente, porém já conhecido por outros ou então chegar a dados desconhecidos por todos.

Objetivando solucionar as inquisições, a ciência possibilita ao ser humano acessos satisfatórios para a percepção da realidade objetiva, tendo a pesquisa como um elemento extremamente necessário. Diante dessa circunstância, a pesquisa apresenta diversos conceitos, sendo que ela é utilizada nos distintos campos do saber. E, por não possuir ainda um conceito, diversos teóricos apontam seu caráter racional, determinando-a de forma precisa e adequada.

Segundo as análises feitas por Andrade (2001, p. 121), a pesquisa é delineada como “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

Com mais esmero, Lakatos e Marconi (2011, p. 15) definem a pesquisa como “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Será realizada uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa e quantitativa, com base no problema “estudantes invisibilizados” no tema “Educação e Diversidade”, através de um questionário estruturado que será aplicado nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino em uma escola municipal de grande porte numa cidade do sul da Bahia. O questionário será composto de 15 questões de múltipla escolha. Após aplicação, os dados serão tabulados através do Google Docs e os resultados organizados em gráficos.

Os estudos exploratórios buscam conhecer as características de um fenômeno para procurar explicações das suas variáveis (causas e consequências) e possibilitam ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (GIL, 2010; LAKATOS; MARCONI, 2011; KÖCHE, 2005).

Os documentos se especificam pela natureza dos temas pesquisados. Tratando-se de trabalhos no âmbito de reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos, livros, artigos científicos, teses, dissertações etc. (SEVERINO, 2003).

Quando se refere à documentação, entende-se a tomada de decisão durante a leitura de consulta e pesquisa. Esses apontamentos servem de matéria-prima para a pesquisa e funcionam como um primeiro estágio de rascunho. Para Salomon (2001, p. 289), “documentar-se não é apenas uma das fases da elaboração do trabalho científico: é um hábito do trabalhador intelectual e um tipo de pesquisa também: a pesquisa documental”. Por fim, serão feitas reuniões e discussões com a coordenação e o corpo docente da referida escola para aplicação dos questionários nas referidas turmas.

## Recursos necessários

### Humanos

- Atores sociais e suas atribuições:

**Gestoras/es:** sensibilizar a comunidade escolar quanto à necessidade de fomentar ações de combate à discriminação na unidade escolar, dar o suporte necessário e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações pedagógicas;

**Supervisor/es:** criar condições necessárias para que as ações sejam realizadas: assessorar o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais relativas, promover momentos de estudo sistemático e o acompanhamento dos resultados;

**Orientador/es:** acompanhar as ações desenvolvidas e fazer relatórios; levantamentos dos perfis dos estudantes, elaborar questionários, organizar atividades e tabular os dados;

**Funcionários/as:** colaborar com as ações educativas que visam melhorar o comportamento de todas/os em relação à diversidade;

**Professor/es:** selecionar conteúdos, atividades e abordagens metodológicas que discorram sobre as etnias existentes no país de forma transdisciplinar;

**Estudantes:** respeitar a diversidade étnico-racial;

**Famílias/responsáveis:** participar das ações propostas pela escola, apoiando as atitudes de respeito à diversidade étnica-racial;

**Comunidade:** participar das ações/reflexões sobre o tema.

### Didáticos

Caneta, lápis, papel A4, cadernos, livro didático e de literatura, lousa, televisão, *Datashow*, *pen drive*, filmes, caderno, tintas para impressora, pincel para lousa e pincel permanente, papel metro, *notebook*.

## Contexto para análise

A princípio, o questionário seria aplicado em todas as áreas do conhecimento na escola e, por questões éticas, não será revelado o nome da instituição. Essa unidade escolar é um ateneu de cunho público municipal de grande porte, que tem uma média de 1.480 estudantes frequentando diariamente, divididos em 20 salas, com um total de 37 indivíduos por sala nos turnos



matutino e vespertino. A coordenação optou por aplicar o questionário só na área de Ciências Humanas: Componentes – História, Geografia e Filosofia, descartando as demais áreas como: Linguagens: Componente curricular – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física; Matemática: Componente curricular – Matemática; Ciências da Natureza: Componente – Ciências; Ensino Religioso: Componente – Ensino Religioso.

Essa determinação reforça o perfil da unidade escolar, com clara característica de um regime segregacionista, evidenciado no seu cotidiano ao determinar que os estudantes usem camisetas com cores diferentes de acordo com o ano em que está matriculado: 6º ano amarelo, 7º ano verde, 8º vermelho e o 9º ano azul. Esse *apartheid* reforça cada vez mais a desigualdade e a exclusão dentro da escola. Essa unidade escolar tem em seu quadro docente 60 profissionais, no entanto, só três professores são pretos.

Outras práticas são perceptíveis, como o *bullying* homofóbico praticado por alguns professores dentro da instituição. Eles falam abertamente que pessoas do mesmo sexo que namoram ou demonstram carinhos entre si são uma aberração, que isso é “coisa do maligno”. Também propagam suas religiões oriundas do pentecostalismo, em que só a fé deles salva, é a única que faz milagres e cura qualquer imoralidade, enquanto as religiões de matriz africanas são coisas do demônio e impuras. Silva (2010) chama atenção para a violência oculta que vem se disseminando largamente nos últimos anos, a violência de gênero e o *bullying*. Quando o estudante preto chama um professor de tia/o, normalmente eles respondem:

- Olha para a sua cor, eu não sou seu parente, portanto não me chama de tia/o, eu não sou da sua família e você não pertence a minha família, logo. Nós não somos parentes.

Outro sério problema são alguns docentes que não querem trabalhar com assuntos relacionados à Lei nº 10.639/03, outros nunca trabalharam ou tiveram contato com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas são do quadro efetivo da rede pública.

As Diretrizes descrevem que a escola precisa se adequar para os desafios e que:

Nas diretrizes, as adequações e apoios se efetivam por meio de: “flexibilização” e “adequação curricular”, com utilização de material pedagógico e equipamentos apropriados; capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados; eliminação de barreiras, com relação às atitudes, ao currículo, à comunicação, à sinalização e espaço físico da escola; ao encaminhamento para o mundo do trabalho e ao posterior acompanhamento. (BRASIL, 2001).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e que trazem novos alicerces, nova concepção:



Educar e aprender são fenômenos que envolvem todas as dimensões do ser humano e, quando isso deixa de acontecer, produz alienação e perda do sentido social e individual no viver. É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem. (BRASIL, 2019).

Dentro dessa perspectiva, como essa escola vai trabalhar assuntos de forma interdisciplinar? A escola precisa se desvencilhar das amarras da colonialidade, pois as circunstâncias estão mudando diariamente no mundo e no nosso país e a educação não consegue acompanhar as mudanças contemporâneas.

O filósofo francês Felix Guattari defende que a interdisciplinaridade deva passar por uma intervenção entre os assuntos de ciência, de ética e de política. Nessa perspectiva, podemos classificar como um atravessamento de universos que foram vistos e julgados como antagônicos, não só no núcleo da ciência, mas também em toda ligação da ciência com a ética individual e com a política no geral.

Dentro do que é classificado como interdisciplinaridade ecológica, Guattari defende que, diante do contexto universal de declínio, valores e práticas tradicionais como é o caso em discussão, de descentralização e multiplicação de antagonismo, de grandes desequilíbrios ambientais e sociais, não existe nenhuma solução antecipadamente determinada. Não existe esperança salvadora, não existe crença em um inevitável caminho de desenvolvimento, nenhum determinismo de infraestrutura que possa hoje ser aceitável com relação a esses *lócus* (GUATTARI, 1989). Uma só certeza nos habita: não é possível voltar atrás, reencontrar os antigos equilíbrios e as formas de vida do passado. O futuro está aberto. Tudo pode acontecer: a catástrofe ou a resposta satisfatória; a barbárie ou a solução positiva.

Todavia, para que determinada ação seja satisfatória e possa ser efetiva, é necessária uma intervenção política, social e cultural de alcance universal. De acordo com Guattari (1989, p. 14), uma revolução deve articular, harmonizar e considerar conjuntamente os três registros fundamentais (ambiental, social e mental) de uma ecologia generalizada. Guattari (1989, p. 20) informa que não é questão de fazer funcionar, de forma unívoca, ou qualquer ideologia, mas de renovar antigas formas de militantismo, ou pôr em marcha um discurso de enfrentamento de classes por intermédio de palavras de ordem redutoras do domínio das subjetividades.

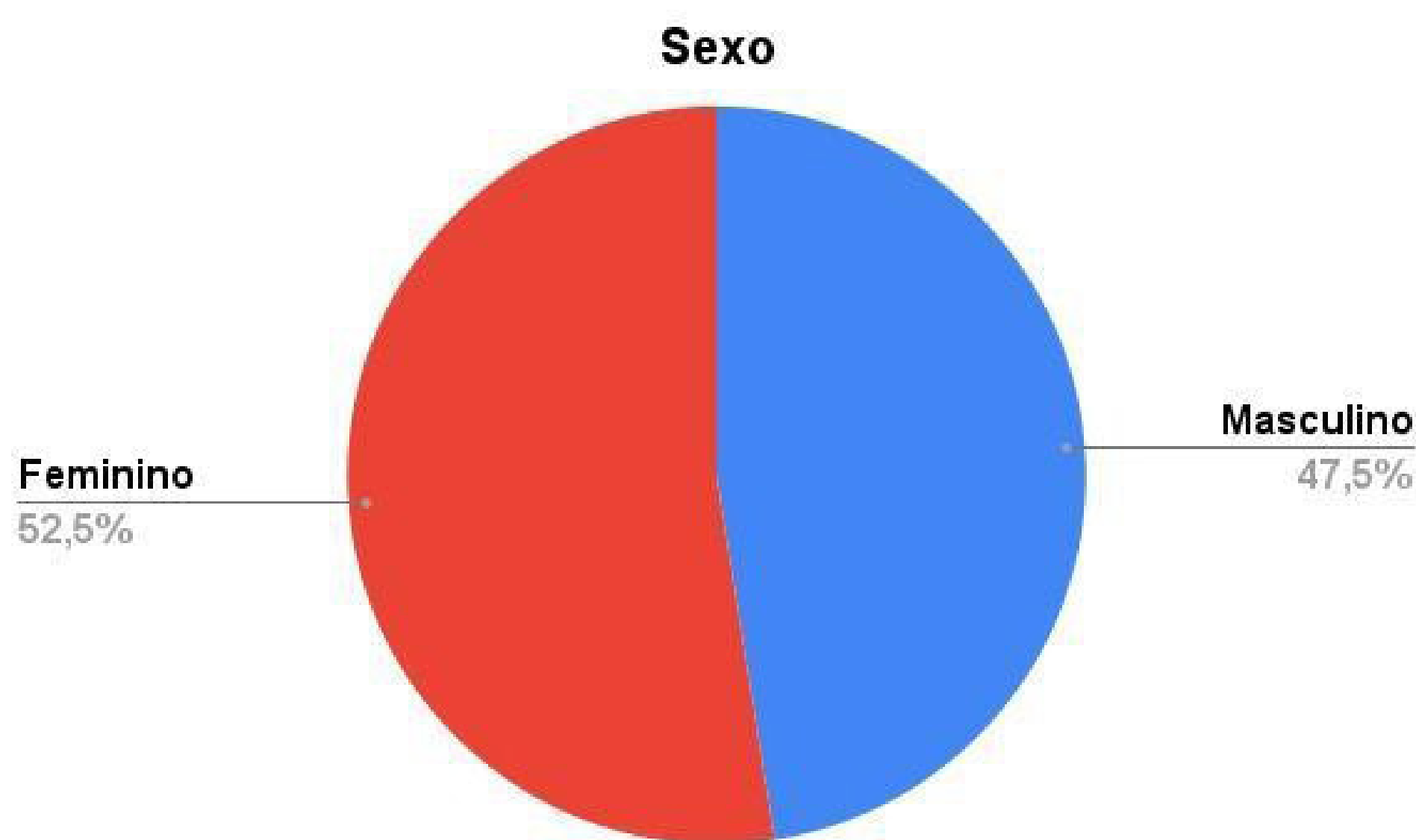
## Resultados e discussão

Entre aqueles que responderam ao questionário, há uma grande disparidade de gênero: 52,5% são do sexo feminino e 47,5% do sexo masculino (Figura 1). Tal premissa é uma característica nacional, já que meninas estudam mais que os meninos e dedicam um tempo



maior à escola. “Apenas em 1879, o governo brasileiro possibilitou às mulheres cursarem o ensino de terceiro grau, mas as que buscaram este caminho estavam sujeitas ao preconceito social por seu comportamento contra a natureza” (SANTO, 2006. p. 119).

**Figura 1.** Questão: qual é o seu sexo?

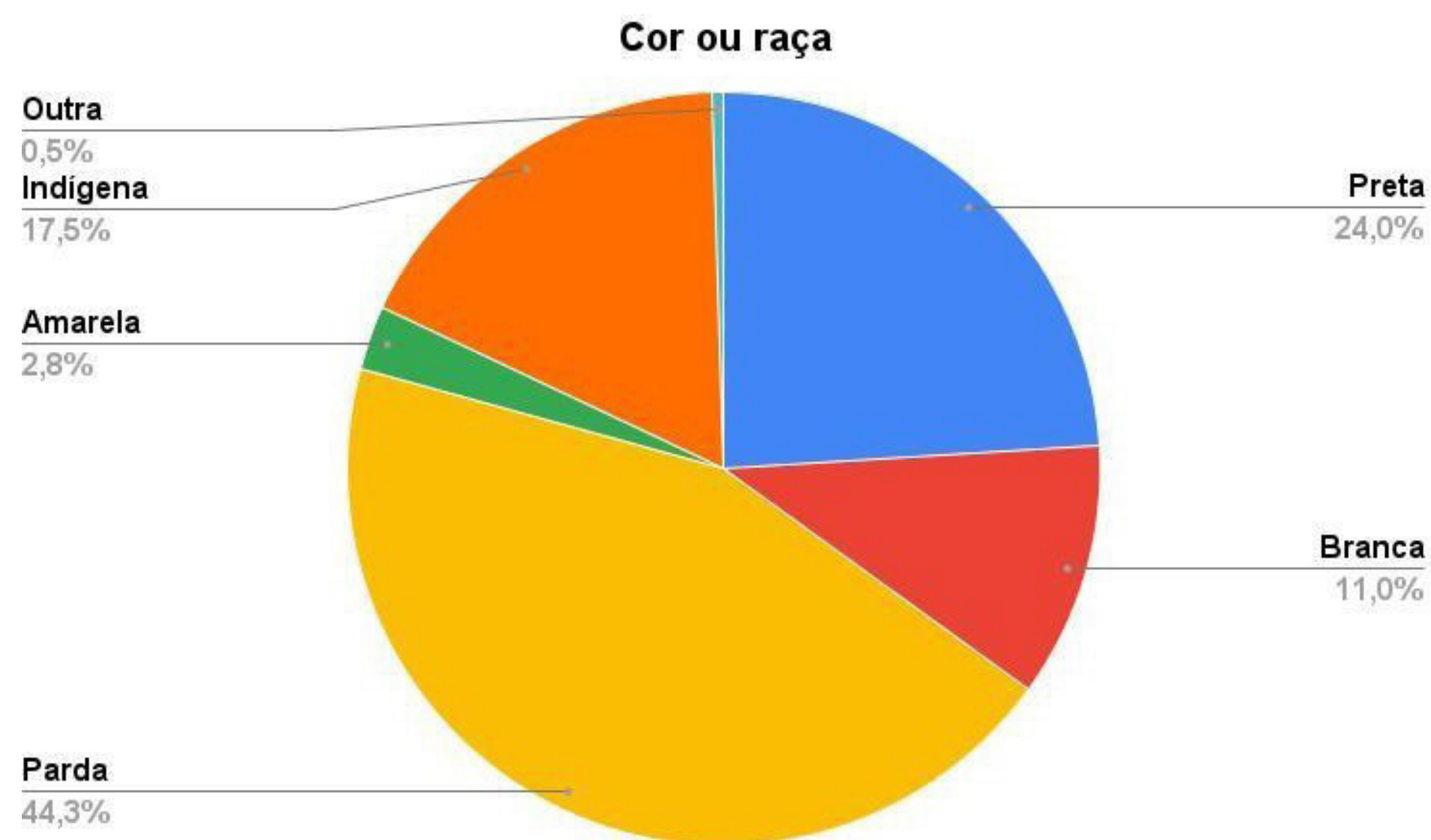


**Fonte:** Elaboração própria

Na sociedade, existe muita austeridade usada como mecanismo para organizar o pensamento de maneira dicotômica, isto é, em pares opostos, que determinam divisões, tais como, ela e ele, razão e emoção, natureza e cultura. Tais pares constata a veracidade das hierarquias, ou melhor, o conceito de que uma representação tem mais valor ou que determinado lado é superior ao outro. Assim, o homem seria a razão e a cultura, sendo reconhecido como o impulsor magnético do *upgrade* ou da ciência; já a mulher seria a emoção e a natureza, classificada como agradáveis, ao mesmo tempo que indicam a ideia depreciativa. Nesse sentido, a antropóloga Maria Luiza Heilborn afirma que: “A categoria de gênero não deve ser acionada como um substituto de referência para mulher ou homem.

Na autodeclaração da cor ou raça, 44,3% dos/as entrevistados/as se autodeclararam pardos/as, seguidos de 24,0% que se declararam pretos/as. Em seguida, 17,5% da raça indígena, branca 11,0%, amarela 2,8% e outra 0,5% (Figura 2). De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), a população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos.

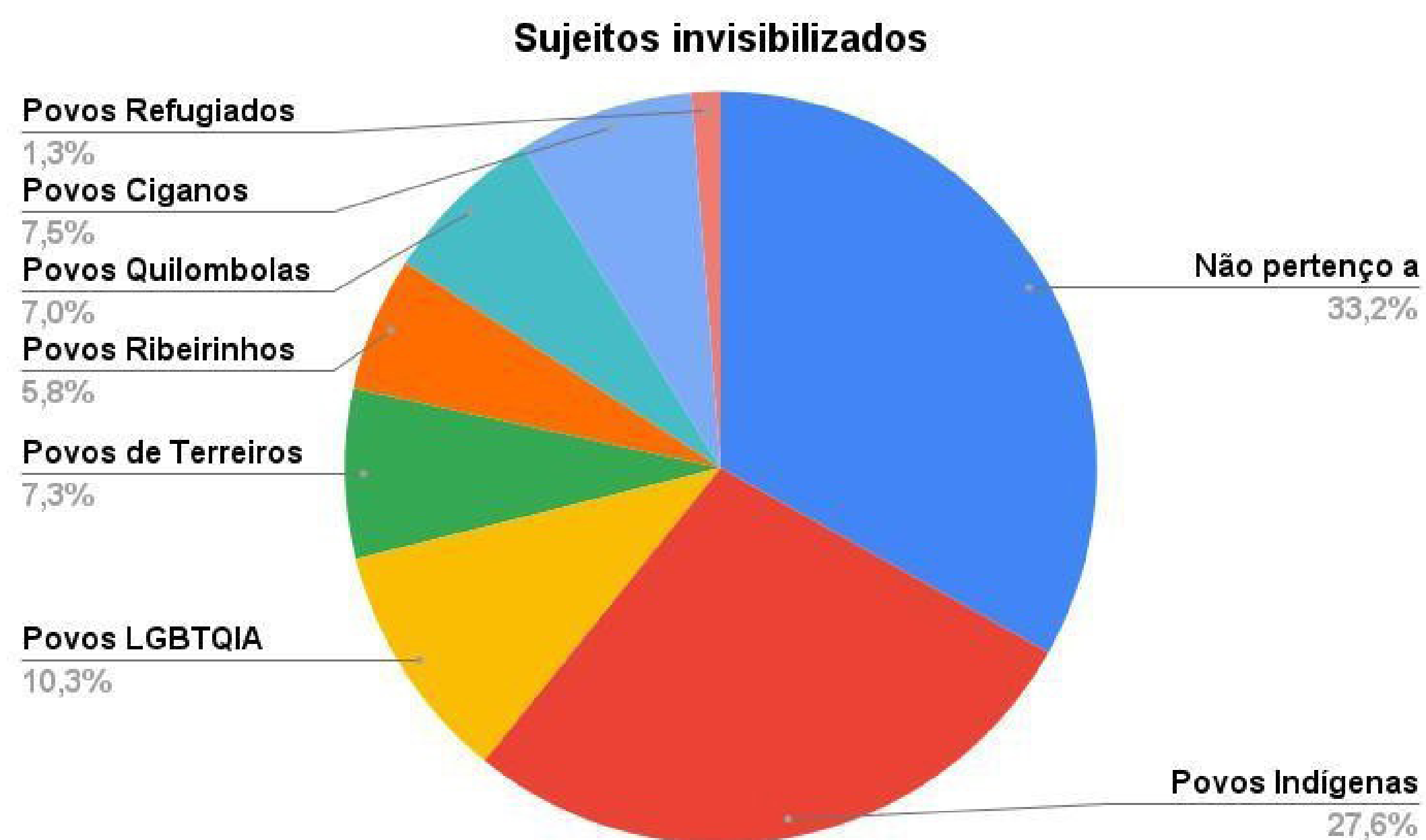
**Figura 2.** Questão sobre a autodeclaração



Fonte: Elaboração própria

Através do questionário “Educação e Diversidade”, foi possível desvelar alguns aspectos acerca dos estudantes invisibilizados oriundos de Comunidades Tradicionais. Um desses aspectos foi sobre não se sentir pertencente a nenhuma Comunidade Tradicional (Figura 3). Alguns educandos responderam que não se sentiam confortáveis para se identificar e essa constatação foi possível por intermédio de um espaço livre no questionário, no qual eles/as podiam se expressar de forma espontânea diante dessa constatação. O resultado foi de 33,2%, demonstrando que os estudantes não se sentem confortáveis para se expressar de forma livre no espaço escolar.

**Figura 3.** Questão sobre a participação dos estudantes em alguma Comunidade Tradicional



Fonte: Elaboração própria



No entanto, outros fatores foram revelados: embora essa unidade escolar seja localizada no centro do município que fica no sul da Bahia, os estudantes com maior representação foram os indígenas com 27,6%; outro aspecto é que entre os indígenas as meninas são maioria.

As mulheres indígenas sempre desempenharam um papel fundamental em defesa dos seus territórios, da natureza e de suas vidas. No entanto, essa luta não é reconhecida e permanece velada. Essa constatação existe desde o período colonial, atravessada por estereótipos e preconceitos que foram e continuam sendo julgados pela ótica do colonizador eurocêntrico.

A sociedade, conseqüentemente por interferência e concepção de mitos ligados à inferiorização feminina e de forma geral às etnias indígenas, dissemina esses estigmas. Esta visão estereotipada sobre o que é o indígena ou o que deveriam ser as comunidades indígenas é construída desde o início da colonização e serve, também institucionalmente, para negar o devido reconhecimento étnico aos indígenas e os direitos assegurados aos povos originários (FIGUEIREDO, 2016).

Sabemos que as etnias são tradicionalmente patriarcais, pois são os homens que determinam as diretrizes nesses ambientes de convívios. Mas as mulheres contemporâneas reivindicam essa hierarquia determinadas por tradições de seus ancestrais. Presumamos que seja por esse empoderamento moderno que as estudantes/meninas/mulheres procuram mais os estudos em busca de reconhecimento e qualificação para que possam sair da subalternização. O depoimento de uma determinada liderança Pataxó de Aldeia Velha afirma que

As mulheres indígenas estão presentes em tudo. Às vezes, não têm muita visibilidade, né. Às vezes, a luta das nossas mulheres não tem essa visibilidade que deveria ter. Porque essa opressão já surge dentro das nossas comunidades. Porque nós somos mulheres, nós temos filhos, nós temos maridos e nós não podemos sair, nós temos que ficar em casa e a maioria das pessoas que são escolhidas são os homens.

Outras representações se fazem presentes nessa unidade escolar, como a LGBTQIA+, que são imperceptíveis e um dos maiores empecilhos enfrentados pela comunidade referida é, por sua existência, pelo seu ser ou simplesmente por fazer parte desse universo. Assim como não é provável imaginar estratégias adequadas para preservar o meio ambiente sem refletir adequadamente sobre o bioma, os locais, as comunidades e as culturas pertencentes aos locais, dificilmente iremos prosperar como sociedade enquanto parte de nós permanecer invisibilizada frente às inúmeras instituições, à economia, às políticas públicas e ao Estado. Assim como a sistematização e a homogeneização da natureza está causando adoecimento no mundo, a sistematização e a homogeneização da sociedade também estão adoecendo as pessoas e gerando hostilidade e desigualdade estrutural.



É muito significativo compreendermos as lógicas que tentam sistematizar e homogeneizar corpos, desejos e experiências que conflitam as lógicas de várias etnias, grupos sociais, comunidades que se constituem e se tonificam a partir de práticas e ações de diversidade e o espaço escolar é um desses espaços. Essa representação é responsável por 10,3% dos estudantes na referida escola.

Outra comunidade presente são os Ciganos “Romi”, com 7,5% dos sujeitos existentes na unidade escolar. Essa etnia ainda é muito desconhecida da sociedade por suas características ciganas que, na maioria das vezes, são marginalizadas por visões estereotipadas e preconceituosas impostas pela sociedade em geral. “Os ciganos são obrigados a lidar com estereótipos de que roubam crianças, de que não são confiáveis, que dançam, cantam e preveem o futuro, de que são itinerantes e vivem em barracas”, relata Mirian Alves de Souza, professora de Antropologia no Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Uma dessas consequências é o aniquilamento forçado de suas culturas com a finalidade de evitar a discriminação. Isso significa que muitos sujeitos pertencentes às etnias ciganas omitem suas ancestralidades para fugir de discriminação. Suponhamos que seja esse o motivo para que elas/es não usem adereços pertencentes a sua cultura na escola. Mio Vacite é um músico e descendente de ciganos iugoslavos que testemunhou muitas dessas omissões da identidade cigana. Mio conta que

Chamaram a minha mãe de vigarista e me xingaram de cigano, usando tom pejorativo. Eu dei uma ‘bolacha’ no moleque que disse isso, e o coordenador pedagógico me tirou da sala, e nunca perguntou o que tinha me motivado a agir assim. Simplesmente assumiu que eu estava errado.

Esse fato foi determinante para desencadear outras violências na escola e Mio relata que nunca mais voltou à escola.

Fomos proibidos de falar o idioma e mudamos de bairro para não saberem que éramos ciganos. Tudo para proteger o meu irmão que tinha acabado de entrar na faculdade. Hoje ele é procurador de Justiça, mas como vários outros ciganos, ele não se assume por causa desses traumas.

A partir de 1993, a Constituição ampliou as garantias e os direitos a diversas camadas sociais brasileiras, dentre essas representações, a cigana foi contemplada. Desde 2007, eles são protegidos pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Outra representação que se faz presente são os Povos de Terreiro, que aparecem com 7,3%. Os Povos de Terreiro formam um coletivo de indivíduos, na maioria de origem afro-brasileira, que estão ligados às populações religiosas de matrizes africanas através de vínculos parentais



ou iniciáticos. Pertencem a esse conjunto de práticas: o candomblé, a pajelança, a macumba, dentre outras. Em geral, se organizam dentro de um espaço territorial chamado terreiro.

Deste modo, se definem em prol do pertencimento, uma vez que se constituem em torno de órgãos sociais religiosos de sociabilidade coletiva. Essas religiões de matrizes africanas formam um conjunto de práticas religiosas que se estabelecem por meios de populações negras transmigradas do continente africano para serem escravizadas no Brasil. Fazem parte desse conjunto de práticas: o tambor de mina, a umbanda, o batuque, a pajelança, a macumba, o candomblé, entre outras.

Geralmente eles/as se organizam dentro de um espaço territorial intitulado terreiro. Para Sant'anna (2004), os terreiros, como espaços comunitários de preservação e vivência à religiosidade de matriz africana e afro-brasileiras oportunizam acolhimento, trocas de saberes, afetos, valorização e reconhecimento dos diferentes signos e significados que versam pela identidade da população negra e seu pertencimento histórico, cultural, social e de promoção da equidade racial.

Os terreiros são locais conhecidos como sagrados de culto e que se fazem presentes em todo território nacional. Os espaços de socialização de culto, assim como suas dependências internas e externas, conseqüentemente a natureza, também são considerados um local sagrado. Por isso, a territorialidade dessa comunidade se alarga para além do espaço físico onde se confraternizam. É plausível afirmar que o “sistema escravocrata e a divisão do continente africano em guetos europeus não conseguiram apagar do corpo/*corpus* africano os signos culturais” (MARTINS, 1997, p. 25).

Outro questionamento foi sobre os Povos Quilombolas, que se fazem presentes no anonimato do contexto educacional. A população quilombola são pessoas com identidade cultural própria e que se constituíram através de um processo histórico que teve seu início com os povos transmigrados do Continente africano para o Brasil para serem escravizados. Eles representam resistência sobre o olhar de diferentes aspectos de dominação. Tais comunidades cultivam suas ligações com suas histórias e trajetórias, bem como os costumes trazidos por seus ancestrais.

A identificação de uma pessoa como quilombola é autodeclaratória, seguindo os mesmos princípios da Convenção nº 169 da OIT (para povos indígenas e tribais), que afirmam que “a autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos” (p. 15).

Na atualidade, os quilombos tentam superar a prática da cultura de subsistência e creem na possibilidade de sobreviver cultivando os costumes do passado e os princípios dos antecessores, buscando estratégias de desenvolvimento sustentável, na perspectiva de uma vida digna.



Conhecer a história dos quilombos atuais é de grande importância para a identidade do povo brasileiro e a sua inclusão no Currículo da Educação Básica é essencial para a constituição da nacionalidade.

A Educação Quilombola, através do Programa Salto para o Futuro, fomenta a possibilidade de docentes repensarem suas práticas e aprenderem com os quilombos contemporâneos o que eles têm a oferecer como espaços de escolarização que propiciam a valorização de identidades negras brasileiras, como condutores de um currículo que possibilite o estudante conhecer suas origens. Por isso, essa escola precisa desenvolver estratégias que possibilitem aos estudantes oriundos de quilombos ter sua cultura respeitada dentro do espaço escolar.

É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo, também é importante esse conhecimento.

A escola tem a obrigação de facilitar o acesso à história dos quilombos. Divulgar os saberes dessas populações entre os jovens estudantes é significativo, como via de compreensão e de identificação para uma identidade multiétnica e pluricultural; é nessa base que se deve orientar os valores da cidadania.

A luta por reconhecimento, segundo Honneth, refere-se aos processos de reação ao desrespeito, à imposição, à marginalização, à estigmatização e à desconsideração dos direitos dos sujeitos de existir e ser. Os estereótipos causam transtornos e passam a interferir na vida das pessoas nos sentidos jurídicos e morais. Trata-se de pensar sobre a degradação do sujeito pertencente a uma comunidade e as feridas causadas na sua alma, na sua honra, na autoestima e na dignidade, como nos esclarece Melo (2014, p. 23):

E a chave para Honneth analisar os conflitos sociais é a tipologia das formas de reconhecimento e as correspondentes formas de desrespeito [...]. O que importa mostrar é a lógica dos conflitos que se originam de uma experiência social de desrespeito, de uma violação da identidade pessoal ou coletiva, capaz de conduzir a uma mobilização política para restabelecer as relações de reconhecimento mútuo ou expandi-las a outro patamar.

Os povos remanescentes de quilombos cobram reparações e reconhecimento cultural, jurídico, social e por garantia a inserção social da coletividade e dos indivíduos privados de direitos. As múltiplas organizações e representações sociais existentes no país podem ser constatadas através dos movimentos do campo e da cidade. Almeida (2004, p. 166) aponta



para as reivindicações advindas de grupos diversos que se têm autodeclarado culturalmente e desenvolvido organizações de movimentos políticos nos territórios nos quais desenvolvem sua vida e seu trabalho.

Em 2007, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva editou o Decreto nº 6.040/2007, o qual “institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”. A partir do referido Decreto, o governo ampliou o reconhecimento que era limitado aos indígenas e aos quilombolas. Dessa forma, as políticas públicas decorrentes da PNPCT abarcaram todas as populações tradicionais, que inclui caiçaras (pescadores do mar), comunidade de “fundo de pasto”, faxinalenses, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu, pantaneiros, seringueiros, ribeirinhos, entre outros.

Esses povos que residem nas proximidades dos rios e de manguezais que sobrevivem da pesca artesanal, do roçado, da caça e do extrativismo são classificados como ribeirinhos e representam 5,8% do alunado da escola em questão. Os jovens que fazem parte desse contexto de sobrevivência enfrentam diariamente estereótipos dentro da escola por morarem nesses locais, por exemplo, “nossa, como você aguenta morar em um local como aquele?”. São falas como essa que marcam os estudantes que precisam estudar fora de suas comunidades.

Há quem considere a postura da escola do campo como atrasada, mas, as práticas pedagógicas das escolas do campo surgem de um currículo que preza o respeito “à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010), requisitando outras práticas pedagógicas com “tempos/espacos em que outros sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistências, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades” (ARROYO, 2014, p. 25).

À vista disso, entendemos que as práxis pedagógicas “expressam um processo de trabalho que possui intencionalidade e é determinada (podendo determinar) pela prática social e pelo conjunto de relações determinadas na sociedade [...]” (SOUZA, 2016, p. 45). Posto isto, o trabalho desenvolvido na escola e/ou fora dela precisa entender a realidade sociocultural, sendo que os conhecimentos não são decompados e sim conectados e inter-relacionados.

A educação é um direito humano básico conhecido através da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e na Convenção referente ao Estatuto dos refugiados de 1951. A educação é o instrumento que protege as crianças e os jovens refugiados do recrutamento forçado contra os grupos armados, casamentos infantis, trabalho infantil e exploração sexual. A educação fortalece a resistência da comunidade.



O empoderamento dos refugiados, que representa 1,3% do alunado na escola, só é possível por meio da educação. A composição de conhecimento e de habilidades propulsiona a eles/as vidas melhores, produtivas, independentes e apropriadas ao ambiente no qual eles/as estão inseridos.

No entanto, a educação conduz os refugiados a novo conhecimento, permitindo a eles/as serem inseridos nesse novo contexto para que possam reconstruir suas vidas, culturas e conseqüentemente suas comunidades, embora a escola em discussão não tenha estrutura para recebê-los em seu espaço educacional.

Na prática, a situação é muito difícil: além dos entraves que já encontram naturalmente, como fuso horário, a língua, diferença de hábitos e a discriminação, outro fator determinante são as deficiências da escola ao receber esses sujeitos em sua unidade escolar.

Se a escola já apresenta dificuldades para oferecer uma educação de qualidade àqueles que se encontram em seu habitat natural, imagine para os apátridas que não fazem parte desse contexto e que precisam se adaptar? Primeiro entrave é encontrar vaga; segundo, profissionais preparados para auxiliar os jovens ao conhecimento; terceiro, materiais educacionais disponíveis e adequados e o quarto é o idioma. De acordo com Silva e Fernandes (2017 *apud* LUDOVICO; CAVALCANTE, 2019, p. 46),

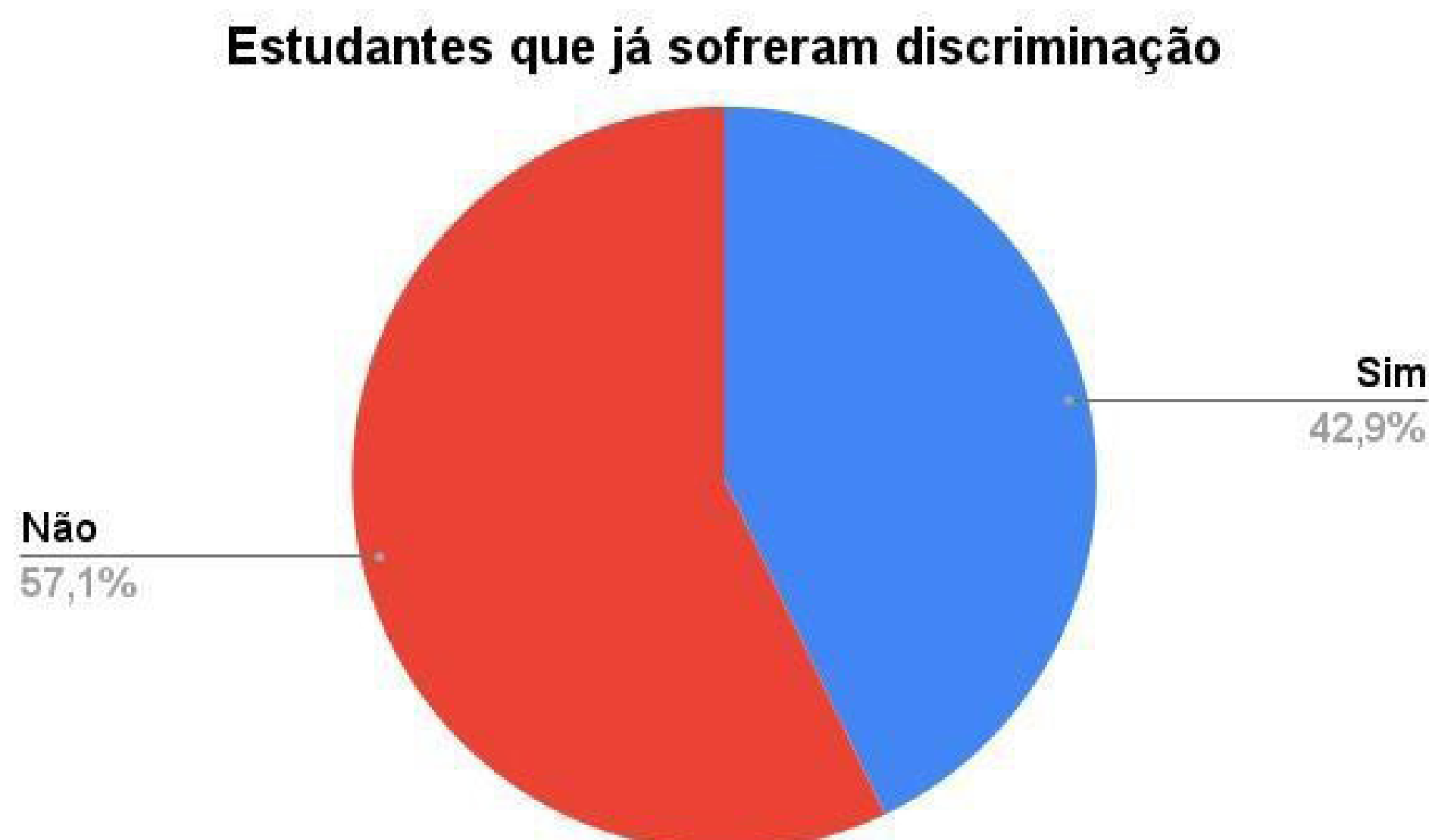
As dificuldades no processo de inserção dos migrantes na sociedade são conformadas por diversas pesquisas, como a de Silva e Fernandes (2017) que identificam problemas como o acolhimento, o domínio da língua, além da questão discriminatória e xenofobia já citados. O Brasil não possui uma infraestrutura para o acolhimento dos migrantes, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos socioculturais.

Mas os maiores entraves encontrados pelos estudantes refugiados são a falta de respeito por parte da escola, que não leva em conta o aprendizado e a cultura dos estrangeiros. Para Gomez e Scopel (2006), o ensino se dá como um conjunto de processos que modificam a existência e o comportamento individual. No entanto, a escola não respeita o aprendizado que o estudante já traz com ele/a e determina em qual ano o estudante irá estudar pelo fator idade, por exemplo: 12 anos, sexto ano e a bagagem que esse sujeito tem, como fica? O idioma que não é levado em conta e, muitas vezes, eles/as falam mais de um idioma “inglês, espanhol e outros mais”, mas esses critérios não são suficientes para colocá-los no sétimo ano ou oitavo ano.

Quando indagados se já foram vítimas de algum tipo de discriminação, 57,1% responderam afirmativamente e 42,9% negativamente (Figura 4).



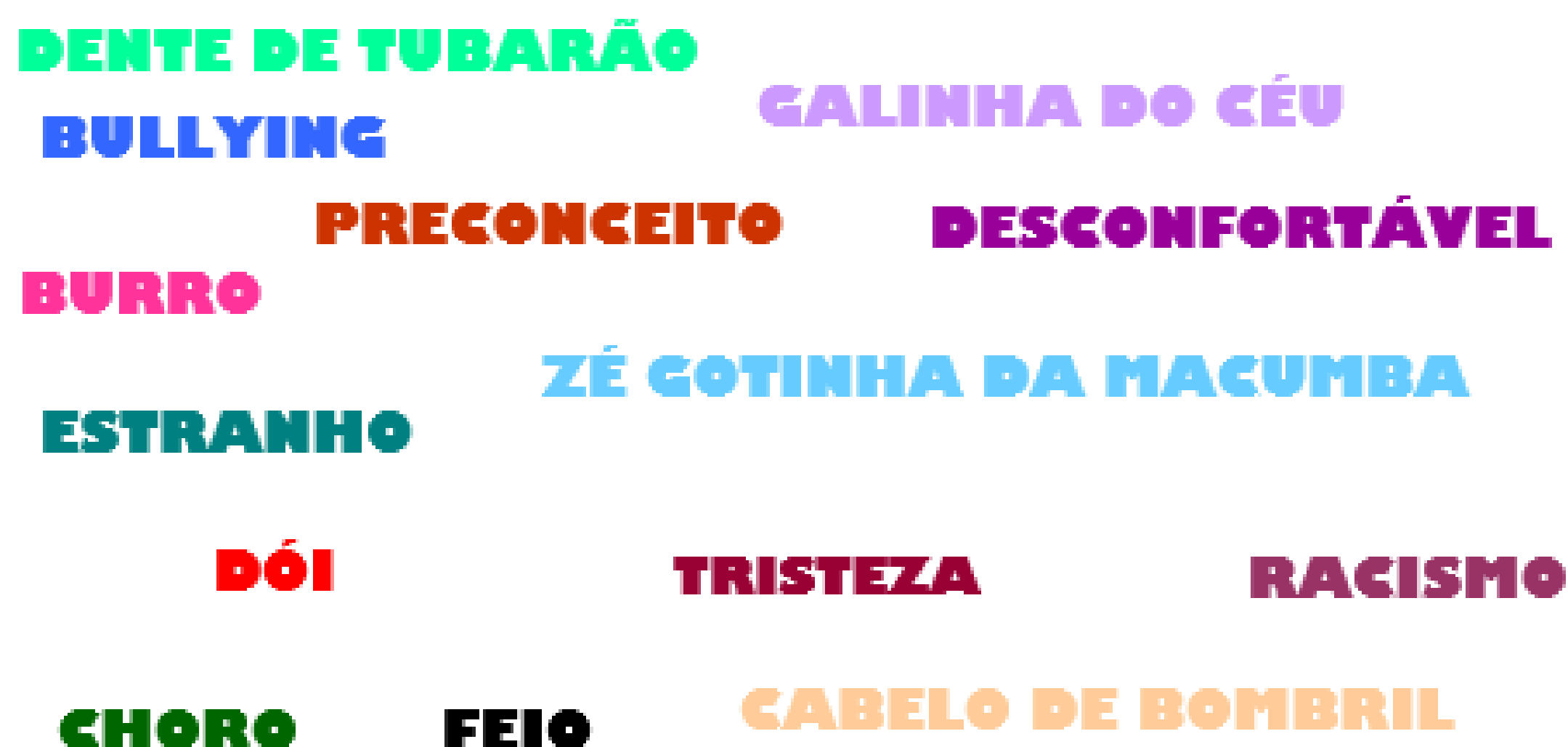
Figura 4. Questão sobre a discriminação na escola



Fonte: Elaboração própria

No entanto, é para acender um alerta, pois o resultado foi muito pequeno entre o sim e o não e alguns listaram, através do espaço livre, palavras ou frases que já ouviram sobre suas pessoas na escola (figura 5).

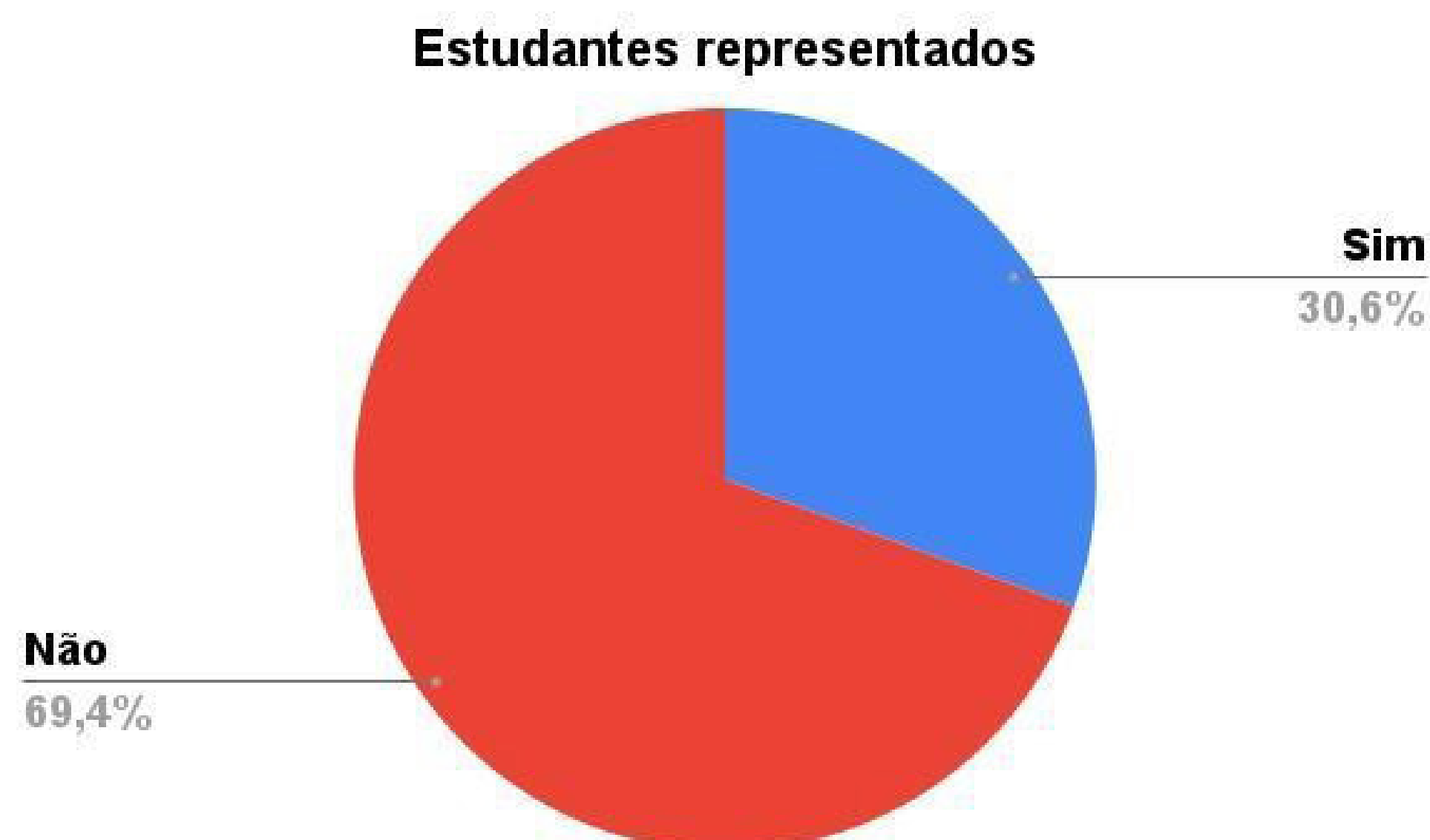
Figura 5. Questão sobre os participantes que já tinham sofrido algum tipo de discriminação



Fonte: Elaboração própria

Quando perguntado se eles/as se sentem representados na escola, 69,4% responderam negativamente e 30,6% positivamente (Figura 6). Esse resultado indica que a escola precisa analisar seu documento norteador, Projeto Político Pedagógico (PPP). Isso são indícios de que algo precisa ser feito ou desenvolvido nesse ambiente escolar. O estudante tem que se sentir pertencente a esse ambiente no qual eles/as estão inseridos. O PPP é a identidade da escola e é ele que norteia os caminhos para o ensinar e o aprender com qualidade.

**Figura 6.** Questão sobre a representatividade na escola



**Fonte:** Elaboração própria

Ao analisar essas respostas atentamente, percebemos o quanto a comunidade escolar precisa mudar suas concepções que subsidiam o conhecimento da realidade dos sujeitos presentes no seu espaço cotidianamente. Tendo como base o caderno I do material do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio,

Pensar o território educativo onde estudantes, professores, funcionários e gestores constroem o processo de socialização e de formação com base na valorização da pluralidade cultural e respeito às diferenças de gêneros, raça, etnia, orientação sexual; além de propiciar o diálogo com os diferentes conhecimentos dos campos científicos, filosófico, político, artístico, tecnológico, cultural e econômico, desencadeia a necessidade de reescrever coletivamente o Projeto Político Pedagógico como construção da identidade da escola pública. (BRASIL, 2004, p. 17).

Sendo assim, o PPP tem um caráter coletivo, pois é um documento único para uma unidade escolar e moldável às alterações do contexto. Ele visa fortalecer a dimensão social sobre a educação pública e se apoiar em concepções ligadas ao sujeito, à sociedade e à educação. São conceitos indispensáveis por estarem ligados ao caráter social da educação e que determinam a opção educativa da unidade escolar. Consequentemente, qualquer decisão ou opção precisa ser coletiva, responsável e consciente.

## Considerações finais

O ponto principal dessa iniciativa foi provocar a escola no intuito de se tornarem visíveis os estudantes pertencentes às Comunidades Tradicionais existentes no cotidiano escolar e de respeitar as múltiplas culturas existentes na instituição. Através delas, pretende-se resgatar



valores e princípios relevantes a essas representações étnicas para que posamos oportunizar a esses indivíduos o exercício da cidadania.

As condutas preconceituosas, segregacionistas e de invisibilização precisam ser trabalhadas para que possam ser abolidas da escola. Ao fim de um determinado período, todos os estudantes poderão se reunir com a coordenação, orientação e supervisão para contar suas experiências depois que as ações foram implantadas na escola. Os estudantes deveram responder um novo questionário para que a instituição possa avaliar se as contribuições do projeto estão sendo eficazes; quais foram as atividades eficazes que eles perceberam na escola? Quais mudanças foram percebidas? As respostas servirão de orientação para novas práticas.

A concretização desse projeto proporcionou a abertura de um espaço propício para reflexão e diálogo sobre o respeito aos diferentes, fomentação das habilidades sociais no espaço escolar. Esse canal de comunicação favorece oportunidades para esclarecimentos, mudanças de comportamentos discriminatórios, flexibilidades e colaborações para um relacionamento interpessoal, principalmente no que tange ao convívio social dentro do ambiente escolarizado.

Dentro dessa perspectiva de uma educação antirracista emancipatória, este trabalho vem contribuir para o desenvolvimento não só dos estudantes de Comunidades Tradicionais, mas também na formação de valores positivos e na convivência com a diversidade.

## Referências

ALMEIDA, A. W. B. Processos de territorialização e movimentos sociais na Amazônia. *In*: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I. M. (org.). **O campo no século XXI**. Território de vida, de luta e de construção social da justiça social. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004. p. 163-179.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDT, Gogfrey L. **The realization of anti-racist teaching**. London: Falmer Press, 1986.

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N° 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social; Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, UFMT, v. 1, p. 275-288, 2012.

FIGUEIREDO, K. Racismo: o instrumento disfarçado na negação de direitos: a luta dos indígenas da Terra Maró (PA). *In: Anais da Reunião Brasileira de Antropologia: ética, diversidade e conflitos*. João Pessoa, PB, Brasil, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMEZ, Mercedes Silverio; SCOPEL; Delza Tonole. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e Tecnologia**, a. 2, n. 1, abr./set. 2006.

GUATTARI, F. **Les Trois ...cologies**. Paris: GalilÉe, 1989.

KÖCHE; J. C. **Pesquisa científica: critérios epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; GARAJAU, J. Individuo social e formação humana: fundamentos ontológicos de uma educação ambiental crítica. **Ambiente e educação**, v. 21, n. 1, p. 41-58, 2016.



LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga; CAVALCANTE, Cláudia Valente. A escolarização das crianças haitianas em Goiás: um primeiro levantamento bibliográfico. *In: CONGRESSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PUC GOIÁS*, 5. Anais..., Goiânia, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (org.). Racismos: olhares plurais*. Salvador: UFBA, 2010.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANT'ANNA, Márcia. O tombamento de terreiros de Candomblé no âmbito do IPHAN: critérios de seleção. *In: Políticas de Acautelamento do IPHAN para Templos de Culto Afro-Brasileiros*. Salvador: IPHAN, 2004.

SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. **Mulher: sujeito ou objeto de sua própria história?** Florianópolis: OAB/SC, 2006.

SEVERINO, Antônio, Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras**. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUZA, V. M.; LOUREIRO, C. F. B.. A educação formal enquanto estratégia de luta dos povos caiçaras da Península da Juatinga. **Revista Cadernos de Educação**, Paraty, v. 51, p. 1-21, 2015.

# ANEXOS

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

**1. Qual é a sua idade?**

10  11  12  13  14  15  16  17  18

**2. Qual é o seu sexo?**

feminino  masculino

**3. Em qual ano você estuda?**

6º ano  7º ano  8º ano  9º ano

**4. O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na sua autodeclaração. Indique abaixo como você se identifica:**

Branca  Amarela  Indígena  
 Preta  Parda  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**5. Qual é a sua orientação religiosa?**

\_\_\_\_\_

**6. Você pertence a algumas das comunidades tradicionais abaixo?**

Povos Indígenas  Povos Ribeirinhos  Povos Quilombolas  
 Povos Ciganos  Povos Refugiados  Povos de Terreiros  
 Não pertencem a nenhuma comunidade tradicional  Outros

**7. Você já foi discriminado no IME?**

Sim  Não

Em que situação? \_\_\_\_\_

**8. Você já se sentiu vítima de algum tipo de discriminação nessa unidade escolar? Se necessário, marque mais de uma alternativa.**

No ambiente escolar  Na família  
 Em ocasiões sociais (entre os amigos ou local público)  
 Não sofreu/sofro  Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**9. Você se sente representado no IME?**

Sim  Não



**10. As várias formas de discriminação e violência causam impacto na sua vida?**

Sim  Não  Sem opinião formada

**11. Em sua opinião, o desrespeito à diversidade humana é um problema para a educação?**

Sim  Não  Sem opinião formada

**12. Em sua opinião, o Brasil é um país livre de discriminação sociocultural?**

Sim  Não  Sem opinião formada

**13. Em sua opinião, a escola pode ajudar a construir o respeito à diversidade?**

Sim  Não

**14. Sua escola possui atualmente ações em educação para a diversidade?**

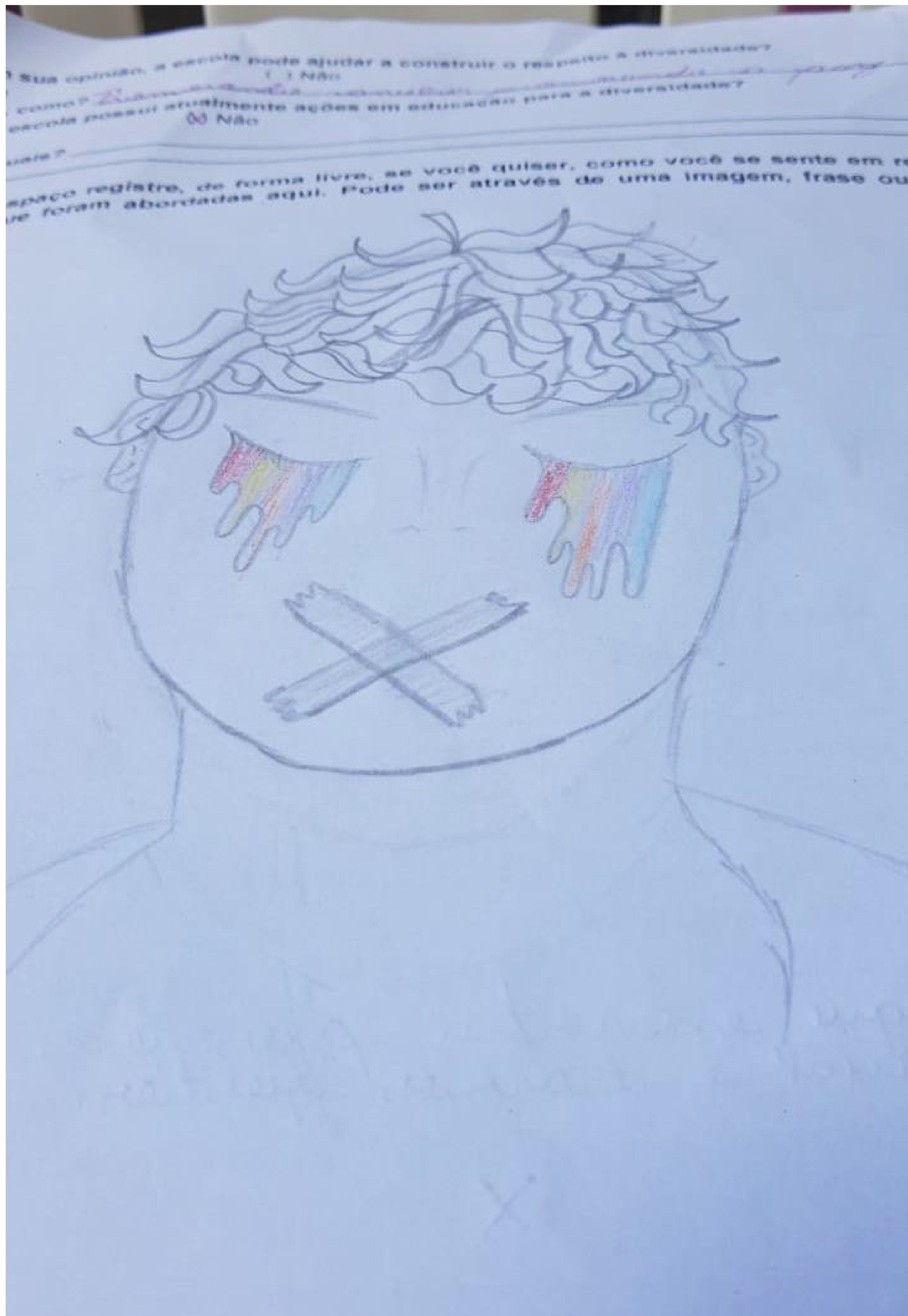
Sim  Não

**15. Neste espaço registre, de forma livre e se você quiser, como você se sente em relação às questões que foram abordadas aqui. Pode ser através de uma imagem, frase ou pequeno texto.**

**16. Se você quiser, se identifique com seu nome e turma na linha abaixo. Mas, só se você quiser, ok?**

---

## ANEXO B – REGISTRO LIVRE DOS ESTUDANTES





12. Em sua opinião, a escola pode ajudar a construir o respeito à diversidade?

Sim

Não

Se sim, como? tendo aulas contra homofobia

13. Sua escola possui atualmente ações em educação para a diversidade?

Sim

Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

5. Neste espaço registre, de forma livre, se você quiser, como você se sente em relação às questões que foram abordadas aqui. Pode ser através de uma imagem ou texto.





12. Em sua opinião, a escola pode ajudar a construir o respeito à diversidade?

Sim

Não

Se sim, como? dando exemplos e mostrando o seu valor.

13. Sua escola possui atualmente ações em educação para a diversidade?

Sim

Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

15. Neste espaço registre, de forma livre, se você quiser, como você se sente em relação as questões que foram abordadas aqui. Pode ser através de uma imagem, frase ou pequeno texto.

~~PRÉ CONCEITO~~

Suas palavras nos aperta.

as vezes as palavras ferem + que um tapa. Elas entram na alma e ferem como arma. As atitudes também machucam.



+ DIVERSIDADE



Se sim, quais? Term que fala com as pessoas  
ta matando todo mundo e tem um que e i

15. Neste espaço registre, de forma livre, se você quise questões que foram abordadas aqui. Pode ser através texto.



12. Em sua opinião, a escola pode ajudar a construir o respeito à diversidade?  
( ) Não

(X) Sim

Se sim, como? Primeiramente os professores são um exemplo para os alunos.  
Os professores tratam todos da mesma forma e é um avanço

13. Sua escola possui atualmente ações em educação para a diversidade?  
( ) Sim

(X) Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

15. Neste espaço registre, de forma livre, se você quiser, como você se sente em relação às questões que foram abordadas aqui. Pode ser através de uma imagem, frase ou texto.

LÍBERDADE  
DE  
EXPRESSIONÃO





# | Projeto de intervenção: a lei nº 11.645/08 como elemento importante para a formação escolar

**Arilson Pereira de Oliveira**

## Introdução

O processo educacional nos lança a novos desafios constantemente. O desafio do momento, principalmente, é romper a prática do racismo e estabelecer um diálogo com a diversidade. A escola possui um papel importante na construção de uma sociedade justa e igualitária. Sua missão formativa é incentivar o senso crítico dos alunos. Sendo assim, a proposta deste projeto é estabelecer um diálogo entre as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e a sua importância para a formação escolar.

As referidas leis tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares. No entanto, a implementação de fato é um processo que ainda está em andamento, mesmo considerando a importância de aprofundar a discussão sobre o tema.

A escola não é um espaço da exclusão; ela precisa abrir-se, criativa e permanentemente, ao diálogo construtivo com todos os envolvidos no processo educativo, tornando-se um lugar privilegiado de reflexão crítica sobre os diversos problemas que existem no mundo atual, por exemplo, as polêmicas práticas de racismo e preconceito que ocorrem dentro das escolas e no dia a dia de nossas sociedades. A lei foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Ela abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram por seus ideais.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2004, p. 11-12):

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.

A citação acima aborda ainda uma importante reflexão no que diz respeito à necessidade de Diretrizes que regulamentam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, agora com o acréscimo dos povos indígenas. Foi uma conquista para os inúmeros alunos afrodescendentes e indígenas que estão em fase escolar, e que muitas vezes não se reconhecem nos assuntos que lhes são oferecidos nas disciplinas, principalmente na de história, que traz muito mais uma “história branca” e europeia. Nesta perspectiva, vale salientar que, segundo o censo de 2010, a Bahia é o segundo maior estado de população que se declarou de cor ou raça “preta ou parda”, perdendo apenas para o Pará. Então, trazer essa temática para dentro dos estabelecimentos de ensino é, com certeza, tarefa primordial e urgente.

## Objetivos

### Geral

Implementar ações contínuas, reflexões e discussões acerca das Diretrizes Educacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

### Específicos

- Aprofundar a discussão da temática da Educação para as Relações Étnico Raciais a partir das leis nº 10.639 e 11.645;
- Discutir e construir estratégias metodológicas com vistas ao desenvolvimento do tema em sala de aula;
- Conhecer e enfatizar o protagonismo dos povos indígenas e negros;
- Promover ações de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito;
- Promover o reconhecimento do respeito à diversidade e a igualdade racial;
- Debater as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

### Justificativa

Esse projeto de ação visa atender a demanda das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Essas leis não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de



cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2009, p. 5).

Além desses documentos, o parecer nº 03/04 e a Resolução nº 01/04 orientam a efetivação dessa política pública nas comunidades escolares. “Estes marcos legais buscam eliminar estigmas e dar visibilidade à contribuição de homens e mulheres africanos e seus descendentes para formação social brasileira” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 4).

O Estado brasileiro reconheceu que há uma dívida histórica em relação aos dois grupos étnicos (negro e indígena) que compõem a formação cultural do povo brasileiro que, por muito tempo e ainda hoje, sofre as consequências das ações políticas perpetuadas por muitos anos. A situação no qual esses povos se encontram hoje se deve a repetidas ações e omissões do Estado. Podemos afirmar que o Estado causou intencionalmente um prejuízo, fazendo com que essas populações convivam e compitam na sociedade de forma desigual.

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004, p. 5).

Nesse sentido, nos últimos governos, o Estado reconhece que há uma dívida histórica e por esse motivo tem tentado estabelecer políticas que reparem o prejuízo causado e reconheça o valor, bem como a importância dessas etnias na formação cultural do povo brasileiro. Portanto, essas leis têm como “objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.” (BRASIL, 2004b, p. 5).

Historicamente o Brasil voltou suas costas para o Continente Africano. Esse continente nunca foi visto como espaço no qual pudéssemos aprender, partilhar e trocar ideias. A cultura brasileira ficou marcada por se constituir como cultura branca, cristã e patriarcal. Desta forma, por muito tempo, se pensou e se defendeu que não havia muito o que aprender com outros povos.

Agora é chegado o momento de reconhecer tudo isso e construir novos parâmetros, novos modelos e novos paradigmas. O sistema educacional pode contribuir de forma muito positiva para esse processo. Nossas escolas continuam sendo espaço de discriminação e preconceito. “A escola, ao contrário do que se imagina, muitas vezes, se constitui em espaço de prática, divulgação e pregação de intolerância” (SILVA, 2009, p. 81). Assim, “se as próprias instâncias governamentais se preocupam atualmente em trabalhar, no interior dos currículos, temas voltados para a superação da discriminação e da exclusão social étnico-raciais, deve-se considerar que estas mesmas instâncias reconhecem a existência da discriminação” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 31).



Nesse sentido, o preconceito e a discriminação étnico-racial não estão restritos apenas aos livros didáticos; estão presentes de fato nas relações sociais do dia a dia da população brasileira. Essa ação constante de discriminação criou a ideia de que isso era normal ou que parte da cultura brasileira. Em outro momento, passou-se a acusar os próprios discriminados. Era comum ouvir expressão como: “os próprios negros se discriminam ou têm preconceito contra si”.

Ora, numa sociedade na qual determinada cultura é desvalorizada e ridicularizada, muitas vezes as pessoas oriundas dessa cultura não querem ou têm vergonha de se associar a ela, ou ainda, se o fazem, fazem de forma não declarada. Houve e ainda há em nossa sociedade uma forte propaganda negativa de desmonte e destruição da cultura negra indígena. Esse é o processo pelo qual passaram os adeptos de religiões de matriz africana. Esse processo de negação da cultura, da etnia, da cor e mesmo dos traços físicos teve consequência na autoestima desses povos.

Este projeto de ensino quer contribuir não somente para atender as demandas da lei, mas também por acreditar que seja possível construir uma nova identidade baseada na diversidade cultural e no respeito. Nesse sentido, a nossa opção “[...] é pela inclusão social, entendendo-a como centro do processo, promovendo a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e comprometidos/as com a sociedade em que vivem, repudiando qualquer forma de exclusão, violência, desigualdade e injustiça social.” (PLANO, 2014, p. 160).

## Fundamentação teórica

O que já está escrito a respeito desse problema? Quais são as fontes? As unidades escolares configuraram-se como o espaço natural para a discussão e implementação da Lei nº 11.645/08, já que é neste espaço que se formam e se discutem os conceitos de diversidade, pluralidade cultural, racismo, preconceito, entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais chamam a atenção para o papel da escola quando afirmam que o Brasil precisa garantir organizações escolares em que todos se vejam incluídos. Sendo assim, no processo de formação do povo brasileiro deveremos considerar as três matrizes de formação étnica: o branco, os povos africanos e os indígenas. Segundo as Diretrizes, a compreensão da diversidade é indicador da qualidade da educação que está sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino (MEC, 2004).

Compreendemos que não cabe apenas à escola a discussão da discriminação e racismo, mas cabe a esta unidade escolar desenvolver atividades que valorizem a diversidade, em outras palavras, que coloquem a Lei nº 11.645/08 em prática. Façam uma reflexão sobre



o currículo a ser adotado, os livros didáticos e as demais atividades que são propostas. Os afrodescendentes e indígenas precisam ter suas histórias resgatadas e identificarem-se como possuidores e produtores de diversos conhecimentos.

Nesta perspectiva, Munanga alerta para que a escola seja capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2008).

Compreendemos então que cabe à escola estabelecer práticas educativas que desmistificam tais construções, oferecendo aos alunos um espaço de reflexão sobre a nossa formação histórica, possibilitando que eles se percebam nas atividades propostas.

## Metodologia

Para atender aos objetivos da Educação das Relações Étnico-raciais, será utilizada uma metodologia de trabalho que contemple toda a escola, além da comunidade externa, considerando este um momento singular e ímpar para construção de relações humanas mais solidárias e inclusivas.

Para a efetivação deste processo, serão realizadas cinco ações/atividades distintas, sendo estas: palestras, debates, exposições de trabalhos, oficinas pedagógicas (desenhos, pintura e teatro) e cinema com filmes que tratem da temática a fim.

A organização destas ações/atividades será estabelecida na perspectiva de um compromisso com a construção de sujeitos pensantes, para que os participantes desta semana ampliem suas capacidades intelectivas a ponto de poderem analisar o processo de ensino e aprendizagem a partir da realidade e do contexto em que estão inseridos, superando o senso comum a caminho da consciência filosófica (SAVIANI, 1989).

Assim, é a partir destas ações/atividades que se pretende atingir o objetivo da Educação das Relações étnico-raciais.

## Avaliação

O processo avaliativo é norteado por princípios de uma avaliação dialética emancipatória, considerando o compromisso político em transformar realidades, dimensionar ações, reconhecer necessidades e buscar superação dos limites encontrados.

Nesta perspectiva, a avaliação tem caráter diagnóstico contínuo e de mediação. Para a efetivação de um processo de avaliação dinâmico e contínuo, utilizamos lista de presença e

instrumentos de avaliação, objetivando avaliar e monitorar os resultados alcançados com o projeto.

## Relatório de análise de aplicação do projeto

O projeto sofreu com algumas dificuldades em encontrarmos horário para aplicação das atividades, mas como eu já tinha um vínculo com a instituição, por ter feito meu estágio lá, e ter deixado as portas abertas, a coordenação pedagógica, juntamente com os professores de humanidades, depois de apreciarem meu projeto, me ajudaram e cederam seus horários para aplicação prática.

Após alguns empecilhos de encontrar horário para a aplicação, não tive mais nenhum problema, por conta de ter um projeto bem escrito, com tudo bem elaborado. No nosso primeiro encontro, alocamos todos os estudantes do ensino médio no auditório da unidade escolar. Eles chegaram sem saber o que iria acontecer, pois não tivemos tempo para a divulgação.

Demos início com a mesa de palestra com os convidados, na qual estavam presentes o advogado Marcos Camilo, coordenador de uma ONG que dá assistência a pessoas que sofrem discriminação. Em sua fala, ele ressaltou a importância de uma política que defenda e incentive o ensino da história Afro-brasileira e indígena, para que a gente se sinta pertencente ao território do qual fazemos parte. Ele terminou falando sobre a importância de sabermos nossos direitos e conhecermos as leis que nos amparam.

O nosso segundo convidado foi o vereador da cidade de Ilhéus e Indígena do povo Tupinambá, Claudio. Ele iniciou falando sobre a importância da educação indígena para que seu povo não perca a essência de sua ancestralidade. Pediu que os ensinamentos ancestrais não se percam, falou de sua luta dele pela implementação e da importância de se cumprir a lei nas escolas municipais de Ilhéus.

Seguindo a programação do primeiro encontro, todos assistiram ao filme *Escritores da liberdade*, de Richard LaGravenese. O filme conta a história de uma nova professora chegando a uma escola e tentando mostrar aos estudantes que aquilo que trazem de casa ou das ruas faz sentido também em sala de aula. O filme traz uma abordagem sobre racismo, desigualdade social e exclusão social.

No segundo encontro, tivemos problemas com tempo: tinha planejado três oficinas, mas, por falta de tempo, tive que aplicar só uma oficina, sobre as leis, sua importância e contexto histórico. Para ministrar essa oficina, foi convidado o Tenente da PM-BA e bacharel em direito, Fabio Gomes, que fez uma ótima oficina, fazendo com que todos participassem e adquirissem conhecimento.



Na continuidade, abrimos para debates, em que foi possível tirar dúvidas e colocar seus pontos de vista. No terceiro e último dia, foram expostos os trabalhos dos alunos pedidos no primeiro dia para que fizessem em grupo, duplas ou individual. Eles deveriam trazer alguma expressão que representasse o tema do nosso projeto e esse trabalho poderia ser um desenho, uma música, um poema, fotos, uma entrevista. Foi dada toda autonomia para que eles criassem e o resultado foi uma bela exposição.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. [Brasília]: [s.l.], 2003.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. Ação Educativa. Unicef/SEPPIR/MEC: São Paulo, 2013.

FIGUEIREDO, Otto Vinícius Agra. O movimento social negro no Brasil e o apelo à educação dos afro-brasileiros. *In: Conferência Internacional a Reparação e descolonização do conhecimento*. Salvador (Bahia): [UFBA]. Anais, 25-27 de maio de 2007. p. 117-123.

**Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008**. 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”. República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In: MUNANGA, K. (org.). Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EdUFBA, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003**. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CERT, 2007.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Clemildo Anacleto. **Educação, Tolerância e Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sulina, 2009.



## ANEXOS

### Exposição de fotos de pessoas negras que admiramos, junto com cartaz de mulheres negras com grande visibilidade no mundo

**Figura 1.** Exposição de fotos de pessoas negras que admiramos (Familiares dos estudantes na sua maioria)



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 2.** Cartaz de mulheres negras com grande visibilidade no mundo



**Fonte:** Elaboração dos alunos



# Educação antirracista: Colégio Polivalente de Itajuípe

**Erildo Santos de Jesus**

**Lusinete Santos de Silva**

**Maria Conceição Meireles Guimarães**

## Introdução

No Brasil, a população parda e preta corresponde a 54,9% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016), ainda, também representa mais da metade da população pobre e maioria carcerária. Este é um reflexo do antigo cenário de escravidão. Mesmo com estes altos números, a mídia – que tem forte interferência no cotidiano das pessoas – enfatiza o racismo através de padrões irrealistas ou fora do contexto social brasileiro.

Trata-se de parâmetros que podem impactar a vida das pessoas desde a infância, isso porque:

Uma prática comum do racismo é sua forma velada, quando a pessoa não percebe como seu ato é racista, porém esses atos impactam diretamente na forma como as crianças se percebem. Exemplos disso são associar beleza a pessoas brancas e a malandragem a pessoas negras; pentear cabelos lisos enquanto os elogia e, por sua vez, reclamar dos cabelos crespos, enquanto os chama de difíceis e ruins; ensinar que lápis “cor de pele” é rosa claro, fazer elogios deturpados como “apesar de negro, você é muito bom em [...]”, entre tantos outros. Essas práticas são acometidas tanto pelos adultos quanto entre as crianças, que, por sua vez, reproduzem aquilo que veem. (MACHADO; ARAÚJO, 2021).

Outro exemplo disto é a falta ou pouca representatividade do negro na TV, que pode ser considerada prática de racismo. A televisão brasileira surgiu por volta de 1950 e os negros ganharam aos poucos espaços, sendo atualmente menos de 10% parte do elenco nas novelas e com papéis como empregada(o) doméstica(o), motorista, escravo(a) e etc., tendo poucos protagonismos. Avaliando os atores mirins, são poucas as referências de crianças negras, isso quando elas estão representadas. Dessa forma, essas atitudes interferem na autoestima de crianças que querem seguir estereótipos criados pela mídia e fogem da realidade delas.

Por isso, trabalhar a Educação Antirracista é de suma importância, principalmente entre o ensino fundamental e médio. Assim, essa prática auxilia a criança no autoconhecimento e autoaceitação, além de entender e reconhecer as falas e ações racistas e saber como combatê-las de forma adequada, sem ferir o outro nem abalar seu estado emocional.

Conhecida como Lei Caó, a norma é originária do PL52/88, de autoria do ex-deputado Federal Carlos Alberto Caó de Oliveira. A norma, sancionada pelo ex-presidente da república José Sarney, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Entre os crimes resultantes de preconceito estão: impedir, obstar o acesso de pessoas devidamente habilitadas de exercer cargos na Administração Direta ou Indireta; negar ou obstar empresa privada; impedir ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado em qualquer grau.

A principal argumentação dos deputados contrários à lei, quando foi sancionada, é de que não há racismo no Brasil e que nós queríamos imitar os Estados Unidos. Infelizmente essa visão ainda persiste.

Os indicadores socioeconômicos medidos pelo IBGE mostram que ainda há desigualdade racial no país. Em 2016, a taxa de analfabetismo entre brancos era de 4,2%, ante 9,9% de negros e pardos. No terceiro trimestre de 2018, a taxa de desocupação registrada entre a população branca era de 9,4%, bem abaixo daquela observada entre negros (14,6%) e pardos (13,8%).

O educador Paulo Freire defendeu que os oprimidos e os marginalizados promovem resistências aos conteúdos que lhe são alheios. O espaço escolar é campo de disputa ideológica, portanto, também passível de transformação e produção de novas práticas. A escola é espaço de encontro de diferentes culturas, promovendo exercícios de construção dialógica e democrática.

Para o autor, “[...] não há educação com verbalismo, nem tampouco com ativismos, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 1987, p. 147).

## Problema

Por diversas vezes, a cultura negra é posta como inferior, sendo essa uma visão impregnada na sociedade, em todo o mundo, há anos, ou seja, é algo que não surgiu de repente mas que perpassa uma época para outra. O que acontece é que a sociedade se encontra em incessantes mudanças e, hoje, a consciência de racismo e preconceito está mais clara.

Se justamente nas relações que o homem trava com o mundo, ele toma consciência de sua existência, produz cultura e constrói sua história deixando de ser objeto, transformando-se em sujeito, como imaginar que um estudante negro imerso em uma escola geralmente monocultura e eurocêntrica, construa sua identidade? E encontramos pistas para seguir com o tema. (FREIRE, 1979, p. 139).



## Justificativa

Segundo Freire (1986), devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo e contra as estruturas desumanas de produção. Desse modo, é importante a valorização e o apoio aos movimentos que buscam combater o racismo e a discriminação social, além de conscientização sobre os efeitos negativos do preconceito, como ofensa à dignidade e entender o quão basilar é a politização pessoal sobre tais atitudes. A sociedade brasileira preza por um padrão de beleza que nem sempre condiz com a realidade da maioria de seu povo (peles de cores claras e cabelos alisados). Tais padrões influenciam a cultura do racismo, entretanto, é através da educação antirracista que se moldam estratégias de combate aos preconceitos. É preciso refletir sobre a importância das interações cooperativas e de respeito no espaço escolar.

Existe uma diversidade de estudos acerca da temática e movimentos que lutam pelo antirracismo. Porém, ainda se faz necessária a pesquisa de campo que abordará, por meio de questionários, a realidade dos alunos do Colégio Polivalente de Itajuípe (sul da Bahia) e os impactos disso. Em vista disso, este Projeto de Intervenção poderá colaborar para o meio acadêmico por intermédio de ações e propostas, que poderão auxiliar no desenvolvimento e nas percepções dos estudantes e, conseqüentemente, configura-se relevante.

## Objetivos

### Geral

- Conscientizar os alunos do Colégio Polivalente de Itajuípe (BA) sobre as violências subjetivas do preconceito racial e, assim, fortalecer a identidade deste sujeito, estimulando a transição paradigmática das práticas que permeiam a escola.

### Específicos

- Identificar o quantitativo de alunos que se autodeclaram negros e, destes, ver quantos sofreram ou sofrem por racismo e preconceitos apenas por serem negros (através de questionários);
- Apresentar vídeo sobre o projeto de Lei nº 7.716/1989 sobre medidas de enfrentamento ao racismo institucional (Lei CAÓ);
- Discutir por meio de rodas de conversas sobre educação antirracista;

- Promover a atividade “a mão na massa”, na qual os alunos desenvolverão ações sobre a educação antirracista, violência subjetiva, atitudes e comportamentos racistas dentro e fora do ambiente escolar, por meio de cartazes, panfletos, poesias e desenhos.

## Metodologia

O Projeto de Intervenção será desenvolvido no Colégio Polivalente de Itajuípe (BA) e contemplará o grupo de alunos do 2º ano (vespertino) Ensino Médio. A princípio, serão aplicados os formulários via Google Forms para que possam preencher. Após a devoluta, a partir da análise das respostas, serão estabelecidas as demandas de rodas de conversas e debates sobre a temática.

Ao final das discussões, os alunos usarão a criatividade e suas afinidades para desenvolver a proposta “a mão na massa”, fazendo cartazes, panfletos, poesias ou desenhos que ficarão expostos na escola.

## Recursos necessários

Serão necessários os recursos materiais: *Data show*; papel A4; caneta; lápis de cor; hidrocor; giz de cera; tinta guache; cartolinas; papel *kraft*; tesoura; EVA; cola branca; fita larga.

## Instrumento de avaliação

- Questionário;
- Roda de conversa;
- Cartazes;
- Desenhos;
- Poesias.

## | Referências

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais.

IBGE. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Estatísticas Sociais. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 02 set. 2022.

KING, Martin Luther. **Tenho um sonho (28/08/1963)**. 3 p. 168KB.

MACHADO, Maria Letícia; ARAÚJO, Nayara de Souza. **Primeira infância e negritude**: quando o racismo inicia seu impacto na vida da pessoa negra? 2021. Disponível em: <https://www.clp.org.br/primeira-infancia-e-negritude-quando-o-racismo-inicia-seu-impacto/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SILVA, Mozart Linhares da; DIAS, Luiza Franco (org.). **21 textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Mozart Linhares da. Raça e racismo: breve digressão. *In*: SILVA, Mozart Linhares da; DIAS, Luiza Franco (org.). **21 Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 9-21.

WELLE, Deutsche. **Lei Caó, a mais importante no combate ao racismo, completa 30 anos**. Diversidade. 06.01.2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/lei-cao-a-mais-importante-no-combate-ao-racismo-completa-30-anos/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

# APÊNDICES

Questionário aplicado aos alunos via Google Forms:

Como você declara sua cor?\*

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo

Seus pais são:

- Bancos
- Pretos
- Pardos
- Amarelos
- Indígenas
- De raças diferentes:

Com quem dos seus pais você se acha parecido. Por quê?\*

Se você pudesse, mudaria o que na sua aparência?\*

Já se sentiu tratado de forma diferente por causa da sua cor?\*

Quando criança, já se reconheceu em alguma série, livro, história, novela, brinquedo? Justifique.

Já teve ou tem algum “apelido” Se sim, é relacionado a sua cor?

Liste 03 vantagens de ser negro:\*

Já deixou de chegar junto ao “crush” por causa da sua cor?\*

Já deixou de ser contratado em um trabalho por causa da sua cor?\*

Já viu alguém olhar diferente para você e você perceber que foi por causa da sua cor?\*

Já foi vítima de atitude racista?\*

Escolha 05 amigos negros e escreva o nome, a idade e a profissão.



# | Relatório final

## Introdução

“Eu tenho sonho: que meus quatro filhos um dia viverão em uma nação onde não serão julgados pela cor de sua pele, e sim pelo seu caráter”.

(Martin Luther King)

Este relatório tem o intuito descrever e analisar a execução do projeto de intervenção com a temática “Educação antirracista” e os resultados obtidos. O projeto de intervenção teve como objetivos: conscientizar os alunos do Colégio Polivalente de Itajuípe (BA) sobre as violências subjetivas do preconceito racial e, assim, fortalecer a identidade destes sujeitos e estimular a transição paradigmática das práticas que permeiam a escola.

Os objetivos da intervenção pautam-se na problemática da estrutura de desigualdade racial que está posta desde quando o paradigma dominante era o período escravocrata. Nesse processo educacional, no ano de 1879, os primeiros filhos de escravos passaram a ser considerados livres em conformidade com os interesses dos senhores. Os negros sobre custódia do Estado passariam, a partir de então, a ter a educação como direito, assim como as demais crianças brancas já a tinham. O acesso pleno da população negra aos bancos escolares era impedido por diversas estratégias e estabelecia-se que os negros só podiam estudar no período noturno.

Tal decreto agravou a segregação entre brancos e negros no campo da educação e perdura atualmente. Mesmo existindo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação de qualidade a todos os brasileiros, é visível que o número de negros nos bancos escolares é inferior ao de brancos. O maior símbolo do preconceito e da discriminação é representado por baixos índices socioeconômicos da população negra e pelo acesso desta à educação, às posições na pirâmide social. Por muitas vezes, a escola reproduz uma desigualdade que já está materializada na sociedade, a violência simbólica, que não se manifesta em marcas físicas na vítima, mas se revela cruel ao depreciar comportamento, gênero, classe social, aparência física e etnia.

Segundo Honneth, como membro de igual valor em uma coletividade, o negro deveria participar em condições de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade. Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes de privação de



direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com sentimento de não possuir o *status* de um parceiro da interação com igual valor.

O público-alvo do projeto de intervenção são alunos de faixa etária de 15 a 16 anos do 2º ano do ensino médio do Colégio Polivalente de Itajuípe. O projeto foi escrito, inicialmente, com as respostas dos alunos mediante o questionário para identificar quantos alunos se declaram negros e quantos deles sofreram atos de racismo, preconceito e injúria racial dentro e fora da escola.

A primeira ação do projeto foi um bate-papo com a direção, coordenação e o professor da turma, em que apresentamos o pré-projeto de intervenção com a finalidade de proporcionar conhecimento e contribuir com discussões didático-pedagógicas sobre a educação antirracista, conscientizando os envolvidos no processo. Ao entrar na sala de aula, nos identificamos e fomos bem acolhidos pelo professor e pelos alunos. Na oportunidade, fizemos nossas colocações sobre a temática e aplicamos o questionário que, em seguida, obtivemos o resultado relevante para continuarmos com as ações da intervenção.

Segundo Thiollent (2002, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. A pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também onde esta prática acontece.

## Justificativa

As experiências nas rodas de conversas do Componente Educação para as diferenças e os textos propostos pela professora-orientadora Eliana Brito foram fundamentais para propiciar situações de reflexões sobre as diferenças e as diversidades que percorrem a educação. Os temas transversais que permeiam todas as áreas do conhecimento e estão intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano nos mostram a importância das diversidades na educação, propondo a inclusão de todos os indivíduos e respeitando-se as diferenças. Por meio delas, os estudantes passam a ter mais respeito e reconhecimento às variedades de gênero, cor, religião e comportamento que existem em sala de aula e na sociedade. “Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação.” (PCN, 1998, p. 122).



De fato, a diversidade deve ser um fator determinante para a construção dos projetos curriculares. A escola deve entender a diversidade cultural (diferentes origens, classes sociais, valores) não como algo que deve ser diminuído, fazendo com que todos pareçam iguais quando não são, mas como algo enriquecedor para um currículo autônomo. Por isso, há objetivos específicos mostrando as diferenças, valorizando-as, fazendo do espaço escolar um lugar para o exercício de uma educação mais feliz para todos, onde valores e culturas existem com respeito e entendimento de ambas as partes.

Logo, essas vivências nos impulsionaram a desenvolver a proposta do projeto de intervenção “Educação antirracista no colégio Polivalente de Itajuípe”, porque não há sentido conviver no âmbito escolar onde o racismo e o preconceito são acentuados. Sendo assim, executamos a segunda ação do projeto com uma roda de conversa mediante o vídeo sobre a “Lei Caó”, em que se abriu espaço para o diálogo, objetivando um projeto ético de transformação para que qualquer forma de discriminação ou preconceito de raça, gênero, etnia, classe social seja radicalmente explicitada, enfrentada e denunciada. Conforme Paulo Freire, qualquer ato que desrespeite o sujeito humano não garante o seu direito à diferença e à transgressão da ética universal em defesa da humanização.

Ademais, dialogar abre espaços para análises contextualizadas, para o pensar crítico em que solidarizam o refletir e o agir diante das atitudes racistas, preconceitos e injúrias raciais sofridas pelos alunos e professores dentro e fora do ambiente escolar. Daí a concretização das atividades do projeto que consistiu em “mão na massa”, na qual tivemos a colaboração dos professores, coordenadores e da gestão, que não mediu esforços para nos ajudar. Propusemos aos estudantes a confecção dos cartazes e panfletos. Nesse sentido, eles utilizaram a criatividade para realização de mensagens, poesias, desenhos e fizeram uma simulação teatral com os colegas, refletindo sobre a educação antirracista.

Assim, grande parte do comportamento racista dos indivíduos resulta do racismo institucional, pois diz respeito à forma excludente e racista com que as instituições funcionam, assegurando privilégios a determinados grupos sociais em detrimento de outros. “O racismo institucional diz respeito às maneiras diferentes de tratamento que pessoas negras e brancas recebem em empresas, na mídia, nas escolas, universidades e em setores públicos ou privados [...]” (SILVA, 2022. p. 17).

O projeto foi de suma importância para o âmbito educacional e teve uma repercussão fora do espaço escolar. Levamos os alunos para uma aula de campo junto com os professores e iniciamos a panfletagem com cartazes e balões simbolizando a educação antirracista. Nesse momento, os alunos foram orientados a conversar com a comunidade local, conscientizando sobre as atitudes de preconceitos raciais, defendendo que o enfrentamento mais amplo contra

o racismo deve ser prioridade de políticas, programas, ações e com informação e denúncias às autoridades competentes. “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (Nelson Mandela)





# | A importância da oralidade na historiografia de povos tradicionais: decolonizando o currículo escolar

Erivelto Nascimento dos Santos

## Introdução

O racismo é um problema que está instalado na sociedade contemporânea como um todo, porém não é fruto do hoje, mas de consequências decorrentes, sobretudo, da estrutura escravista sobre a qual se constituíram as sociedades modernas. O racismo se desdobra sob diversos aspectos, um deles é no âmbito do conhecimento, como nós o (re) conhecemos. Em decorrência disso, a visão da cultura eurocêntrica em diferentes perspectivas é valorizada, enquanto a de povos tradicionais é subjugada e tida como inferior, ruim e demonizada, posto que desconhecida. O racismo, sobretudo, é uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas e está em nossa sociedade desde os tempos coloniais. Os jovens negros trazem na corporeidade as características de uma “raça” ainda vista como inferior, violenta e perigosa. Ou seja, ser negro é um determinante para que a violência incida com mais força sobre essa parcela da população. Violência gerada de várias formas, perpassando a violência física para violência institucional até as violências simbólicas.

O ambiente escolar acaba sendo um recorte da sociedade, reproduzindo e perpetuando visões preconceituosas e estereotipadas, tal qual a sociedade exterior. A escola funciona como reflexo de uma visão de inferioridade sobre os povos tradicionais. Mais especificamente nos livros didáticos, que traduzem muitas vezes uma visão simplista de dominadores e dominados, ela inviabiliza a possibilidade de interpretação dos povos afro indígenas como povos históricos, pois o direcionamento curricular da educação formal no Brasil é um direcionamento eurocêntrico e letrado. Como aponta Denise Botelho (2019, p. 117):

Se o nosso espaço social é violento e intolerante, a escola, como lugar onde transitam os valores e os saberes da sociedade, também o será. Aprendemos seguindo as lógicas sociais. E nesse aprendizado não apenas reproduzimos, como também exercitamos todos os sistemas excludentes que a sociedade cria e faz funcionar. Como o racismo [...] é um desses modelos sociais de exclusão, ele também é reproduzido e exercitado na escola.

Enquanto a contribuição de povos negros e indígenas para a construção do mundo não for citada, sempre haverá uma grande lacuna a ser preenchida no que se refere à história e cultura desses povos. Faz-se muito importante levar para o ambiente da escola a perspectiva

dos saberes tradicionais, proporcionando a coexistência e a diversidade dos saberes e culturas dentro das salas de aula.

A ideia de raça passou por um processo complexo e se tornou um potente instrumento de dominação social universal, no qual alguns são estigmatizados e outros ficam com vantagens e privilégios, o que acaba estruturando de forma desigual as relações sociais e políticas do país (CARNEIRO, 2011). É por meio do Estado que as classificações de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. Essas divisões na sociedade enfatizam o caráter estrutural do racismo e impedem a realização da democracia, sobretudo dos Direitos Humanos (ALMEIDA, 2019).

É importante compreender que quando se nega o espaço, o trabalho, a saúde, a terra, o alimento, a educação, nega-se o direito à vida. Sendo assim, movimenta-se uma engrenagem de branqueamento, sobretudo, um branqueamento cultural e identitário.

O Estado funciona no modo de dominação com biopoder, pelo racismo, mostrando assim um controle sobre a população (nesse caso a população negra). Onde o Estado vai funcionar como aparelho ideológico, operando “ideologicamente” e usando as escolas para isso. (ALTHUSSER, 1992).

A escola reforça a ideologia de sujeitos racializados, ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm contribuições importantes para a história, literatura ou ciência. Nega-se às pessoas negras e indígenas sua condição de conhecimento ou de ocultamento das contribuições do continente africano e dos povos originários. A ideologia é antes de tudo uma prática para nos convenceremos de que existe lugar de negro e lugar de branco na sociedade (ALMEIDA, 2019).

Portanto, é educando sujeitos de forma plural e humanizada, sendo honesto com todos os grupos originários e sociais que fizeram (e ainda fazem parte da construção do país), que gradualmente iremos mudar a visão negacionista que o dominador impôs sobre as “minorias” dominadas, acarretando suas contribuições com histórias apagadas, culturas ressignificadas e branqueadas em prol do capitalismo.

## Justificativa

O presente projeto de intervenção se justifica pela necessidade de se colocar em prática iniciativas que visem a promoção de uma educação atenta para a temática, comprometida em implementar as diretrizes das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que garantem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana nas escolas brasileiras.



Assim, a escola conseguirá educar sujeitos conscientes da existência do racismo e capazes de combatê-lo, fazendo com que seja “possível mudar a visão das pessoas à medida que novas informações são apresentadas” (HOOKS, 2003).

Como define Sônia Guajajara (2019, p. 172):

[...] o primeiro passo para a descolonização do pensamento [é] em direção à troca de saberes que passamos a chamar de interculturalidade [...]. Considerando a possibilidade de uma educação diferenciada, nutrida nos conhecimentos tradicionais, é o ponto de partida para a prática da descolonização do pensamento.

É importante que, como educadores (ou futuros educadores), possamos abrir espaços para trazer outras formas de saberes. Não é como se fôssemos romper o currículo eurocêntrico e colocar um afrocentrista no lugar. A ideia é entender que existem vários caminhos que se cruzam. É entender que não existem formas absolutas de conhecimento. É entender que existe uma pluralidade que compõe o Brasil.

Larrise Morais (2020) transparece que:

[...] um currículo descolonial [...] favorece não só o estudante negro ou indígena que tem oportunidade de ouvir sobre a História de seu povo de forma positiva, mas também mostra para estudantes brancos a necessidade de desconstruir a visão estereotipada que têm do “outro”. Todo mundo ganha a partir do momento que a gente entende a História desse outro.

Com o mesmo seguimento de visão, Rita Pontyguara (2020) nos mostra que:

Descolonizar o currículo quer dizer valorizar e promover outros saberes e conhecimentos representativos dos diferentes grupos que formam a sociedade. Historicamente, os saberes tradicionais e seus representantes foram excluídos do espaço escolar, provocando, em alguns casos, o desaparecimento destes saberes, sobretudo em espaços mais urbanizados. A ideia de ciência ou de conhecimento científico com referências eurocênicas precisa ser repensada e recriada nas escolas, trazendo para o espaço da sala de aula os conhecimentos, os saberes tradicionais.

Dessa forma, torna-se necessário expandir os horizontes para uma nova perspectiva e dar espaço para outras narrativas educacionais, à medida que aprender seja em função de converter a aventura dos saberes “numa arquitetura em que as pontes superem as muralhas”, cuidando para que os sujeitos vivenciem seus propósitos.

Renato Nogueira (2019, p. 272) enfatiza outra visão educacional, uma abordagem na perspectiva educacional Griot, voltada a um ensino que trabalha com a oralidade. Pautados como “dispositivos da tecnologia Griot”:

A tecnologia Griot é formada pelos três dispositivos: 1º) Agente que enuncia e foi constituído através do espírito. 2º) O roteiro da aventura que constitui a narrativa – aqui entendida como contação de histórias. 3º) O terreno em que o agente enunciativo da narrativa está situado, o qual pode ser terreno feito com mais pontes do que muralhas ou o inverso. Daí a tecnologia Griot pode ser descrita filosoficamente como um dispositivo tríplice: agente (enunciador), aventura e terreno. Num exercício intelectual afroperspectivista, as práticas educativas podem assumir a tecnologia Griot à medida que aprender seja em função de converter a aventura dos saberes numa arquitetura em que as pontes superem as muralhas, cuidando para que os sujeitos vivenciem seus propósitos. [...] A tecnologia Griot é um modo de enfrentar o mistério da vida animando a existência como um fenômeno narrativo. No contexto da tecnologia Griot aplicada à educação, aprender pode ser uma maneira de reinventarmos os nossos rumos.

## Objetivos

### Geral

Guiar os educandos para debates e reflexões de problemas sociais (nesse caso, o racismo), para, a partir deste ponto, começar um processo de decolonização dos povos tradicionais no imaginário. Contar as histórias a partir de outro ponto de vista, a fim de ressignificar a importância das culturas e dos povos afro indígenas no Brasil.

### Específicos

- Abordar a importância das culturas e dos povos tradicionais no imaginário estudantil, através da contação de histórias e da música numa perspectiva *griot*;
- Analisar e refletir sobre o conteúdo dos livros didáticos utilizados na escola e a forma com que eles estão sendo trabalhados;
- Auxiliar na promoção de uma escola cidadã com uma conduta humanizada;
- Instigar o debate sobre problemas sociais a partir das rodas de conversa;
- Incentivar a decolonização dos saberes numa perspectiva interdisciplinar;
- Trabalhar a desmistificação do continente africano como sendo o “de gerador de escravos”.



- Traçar caminhos através de práticas educativas que possibilitem os/as estudantes politização racial, em que estes sejam agentes de resistências e luta capazes de promover mudanças;
- Roda de conversa, em que debateremos e analisaremos a realidade do corpo racializado na sociedade;
- Proporcionar um caminho, em que os estudantes despertam consciência racial para que se inicie o processo de politização.

## Metodologia

O projeto de Intervenção está voltado ao público discente do ensino fundamental II e ensino médio, da rede pública de ensino. A ideia central é educação plural, decolonial e afroperspectivista. Aprender com povos tradicionais/originários que usam da oralidade para ensinar, ou abrir espaços que possibilitem essa “nova forma de educação”.

Para tal, trabalhar-se-á com os Griot, que são povos originários da África Ocidental, famosos por contar histórias fazendo o uso da oralidade numa perspectiva educacional. Neste primeiro momento, será feita uma roda de conversa, na qual os educandos presentes irão analisar alguns livros didáticos que contam em sua maioria a história de forma adversa e etnocêntrica, que oculta a exploração e as tentativas de aniquilação da população africana e indígena. O intuito é estabelecer o ponto de partida para problematizar o racismo que se faz presente de diversas formas no cotidiano, inclusive de forma silenciosa e quase imperceptível.

No segundo momento, para entender a função social do Griot, acontecerá a brincadeira do “telefone sem fio” para contextualizar a organização social dos Griot (um personagem importante na estrutura social da maioria dos países da África Ocidental, cuja função primordial é a de informar, educar e entreter). Logo após, será exibido o documentário: “keita! O legado no Griot”.

No terceiro momento, alguns colegas de etnias indígenas da universidade serão convidados para falar sobre sua cultura ancestral, esclarecer dúvidas em relação à aversão que se instalou no imaginário dos estudantes (e nas esferas sociais). Na última etapa do projeto, alguns professores de outras áreas de ensino do colégio e os educandos serão convidados a fazer parte de um Círculo de Cultura com os colegas indígenas, para poder expor o que aprenderam e se expressar através da arte, com poesias, músicas etc.

O Plano de Intervenção será posto em prática na terceira semana do mês de setembro (dia 13), no qual iniciará com uma roda de conversa para problematizar o racismo, levando dados



sobre a violência que atinge de diversas formas a população negra, indígena e periférica no nosso país. Usarei índices da Organização das Nações Unidas, da Organização Mundial de Saúde (revelando que o povo preto morre/morreu mais que os demais durante a pandemia), dados sobre a população carcerária do Brasil, entre outros. Analisaremos, também, trechos dos livros de ciências humanas (especificamente, o livro de história). Anteriormente a esse momento, conseguirei um livro emprestado com o diretor da unidade concedente (neste caso, o Colégio Estadual Luiz Viana Filho, em Almadina-BA) ou algum professor da área para ter um primeiro acesso ao material e avaliar com calma e criticidade o que está sendo apresentado.

Ainda neste dia, será realizada a dinâmica “o jogo do privilégio branco”, no qual os próprios participantes são peças que se movem de acordo com suas histórias de vida. Cada passo para frente ou para trás traz reflexões sobre a dinâmica racial da nossa sociedade. Utilizamos a dinâmica jogo do privilégio branco para mostrar como a desigualdade racial é uma desvantagem em todos os aspectos da vida de uma pessoa negra, indígena e de outros grupos.

Na semana seguinte (dia 20), para entender a função social do Griot, acontecerá a brincadeira do “telefone sem fio” para contextualizar. Logo após, será exibido o documentário: “keita! O legado no Griot”. Em outro momento do mesmo dia, analisaremos letras de afoxés, de ciranda, de brincadeiras de coco para contextualizar as influências negras brasileiras e africanas em nosso cotidiano.

Na segunda semana do mês de outubro, alguns colegas de etnias indígenas da universidade vão ser convidados para a segunda roda de conversa da atividade proposta, cujo foco é ouvir os indígenas presentes sobre suas culturas, esclarecer dúvidas e desmistificar preconceitos que povoam o imaginário dos estudantes sobre aspectos diversos das culturas indígenas. Em um segundo momento do mesmo dia, ainda com a ajuda dos/as colegas indígenas, trabalhando com a diversidade, será realizada uma atividade conjunta, em que, utilizando imagens de indígenas das diversas etnias, os alunos serão estimulados a analisar as diferenças, através dos artefatos que usam, pintura do corpo, entre outros. Será convidado também um representante do candomblé para falar sobre sua religião, contar histórias dos orixás etc. E deixar um convite para podermos visitar o terreiro em outro momento.

No último encontro de execução do projeto, que será realizado no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, data da morte de Zumbi dos Palmares, haverá um círculo de cultura, no qual alguns professores de outras áreas de ensino do colégio e os educandos serão convidados a fazer parte, em conjunto com os colegas indígenas e quilombolas, para expor o que aprenderam e se expressar através da arte, com poesias, música etc. Haverá a opção de produzirem algo em casa e levarem para apresentar aos colegas e professores presentes.



## Recursos

A execução do projeto será realizada no pátio da escola (ou em algumas salas), em que, com consentimento do diretor da escola e dos/as docentes que cederam o espaço das suas aulas para a aplicação do projeto, em datas agendadas anteriormente aos dias da aplicação, farei a utilização do aparelho *Data Show* para poder transmitir/projetar o documentário citado anteriormente; alguns materiais, como tinta, pincel, papel madeira, papel ofício, instrumentos musicais e outros, serão utilizados para o círculo de cultura.

## Resultados esperados

Como resultados do PI, busco fazer um diálogo nos espaços escolares acerca da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana; possibilitar que reconheçam a falácia da democracia racial e, assim, a existência do racismo; fazer estudantes e professores perceberem suas experiências e lembranças mais íntimas com a negritude, dar conta da invisibilidade que foi dada ao tema da negritude; valorizar os princípios da visão de mundo africana, em que, quando se referirem às culturas afro indígenas, não o farão de forma negativa ou pejorativa; desmistificar preconceito com a Umbanda e o Candomblé. Por fim, mostrar a pluralidade e as diferentes narrativas que foram silenciadas durante séculos.

## Instrumentos de avaliação

Tudo que ocorrer durante o processo na escola será avaliado no final, após a aplicação do projeto. Uma ficha será disponibilizada aos presentes, contendo os seguintes critérios a serem analisados na avaliação: conteúdos, debate, material audiovisual, participação e o aprendizado. Uma única ficha servirá para avaliar o material levado, apresentado e a participação dos educandos durante a roda de conversa. Uma outra parte da folha que contém a ficha será usada para que possam produzir um texto (sem limites de linhas) baseado no que entenderam/assimilaram e as dúvidas sanadas ou ainda pertinentes.

## | Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Produção Editorial LTDA, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BOTELHO, Denise. Religiões afro indígenas e o contexto de exceções de direito. *In*: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Reflexões sobre biopoder e pós-colonialismo: relendo Fanon e Foucault. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 149-163, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132002000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100006). Acesso em: 30 jan. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

**Descolonizando o saber**: olhar para um currículo que valorize conhecimentos diversos traz representatividade para mais alunos no país. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/educacao-descolonizacao-do-ensino/#cover>. Acesso em: 30 jan. 2021.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unicef.org. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUAJAJARA, Sônia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 172.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 205-206.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. N-1 Edições, 2018.

NASCIMENTO, Henrique. **Entenda o que é violência simbólica**. UNINASSAU. Disponível em: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/entenda-o-que-e-violencia-simbolica>. Acesso em: 27 fev. 2023.

NOGUEIRA, Renato. **Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é**. Tecnologia Griot Filosofia e Educação. Problemática, 2019.





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

VAS, Braz Batista; CASTRO, Daiana Roze Pajeú Silva. Oralidade e escrita: afirmação e resistência cultural a partir de uma obra literária indígena. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 3, 2020.

## APÊNDICE – RELATO DE APLICAÇÃO

Antes da aplicação do projeto, fui ao colégio conversar com o diretor e a coordenadora pedagógica. Ambos adoraram a ideia, porém, por já estarem acontecendo alguns eventos e outros projetos na escola, não daria para cumprir todo o cronograma, não sendo possível acontecer a roda de conversa e o “jogo do privilégio branco”. Também não seria possível utilizar o pátio da escola com todas as turmas, mas poderíamos juntar as turmas de 3º ano em uma única sala maior, nos últimos horários. Assim foi feito, ocupei a aula de história que um ex-professor cedeu gentilmente nos últimos horários.


De início, as/os estudantes ficaram um pouco tímidos, só na posição de ouvintes passivos; precisei parar e falar que “a ideia era que acontecesse uma roda de conversa. Em uma conversa, todas/os falam não só escutam”. E por mais que eu estivesse ocupando uma aula de história, “aquela não era uma aula de história convencional”. Após serem chamados/as atenção, ao decorrer dos questionamentos, e do que estava sendo mostrado, os mesmos/as foram participando, fazendo colocação e indagações. A “aula” foi fluindo.

Após ouvirem vários feitos sociais e históricos, nos quais a Europa e o povo branco não foram citados, os/as educandos/as se surpreenderam com quão africanizadas somos, nossa cultura, os pratos típicos, as palavras que usamos cotidianamente etc.

Em algum momento, após mostrar outras narrativas que por muito tempo tentaram silenciar, uma mistura de sentimentos foi despertada na sala; sentimentos como raiva, indignação, inconformidade e outros. Como disseram alguns/as estudantes presentes no momento, “eu nunca olhei por esse lado, professor, a gente quer tanto ir para Europa, Estados Unidos, falar inglês, usar o que eles usam e em muitos casos, ter cabelos lisos, que acabamos ignorando o que eles fizeram com os indígenas e com outros povos”. Neste momento, os olhos deles estavam abrindo para uma realidade abafada em uma narrativa sobreposta que contava uma única história. Com isso, não me considero alguém que traz ou tem a verdade, mas sim que possibilitou o caminho para chegarem e descobrirem outras possibilidades diferentes das que tinham acesso.

Após a roda de conversa, fomos para o pátio realizar a dinâmica “jogo do privilégio branco”, pois na sala não haveria espaço suficiente. Alguns se disponibilizaram para participar; não durou muito e foi perceptível o incômodo porque os mais claros e que carregavam os traços lidos socialmente como “finos” estavam à frente dos demais, com características negróides. Com esse exercício, queria enfatizar que determinados grupos sociais não ocupavam alguns espaços (ou ocupavam em menor escala), não por não merecerem ou que não fossem capazes





intelectualmente de chegar, mas eram as barreiras sociais que os impediam de ocupar alguns espaços sociais, sobretudo espaços de poder.

É importante nos conhecermos e reconhecemos enquanto diversidade e potência, valorizando os traços que compõem nossa corporeidade, que por muito tempo foram negados do lugar de beleza, posto que abominados e tidos como feios ou símbolo de algo negativo. Valorizar o que carregamos também é lutar por esse lugar que disseram que não é o nosso. Subverter para outro lugar, um lugar de criticidade e questionamento. Para tal, é crucial que sejamos o que “eles” disseram que não seríamos. Sejam mais! É necessário nos tornarmos politicamente ativos e protagonistas desse processo de emancipação e superação sociorracial.

# | Educação antirracista: desconstruindo o racismo na escola

**Alef Alves Ribeiro**

**Ana Quésia Santos Bomfim**

**Jevilson de Jesus dos Santos**

## Introdução

O período histórico da escravidão no Brasil trouxe reflexos estruturais significativos para a população negra, que reverbera ainda hoje nas diversas áreas da vida social, marginalizando, excluindo e violentando homens e mulheres por causa da cor da pele, sustentado pelo preconceito racial. Dentro desse contexto, a escola como ambiente socializador do indivíduo tem um papel importante na construção do racismo, através das ações desenvolvidas entre os seus muros.

Segundo Aguiar (2009, p. 12), o preconceito e a discriminação baseada em critérios étnico-raciais estão entre os principais motivos da evasão escolar dos alunos negros. Dados do PNAD Contínua Educação, divulgados em 2019, mostram que das 11 milhões de pessoas que não sabiam ler ou escrever entre 15 e 29 anos, 76% eram pretas ou pardas.

A escola como um espaço que reflete a imagem da sociedade também reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais. Por outro lado, “universos socialmente construídos modificam-se, transformados pelas ações concretas dos seres humanos” (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 154). Nessa perspectiva, o surgimento das políticas públicas educacionais étnico-raciais no Brasil nas últimas décadas, motivado pelas lutas dos movimentos sociais e influência internacional, demonstraram a preocupação dada à educação como um importante instrumento para a desconstrução do racismo (GOMES, 2013).

Dessas lutas históricas surgiu um arcabouço de leis que culminaram em políticas públicas de combate ao racismo e diminuição das desigualdades raciais. Dentre elas, podemos destacar a lei nº 12.711/2012, nomeada como Lei das Cotas, que propõem garantir um percentual de ingressos nas universidades públicas, de estudantes negros, indígenas e outras categorias consideradas vulneráveis, visando garantir a equidade no acesso ao ensino superior.

Outra lei importante é a lei nº 10.639/2003. Ela instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Posteriormente, esta lei se consolidou com a criação da lei nº 11.645/2008, estendendo para o ensino da história e cultura indígena. Esses instrumentos legais modificaram



as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, com elas, um conjunto de normas que têm como objetivo o combate ao racismo na escola.

Segundo Cavalleiro (2010, p. 19), na sociedade brasileira prevalece uma visão preconceituosa, construída historicamente, com a predominância de uma visão negativa e estereotipada do negro e uma identificação positiva do branco. Esta relação de modelos antagônicos, depreciativa/valorativa, entre negros e brancos, pode se internalizar e estruturar-se no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Isso pode gerar representações preconceituosas e naturalizar a relação de desigualdade entre os grupos.

Pesquisas como a de Almeida e Sanchez (2017) vêm demonstrando que as políticas públicas para educação antirracista apresentam lacunas que dificultam a implantação dessas ações nas escolas, como: falta de coesão entre as políticas relacionadas à Lei nº 10.639/03 com outras políticas, deficiência no material didático, desinteresse dos gestores, falhas na formação de professores, falta de autonomia dos docentes, entre outros.

Nesse contexto, considerando a importância da educação para desconstrução do racismo e das inquietações geradas pela ineficiência das políticas de combate ao racismo nas escolas, veio a proposta de aplicar um plano de intervenção em uma instituição escolar, através de uma roda de conversa, com o objetivo de promover um debate acerca das desigualdades raciais no Brasil. Para isso, utilizaremos como base teórica os autores: Cavalleiro (2010), Gomes (2011), Munanga (2005) e Schwarcz (2012), para discussão do racismo, discriminação, preconceito no Brasil e políticas públicas de combate ao racismo. Esses autores foram escolhidos, pois são um dos mais citados na pesquisa bibliográfica realizada com a temática do racismo e da educação antirracista.

Para enriquecer a roda de conversa, foi convidado o professor Moises da Cruz Sant'Ana, negro, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Interculturalidade pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA).

## Problema

O Brasil é um país onde a maioria da população é composta por negros e pardos. No entanto, existe um abismo socioeconômico que separa negros e brancos, colocando os primeiros em situação de subalternidade e exclusão. Apesar disso, os brasileiros sustentam o discurso negacionista da inexistência do racismo por aqui, amparado pela ideia de que, por sermos um país miscigenado, todas as raças vivem cordialmente. Esse conceito é chamado de mito da democracia racial (MUNANGA, 1999).

Dentro desse cenário, partindo do pressuposto de que a educação é um espaço para discussão e construção de conhecimentos e considerando a efetividade das políticas de educação antirracista, surgiu a seguinte pergunta: qual é a percepção dos alunos acerca do racismo no Brasil?

Dessa indagação, partiu o fio condutor para o debate construído neste projeto de intervenção, através da roda de conversa em uma escola pública, para compreender as percepções dos alunos sobre a temática do racismo e edificar um olhar coletivo sobre as relações étnico-raciais no nosso país.

## Justificativa

Este trabalho se justifica pela importância da temática e para compreender o alcance das políticas antirracistas na escola, através da observação das percepções dos alunos sobre o racismo e as relações étnico-raciais no Brasil.

Partido da concepção de que o racismo é uma ideologia construída historicamente e que a escola é um espaço que reflete e reproduz a sociedade, através das relações de poder entre os seus atores, analisar e debater os conceitos formados pelos alunos é uma oportunidade para quebra de paradigmas e construção de novos entendimentos da realidade social que nos envolve.

## Objetivos

### Geral

A roda de conversa é um método educacional bastante utilizado, e tem por objetivo a construção de um espaço de diálogo que permita aos alunos se expressarem e aprenderem em conjunto. Através dessa ação, pretendemos compreender de que forma a educação antirracista está inclusa no ambiente escolar.

### Específicos

- a) Promover o debate sobre o racismo no Brasil;
- b) Analisar as opiniões dos alunos acerca do racismo e das relações étnico-raciais no Brasil;
- c) Descrever as contribuições do negro para formação e construção do Brasil.



## Metodologia

A metodologia utilizada para intervenção foi uma roda de conversa aplicada para os alunos da Escola Municipal Padre José de Anchieta, 9º ano matutino na cidade de Porto Seguro – BA. A base para a utilização desse método foi feita através de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e o apoio do professor convidado, Moises da Cruz Sant’Ana, negro, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Interculturalidade pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Após reunião com o professor Moises, o grupo de trabalho da intervenção elaborou o planejamento e o roteiro da roda de conversa para aplicação na sala de aula. Adriana Soares (2022, p. 3) afirma que as rodas de conversa: “São momentos dedicados ao debate sobre um determinado tema, nos quais os participantes se reúnem formando um círculo e todos têm oportunidade de expressarem-se, dentro de uma determinada ordem, previamente informada pelo mediador, que é a pessoa responsável por organizar e conduzir o diálogo.”.

Dentro dessa perspectiva, a roda de conversa foi dividida em três momentos: abertura, desenvolvimento das atividades planejadas e fechamento. Na abertura, foi apresentado aos alunos o grupo de intervenção e o professor Moises. Também foram apresentados a temática e os objetivos do trabalho pelo grupo de intervenção.

No momento do desenvolvimento das atividades planejadas, realizamos perguntas para saber o que os alunos entendiam como educação antirracista e falamos sobre a lei de cotas. Nesse momento, os estudantes questionaram a necessidade da lei e foi explicado como essa lei acolhe pessoas negras que tiveram a oportunidade de ensino de qualidade negada diversas vezes, por exemplo, por falta de escola, falta de dinheiro para passagem, toques de recolher impostos por facções. Em seguida, falamos sobre autores negros, como, Carolina Maria de Jesus, autora dos livros *Quarto de despejo*, *Casa de alvenaria*, *Meu estranho diário*, *Onde estaes Felicidade?*, entre outros. Falamos também de como o negro sempre é colocado em situação de vulnerabilidade e pouco se fala de suas conquistas. Foi feita uma explanação do professor Moises sobre o contexto histórico do processo de escravidão dos negros e o negro na contemporaneidade, dessa forma, explicando por que não existe racismo reverso.

Posteriormente, concluímos a intervenção respondendo todas as dúvidas que os alunos possuíam. Aconselhamos a leitura voltada ao tema e também que eles assistissem ao filme *Medida provisória*. Agradecemos a oportunidade de sermos bem recebidos e assim finalizamos o momento.

## Cronograma

05/08/2022 Escolha do tema.

11/08/2022 Elaboração da roda de conversa.

18/08/2022 Convite feito para o professor Moisés Sant'Ana.

26/08/2022 Apresentação da proposta de intervenção para a coordenadora Joanice Cardoso, do colégio Municipal Anchieta.

31/08/2022 Realização da intervenção.

## Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei nº 10.639/2003 – Competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Proposições**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017.

BERGER, Perter L.; LUCKMANN, Thomas. **Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

MEDIDA PROVISÓRIA. Lazaro Ramos. Lereby Produções e Lata Filmes. Brasil: Elo Company/H2O, 2022, GloboPlay.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional *versus* Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.





SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

SOARES, Adriana. Roteiro para roda de conversa sobre o PNAES. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433385>. Acesso em: 27 fev. 2023.

# | SOBRE QUEM ESCREVE

## **ALEF ALVES RIBEIRO**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

## **ANA QUÉSIA SANTOS BOMFIM**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

## **ANTONIO CARLOS SANTOS DE JESUS**

Estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais (LICHS/UFSB). Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER pela UFSB (2019 – 2021). É professor contratado da prefeitura de Ilhéus. Áreas de interesse: Estudos Históricos e Estudos Étnico-raciais.

## **ARILSON PEREIRA DE OLIVEIRA**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

## **ELIANA PÓVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Professora da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais (LICHS/CSC). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB) e do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES/UFSB).

## **ERILDO SANTOS DE JESUS**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

## **ERIVELTO NASCIMENTO DOS SANTOS**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

## **JEVILSON DE JESUS DOS SANTOS**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

## **KAUAN ALMEIDA**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) através da Linha de Pesquisa “Filosofias da Diferença e Educação”. Mestre em Ensino e



Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Currículos Pós-Críticos (GEPEP/UFSB/CNPq) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFSB). Atualmente suas pesquisas concentram-se na teoria curricular pós-crítica e nas filosofias da diferença.

### **LUCIANA SANTOS LEITÃO**

Doutoranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (2022). Atua como Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), desde 2012, na graduação e pós-graduação. Integra o Grupo de Pesquisa Cyberxirè: redes educativas, juventudes e diversidade na Cibercultura. Tem interesse nas áreas de Políticas Públicas em Educação, Diversidade Cultural, Relações Étnico-raciais, Educação Básica e Ensino da Sociologia.

### **LUSINETE SANTOS DE SILVA**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

### **MARIA CONCEIÇÃO MEIRELES GUIMARÃES**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

### **MICHELLE OLIVEIRA DE MATOS**

Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atualmente está na coordenação municipal da Educação Étnico-Racial de Bom Jesus da Lapa – BA. Em 2017, construiu, juntamente com o movimento quilombola e as comunidades quilombolas, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ). É integrante do Coletivo Marilene Matos que atua junto as comunidades quilombolas, através da formação de professores/as da educação básica para concretização das DCMEEQ.

### **RODRIGO MAXUEL DOS REIS SANTOS**

Estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (LICHS), *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Publique com a gente e  
compartilhe o conhecimento



[www.lettraria.net](http://www.lettraria.net)



Caderno de campo:  
Intervenções para uma  
Educação antirracista

