

Práticas Decoloniais para a Educação Étnico-Racial

Ana Cristina Santos Peixoto
Sara Alves da Luz Lemos

Organizadoras

 Letraria®

Ana Cristina Santos Peixoto

Sara Alves da Luz Lemos

(Organizadoras)

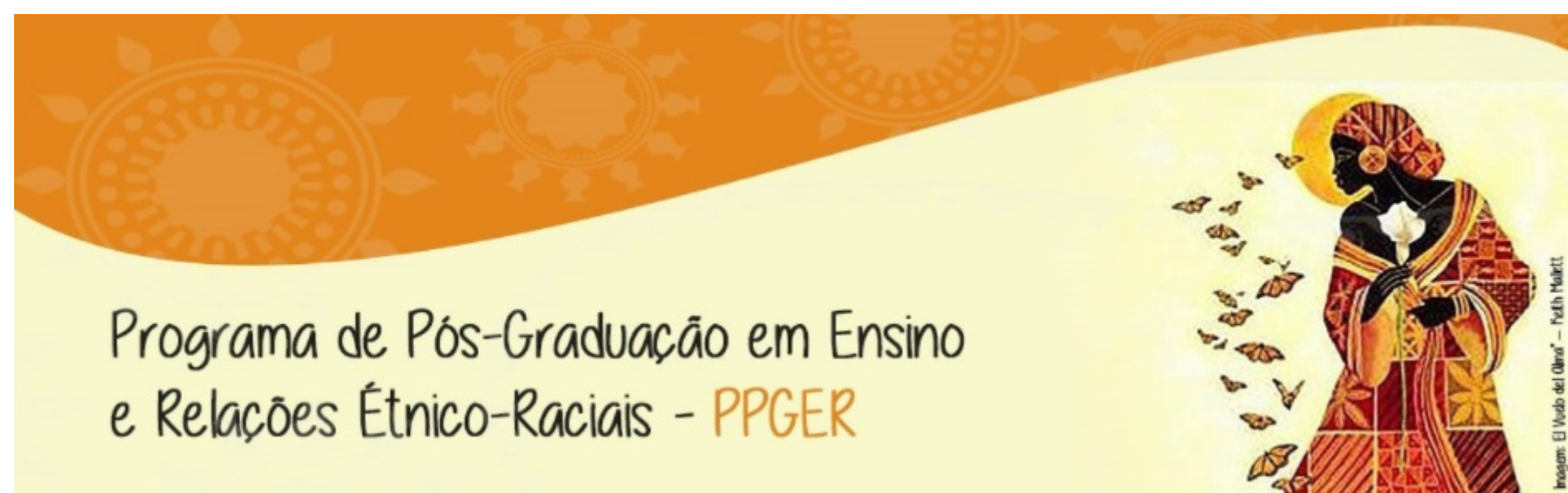
Práticas Decoloniais para a Educação Étnico-Racial

Araraquara

Letraria

2022

Apoio



SEMEC
SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE E CULTURA

Ficha catalográfica

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

Práticas Decoloniais para a Educação Étnico-Racial [livro eletrônico] / Ana Cristina Santos Peixoto, Sara Alves da Luz Lemos (organizadoras). - Araraquara, SP : Letraria, 2022.

PDF.

ISBN 978-65-5434-022-9

1. Antirracismo 2. Decolonialidade 3. Educação 4. Relações étnico-raciais I. Peixoto, Ana Cristina Santos. II. Lemos, Sara Alves da Luz.

22-138858

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional 306.43
Inajara Pires de Souza - Bibliotecária - CRB PR-001652/0

Conselho editorial

Cintia Santos

Daniane Pereira

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira

Agradecimentos

À Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Jorge Amado,

Pelo apoio didático-pedagógico nas aulas virtuais através das plataformas digitais de ensino aprendizagem;

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER

Por contribuir através de seu corpo docente e discente (mestres e mestrandos), de forma profissional e qualificada para a formação dos professores da Educação Básica do Sul da Bahia, em especial, aos professores participantes do curso de extensão.

À Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEX

Por aprovar e certificar o curso que produziu bons frutos para serem desenvolvidos na Escola Básica.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG

Pelo apoio financeiro através do edital PROPPG n. 07/2022, auxílio financeiro para publicação de resultados de pesquisa científica.

À Secretaria Municipal de Educação de Maraú,

Pelo acolhimento, divulgação do curso e apoio.

Sumário

PREFÁCIO 9

Ana Cristina Santos Peixoto

APRESENTAÇÃO 12

Educar é um ato de resistência!

Ana Cristina Santos Peixoto

Sara Alves da Luz Lemos

PARTE I

LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA 18

Sara Alves da Luz Lemos

OS IMPACTOS DO RACISMO PSICOLÓGICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO JOVEM NEGRO 30

Antonio Carlos Santos de Jesus

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL 42

Gilsária de Jesus Teixeira

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM DESAFIO, UMA ESPERANÇA, VIVENCIANDO RELATO DE EXPERIÊNCIA 55

Sara Alves da Luz Lemos

PARTE II

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS 73

Sheila Santos de Jesus

ANCESTRALIDADE 78

Antônio Cajaíba Santos Júnior

COMO COMBATER O RACISMO EM SALA DE AULA 85

Iza Bispo Dias

DIREITOS HUMANOS: POR UMA NOVA AMBIÊNCIA RACIAL NA ESCOLA 92

Erisvaldo dos Santos Júnior

SEMEANDO A IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 97

Lucivânia Marques de Jesus

PROJETO MULTICULTURAL E INTERDISCIPLINAR SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA E NEGRA	105
Jucelino Almeida Tobias	
O RACISMO E AS SUAS MÚLTIPLAS FACES	113
Maria Aparecida Santana de Souza Andrade	
OS SABERES POPULARES DA MEDICINA CASEIRA	117
Manoel Vieira Lopes Magerson Muniz da Silva	
MINICURRÍCULO DOS/AS AUTORES/AS	121

Prefácio

Este livro que ora apresentamos traz relatos de experiências de professores que participaram do curso de extensão ofertado como formação continuada para profissionais que atuam na educação no Sistema Municipal de Ensino de Maraú – Bahia, especialmente no atendimento aos profissionais das unidades escolares: Colégio Municipal Dr. Antenor Lemos e a Escola Municipal Altanira Mauro Ribeiro.

Com o intuito de fortalecermos os atores da gestão educacional das escolas no combate ao racismo e ampliarmos as ações para educação antirracista, este curso, intitulado “Curso de Extensão a Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais”, foi idealizado por Lemos (2021) que era aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia. Em sua dissertação, defendida em setembro de 2021, pesquisou e investigou as escolas que têm em seu corpo discente alunos pertencentes a comunidades quilombolas do município de Maraú, bem como a filosofia e os fundamentos didático-metodológicos de seus projetos políticos pedagógicos. Seu objeto de estudo era a formação dos profissionais em atuação na Educação Básica que trabalham com educandos da comunidade remanescente quilombola da sede do município de Maraú – Bahia. Sendo assim, esta proposta do curso se origina da dissertação de mestrado, constituindo um dos produtos pedagógicos finais para atender as demandas e expectativas dos educadores, promovendo uma formação continuada que pudesse aproximar a comunidade escolar da realidade quilombola na qual tais escolas estão inseridas, levar conhecimento, diálogo, possibilidade de transformar a realidade ao seu redor.

O aperfeiçoamento proposto aos profissionais permitiu perceber o quanto é importante investir no avanço e na concretização de uma Educação para relações étnico-raciais, respeitando os povos tradicionais que estão no entorno da escola, os desafios que cada um apresenta para constituir e manter seu respeito e sua identidade dentro do mundo globalizado em que vivemos. Quando mencionamos povos tradicionais, entendemos como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.”. Nomeamos aqui como povos tradicionais os indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, entre outros.

Trabalhar temáticas que alinhavam teorias e práticas em torno das questões apontadas enquanto dificuldades pelos profissionais de educação, com o objetivo de empoderar, fortalecer e criar laços mais profundos entre a comunidade escolar e a comunidade quilombola foi uma

necessidade constatada e trabalhada como primordial para uma boa construção coletiva de um projeto político pedagógico que realmente atenda à comunidade quilombola e aos alunos que vivenciam o ambiente escolar. Os saberes tradicionais que constituem as comunidades quilombolas também constituem sua identidade, suas memórias, sua cultura, seus costumes, porque são um conjunto de informações, são modos de fazer, de criar e saber, que são “transmitidos oralmente entre os participantes de determinado grupo, transcendendo gerações”, suas narrativas e suas vivências retratam as histórias de seu povo.

As políticas públicas e as ações afirmativas para reconhecimento das peculiaridades dos povos tradicionais reconheceram que a comunidade quilombola necessitava de legislação específica que desse conta de abarcar todos os aspectos singulares que constituíam o seu povo. O movimento negro e o governo federal, que trabalhou de 2003 a 2016, tinham o intuito de minimizar as desigualdades sociais e econômicas no país. Tal legislação sofreu reformulação e novas leis foram criadas, a exemplo: a LDBEN n. 9.394/1996, a Lei n. 10.639/2003, que institui o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileiras nas escolas, valorizando a luta da população negra e garantindo sua contribuição nas áreas social, econômica e política da História do Brasil. Além disso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola enfatizam a temática no currículo oficial, bem como a Lei n. 11.645/2008 inclui a “História e Cultura Indígena”.

Com o aparato legal institucionalizado, os espaços, o currículo e as vivências pedagógicas da oferta dessa modalidade devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais. Ressaltamos que a modalidade “Educação Escolar Quilombola” se legitimou pelo processo histórico detalhado nas diretrizes para educação quilombola que retrata “a luta e resistência dos povos negros e quilombolas, seus valores civilizatórios afro-brasileiros e a política de pertencimento étnico, político e cultural” (BRASIL, 2004). Destaca-se a singularidade, os objetivos e o público-alvo, pois a Educação Escolar Quilombola destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantida pelo poder público e organizada em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais. Daí a importância em se estabelecer o diálogo entre a escola e a comunidade no momento de produção de seu projeto político pedagógico. Por escola quilombola, entende-se somente aquela “localizada em território quilombola”. A educação escolar quilombola é ofertada nessas escolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Certa da importância da formação continuada para os profissionais que atuavam nas escolas que acolhiam os alunos quilombolas no município de Maraú, Lemos (2021), além da parceria com a UFSB, também buscou apoio na Secretaria de Educação do Município para que os professores

pudessem participar do curso. A fundamentação filosófica e didático-metodológica do curso está fundamentada no Ensino para relações étnico-raciais, à luz da legislação brasileira, com teóricos que se pautam na educação antirracista. A ementa trazia em seu bojo a problemática da diversidade cultural e étnica brasileira e sua relação com a educação. Houve ainda o estudo das Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em âmbito municipal, estadual e nacional, bem como o Direito Constitucional à igualdade.

Outra temática importante discutida para o fortalecimento e expansão das Políticas Públicas para a promoção da igualdade racial é o papel das comissões de heteroidentificação no acesso à educação pública e a publicização das cotas para quilombolas nos processos seletivos.

No tocante à valorização e construção identitária, foram abordadas as práticas de valorização identitária das comunidades tradicionais (quilombolas, tupinambás, de terreiros). Para fechar a proposta de estudo e qualificação dos profissionais, aprofundamos a temática de enfrentamento ao racismo, ao racismo religioso, à cultura afro-brasileira, à literatura infantil, infantojuvenil afro-brasileira, à questão dos direitos humanos, à Diversidade de Gênero, Sexualidade e, por fim, à construção de práticas e atividades pedagógicas para aplicabilidade em sala de aula, que trazemos aqui como proposta para professores, com o objetivo de fortalecer a escola e os projetos pedagógicos.

Esta obra traz à baila a importância de se discutir temáticas tão delicadas dentro da escola e, conseqüentemente, dentro da sala de aula, partindo da perspectiva decolonial, através de atividades práticas para serem trabalhadas em turmas da Educação básica pelos profissionais da educação, lembrando que nossa luta é por uma educação antirracista. Afinal, parafraseando os dizeres de Angela Davis, em uma sociedade como a do Brasil, racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista!

Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto
Universidade Federal do Sul da Bahia

Apresentação

Educar é um ato de resistência!

Excepcionalmente em tempos atuais, torna-se necessário conhecer para entender, respeitar e valorizar, reconhecendo as contribuições das várias matrizes presentes na cultura brasileira. Esse deve ser um dos objetivos das propostas educacionais do Brasil contemporâneo.

O intuito de educar para as relações étnico-raciais implica primordialmente refletir sobre a maneira peculiar do povo brasileiro, lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir. Nessa direção, acenam para a necessidade de formação de profissionais da educação capazes de compreender e se adaptar a novos ambientes. Tal formação deve ter impacto social, econômico, político e educacional que permeia as ações da atuação profissional, cada vez mais imprescindíveis.

O presente *e-book* é produção do Curso de Extensão a Distância intitulado “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, coordenado pela Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto juntamente com a aluna Sara Alves da Luz Lemos, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia, *Campus* Itabuna. Houve a participação de alunos e alunas do mesmo programa, especialmente da turma 2019.3.

Essa iniciativa tem como objetivo promover o fomento ao ensino, à extensão e à pesquisa a partir da formação continuada de educadores, tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais nas escolas, com o intuito de consolidar um Projeto Político-Pedagógico Antirracista na Educação Básica, além de contribuir para a implementação das Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, capacitando os profissionais da área da educação, bem como o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O referido curso tem como público-alvo os profissionais que atuam na educação no Sistema Municipal de Ensino de Maraú – Bahia, especialmente os profissionais do Colégio Municipal Dr. Antenor Lemos e a Escola Municipal Altanira Mauro Ribeiro, sendo escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), localizadas em uma Comunidade Quilombola da Sede do município. Podemos contar também com a participação de professores, gestores escolares, vice gestores, coordenadores pedagógicos de outros municípios como Aurelino Leal, Ilhéus, Itabuna, Ibirapitanga, Canavieiras e Porções, todos do estado da Bahia.

Este *e-book* apresentará relatos de experiências vivenciadas pelos ministrantes e as ementas e teóricos que embasaram os componentes curriculares do curso e as produções dos cursistas.

O curso foi desenvolvido e ofertado para inscrição no período de 11 a 13 de agosto de 2021, com 40 vagas e a duração do dia 13 de agosto até 30 de outubro de 2021; houve oferta de 10

vagas para convidados tanto da coordenação quanto dos palestrantes ministrantes. Sendo o curso totalmente ofertado em Educação a Distância, as atividades poderiam ser realizadas no dia e horário mais conveniente aos participantes, por meio do computador e internet durante o período de duração dos módulos. Os módulos foram organizados em *web* aulas hipertextuais e dialógicas, vídeo aulas e avaliações virtuais. Cada módulo indicou leituras tanto para o encontro síncrono quanto para as tarefas assíncronas e a escrita de um trabalho final. Cada módulo apresentou 2 horas/aula virtuais para apresentação do componente e da interação entre Ministrante/Cursista e 12 horas assíncronas na Plataforma Google Forms, totalizando 200h de carga horária.

Os módulos ofertados apresentaram embasamento e aporte teórico de autores críticos, além de dissertações de mestrado e doutorado dos programas de Pós-Graduação da UFSB. As temáticas abordadas foram: Estudo do conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil; A diversidade cultural e étnica brasileira e sua relação com a educação; Estudo das Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em âmbito municipal, estadual e nacional; Ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica; Educação Antirracista; Direito Constitucional à igualdade; Estudo, fortalecimento e expansão de Políticas Públicas para a promoção da igualdade racial; Estudo, fortalecimento e expansão de Políticas Públicas Educacionais que apontem caminhos para uma educação e uma sociedade antirracistas; Escrita-Literatura: contando histórias; O papel das Comissões de heteroidentificação no acesso à Educação Pública; Práticas de Valorização da Afirmação Identitária – Tupinambá; Racismo na Escola; Brinquedos e Brincadeiras de origem Africana; Diversidade de Gênero, Sexualidade e Práticas Pedagógicas; Religiosidade: religiões da matriz africana e cosmovisões; Direito ao acesso à educação aos Surdos e Educação Escolar Quilombola: um desafio, uma esperança.

A aula inaugural, intitulada “Saberes tradicionais, produção de conhecimento e tecnologias: experiências”, teve como palestrante a Prof^a Dr^a Ana Cristina Santos Peixoto – UFSB e conceituou os povos e as comunidades tradicionais, os saberes tradicionais, a Educação Escolar Quilombola, o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo, contando com autores e autoras como Munanga e Libâneo.

O Módulo II, intitulado “Legislação, Currículo e Educação para as Relações Étnico-Raciais”, teve como ministrante a Pedagoga Sara Alves da Luz Lemos, que apresentou como ementa o estudo do conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil; A diversidade cultural e étnica brasileira e sua relação com a educação; estudo das Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em âmbito municipal, estadual e nacional, além da análise da Proposta Curricular do município de Marau – Bahia,

promovendo reflexões e perspectivas. A ministrante contou com as legislações e a autora Vera Maria Candau.

O Módulo III, intitulado “Práticas de Valorização da Afirmação Identitária – Tupinambá”, ministrado pela Historiadora Gicelia Menezes de Matos Santos, tratou sobre o estudo do conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais e a diversidade cultural e étnica brasileira e sua relação com a educação escolar indígena; a reafirmação e o fortalecimento da identidade étnica e cultural com as práticas da coletividade e da organização comunitária e participativa; o Direito à valorização e preservação da cultura indígena com a recuperação de memórias históricas e a interculturalidade, respeitando a promoção dos direitos humanos e o pluralismo étnico e cultural e a valorização das línguas e conhecimentos tradicionais. A ministrante respaldou o curso com a Resolução n. 05 de 22 de junho de 2012, que orienta a Educação Escolar Indígena.

O Módulo IV, intitulado “Comissões de Heteroidentificação no ingresso por cotas raciais”, ministrado por Neymar Ricardo Santos da Silva, mestrando na UFSB, trouxe um breve histórico do racismo à brasileira; a questão das cotas raciais e seu percurso nas Universidades Federais; estudo sobre o papel das Comissões de Heteroidentificação no acesso à Educação Pública e reflexão sobre o fortalecimento das relações entre a universidade e a sociedade. Com isso, ele contou com Oracy Nogueira, Gleidson Renato Martins Dias, Kabengele Munanga e Damião Azevedo.

O tema “Políticas Públicas: estudo, fortalecimento e expansão da Promoção da Igualdade Racial” foi ministrado por Antonio Carlos Santos de Jesus, Historiador. O curso abordou o estudo do Direito Constitucional à igualdade; Estudo, fortalecimento e expansão das Políticas Públicas para a promoção da igualdade racial; Estudo, fortalecimento e expansão das Políticas Públicas Educacionais que apontem caminhos para uma educação e uma sociedade antirracistas; a Lei nº 13.819/19; Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio que foi implementada pela União em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal, em que se pode contar com as legislações em vigor.

“Saberes e Fazeres da Corporiedade Criança-Viva” foi o Módulo VI, ministrado por Aline Madalena de Jesus Oliveira, Pedagoga. Abordou o estudo dos Saberes e Fazeres de Resistência dos Povos Afro-brasileiros e africanos através da ludicidade e das memórias ancestrais; a Educação Antirracista e Pluriepistêmica; Brinquedos e Brincadeiras de origem Africana. Contou-se com autores e autoras como: Joelma dos Santos Trancoso, Débora Cunha, Luiz Rufino, Sandra Petti e Geranilde Silva.

A “Escrita Literária: Contação de Histórias e Escrevivências” foi a temática do Módulo VII, ministrado por Alessandra Barbosa Adão, jornalista, enfatizando o estudo da Escrita Literária em uma abordagem metodológica de contação de histórias e escrevivências, a partir da análise do

livro didático, paradidático e de literatura infantil e juvenil com vista a uma postura antirracista. Alicerçou-se em autores como: Maria Anória de Jesus Oliveira, Conceição Evaristo, Ana Célia da Silva, dentre outros.

O Módulo VIII, intitulado “Diversidade de Gênero, Sexualidade e Práticas Pedagógicas”, ministrado pelo Professor Mestre Luan Menezes dos Santos, refletiu sobre o que seria uma prática pedagógica no contexto escolar que aborde as diversidades de gênero e sexualidade de forma democrática e inclusiva; compreendendo como a sexualidade e o gênero se refletem no ambiente escolar e em outros espaços de aprendizagem. Discutiu sobre os papéis feminino e masculino na comunidade, entendendo as masculinidades como algo plural e que não pertencem aos homens cis e heterossexuais. Contou-se com autores como: Guacira Lopes Louro, Luiz Fernandes, Raquel Barbosa e Connell.

O Módulo IX, intitulado “Religiosidade: religiões de Matriz Africana e Cosmovisões”, foi ministrado por Débora de Sousa Bastos, que é assistente social e mestranda no PPGER. Ela enfatizou o estudo do conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais; Racismo Religioso e infância de crianças pretas praticantes de religiões de matriz africana; Sistema Educacional e diálogo com a vivência dessas crianças; Leis Federais n. 10.639/2003 e 11.645/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em âmbito nacional; Literatura ofertada pela rede de ensino e amostragem de como o racismo está estruturalmente interligado nas práticas escolares e decolonizar para mudar, uma nova forma de convivência entre as diferenças. Apresentou autores como: Jaime Gustavo, Nilma Lino, Ana Ivenicki, Avtar Brah, Maria Aparecida Silva Bento e outros.

Pensando na educação inclusiva na escola, o curso “Direito ao acesso à Educação de Surdos”, ministrado por Helleni Priscille de Souza Ferreira Oliveira, professora e mestranda do PPGER, foi a temática do Módulo X. Abordou os estudos sobre a Educação de Surdos numa perspectiva Bilíngue; a inclusão em espaço formal e não formal de Educação; A escolarização dos estudantes Surdos e Surdas Negras através da Lei n. 10.456/2002 e o Decreto n. 5.626/05; Identidade e Cultura Surda no processo histórico. Utilizando como embasamento teórico as legislações vigentes e autores como: Cristina Lacerda, Ronice Quadros e outros.

O Módulo XI, intitulado “Educação Antirracista”, foi ministrado por Gilsária de Jesus Teixeira, Mestranda. Promoveu estudos sobre a implementação da Educação Antirracista; Compreensão sobre desigualdades étnico-raciais e possibilidades de sua diminuição; Promoção de práticas político-pedagógicas que apontem caminhos para uma educação e uma sociedade antirracistas e a Pedagogia Decolonial Antirracista. Dispôs de autores como: Silvio Luiz de Almeida, Vera Candau, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes e outros.

A “Educação Escolar Quilombola: um desafio, uma esperança”, ministrada por Sara Alves da Luz Lemos, Pedagoga, foi pauta do módulo XII. Nesse momento, promoveu-se estudos sobre o conceito de Quilombo e a Educação Escolar Quilombola no contexto Brasil e Maraú; subsídios para compreender a Modalidade Educação Escolar Quilombola, contribuindo para sua implementação e fortalecimento nas escolas quilombolas no município; concepções pedagógicas quilombolas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Escolar Municipais da Sede de Maraú – Bahia. Obteve como arcabouço teórico Roseli Salete Caldart, Cristiane Batista Santos, Valdinéia de Jesus Sacramento, Beatriz Nascimento, Ricardo Tadeu Silva, além das legislações vigentes e demais autores.

E o Módulo XIII, intitulado “A escrita do trabalho final: gêneros possíveis”, ministrado por Gilsária de Jesus Teixeira e Sara Alves da Luz Lemos, abordou o estudo do termo decolonializar e seu contexto histórico; orientando quanto à elaboração do trabalho final do curso no intuito de promover produções que retratem as práticas decoloniais através de propostas de atividades. Embasaram esse módulo autores como Pablo Quintero e Maria Ferrão Candau.

Compreendendo a estrutura do curso ofertado, este *e-book* apresenta a coletânea de contribuições de ministrantes e produções dos cursistas, demonstrando seus conhecimentos, experiências e vivências, apresentando várias possibilidades de intervenção em sala de aula, com propostas de Sequências Didáticas Decoloniais na perspectiva metodológica de projetos educacionais. A seção I, intitulada “Reflexões sobre Educação para Relações Étnico-Raciais: contribuições dos(as) Ministrantes”, apresenta os artigos de ministrantes, descrevendo suas vivências, a sua fundamentação teórica e a experiência no diálogo com os cursistas. A seção II, intitulada “Atividades dos cursistas: Produção de Sequência Didática Decolonial”, apresenta uma coletânea de Produção dos Cursistas, como Atividade Final do Curso, sendo uma Proposta de Sequência Didática Decolonial que seja pedagógica, viável e de intuito transformador, abordando alguma temática estudada no curso.

Professora Ana Cristina Santos Peixoto
Professora Sara Alves da Luz Lemos

PARTE I

Legislação, currículo e educação para as relações étnico-raciais: relato de experiência

Sara Alves da Luz Lemos

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada enquanto ministrante do Módulo II, titulado “Legislação, Currículo e Educação para Relações Étnico-Raciais”. Essa temática surge como um dos componentes na oferta do Curso de Extensão a Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais – Maraú – Bahia, coordenado pela Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto, sendo a operacionalização da Proposta do Curso o resultado da Dissertação de Mestrado intitulada *A Formação Continuada dos Educadores nas Comunidades Quilombolas Baianas: um desafio, uma esperança*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia, *campus* Itabuna.

O módulo teve como público-alvo os profissionais que atuam na educação no Sistema Municipal de Ensino de Maraú – Bahia, bem como alguns convidados colegas ministrantes que atuam também na educação nos municípios de Ibirapitanga, Aurelino Leal, Ilhéus, Itabuna, Canavieiras e Porções, todos do estado da Bahia. Contamos com a presença de 14 (quatorze) cursistas, sendo 10 (dez) mulheres e 04 (quatro) homens. A sua realização foi *on-line* através da Plataforma Google Meet, realizando atividade síncrona, com carga horária de 2 (duas) horas no dia 04 de setembro de 2021, das 08h às 10h, e a aplicação e acompanhamento da atividade Assíncrona no período de 05 até 07 de setembro de 2021.

O intuito do Módulo foi estudar o conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil; a diversidade cultural e étnica brasileira e sua relação com a educação, bem como estudar as Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em âmbito municipal, estadual e nacional, além da análise da Proposta Curricular do Município de Maraú – Bahia pontuando algumas reflexões e perspectivas.

Nessa direção, cabe salientar a importância de se tratar essas questões não somente porque o curso de extensão exige já no seu título essa abordagem, mas também devido à convivência com colegas educadores que atuam principalmente nas comunidades quilombolas do município. Há queixas frequentes e contínuas e a necessidade de ofertar formações com temáticas significativas para melhorar a qualidade da educação da escola quilombola, sem possibilitar à escola orientações no currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade, para que o direito à diversidade se concretize.

2. Compreendendo a temática do Módulo e sua importância

O intuito da abordagem dessa temática foi ofertar aos cursistas um momento de reflexão, instigação, despertando o interesse em estudar, se aprofundar, conhecer e entender, respeitar e valorizar, reconhecendo as contribuições das várias matrizes presentes na cultura brasileira e o aparato legal que garantem o acesso, a permanência e o sucesso na sua trajetória escolar, principalmente no que tange à qualidade e à valorização da cultura africana.

A contribuição dessa temática também perpassa os campos do currículo e a formação das políticas de currículo, contribuindo assim para as práticas educacionais dos educadores. Trata-se de um momento de se apropriar de alguns documentos normatizadores que alicerçam a educação brasileira e que consequentemente contribuirão para as ações de democracia e cidadania e para o respeito mútuo.

O Módulo II – Legislação, Currículo e Educação para as Relações Étnico-raciais foi ofertado com carga horária de 14 horas, com turma única, sendo 2 horas de atividade síncrona em uma *live*, realizada através da Plataforma Google Meet no dia 04 de setembro de 2021 das 08h às 10h, e uma proposta de atividade assíncrona com carga horária de 12 horas no período de 05 a 07 de setembro de 2021.

A Metodologia de Ensino adotada foi a *web* aula hipertextual e dialógica, vídeo aula e avaliações virtuais e a utilização do Google Forms para o envio e recebimento das atividades assíncronas. No Módulo, houve a inserção de leituras tanto para o encontro síncrono quanto para as tarefas assíncronas. Quanto aos procedimentos de Avaliação da Aprendizagem, foram consideradas a participação do cursista na *web* aula, a pontualidade na entrega das atividades assíncronas e a assiduidade na aula virtual.

3. Conceituando e compreendendo a temática

Ao abordar o tema Legislação, Currículo e Educação para as Relações Étnico-Raciais, é preciso primeiramente compreender alguns conceitos considerados primordiais. Ao analisar cada palavra da temática, percebe-se que a Legislação, consultando o dicionário, diz: “Ato de legislar, de compor, de fazer leis; legislatura”, e acrescenta também que se trata de uma “totalidade das leis de um Estado, ou de algum dos ramos do Direito: a legislação brasileira” e finaliza conceituando: “Conjunto das leis sobre determinada matéria: legislação trabalhista”. No que se refere à palavra “Currículo”, Veiga (1995, p. 27) diz:

Currículo é uma **construção social** do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a **transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos** e as formas de assimilá-los, portanto, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de **construção coletiva do conhecimento escolar**, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 1995, p. 27, grifo nosso).

Nesse momento, é preciso considerar que as ações educacionais necessitam embasar os conhecimentos históricos e as produções coletivas sempre abordando ações dialógicas. Considerar as contribuições de cada instância, sociedade, comunidade requer essa escuta e essa troca de conhecimentos; o currículo “vivo” tem essas características.

Considerando a palavra “Educação”, o dicionário diz: “Ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal” também é: “Reunião dos métodos e teorias através das quais é ensinado ou aprendido; relacionado com pedagogia; didática; teoria da educação. Ainda acrescenta: “capacitação ou formação das novas gerações de acordo com as ideias culturais de cada povo”. Já a palavra “Relações” é apresentada no dicionário como: “Pessoas com as quais se mantêm certo tratamento de cortesia ou de amizade: tem um largo círculo de relações”, além do ato de “permanecer ou manter algum tipo de ligação social com alguém”.

O termo “Étnico-Raciais” é relativo à etnia, ao grupo étnico, a uma certa população ou povo (etnia negra, indígena, cigana, judaica etc.). Além disso, é uma categorização que pretende classificar os seres humanos, pautando-se em caracteres físicos e hereditários e ainda é característico de um povo, especialmente falando de um grupo social com uma cultura própria, específica.

Nessa direção, esses conceitos sinalizam que é preciso conhecer ou reconhecer que há legislações, isto é, há direitos, leis, normatizações que garantam que, nas suas práticas educacionais (documentos escolares ou Currículo), sejam enfatizadas as relações entre e com todos os grupos étnicos, em especial as questões étnico-raciais. E com esse conhecimento poderá garantir que essas legislações estejam efetivamente em nossas práticas educacionais.

Com isso, percebemos que há o Currículo Escolar e nele serão contemplados o Currículo Oficial, que é a proposta estabelecida nos programas da instituição e o Currículo Real, que são ações estabelecidas na prática. Esse diferencial pode ser estabelecido de forma consciente ou inconsciente; a diferença entre eles se deve à tentativa de decisões tomadas. Nessa tentativa de tomar decisões educacionais, de levar em consideração o que está estabelecido enquanto documento oficial e o que realmente acontece na prática nas salas de aula, cabe utilizar um instrumento importantíssimo que é o planejamento curricular.

O Planejamento Curricular está relacionado com a preparação, a organização e a estrutura de um determinado objetivo. Sacristán (2000, p. 21, grifo nosso) acrescenta: “planejar o currículo para

seu desenvolvimento em **práticas pedagógicas concretas** não só exige ordenar seus componentes, mas também **prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele**". Com isso, o planejamento curricular orienta a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Levando em consideração as legislações sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, cabe salientar que procuram garantir de forma legal as práticas educacionais, abordando o currículo como instrumento normatizador e o planejamento curricular como possibilidade de promover o diálogo. Nesse sentido, a Lei n. 10.639/2003 altera a Lei n. 9.394/1996, estabelecendo 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".

Essa lei garante que sejam incluídos nos currículos escolares o estudo da História da África e dos Africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura de Histórias Brasileiras. Além disso, a lei inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar como o "Dia Nacional da Consciência Negra".

Outra legislação voltada para a temática das Relações étnico-raciais é o Parecer CNE/CP n. 003/2004 que regulamenta a Lei n. 10.639/2003. Esse parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cabe enfatizar que esse parecer é resultado de reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX.

Através do Parecer CNE/CP n. 003/2004, fortaleceu o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, a diversidade da nação brasileira, tendo igual direito a uma educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. Além disso, oferece uma resposta na área da educação, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade e conseqüentemente a constituição de uma Política Curricular, buscando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Contudo, a educação das relações étnico-raciais é assim designada como sendo uma reeducação das relações entre negros e brancos, de maneira decisiva, com o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros que necessariamente tenham condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem. Todos os

educandos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Cabe salientar que combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Com esse entendimento, a escola assume um papel crucial na luta pelo respeito ao diferente e investir na qualificação dos profissionais torna-se ainda mais necessário.

Enfatizando as legislações, cabe citar a Lei n. 11.645/2008 que altera a Lei n. 10.639/2003, que também tem seu papel, quando inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. O conteúdo programático deverá incluir aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos. Por isso, deverá enfatizar a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertencentes à história do Brasil.

Com a apropriação das legislações, ainda é necessário questionar: qual(ais) próximo(s) passo(s) para tornar vivo o currículo nas nossas práticas educacionais e garantir a educação para as relações étnico-raciais? Nesse intuito, Candau (2014, p. 34) pontua reflexões que descrevem a realidade vivenciada na educação brasileira:

Nos últimos anos, tem sido intensa entre nós a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores e os componentes do trabalho docente, assim como as questões relativas à formação tanto inicial como continuada dos educadores. [...] Talvez possamos afirmar que nunca houve tanta inquietude em relação a esta problemática. Exaltados, às vezes romanticamente, ou negados e acusados de serem os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos testes nacionais e internacionais, os professores estão em evidência e no centro das controvérsias sobre a problemática atual da educação brasileira.

Com essas contribuições, percebemos que ser professor hoje é desafiador, denota resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas, sendo que as cobranças são cada vez mais intensas. Com o aumento das demandas a nível mundial, resultado da crise generalizada, percebe-se a necessidade de construção de novos paradigmas, tanto na visão político-social, quanto científica, cultural e ética, por isso o sentido da educação acaba por precisar ser ressignificado.

Essas demandas colocam a educação em evidência, devido às mazelas desnudadas a cada mal-estar presente em nossas escolas, entre os educadores, e entre os educandos, exigindo uma postura de enfrentamento e o reconhecimento dessas situações e não os encarando de forma superficial. Para realizar esse movimento de enfrentamento dessa realidade, os(as) educadores(as) são chamados(as) a “reinventar a escola”. Nesse processo, o seu papel torna-se de suma importância.

Nessa intenção, a escola é uma das instituições mais representativas da modernidade. Reconhecendo-se essa premissa, é possível encarar os sujeitos da educação como iguais e chamados a adquirir uma cultura comum, valorizando fortemente a construção de uma identidade nacional. A professora Emília Ferreiro (2001 *apud* LERNER, 2007, p. 7) provoca quando diz:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerando como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem; esta escola mal poderia apreciar as diferenças.

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada com um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. *Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro.* (idem, grifo do autor).

Nessa direção, Emília Ferreiro faz uma provocação cujo imenso desafio até hoje percebemos: trabalhar as relações étnico-raciais nas salas de aula, sem reconhecer a diversidade, se torna inviável. Esse trabalho ainda se torna mais desafiador quando a transformação não deve ser encarada somente aos educandos e sim aos educadores, às secretarias, às instâncias governamentais e às instituições educacionais privadas. Mudar de postura requer investimento, desprendimento, interesse e mobilização.

E a concepção de cultura tem outro conceito, tornando-se plural, pois são inumeráveis culturas e garantir a resistência dessas culturas requer disputas e lutas de poder. Stuar Hall (1997, p. 97, grifo nosso) enfatiza:

Por bem ou por mal, **a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos** – e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as **lutas pelo poder** sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma **política cultural**.

Candau (2014) complementa exemplificando ao afirmar que a discussão acalorada de políticas de ação afirmativa tem suscitado entre nós, especialmente quanto às referidas questões étnicas. Atualmente, posturas e pensamentos diferentes são motivados para discussões ainda mais acaloradas e atingindo o nível do extremismo. A educação tem um papel importante ao abordar essas questões, pois incide no imaginário coletivo, nas mentalidades, nas representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade.

No intuito de questionar, instigar e promover uma reflexão sobre como a escola poderá realizar esse papel de incidir no imaginário coletivo e conseqüentemente compreender a diversidade, Candau (2003) explica que hoje a consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que a questão das diferenças se faz cada vez mais presente. Nessa direção, Candau (2003) ainda explica que há três perspectivas fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou multiculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Nesse sentido, cabe salientar que o multiculturalismo assimilacionista favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica, assim podemos compreender que se trata da Política da Universalização da escolarização. O multiculturalismo diferencialista garante a expressão das diferentes identidades culturais, favorecendo espaços em que estas se expressem. É então privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações, podendo gerar *apartheids* socioculturais. Já o multiculturalismo aberto e interativo acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Compreendemos que se trata da promoção deliberada de inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade.

A autora Candau (2014) defende o multiculturalismo aberto e interativo como a melhor forma de a escola respeitar o diferente e reconhecer que as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Para isso, é preciso valorizar cada cultura, a sua raiz, mas compreendendo que estas raízes são históricas e dinâmicas e que fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Com inúmeras culturas, não podemos desconsiderar que as sociedades vivam constantemente e de modo intenso os processos de hibridização cultural e a mobilização para essa construção precisa ser aberta, interativa de modo que a escola oportunize essa abertura. Essa hibridização denota que as culturas não são puras e a promoção dessa pureza cultural traz consequências que sempre foram e continuam sendo trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. Nessa perspectiva, o multiculturalismo interativo contribuirá de forma muito significativa na educação para as relações étnico-raciais. Para isso, Candau (2014) explica de forma muito contundente os três principais aspectos para essa contribuição.

No primeiro aspecto, é preciso proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação aos processos socioculturais do contexto atual da história do nosso país. Com isso, desvelamos esta realidade e fortalecemos a visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais, sempre articulando a dimensão pessoal e coletiva desses processos. Nessa tomada de consciência, cabe salientarmos que, nesse processo, aconteça o reconhecimento de que há enraizamentos culturais, os processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, tendo conhecimento suficiente em nomeá-los e trabalhá-los.

O segundo aspecto que é preciso considerar trata-se de relacionar-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes. As relações entre nós e os outros estão muitas vezes carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Refletir e aprofundar questões do que iremos incluir na categoria nós e quem são os outros determina maneiras de situarmos e nos posicionarmos na nossa relação com os outros. E isso é muito evidente quando incluímos na categoria nós todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos e à categoria “outros” aquelas que confrontam com estas maneiras de nos situarmos no mundo; o extremismo denota uma perspectiva etnocêntrica.

O terceiro e último aspecto que merece ser trabalhado é o modo de conceber a prática pedagógica. Através da história, muitos têm sido os olhares, os pontos de vista, as perspectivas adotadas para situar-nos diante de nossas práticas educativas cotidianas. Segundo Candau (2014), devemos nos propor e assumir as lentes de encará-las como processo de negação cultural. Este olhar tem inúmeras implicações em como desvelar o daltonismo cultural muito presente nas escolas; evidenciando a ancoragem histórico-social dos conteúdos; promovendo experiências de interação sistemática com os outros e concebendo a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Portanto, mediante esses pressupostos, questionamos: e no âmbito municipal? E o nosso currículo? E o nosso Projeto Político-Pedagógico? São questionamentos que merecem reflexões, pois, somos sempre chamados(as), apontados(as), cobrados(as) e a sociedade atualmente requer

posturas mais assertivas. Essa mobilização precisa partir do âmbito escolar, sempre com a postura dialógica com a comunidade e tecendo ações coletivas, reflexivas, conjuntas. Os questionamentos devem ampliar como: será que conhecemos a proposta curricular do município? Será que a Educação para as relações étnico-raciais está bem explicitada no currículo? Participamos da construção e conhecemos profundamente o Projeto Político-Pedagógico da escola em que trabalhamos? Será que a Educação para as relações étnico-raciais está presente no PPP? E nas nossas práticas? Fazemos valer as legislações? Promovemos que todos conheçam, reconheçam, valorizem, fortaleçam suas identidades culturais?

4. Considerações finais

Ao ministrar a temática “Legislação, Currículo e Educação para Relações Étnico-Raciais”, primeiramente gostaríamos de mencionar que os cursistas estavam muito motivados e interessados. Mesmo sendo uma temática conhecida, de forma superficial, criou-se uma expectativa imensa por tratar da perspectiva intercultural como prática de mudança e reconhecimento da diversidade. O diálogo fluiu de forma muito interessante dando a oportunidade aos cursistas de expor as suas vivências:

O que você apresenta parece que ela (a autora Candau) escreveu ontem não é? Direcionado para a classe do magistério, porque as tecnologias, segundo as políticas públicas, estão sendo ofertadas nas escolas e a pandemia expôs mais ainda essa deficiência. Por que você dá aula através de tecnologias e essa tecnologia não é ofertada para todos, as escolas não estão preparadas, não estão aparelhadas e esse déficit de aprendizagem, nós que estamos inseridos nesse contexto educacional, vai nos refletir por muitos e muitos, e longos anos. (Professor Antônio Carlos).

Após o momento de concluir a apresentação do Módulo, abordando o multiculturalismo e a cultura hegemônica, dois professores se posicionaram a respeito. Um deles, o Professor Manoel, disse: “Particularmente eu penso que não há como ter um educador contra hegemônico e que valorize a diversidade sem ser ético. A questão ética é muito forte, no que se refere a sua construção e não reprodução de uma educação contra hegemônica”. Já o Professor Jucelino retrata situações vivenciadas no seu cotidiano, demonstrando interesse em mudar a realidade apesar do grande desafio a enfrentar:

[...] justamente isso que estou precisando aprofundar nos meus conhecimentos, principalmente para tentar atualizar o currículo municipal de Ibirapitanga, que essas questões elas são silenciadas ainda neste currículo, é um currículo profundamente da cultura hegemônica. [...] o professor precisa ser produtor cultural, eu acrescentaria que o professor é um produto cultural, pelo fato de ser esse produto cultural, torna difícil quando a gente vai debater esses pontos porque você está trabalhando

com a identidade sua que é muito forte, haja vista que a gente foi educado dentro desse processo monocultural e quem tem a felicidade de estudar alguns cursos de Ciências Sociais, eu acredito que melhorou muito essa postura, para entender o multiculturalismo. (Professor Jucelino).

E complementa:

Eu falo isso, por experiência própria, eu sou formado em História, mas assim eu tenho colegas, não desmerecendo as outras áreas, mas que têm uma dificuldade muito grande de entender essa hibridização cultural, de entender esse daltonismo cultural. [...]. Por conta de que eles têm uma formação cultural muito hegemônica e a sua capacitação inicial e continuada também não permitiu que eles desconstruíssem isso. (Professor Jucelino).

Essas contribuições trazem reflexões que adentram as ações pedagógicas e os desafios grandiosos a serem enfrentados. Mudar posturas e promover o reconhecimento da diversidade não está somente no ato de educar, mas principalmente na possibilidade de aprender, de se colocar em processo de mudança, construção e reconstrução.

Ao que se refere à aplicação das atividades assíncronas, foram solicitados aos cursistas, através da plataforma Google Forms, que respondessem em forma de pequeno relato os seguintes questionamentos: você participa ou participou da construção do Projeto Político-Pedagógico de sua escola? Será que a Educação para as Relações Étnico-Raciais está presente no PPP? E suas práticas? Faz valer as legislações? Seu município tem Proposta Curricular? Você conhece?

Foram analisadas quatorze contribuições sobre os questionamentos apresentados e percebemos que dez cursistas afirmam conhecer o Projeto Político-Pedagógico de sua escola, porém esse número reduz para oito que participaram da sua construção, seja total ou parcialmente. Quanto ao questionamento sobre se os Projetos Político-Pedagógicos contemplam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, somente seis cursistas informaram que contemplam, porém de forma muito superficial, necessitando realizar uma reformulação e aprofundamento. Já sobre se no município que trabalham há Proposta Curricular, os cursistas do município de Maraú que participaram dessa atividade afirmaram que têm e que contribuíram de alguma forma para sua construção. Os demais cursistas que são de outros municípios sabem que há Proposta Curricular, mas não a conhecem.

Cabe salientar que houve desafio ao apresentar esse módulo no que concerne à análise da Proposta Curricular do município de Maraú – Bahia. A carga horária não foi suficiente para abordar de forma mais aprofundada essa questão, porém, com a proposta do Curso de Extensão a Distância, essa temática foi abordada nos demais módulos.

Para tecermos nossos apontamentos finais, ao remetermos à proposta do módulo em tratar temáticas voltadas para as legislações, currículo e relações étnico-raciais e verificando a participação e o envolvimento dos cursistas, percebemos que esse momento dialógico atendeu as expectativas. Alguns cursistas informaram que esse momento serviu de inspiração para intervenções futuras nas suas escolas, despertou a vontade de voltar a estudar e se aperfeiçoar.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 03**. Publicada em 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília – DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639/2003**. Altera a Lei n. 9.394/1996, 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”. Brasília – DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645/2008**. Altera a Lei n. 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003, 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”. Brasília – DF, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

LERNER, Delia. Ensenar en la diversidad. **Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporâneos**. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

Os impactos do racismo psicológico no contexto educacional do jovem negro

Antonio Carlos Santos de Jesus

1. Introdução

O presente texto tem como objetivo descrever como o racismo psicológico atinge o jovem negro no contexto escolar e as consequências desse racismo que levam esses estudantes da educação básica a praticarem a automutilação. A escolha do tema foi devido a minha convivência na escola com esses adolescentes que são adeptos da autolesão.

Farei uma relação da automutilação e dos sofrimentos psicológicos que os escravos passaram durante o período da colonização e a descolonização, buscando por intermédio dos autores dialogar com o assunto proposto nesse estudo.

Um outro ponto é trazer a problemática do estudo em questão para dialogar com a segunda linha de pesquisa do PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia e as relações étnico-raciais, interculturalidade e os processos de ensino e aprendizagem. Pretendo também relacionar o debate com a proposta do Curso de Extensão a Distância: educação para as relações étnico-raciais.

2. Desenvolvimento

Os seres humanos se sentem importantes quando são acolhidos em determinados grupos e, por se identificarem, existem alianças que são formadas entre os sujeitos de uma mesma congregação. O racismo também se desenvolve a partir de alianças: mesmo que impensadamente, os vínculos são formados entre indivíduos que se juntam para difundir, de geração em geração, o infame pensamento de inferiorizar outros indivíduos com características que, segundo eles, precisam ser suprimidas; é o caso da negritude. Césaire¹ (1978) descreve a negritude como afirmação de uma identidade, de solidariedade, de lealdade a um conjunto de valores negros. Ao reiterar a prática do racismo, acredita-se nessas alianças e o indivíduo inconscientemente as propaga no seu cotidiano.

Essas alianças formadas entre os países europeus no século XV tinham como intuito a colonização. Mas também expõem o rosto dos opressores colonizadores, que implementavam a tirania, a opressão, o saque e o etnocídio, o que ao encontro de autores como Kilomba (2019), Mignolo (2017), Said (1990), Memmi (2007), Chakrabarty (2020), Fanon (2008), Césaire (1978), que reconhecem essa legitimidade. Césaire (1978, p. 15) classifica esses atos como inoportunos:

[...] os mandatários de uma ordem superior; que matam; que saqueiam; que possuem capacetes, lanças, cupidez; que os bajuladores vieram mais tarde; que, neste domínio, o grande responsável é o pedantismo cristão, por ter enunciado equações desonestas: cristianismo, civilização: paganismo, selvajaria, de que só se podiam deduzir abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas haviam de ser os Índios, os Amarelos, os negros.

¹ Aimé Césaire é um francês nascido na ilha da Martinica. Criou em 1934 o termo “negritude” contra a opressão e a cultura do sistema colonial francês, que visava à desvalorização da cultura africana.

As atrocidades implantadas e exercidas pelos colonizadores deixaram um legado no subconsciente do colonizado. Essas práticas de atrocidades cometidas na fase do colonialismo estão no psicológico do colono e foram passando de geração em geração. É o que Memmi (2007) traz em sua fala, quando o colonizador acrescenta, para não cair na solicitude, que o colonizado é um retardado perverso, com maus instintos, ladrão e ligeiramente sádico, legitimando assim sua polícia e sua justa severidade. A população atual não sofre com a “escravização”, mas seus reflexos são visíveis nos adolescentes jovens afro-brasileiros e um desses reflexos é comprovado através das marcas da automutilação em seus corpos. As marcas psicológicas não desaparecem facilmente da memória de uma representação étnica. Memmi (2007) infere que pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é. De acordo com Fernandes (2011), o corpo é um grande alvo de investimento para descarga de sofrimento e frustração, passando a ser um meio privilegiado do mal-estar das pessoas, produto da cultura em que estão inseridas. Na sociedade de hoje, o corpo passou a ser um representante da subjetividade e das frustrações com o mundo. O racismo atua negativamente na esfera intrapsíquica, afetando o sujeito e comprometendo sua identidade.

Segundo Bauman (2007), a tendência líquida da sociedade contemporânea, cuja complexidade torna os processos identitários múltiplos e fluidos, pode levar o adolescente, em construção individual e coletiva da própria identidade, a uma radicalização da angústia, que se violenta no corpo físico, na forma de automutilação. Daí a importância do desenvolvimento, na escola básica, de práticas pedagógicas para toda a comunidade escolar que entrecruzem construções identitárias individuais e coletivas, promovendo a saúde mental e, como será colocado mais à frente, a discussão das relações étnico-raciais e do racismo no Brasil.

O racismo foi disseminado a partir do século XVIII no seio de duas famílias eurocêntricas, cristãs brancas, tendo os homens heterossexuais como norma. Baseado nesse patriarcado e no corpo político, o racismo foi desenvolvido e configurado na religião, língua, gênero e etnia. Essa composição foi desenvolvida através do conhecimento e dos interesses epistêmicos que foram ocultados e esse processo todo foi excluído da mente dos colonos como se fosse determinado por Deus e em nome da razão. Para Mignolo (2017), a pauta oculta (é o lado mais escuro) da modernidade era a colonialidade. Assim eram as estruturas que sustentavam as colônias. A partir dessas imposições, nasce o pensamento e as ações de enfrentamento contra essas ações que foram impostas nas colônias, das quais emerge a concepção decolonial, focada na desobediência epistêmica e se desprendendo da matriz colonial. Para que essa nova composição se sustente, é preciso que se tenha uma visão da sociedade “livre” que requer sujeitos ativos decoloniais, com pensamentos decoloniais e instituições também decoloniais. Mignolo (2017, p. 14) descreve que:

Mais uma vez, a meta das opções decoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o seu sentido.

O racismo não é um conceito pertencente à modernidade, mas é na contemporaneidade que ele se torna operante. Para Almeida (2019), o racismo se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

A sala de aula é um universo de representatividade e é nesse bojo que se encontram as seguintes visibilidades: gênero, etnia, sociedade, religião, política, orientação sexual e tantas outras. Mas também é um universo de verberação, que se desenvolve no espaço educacional como uma ameaça constante a cada dia. Além do mais, ela é algo dinâmico e volátil. Esse ato verberativo tem como exemplos ações verbais como “ameaças, insultos, humilhações”, ações de comunicação não-verbais como “ironia, olhares, silêncios ou isolamento de grupo”, acontecimentos sociais, conflituosas “desigualdades social ou de gênero, escravidão, soberania econômica, racismo e tantas outras mais”; esses problemas são identificados como qualquer outro fenômeno social. Porém, esses atos deixam marcas profundas no subconsciente do sujeito, principalmente quando esses sujeitos são jovens adolescentes negros que desconhecem e não sabem como enfrentar o racismo psicológico, que os inquieta e os perturba no cotidiano escolar.

É importante que seja difundido o ensino das relações étnico-raciais, a Lei n. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos espaços educativos formais e não formais, para que possamos combater a propagação do racismo em nossa sociedade. Isso tudo vai ao encontro do que propõe a segunda linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais do PPGER para os ingressantes no mestrado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Essa proposta de resignificação auxilia nos processos de construção identitários para distintos segmentos em todo território nacional, como os afros indígenas, quilombolas, indígenas, brancos, ciganos, afro-brasileiros, dentre outras representações.

O objetivo da Lei n. 10.639/03, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é lutar contra o racismo. É preciso se trabalhar a referida lei para que possamos combater o racismo não só no chão da escola no seu cotidiano, mas também na sociedade por meio da educação. Em nossa educação, existe uma supervalorização da educação eurocêntrica em detrimento das ameríndias e africanas. Ao conseguirmos a efetivação da referida lei, conseguiríamos desfrutar

de uma desconstrução dos preconceitos difundidos nas escolas e na sociedade brasileira. A educação é uma ferramenta que deve ser usada como aporte de uma sociedade justa, igualitária e com equidade (BRASIL, 2003). O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

A UFSB propõe, no seu programa do PPGER, a formação continuada de profissionais da área do conhecimento, visando potencializar esses educadores para atuar em suas referidas áreas, trabalhar e difundir as relações raciais. O objetivo do Curso de Extensão a Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais, ofertado primeiramente para a região da Costa do Dendê, preferencialmente para os especialistas do magistério que trabalham com a comunidade remanescente de quilombolas do município de Maraú e adjacência, é fomentar ações direcionadas para as relações étnico-raciais, pautadas na diversidade cultural do povo que constitui a sociedade brasileira. Sabemos que o conteúdo deste curso não está disponível na maioria das escolas do país e, devido a essa carência, oportuniza a formação para os professores que buscam qualificação e inovação em suas práticas na docência. Acreditamos que ninguém nasce pronto ou acabado e que todos precisam de aprendizagem e aprimoramento.

À primeira vista, o silenciamento sobre a condição étnico-racial da sociedade brasileira, a negação e a invisibilização da população negra naquele contexto visavam ao “esquecimento” de que somos um país negro, nascido e prosperado sob a égide da escravidão negra. Apesar dos investimentos do estado brasileiro, o sonho do branqueamento de sua população não se concretizou. Tais fatores não são novidade, já que a educação desse país foi e continua sendo pautada no tradicionalismo, no patriarcado e no eurocentrismo, como um viés negativista e uma forma de decadência.

Para as autoras Silva e Santiago (2019), a questão racial está sendo negligenciada a partir da política curricular do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao colocar em evidência o questionamento a respeito do modelo arcaico de escola e, a partir dele, a triagem e a hierarquização dos conhecimentos curriculares. Revela-se também as dificuldades de convivência respeitosa entre pessoas que possuem diferentes pertencimentos étnico-raciais, cujas diferenças terminam por constituir relações que subalternizam as populações negra e indígena. Razão pela qual, aconselha Oliveira (2011), ela é um instrumento que pode criar as condições para a transformação das relações de subalternidade na educação brasileira, pois se propõe a ampliar o foco dos currículos, assumindo novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional, com alguns pressupostos não eurocêtricos.

É nas escolas que se tem intensificado os debates sobre as relações étnico-raciais e que estas são demandas antigas que os movimentos sociais alertam para a necessidade de discussão

e inclusão do assunto em questão. Essa discussão ainda é tímida dentro do âmbito educacional no Brasil, mas vem se consolidando, pois, estas necessidades são demandadas pelos estudantes que trazem estes temas que são expostos pelas ações sociais de suas comunidades, entre outros espaços sociais. Como descreve Gonçalves e Silva (2013, p. 2),

Uma sociedade cuja herança da colonização europeia é valorizada não como um dos componentes da cultura nacional, mas como aquele em que todos deveriam privilegiadamente se pautar, os descendentes de europeus estão convencidos de que os valores, conhecimentos, tradições que herdaram de seus avós migrantes são universais.

Desse modo, um dos maiores desafios da atualidade para gestores e profissionais da educação é dar materialidade a uma política curricular que trate pedagogicamente as diferenças de forma equitativa e respeitosa. A implementação dessa política educacional é um exercício em busca de uma educação de qualidade e em busca de uma sociedade mais democrática. A implantação dessas políticas educacionais implica nas diferenças individuais positivas, em geral volitivas, valorizadas em escalas de prestígio social e institucional.

No âmbito da educação, na produção acadêmica e também nas políticas educacionais, o direito à diferença tem se traduzido, quase sempre, como o direito ao trato pedagógico das diversidades humanas e culturais. A não efetivação da política de educação para as relações étnico-raciais e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena fortalece o movimento de branqueamento do país. O reconhecimento das desigualdades e discriminações raciais contra os negros no Brasil objetiva enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. Nesse contexto, Gomes (2009) descreve que a política se vincula à garantia do direito à educação e requalifica esse direito ao acrescentar-lhe o direito à diferença.

Nesse sentido, o programa intenciona produzir, trocar e disseminar conhecimento a respeito da diversidade, preferencialmente as questões de gênero, sexualidade e racismo. É preciso desmistificar o silêncio e a naturalização das práticas discriminatórias construídas e desenvolvidas ao longo da história desse país; detectar demandas locais que possam potencializar a discussão a respeito do racismo e desenvolver ações voltadas para a aprendizagem focadas nos currículos da educação básica, auxiliando no desenvolvimento da criticidade, pensamento teórico e reflexivo relativo às questões étnico-raciais. O PPGER habilita o egresso a atuar no chão da escola, nos espaços informais, culturais, políticos, educacionais e na sociedade de forma geral.

É notável que precisamos tomar conhecimento da complexidade que contorna o mecanismo na composição da identidade negra em nosso país. Mecanismo esse assinalado por uma sociedade que, para discriminar os negros, faz uso da desvalorização da cultura de matriz africana, assim como as suas exterioridades físicas herdadas dos descendentes de africanos. Aspectos físicos

que se tornaram motivo de chacota na sociedade e também nas escolas, o que fortalece o racismo psicológico contra os jovens adolescentes negros no convívio com os colegas no ambiente escolar e no seu cotidiano. O racismo está atravessado na psique da população que foi afetada com o processo do colonialismo, em todas as dimensões de sua existência. Ele se faz presente a partir da materialização desde as relações afetivas, que conduzem nossas preferências; transcorre pela noção pessoal e institucional do “aspecto exterior” e, conseqüentemente, é algo que não está distante da nossa realidade. O racismo nos atravessa em todas as esferas, seja em menor ou maior grau; é preciso refletir o quanto ele é presente e afeta. Segundo Fanon (2008), avançaremos lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro.

Fanon (2008) relata que há um fenômeno psicológico que consiste em acreditar em uma abertura do mundo, na medida em que as fronteiras cada vez mais perdem sua importância. Quando a psique é atingida, isso afeta duas dimensões: a identidade e a autoestima. Ao não possuir um referencial identitário que venha a valorizar a nossa sociedade, “pessoas bonitas, inteligentes, heróis negros”, sobra ao grupo subalternizado se reconhecer na sua “inferioridade natural” ou se apropriar de um ideal de ego branco. A baixa autoestima leva o sujeito a se valorizar pouco e a internalizar que é inferior. Como desfecho somático, vivencia alguns problemas como o alcoolismo, a autodepreciação, a ansiedade, a depressão, a síndrome do pânico e automutilação. As circunstâncias requerem uma ótica focal para identificar essas manifestações que podem derivar da discriminação racial. Para Fanon (2008), quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu preto, mais branco será. Os impactos do racismo na vida psíquica dos jovens adolescentes negros que praticam automutilação os transformam em prisioneiros, perdidos em seus invólucros sem expectativa de saída.

Esse é um dilema que habita um dos maiores paradoxos da sociedade. O passado não é finado e tão pouco não poderia estar visando que ele mantém inevitavelmente uma relação de causalidade com o presente e é completamente indispensável para a construção do futuro. As marcações temporais são meros protocolos para a continuidade de vida. Essa ligação entre o passado, presente e futuro se estabelece na ótica universal, seja em situação micro, na vida de um cidadão, ou em uma situação macro, na constituição cultural de uma sociedade.

Se no passado os negros escravocratas tinham um cotidiano insólito com castigos e abusos sexuais, eram vistos como objetos, hoje a realidade mudou, mais ainda não vivem dias de opulência, e algumas marcas os perseguem como: o racismo psicológico que foi imposto aos negros escravizados. Deve-se olhar para a população prisional e suas situações de existência; observar as filas dos hospitais; olhar para aqueles que esperam exames e tratamentos; olhar para pobreza; observar os analfabetos e as crianças e jovens em idade escolar que estão fora da escola; perceber quem são os dependentes do bolsa-família e da previdência social. Assim, vamos

analisar quem são as vítimas da violência policial, os números de desaparecidos e também os homicídios. Essa realidade mostra um contexto histórico que atinge a todos, mas a presença da etnia negra é muito grande dentro das circunstâncias narradas aqui e tem sido desproporcional e muito pouco foi alterado desde 1888. Nessa lógica, Memmi (2007, p. 123) aponta que:

As condições de vida feitas para o colonizado pela colonização não a levam em conta de nenhuma maneira, nem sequer a supõem. O colonizado não dispõe de saída para deixar seu estado de infortúnio: nem de saída jurídica (a naturalização) nem de saída mística (a conversão religiosa): o colonizado não é livre para decidir se é colonizado ou não colonizado.

Na visão de Memmi, é preciso refletir sobre as representações e relações entre o colonizador e o colonizado, representada pelo abstrato, na esfera da psicologia coletiva e dos valores culturais desenvolvidos ou interiorizados no meio colonial. E quando o colonizador rejeita a cultura do colonizado, automaticamente expõe o racismo implícito dentro de si. Tal rejeição é percebida nas ações evocadas pelo colonizador ao descrever o colonizado como medíocre, maltrapilho, fedido, preguiçoso, desprezível e ladrão. No conceito do autor, seja grande ou pequeno o colonizador, combinam-se o lucro e a ambição, o apego aos privilégios institucionais, a legitimação da usurpação que faz do capital do colonizado, o sentimento de superioridade cultural e o racismo. Memmi (2007) descreve que o laço entre o colonizador e o colonizado é, assim, destrutivo e criador.

Ao inferir sobre a colonialidade, convidamos Mignolo para um diálogo sobre a “colonialidade”. A colonialidade é um conceito que foi implantado através do sociólogo Anibal Quijano, no final da década de 1980 e no início dos anos 1990. Quijano deu um novo sentido ao termo colonialismo, principalmente no período da Guerra Fria em conjunto com a concepção de “descolonização” (e também as lutas pela libertação na Ásia e na África). A concepção apresentada aqui e pela junção da modernidade/colonialidade não tem pretensão de ser um conceito absoluto, mas sim um conceito que menciona uma proposta única: a da idealização da modernidade e do lado constitutivo e mais tirano; a colonialidade surge com as invasões europeias de Tawantinsuyu, Abya Yala e Anahuac, com o surgimento do Caribe e as Américas e o tráfico maciço de negros africanos escravizados.

Nesse contexto, o pensamento e as ações descoloniais surgiram e se concretizaram a partir do século XVI, como reflexo das inclinações opressivas e dos impérios idealizados por europeus direcionados para o mundo não europeu, onde foram difundidos. Essa é a conjuntura da transformação de um mundo complexo, racista e policêntrico e não capitalista antes de 1500, que desencadeou em um mundo monocêntrico, capitalista e que continua racista desde 1500.

A premissa sobre fascismo, colonialismo e racismo é chamar para a conversa a negritude de Césaire. Esse autor iluminou os militares anticolonialistas em luta contra a soberania eurocêntrica

e continua a iluminar os representantes do movimento panafricano; afro-caribenho; panteras negras e o movimento negro no Brasil. É mais atual hoje do que quando foi publicado. Césaire aponta que o fascismo é derivado do colonialismo e que o racismo é a engrenagem estrutural para a exploração capitalista. Hitler está presente em cada ato racista praticado por cada burguês representado na sociedade. Nos “braziles” de hoje, ele ajuda a distinguir como é que se dá a emergência do fascismo e sua crueldade, ignorância e racismo. Isso é menos uma reação aos impulsos com relação às questões sociais, que se tornaram fruto da ignorância, crueldade e racismo, do que as ferramentas básicas do capitalismo em busca da preservação da desprezível desigualdade social no Brasil.

A contemporaneidade nos apresenta uma autora expoente e interplanetária (com origens em: Angola, São Tomé e Príncipe, Portugal e Alemanha), Kilomba. Ela expõe o que o racismo e seus impactos fez e faz com o gênero, com a classe e a raça negra. Descolonizar o conhecimento é primordial, para que todos os conceitos de conhecimento, ciência e erudição se encontrem intrinsecamente conectados ao poder e à autoridade racial, relegando o conceito negro na linguagem marginalizada, fora do contexto acadêmico.

A autora versa a respeito de questões significativas sobre o racismo na contemporaneidade que proporcionou as velhas concepções do colonialismo sensacionalista a respeito da “superioridade biológica”, para as vigentes abordagens que, em vez disso, proferem sobre “religiões” ou “diferença cultural” e seus antagonismos com as culturas locais, principalmente nos países eurocêntricos. Consequentemente, acontece uma mudança no conceito de “biologia” para “cultura” e, ainda que a ideia de superioridade não se encontre implícita, é sobre essa temática que se trata novamente. No entanto, as diferenças são interpretadas como “inferioridade” e constituindo o preconceito, sustentado pelo poder. O racismo não se limita ao passado colonial, mas apresenta sua hierarquização para a realidade de forma traumática em diversas sociedades, inclusive para aquelas que se cognominam como uma “democracia racial”, igual a nossa. Descolonizar é o verbo que Kilomba conjuga.

O sistema de castração colonial se tornou uma política de opressão. Ao analisar os desdobramentos do colonialismo e do racismo como mecanismo de dominação entre os cidadãos no universo moderno, e também os debates teóricos e literários que impulsionam o enfrentamento antirracista a partir do contexto pós-segunda Guerra, é preciso solicitar a presença do Fanon no diálogo sobre o assunto em discussão. Fanon quer alforriar o sujeito negro de si mesmo. O negro quer ser branco e, dessa forma, se recusa enquanto homem; mesmo quando assume sua etnia, o negro não é um cidadão, nos relata Fanon, ao superar a polêmica da negritude, porque sua percepção mental continua colonizada. Não basta reaver o passado ou devotar-se às civilizações africanas para que possa se reinventar a si mesmo; é necessário conceber o futuro. É indispensável

ir mais além da negritude e da psicanálise de Lacan e Freud para descolonizar-se, porque, para Fanon, a psicanálise não existe subjetivamente, além das estruturas sociais, das sociedades e da economia colonial. Fanon é visto como um revolucionário negro, com suas máscaras “brancas” que a cultura eurocêntrica e norte americana lhe puseram. Seja como for, na África, nos Estados Unidos, na Europa ou aqui, Fanon é mais atual do que nunca, por isso é tempo de recolhimento em Fanon.

Fanon (2008) assinala que o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições.

3. Considerações finais

A expansão colonial iniciada pelos europeus a partir do século XV, através das grandes navegações, estabelece um dos capítulos marcantes na história da humanidade. Alguns defensores veem nessa prática uma incontestável ação civilizadora; é certo que, por outro lado, a colonialidade acarretou a desaparecimento de importantes culturas e a submissão de inúmeras etnias e nas necessidades e predileções coloniais. Esse ensaio buscou analisar o processo de construção do discurso pós-colonial a partir das obras dos autores decoloniais. Memmi aborda a questão de forma mais acentuada dentro do procedimento de independência, características e distinções, já Fanon analisa a situação colonial com base na situação colonial dentro das contradições de classe, apesar de não deixar de lado a análise subjetiva dos sujeitos e no ponto de vista psicológico. Ele procura caracterizar o colonizador e o colonizado em suas especificidades.

Na visão de Kilomba, o colonialismo marginaliza os corpos e as identidades, a capitalização da natureza, do ambiente e da terra; tudo isso militariza as relações humanas. Esses corpos sem identidades usam a automutilação, praticada pelos jovens negros adolescentes, como forma e alívio à inferiorização, embora estes escondam da sociedade, através das vestes, a prática de suas ações.

A consciência das cicatrizes por intermédio dos diálogos e conversas com autores utilizados como fonte de conhecimento expõe as feridas e traz para superfície uma das consequências psicológicas adquiridas por séculos de marginalização e inferiorização de seres tratados de forma menor do que a humana: a automutilação. É necessário conhecer, analisar, compreender e tratar esses jovens, também como forma de mudança para a construção do futuro indivíduo negro consciente de seus problemas decorrentes da colonização e conectar com a “descolonização” ensinada por Kilomba.

Ter participado desse “Curso de Extensão a Distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais”, como ministrante do componente “Políticas Públicas: estudo, fortalecimento e expansão

da Promoção da Igualdade Racial”, foi muito prazeroso e enriquecedor. Poder contribuir um pouco com minha experiência e, ao final da aula, olhar para o rosto de cada um e ver como elas/es estavam satisfeitos com o que foi apresentado e explanado na aula foi muito satisfatório. Fiquei com vontade de “bis”.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei n. 10.639/2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Prefácio de Mário de Andrade, livraria Sá da Costa. Editora Augusto Sá da Costa, 1978.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília – DF, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. São Paulo: Ubu Editora, 2008.

FERNANDES, H. M. **O corpo e os ideais do clínico contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. (Coleção clínica psicanalítica)

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei n. 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marlene; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Lei n. 10.639/2003 – 10 ANOS. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 1, n. 13, p. 1-13, 2013.

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

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizador precedido de retrato do colonizador**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Disal, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Histórias da África e dos Africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e idenitárias na formação docente. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, p. 1-18, jul. 2011.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. História e Cultura Afro-Brasileira na Prática Pedagógica Escolar: possibilidade de organização do tempo curricular. **Debate em Educação**, v. 11, n. 23, p. 498-523, jan./abr. 2019.

Educação antirracista: uma contribuição possível

Gilsária de Jesus Teixeira

1. Introdução

No Brasil, existe, de maneira densa, a cultura e o protótipo estético negro e africano e um modelo estético e cultural branco europeu. Todavia, a existência da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta por negros, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não têm sido suficientes para extinguir ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persevera no país um fantasioso étnico-racial que prioriza a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, desconhecendo ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Considerando o fato mencionado, o curso de Educação a Distância objetivou promover o fomento ao ensino, à extensão e à pesquisa a partir da formação continuada para educadores, tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais nas escolas, com o intuito de consolidar um Projeto Político-Pedagógico Antirracista na Educação Básica. Além disso, refletir sobre a promoção de práticas político-pedagógicas que apontem caminhos para uma educação e uma sociedade antirracistas é de extrema relevância, tendo em vista que o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira é uma determinação legal estabelecida pela Lei n. 10.639/2003.

Assim, apresentar aos professores informações e conhecimentos procedimentais para a compreensão e o combate ao preconceito e à discriminação racial nas relações pedagógicas e educacionais nas escolas brasileiras tem sido um grande desafio. À luz da aquisição da dinâmica das relações raciais no âmbito da educação, essa atitude de promover o curso aos profissionais da educação garante o enfrentamento do problema racial, pois, considera-se um passo importante para transformar um ensino crítico e reflexivo no que tange ao preconceito e à discriminação. Esse passo, no entanto, somente será completo quando as condições materiais de vida entre brancos e negros no Brasil deixarem de ser caracterizadas pela desigualdade de acesso e oportunidades e passarem, elas próprias, a orientar outro regime de representações baseado na equidade. Por isso, o curso mostra-se como um avanço importante, um passo necessário para enfrentarmos o racismo no Brasil.

2. Para começo de conversa

As desigualdades sociais e educacionais entre negros e brancos ainda são grandes no estado brasileiro. O preconceito racial cria um estigma, uma marca, uma relação perversa e/ou negativa quanto a tudo o que diz respeito ao negro, às suas formas de ser e de significar o mundo. Essas maneiras preconceituosas que criam ideais estéticos, epistemológicos e culturais são reproduzidas dentro do espaço escolar, local onde antagonicamente se atribui, na contemporaneidade, a responsabilidade pela promoção de valores de respeito pelas diversidades. Mais do que isso, na

educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais nos materiais pedagógicos utilizados pelos professores está aquém do combate ao preconceito e à discriminação.

O planejamento escolar tem impedido a aceitação do pertencimento do aluno em si aceitar, valorizando sua cultura e sua identidade e isso afeta também as relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola, tendo em vista a forma como se tem abordado a cultura, a diversidade e a história de luta e resistência da população negra. Por meio da metodologia de ensino do professor e a abordagem dos conteúdos nos livros didáticos, estes, por exemplo, contribuem para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores.

Os diversos materiais didático-pedagógicos como livros, revistas, jornais, quadrinhos, entre outros – empregados em sala de aula –, de maneira geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, sendo também elementos caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Aproximadamente e sem exceção, os negros surgem nesses materiais apenas para elucidar o momento escravista do Brasil-Colônia ou, então, para esboçar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com essa finalidade remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que, de forma histórica, exalta imagens de indivíduos brancos do continente europeu e estadunidense como referências positivas, em detrimento dos negros e do continente africano.

Dessa forma, formular uma pedagogia que assinala determinadas alternativas de intervenção, contrapondo o material com a realidade da história dos afrodescendentes, de modo a subverter a lógica do racismo, estruturar uma educação antirracista para os docentes, discentes e todos que fazem a escola é de extrema urgência, visto que entendemos o racismo como um elemento estrutural das sociedades modernas. Assim, criar uma proposta de pedagogia decolonial que favoreça uma educação antirracista é de grande relevância. De acordo com o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade (COSTA, 2021, p. 223),

Decolonizar é trazer outro pensamento frente ao processo de insubordinação do discurso dominante, é a reapropriação de um discurso hegemônico e tornar a significar e a reapropriar-se de seu próprio discurso, de sua própria maneira de pensar, de estruturar o espaço, a linguagem. Novas formas de discursos de conquista emancipatórias e que decolonizar significa uma análise crítica de imposições culturais estabelecidas como cânones de poder, de saber e de ser.

Refletir sobre uma Pedagogia Decolonial Antirracista é pensar numa educação que tem como finalidade educar a si e ao próximo, a partir de sua realidade de essência e de seus padrões próprios de existência; que as pessoas se eduquem numa probabilidade da ação de protagonismo,

que tenham uma atitude intensa reflexiva, participativa, crítica e propositiva, e, sobretudo, de sua realidade cotidiana, pois o negro sempre está numa posição de desigualdade frente aos brancos. Conforme elucidam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004, p. 6),

Pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

Em vista disso, a partir da eleição do governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva, passou-se a redirecionar o papel do Estado como propulsor das modificações sociais, perfilhando as desigualdades entre brancos e negros em nossa sociedade e a inópia de interferir de forma positiva, assumindo o compromisso de extinguir as desigualdades raciais, dando importantes passos em direção à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.

Nesse cenário, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei n. 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A Lei n. 10.639 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa deliberação resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Entretanto, passaram-se mais de 10 anos da entrada em vigor da Lei n. 10.639/2003 e o quadro ainda é inquietante. Muitos municípios ainda não incorporaram nos currículos escolares conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileiras e indígenas. Além do mais, boa parte dos professores em exercício continua sem formação específica com cursos que orientam para a implementação da lei. Como discutir com os professores que atuam em sala de aula, visando uma educação antirracista, se em sua formação foi apresentado um currículo colonial e eurocêntrico? Qual é o papel das disciplinas da graduação para a formação social e cidadã dos futuros licenciados? De acordo com Gomes (2012), muitas das graduações têm pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e muitas vezes são permeadas de resistência a essa inclusão.

Para responder aos questionamentos acima, orientamos a busca de informação por parte dos docentes e formação específica para o professor desde a educação básica até o ensino superior, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições imprescindíveis para constatar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade verificados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos, discutindo com os alunos a partir de suas próprias histórias e experiências. Podemos afirmar que avançamos a partir

da publicação da lei n. 10.639/03, quando as escolas tiveram a obrigatoriedade de implantar em seus currículos e práticas pedagógicas conteúdos, projetos e atividades voltadas para a extinção à desigualdade e ao preconceito racial. Contudo, de acordo Cavalleiro (2005), para promover uma educação antirracista, é necessário que os docentes sejam municiados de informações e conhecimentos metodológicos que permitam um melhor entendimento do racismo, da história da África e sobretudo das trajetórias dos movimentos sociais negros no Brasil.

Ainda segundo a autora, a construção de um projeto educacional antirracista que possa transpor os pressupostos educacionais de uma tradição branco-ocidental, numa miragem de longa duração, requer materiais didáticos que considerem suficientemente os temas destacados pela Lei n. 10.639/03 e insiram no interior das escolas a discussão sobre os assuntos raciais e a desigualdade racial no Brasil.

Nessa mesma direção, Gomes (2005) acredita ser importante que os professores possam se apropriar de algumas temáticas, termos e conceitos-chaves que transpõem as discussões sobre a questão racial no Brasil, como identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial. Da mesma forma, é vultoso que os professores possam conhecer o curso dos movimentos sociais negros no Brasil para concernir a importância do Movimento Social Negro na reorientação, redimensionamento da questão social e racial, conferindo-lhe dimensão e fomento político, por meio de denúncias e interpretações da realidade racial e social.

O movimento negro, como sujeito coletivo e político, desprende preleção, enunciados e sentidos sobre o sujeito negro, a partir da admoestação política destes mesmos sujeitos. Essa articulação política assinala-se em diversos contextos históricos pelo desempenho e elaboração de diversas estratégias e mobilizações.

Em 1945, o movimento negro estruturado reapareceu na cena política do país. As décadas de 1940 e 1950 denotaram importante momento de renovação e discussão política deste movimento social. Esta época foi assinalada pela concepção de novas organizações, como a União dos Homens de Cor (1943), a Associação do Negro Brasileiro (1945), o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944) e o Teatro Popular Brasileiro (1950), bem como por novo acometimento da imprensa negra, com a publicação de distintos jornais de protesto pelo país. Ao mesmo tempo, foram concretizados acontecimentos nacionais que deram maior visibilidade à luta política do movimento negro, com evidência para a Convenção Nacional do Negro (1945), a Conferência Nacional do Negro (1949) e o I Congresso Brasileiro do Negro (1950).

Reconhecemos a importância da organização político-social dos negros brasileiros, das realizações de diferentes grupos, no período do pós-guerra, dentre eles, o Teatro Experimental

no Negro (TEN), instituído por Abdias do Nascimento, que se destacou e foi protagonista em prestações que revigoraram o espírito coletivo dos negros inculcadas do anseio de transformação. Conforme elucidado Camargo (1946, p. 105),

Os negros precisam se unir para reivindicar de fato os direitos que desde há muito já nos são outorgados por lei. Pois é sabido que até hoje os negros são barrados na Escola Militar, na Escola Naval, na Aeronáutica [...]. E o problema não é só de ordem cultural e econômica. É também de caráter social, pois se é vedado na sociedade o acesso de grande parte do elemento negro, nós temos que enfrentar essa sociedade reacionária e anticristã, apresentando-lhe a lamentável falha democrática.

Corroborando com o autor, verificamos que os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituíram e constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é árdua a experiência dos negros de terem que conviver em um país com a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quanto dolente pode ser a experiência de ter seus direitos violados, quando vivemos em um estado supostamente democrático onde as leis não são cumpridas. Deixar-se absorver por uma visão de mundo que almeja estabelecer-se como superior e, por esta razão, universal e que os constrange a recusarem a tradição do seu povo.

Não é nossa finalidade exaurir aqui a referência de todas as organizações dos Movimentos Negros desse período, até porque pesquisas mais ampliadas para este objetivo estão para serem desenvolvidas. Nossa intenção é apenas dar uma ideia da grande circulação no Brasil em torno da denúncia e do desmoronamento do racismo e da discriminação racial.

3. Pedagogia do enfrentamento e do combate ao racismo

Nos últimos tempos tem sido acentuada entre nós a discussão referente à constituição da identidade profissional dos professores e os elementos do trabalho docente, assim como as questões relativas à formação, tanto inicial como continuada, dos educadores. Ajusta-se a isso simpósios, mesas-redondas, seminários, fóruns, pesquisas, dentre outros. Precisamente, nunca houve tanta ansiedade em relação a essas incertezas. Verifica-se que os professores sempre estão em destaque e no meio das controvérsias sobre a contemporânea educação brasileira.

O curso de magistério foi considerado durante muitos anos uma profissão engrandecida socialmente, de importância e aprovação pela sua forma humanística e sua responsabilidade com a formação para a cidadania. Porém, toda essa valorização não era seguida de condições de trabalho apropriadas, além do piso salarial ser muito aquém do merecido a esses profissionais e

os estímulos para o desenvolvimento profissional serem insuficientes. Entretanto, esta realidade não era um estorvo para que o magistério fosse percebido como uma ocupação que valesse a pena por sua relevância intelectual, ética e social.

Ser professor nos tempos atuais vem se modificando em uma atividade que provoca sua resistência, equilíbrio emocional, saúde, capacidade de enfrentar conflitos e edificar dia a dia experiências pedagógicas significativas e desenvolver práticas disruptivas para uma educação de respeito à diversidade cultural, isto é, levar para a sala de aula a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004b, p. 1).

O objetivo das diretrizes é evidente, mas como obedecer, ou melhor, fazer cumprir um dispositivo legal, que acarreta uma comprovação teórica e epistemológica decolonial, numa realidade em que abordagens eurocêntricas vêm convencionalmente assentando a prática de ensino da maioria dos professores?

Para Moore (2007), as diretrizes Curriculares Nacionais instituem, por exemplo, alguns assentamentos de conteúdo no ensino de história que, além do fato de ficarem ausentes nas formações iniciais dos docentes, movimentam uma reorientação epistemológica da interpretação da história.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é imperioso fazer elevar as aflições e temores que têm sido provocados. É necessário entender que o sucesso de uns tem o valor da hostilidade e da desigualdade atribuídas a outros. Assim sendo, uma educação antirracista requer aprendizagens mútuas entre brancos e negros, compartilhamento de conhecimentos, rompimento de suspeitas e ideias conjuntas para construção de uma sociedade igual, equânime e justa.

Para tanto, faz-se necessária uma pedagogia que chamamos de pedagogia do enfrentamento, capaz de extrapolar os muros da escola e abarcar a realidade social do alunado negro que se defronta com ideais colonialistas, eurocêntricos e desumanos todos os dias, seja na escola, nas ruas, no trabalho, numa seleção de emprego, nos meios de transportes, ou seja, nos espaços formais e não formais. Não percebemos, dessa forma, o patamar de igualdade entre negros e brancos. Outrossim, Munanga (2017, p. 40) afirma que,

Qualquer pessoa, esperando do lado de fora de um caixa eletrônico, à noite, pode ser suspeito, seja branca ou negra. Caso fosse um branco, essa senhora [da descrição da situação cotidiana] não diria que havia “um brancão” ali fora que podia ser um assaltante [fazendo alusão a frase citada na situação descrita que dizia: tem um “negrão” ali fora]. Certamente, avisaria apenas sobre a presença de um homem suspeito. Dizer “negrão” é uma negação da condição integral da pessoa. Aquele ser não é uma pessoa, é um negrão ou uma negona. Essa terminologia foi interiorizada pelos próprios negros que, em tom de brincadeira, se chamam por esses vocábulos. Por seu lado, os brancos não se referem a si como brancão ou brancana, apesar da consciência da branquitude como patrimônio social repleto de vantagens que a negritude não oferece numa sociedade racista.

Igualmente, o Atlas da Violência de 2019, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada, e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (IPEA/FBSP) exibem dados que não podem ser comentados alheios à concepção do racismo estrutural, na medida em que a identificação por cor/raça aponta para a desconexão entre branco(a)s e negro(a)s (IPEA/FBSP, 2019).

Os dados do racismo no Brasil apresentam a desigualdade das mortes violentas por raça/cor, que vêm se acentuando nos últimos dez anos (2007-2017), quando a taxa de homicídios apresentou um crescimento de 3,3% e 33,1% entre indivíduos não negros e negros respectivamente. Em 2017, a taxa de mortes de não negros teve redução de 0,3% e a de negros cresceu 7,2%. Neste mesmo ano, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros, enquanto a taxa de homicídios foi de 43,1 por 100 mil negro(a)s e a taxa de não negro(a)s foi de 16,0.

Por meio dos dados, é perceptível que se vive num país onde as desigualdades entre negros e brancos ainda perduram. Dessa forma, negar o racismo é negar a história de resistência do povo negro, ou seja, é invisibilizar a violência.

O maior agrupamento de instituições de ensino superior tanto pública quanto privada encontra-se nas regiões Sudeste e Sul do país. Apesar das políticas de ações afirmativas nas últimas duas décadas, ainda é muito baixo o acesso de negro(a)s e pardo(a)s no ensino superior. Em 2016, o número de matrículas na região Sudeste foi de 3.611.939, sendo 934.492 de matrículas de preto(a)s e pardo(a)s. Na região Sul, das 1.326.539 matrículas, 140.475 são de preto(a)s e pardo(a)s. As regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que têm um índice bem menor de instituições de ensino superior, são os locais de maior acesso. Na região Norte, das 654.944 matrículas, 338.068 é de preto(a)s e pardo(a)s. Na região Nordeste, das 1.703.678 matrículas, 720.562 é do grupo racializado.

Na região Centro-Oeste, do total de 751.601 matrículas, 280.434 é ocupada por negro(a)s. No que se refere à categoria docente do ensino superior, do(a)s quase 400 mil professore(a)s do ensino superior público e privado, 62.239 (16%) são negro(a)s e, dentre estes, 682 são mulheres

negras, doutoras, sob regime de DE (Dedicação Exclusiva) em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Menos de 3% do(a)s docentes da Pós-Graduação são negros(as) (INEP, 2017).

Da mesma forma, segundo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2014), pessoas negras ganham 53% do total da renda média das pessoas brancas. Considerando os dados da PNAD 2012, conclui-se que “40,8% dos jovens negros de 25 a 29 anos não estudavam e não conseguiram concluir o ensino médio e 22,5% não concluíram nem mesmo o ensino fundamental (os percentuais são 24,9% e 11,6%, respectivamente, para jovens brancos desta faixa etária)” (IPEA; SEPPPIR, 2014, p. 22).

De acordo com os dados acima, verificamos que a petrificação foi o fundamento do predomínio e dominação colonial, corroborados pelos poderes estatais. É sobre o alicerce que se moldam os estados nacionais, não só no Brasil, mas em todo o continente americano. As implicações são ainda intensas para as pessoas que, conscientes ou não de suas origens, vivem as crueldades do acesso ao sistema de ensino, às políticas de saúde e ao mercado de trabalho.

Conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares, combater o racismo e promover a igualdade por meio da educação, sem perder de vista as relações étnico-raciais nas escolas do nosso país, ao mesmo tempo tão plural e tão desigual, constituem alguns dos maiores desafios com os quais nos deparamos atualmente, como educadores e como cidadãos. Segundo Barros (1997, p. 226),

Somente um trabalho pedagógico que compreenda a determinação histórica dos que atuam e vivem na escola; que questione a educação e seus compromissos com a dominação, submissão e disciplinarização em nossas sociedades contemporâneas; que critique o saber produzido e veiculado na escola, discutindo as condições de vida dos indivíduos, pode auxiliar na construção de outra escola e de outras práticas sócio pedagógicas.

As escolas, em sua maioria, têm envidado esforços pela implementação da Lei n. 10.639/03 sobre a inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, apesar de que muitos professores/as ainda se sintam despreparados/as para trabalhar tais questões. Concordamos que a batalha contra o racismo e o preconceito racial passa pela educação como forma de enfrentar o problema tal como ele é. A busca constante pela informação e conscientização se tornam subsídios decisivos na luta contra todo tipo de preconceito presente no ambiente escolar e no combate às desigualdades.

Uma outra possibilidade para uma pedagogia do combate ao racismo e as desigualdades seria repensar o currículo como passagem para a promoção de uma educação antirracista, assim, pressupõe-se metodologias de elaboração de currículos que considerem a história do povo

negro, bem como estratégias de ensino e conteúdos voltados para essa finalidade. Dessa forma, a escola, como aparelho ideológico, também é responsável pela eliminação de qualquer tipo de preconceito, principalmente o racial. Essa missão não se restringe à instituição escola, mas a todos os que estão envolvidos no processo.

Os conteúdos curriculares que são volumosos e a forma de selecioná-los fazem parte de toda a conformação das práticas educativas, dos estabelecimentos e das ideias que as moderam. Um currículo que pretende abranger a diversidade não se atém às áreas, assuntos e matérias estanques, atinados e preparados pela administração ou pelos professores, mas deve ser compreendido como a somatória de todo tipo de conhecimento e aprendizagem que os alunos têm e os conhecimentos ausentes que eles obtêm no processo de escolarização, mas que não são contemplados no currículo. Pensar em currículo é pensar em espaço de poder², é sobretudo lembrar o que nos afirma Apple (1994, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’ resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Na mesma direção, Sacristán (1995, p. 86) afirma que “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Mediante o exposto, para os pareceres curriculares se tornarem autênticos e concretos, todo esse discurso nos induziria a repensar posições um tanto consolidadas por parte de alguns/mas educadores/as. Para isso, faz-se imprescindível considerar a linguagem dos/as professores/as, os debates, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, os estereótipos transmitidos através dos livros didáticos, as formas de avaliação etc. Essa ponderação deverá ser iniciada pelo/a educador/a que ambiciona rever sua prática docente, assim como as metodologias de ensino que utiliza e que, às vezes, privilegia alguns conteúdos que autenticam a eliminação e os preconceitos nas salas de aula.

² Poder é aqui entendido como algo que circula, que só funciona em cadeia e que nunca está localizado aqui ou ali. É algo que não está restrito a mãos de alguns, nunca se apresenta como uma riqueza ou um bem. Poder não é propriedade e sim uma estratégia. O poder é algo que funciona e se exerce em rede. Os indivíduos, por sua vez, circulam dentro das malhas do poder e estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 2002).

4. Considerações finais

Após o término do curso de extensão, verificou-se o quanto é necessário oferecer capacitações pontuais aos professores sobre a história da África para que eles se municiem de informações e conhecimentos, almejando o compartilhamento de metodologias diferenciadas e disruptivas para os alunos, por meio da educação antirracista. Além dos objetivos do curso já mencionados, a ação de extensão propunha, entre outras iniciativas, convidar os professores a refletirem sobre sua prática frente à educação básica, tendo em vista o ensino das relações ético-raciais e a Lei n. 10.639/2003.

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de transpassar com a estrutura eurocêntrica que, até os dias de hoje, denotou a formação escolar brasileira. Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e africanos no ensino fundamental e médio, deu-se conta das dificuldades de sua implementação, a começar com o que, com algumas exceções, os professores viram em suas graduações, o acesso a disciplinas específicas sobre a história da África. Além do mais, a grande maioria dos livros didáticos de História utilizados nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações.

Faz-se mister acreditar numa educação que busque o encontro com a assimetria, com um outro em sua distinção, no ponto de vista do diálogo, na perspectiva de várias culturas e que aponte o transcultural. Falamos de uma educação que privilegie as coisas vividas pelos alunos e a história de vida do sujeito em suas relações com a construção de conhecimentos. Uma educação que vá à procura das balizas de fuga, dos movimentos do desejo e que aposte na invenção.

Neste sentido, buscamos contemplar as legítimas pautas sociais e políticas que estão no nascimento do campo de forma associada à expansão dos conhecimentos gerais dos estudantes sobre a história africana, para além da estrutura escravista ou das dinâmicas do colonialismo europeu. O desafio, aqui, é continuar com as formações constantes do corpo docente para que possamos garantir a efetividade da Lei n. 10.639/2003.

Assim sendo, solicitamos aos cursistas que fizessem leituras de autores negros, para que pudéssemos debater intensivamente de forma síncrona e, posteriormente, realizassem a construção de atividades decoloniais e antirracistas para socialização com os demais.

Tendo em vista os aspectos observados, é preciso envidar esforços para combater a prática racista nas escolas, por meio do enfrentamento dos currículos, dos materiais disponibilizados para os alunos e intensificar a formação de professores. Levando em consideração a constatação de que o racismo é visto como uma ideologia que precisa ser mencionada e, conseqüentemente combatida no espaço escolar, na sociedade e em todos os meios sociais. Uma ideologia que não

pode ser suavizada ou oculta por pérfidas crenças de convívio pacífico e harmonioso. Por trás dessas crenças, ostenta-se o refúgio de práticas ardilosas de condicionamento, protagonizadas por um grupo racial dominante sobre outro(s).

Referências

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. **Currículo e cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, M. E. B. **A transformação do cotidiano**: vias de formação da educadora experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992). Vitória: EdUFES, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

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

BRASIL. **Sinopse Estatística**. Brasília: Inep, 2018.

CAMARGO, Agnaldo de Oliveira. **Senzala**, São Paulo, ano I, n. 1, p. 11, jan. 1946.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei n. 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

COSTA, Ricardo César Rocha da *et al.* **Decolonialidade, Educação e Antirracismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, Campus São Gonçalo: Grupo de Pesquisa Cultura e decolonialidade: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e Decolonialidade, 2021.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre questão racial no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

IPEA/FBSP. **Atlas da violência 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **TD 2000**: pesquisas e propostas. Edição especial. Brasília: Ipea, 2014.

IBGE. **Características Étnico-Raciais da População**: um estudo das categorias de classificação raça ou cor. Rio de Janeiro, IBGE, 2011.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O racismo através da história**: da antiguidade à modernidade, 2007. Disponível em: http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

Educação escolar quilombola: um desafio, uma esperança, vivenciando relato de experiência

Sara Alves da Luz Lemos

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada enquanto ministrante do Módulo II, titulado “Educação Escolar Quilombola: um desafio, uma esperança”. Essa temática surge como um dos componentes na oferta do curso de extensão a distância – Educação para as Relações Étnico-Raciais – Maraú – Bahia, coordenado pela Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto. A operacionalização da proposta do curso foi resultado da dissertação de mestrado intitulada *A formação continuada dos Educadores nas Comunidades Quilombolas Baianas: um desafio, uma esperança*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia, *Campus Itabuna*.

O módulo tem como público-alvo os profissionais que atuam na educação no Sistema Municipal de Ensino de Maraú – Bahia, bem como alguns convidados colegas ministrantes que atuam também na educação nos municípios de Ibirapitanga, Aurelino Leal, Ilhéus, Itabuna, Canavieiras e Porções, todos do estado da Bahia. Contamos com a presença de 14 (quatorze) cursistas, sendo 10 (dez) mulheres e 04 (quatro) homens. A sua realização foi *on-line* através da Plataforma Google Meet, realizando atividade síncrona, com carga horária de 2 (duas) horas no dia 09 de outubro de 2021, das 08h às 10h e a aplicação e acompanhamento da atividade Assíncrona no período de 13 até 15 de outubro de 2021.

O intuito do Módulo é estudar o conceito de Quilombo e a Educação Escolar Quilombola no contexto Brasil e Maraú; fornecer subsídios para compreender a Modalidade Educação Escolar Quilombola, contribuindo para sua implementação e fortalecimento nas escolas das comunidades quilombolas do município e abordar as concepções pedagógicas quilombolas, tanto da Proposta Curricular Municipal de Maraú quanto das duas escolas municipais da sede do município.

Nessa direção, cabe salientar a importância de tratar essas questões, devido que Maraú – Bahia é considerado um dos municípios que possui uma quantidade considerável de comunidades quilombolas, totalizando 06 (seis) comunidades reconhecidas e 07 (sete) comunidades com documentação em tramitação. Além disso, são poucas as comunidades remanescentes quilombolas consideradas sede de algum município e são poucos estudos voltados para a educação nessas comunidades.

O intuito da abordagem dessa temática é ofertar aos cursistas um momento de reflexão e instigação, principalmente para os profissionais que atuam em comunidades quilombolas, em especial da sede do município de Maraú. Compreende-se que a Educação Escolar Quilombola é uma Modalidade da Educação Básica que requer respeito às suas especificidades.

A contribuição dessa temática também perpassa a compreensão das concepções pedagógicas quilombolas, tanto da Secretaria Municipal de Educação, quanto das duas escolas municipais da sede do município.

O Módulo XII, Educação Escolar Quilombola: um desafio, uma esperança, foi ofertado com carga horária de 14 horas e turma única, sendo 2 horas de atividade síncrona em uma *live* através da Plataforma Google Meet no dia 09 de outubro de 2021, das 08h às 10h, e uma proposta de atividade assíncrona com carga horária de 12 horas no período de 13 a 15 de outubro de 2021.

A metodologia de ensino adotada foi a *web* aula hipertextuais e dialógicas, vídeo aula e avaliações virtuais e a utilização do Google Forms para o envio e recebimento das atividades assíncronas. No Módulo, houve inserção de leituras tanto para o encontro síncrono, quanto para as tarefas assíncronas. No que se refere aos procedimentos de Avaliação da Aprendizagem, foram considerados a participação do cursista na *web* aula, a pontualidade na entrega das atividades assíncronas e a assiduidade na aula virtual.

2. Conceituando Quilombo e Educação Escolar Quilombola

Ao abordar o tema e ter uma melhor compreensão dele, cabe conceituar Quilombo e Educação Escolar Quilombola em uma perspectiva de retrospectiva histórica, política e educacional dos quilombos no Brasil, especificando os seus significados e a luta pela liberdade e pelo direito à igualdade. Além disso, é preciso perceber que a Educação Escolar Quilombola tem um processo amplo, que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado, as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade.

Não se pode cogitar a existência de uma sociedade livre e justa em que haja pobreza e marginalização, ainda mais quando estas resultam na exclusão, tendo, entre outros critérios, o preconceito e a discriminação étnico-racial. A formação dos quilombos perpassa a história como uma das formas de resistência negra. Para conceituar o quilombo, Munanga (2006, p. 61-62) diz:

A palavra *kilombo* é originária da língua banto *Umbundo* falada pelo povo *ovimbundo* que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *Umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto pelos *jaga* ou *imbangala* (de Angola) e os *lunda* (do Zaire) no século XVII. Segundo alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os membros dessa associação eram submetidos a rituais de iniciação que os integravam com co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas inimigas.

Através deste conceito, percebe-se que hoje a compreensão de quilombo se demonstra equívoca, principalmente quanto ao significado de “associação”, onde todos, indígenas e africanos de vários lugares, procuraram promover a proteção contra a escravidão.

Segundo Fiabani (2005), muitos cativos fugiram à procura de lugares no interior, seja na serra, na ilha, no mangue ou na floresta. Com isso, procuravam formar comunidades de produtores livres em um espaço geográfico e social que, por suas características, estivesse longe do braço pesado do escravista. No Brasil, essas comunidades foram conhecidas no passado, sobretudo como mucambos ou quilombos.

Ainda segundo Fiabani (2005), a escravidão colonial alcançou verdadeiro apogeu no Brasil, por isso é impossível compreender a história desta nação dissociada da herança escravista. O Brasil foi uma das primeiras nações do Novo Mundo a organizar o escravismo e a última a extingui-lo. Também foi ali que desembarcou o maior número de africanos escravizados. A economia escravista nacional produziu a mais rica gama de mercadorias coloniais com mão de obra servil: açúcar, arroz, café, charque, fumo, pau-brasil, ouro etc.

Com isso, o quilombo constitui um enclave, uma das principais alterações de negação da produção escravista por parte dos produtores oprimidos. Marcou sua presença e existiu praticamente em toda a extensão do território do Brasil. O quilombo representou uma afirmação da oposição do produtor feitorizado contra o escravismo, produto da singularidade desse tipo de sociedade. Conseqüentemente, o quilombo foi uma expressão de luta de classe na produção colonial.

Quanto às estratégias de resistência, os quilombolas desenvolveram várias técnicas de combate que permitiram êxito em muitos enfrentamentos com a sociedade repressora. Muitas vezes, profundos conhecedores do ambiente construíram caminhos alternativos, enganando os inimigos. Quando em desvantagem numérica, evitavam o enfrentamento direto com as forças escravistas, construindo cercas, fossos e paliçadas para proteger o quilombo. Além disso, os quilombolas estabeleceram teias de relacionamentos que possibilitassem o fornecimento de produtos específicos e informações sobre as ações dos seus perseguidores.

Cabe mencionar que é preciso entender que a trajetória do Quilombo, sua formação, reprodução e resistência na perspectiva surgem da luta de classe. Nessa perspectiva, faz-se necessário também compreender as análises e os estudos voltados para o racismo no Brasil na visão sociológica, tendo implicações estruturais na formação cultural brasileira.

Guimarães (2008, p. 76-77) argumenta sobre o conceito de “cor” e o que pode estar relacionado com “raça”:

O meu argumento é o seguinte: ‘cor’ não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em ‘raça’ como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito

sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social.

Com isso, Guimarães (2008) apresenta alguns conceitos para conseqüentemente compreender a constituição das Comunidades Remanescentes de Quilombo. O'Dwyer (1995) complementa, reforçando a compreensão da constituição e importância dos quilombos:

Quilombo tem novos significados na literatura especializada, também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha conteúdo histórico, vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na produção de modos de vida característicos, e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da comunidade como grupo. Constitui grupos étnicos conceituados pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento por normas e meios de afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p. 1).

Com o passar do tempo e depois de algumas publicações e diversas escritas de autores, a verdade é que as comunidades remanescentes de quilombos no Brasil são muito sérias e tensas. Elas têm tido uma história de luta contra a opressão e a violência. Nos tempos da escravidão, essa luta se dava em relação ao regime escravista.

Com o intuito de promover esse diálogo, a criação de leis, diretrizes e decretos possibilitou o reconhecimento dessa luta. Uma dessas contribuições foi a publicação do Decreto n. 4.887/2003 instituído pelo Governo Federal, no seu artigo 2º, que veio conceituar legitimamente os quilombolas: grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Assim, este conjunto de normas jurídicas contribui para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelas comunidades remanescentes de quilombo, de acordo com o artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias.

É preciso enfatizar que o estabelecimento do conceito jurídico sobre quilombo, através do Decreto n. 4.887/2003 é uma produção de conhecimento científico das Humanidades, organizado

pelo movimento negro brasileiro através de reuniões em Brasília, em 1987. Com essa mobilização, através de fórum, houve discussões sobre a constituinte de 1987 que veio promulgar a Constituição de 1988. Somente através destas discussões e intervenções do Movimento Negro Brasileiro que houve o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo e, conseqüentemente, o estabelecimento do seu conceito.

Cabe compreender que, dos quilombolas constituídos no período da escravidão, muitos foram formados após a abolição formal da escravatura, pois essa forma de organização comunitária continuaria a ser, para muitos, a única possibilidade de viver em liberdade. De um modo geral, os territórios de comunidades remanescentes de quilombo originaram-se em diferentes situações, tais como, doações de terras realizadas a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana-de-açúcar e algodão; houve compras de terras, que foram conquistadas por meio da prestação de serviços, inclusive de guerras, bem como áreas ocupadas por negros que fugiam da escravidão. Há também as chamadas terras de preto, terras de santo ou terras de santíssima, que indicam uma territorialidade vinda de propriedades de ordens religiosas, da doação de terras para santos e do recebimento de terras em troca de serviços religiosos.

As comunidades remanescentes de quilombo localizam-se em 24 estados da federação, sendo a maior parte no Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Os únicos estados que não registram ocorrências destas comunidades são Acre e Roraima, além do Distrito Federal.

Informações obtidas através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre os Indígenas e Quilombolas, consolidadas para o Censo Demográfico 2020, retratam que as localidades quilombolas são 5.972 distribuídas nos 1.672 municípios brasileiros, porém somente 404 são consideradas oficialmente reconhecidas. Há 2.308 agrupamentos quilombolas e desses agrupados só 709 estão localizados dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados. No Nordeste, existem 3.171 localidades quilombolas e, entre elas, 1.046 estão na Bahia, somente 176 são oficialmente reconhecidos no Nordeste.

Para possibilitar essa valorização e respeito da diversidade étnico-racial na política educacional, é preciso reconhecer as comunidades remanescentes de quilombo no Brasil. Elas são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional. Em algumas regiões, elas são mais numerosas. Há comunidades que ficam no campo (rurais) e outras que ficam nas cidades (urbanas), constituídas por meio de fortes laços de parentesco e herança familiar ou não; receberam as terras como doação ou se organizaram coletivamente e adquiriram a terra.

Para os quilombolas, pensar em território é considerar um pedaço de terra como algo de uso de todos da comunidade (é uma terra de uso coletivo), é algo que faz parte deles mesmos, sendo uma necessidade cultural e política da comunidade que está ligada ao direito que possuem de

se distinguirem e se diferenciarem de outras comunidades e de decidirem seu próprio destino. Eles vivem em territórios que podemos chamar de “tradicionais”. O Decreto Federal n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 institui:

I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua produção cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. *II – Territórios Tradicionais:* os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os art. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. (REPÚBLICA, 2007, p. 1).

A Declaração de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, significou um divisor de águas na história da evolução e efetivação dos direitos e das garantias fundamentais da pessoa humana, porque a partir dela estabeleceu-se a concepção dos direitos humanos sob o enfoque da especialização dos direitos e dos sujeitos a que se destinam. Percebeu-se então a necessidade de proteção específica àquelas populações, grupos e indivíduos afrodescendentes ou oriundos dos povos do continente africano, uma vez que esse povo foi, historicamente, agredido, de diversas formas, em sua dignidade.

Como o Brasil é formado por diversas etnias e por povos provenientes de vários locais do mundo, é especialmente importante para nós conhecermos profundamente a legislação que trata sobre as questões étnico-raciais.

O Decreto n. 65.810 de 08 de dezembro de 1969, em seu artigo 1º, documento legislativo que foi constituído e aprovado após a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, no qual foi feita a abertura da assinatura em Nova York e assinada pelo Brasil em 07 de março de 1968, diz que a expressão “discriminação racial” significa:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (BRASIL, 1969, p. 2).

Nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, § 2º e 3º, dispõe a respeito da incorporação de tratados internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro. Ainda tendo por base a Carta Magna, consta no:

- Artigo 5º, incisos XLI e XLII – considera a prática do racismo crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;
- Artigo 1º inciso III – Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é um valor essencial nos países livres;
- Artigo 3º, inciso IV – é um dos objetivos principais da República combater o preconceito e a discriminação;
- Artigo 4º, inciso VIII – reafirma o compromisso da República de combater o racismo em todas as suas manifestações.

Contudo, o processo de revisão histórica e mobilização política, no que se refere à afirmação da identidade negra, relacionada à luta contra as consequências da escravidão, recolocou o conceito de quilombo no debate nacional, culminando na aprovação do artigo sobre os direitos territoriais das comunidades remanescentes de quilombo na Constituição de 88, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, afirmando que: “aos remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando as suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos.”. Porém, somente há pouco tempo se produziram as condições legais para a efetivação desse direito, por meio do Decreto Presidencial n. 3.912/2001 que depois foi revogado pelo Decreto n. 4.887/2003 e as Instruções Normativas do INCRA sendo: n. 49/2008 (depois revogado pela Instrução Normativa n. 56/2009 e 57/2009).

Outra legislação em defesa dos direitos quilombolas é a Lei n. 12.288/2010 que, em seu artigo 1º, garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Quanto ao artigo 2º que enfatiza o dever do Estado e da sociedade em garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Outras iniciativas foram enfatizadas com o intuito de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo oportunidades, tratamento similar e ainda a compensação pelas perdas resultantes de discriminação e marginalização, derivadas de causas raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras. Estas iniciativas são denominadas “ações afirmativas”, ou seja, são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a esses grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente.

As ações fazem parte da agenda política brasileira desde a década de 1990, um exemplo notório e até certo ponto polêmico de ação afirmativa é o programa de cotas para negros e

afrodescendentes nos concursos públicos, incluindo nos processos seletivos para vestibular das faculdades públicas. No Brasil, a população negra é tradicional referência de grupo carente dentre todos, alvo de persistente discriminação racial. Desse modo, as cotas são uma das muitas ações afirmativas designadas para que haja uma alternativa de ascensão social para estas pessoas, possibilitando, assim, a mudança na forma como a população enxerga tradicionalmente tais pessoas.

As universidades adotaram o sistema de cotas após ser sancionada, em agosto de 2012, a Lei Federal n. 12.711 conhecida como Lei de Cotas. Porém, ela é válida apenas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais. Já as Universidades Públicas Estaduais em todo o Brasil, em seu tempo, adotaram políticas de ações afirmativas que regem o sistema de distribuição de vagas nos vestibulares. Além disso, a lei também regulamenta que tais vagas sejam preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

O município de Maraú – Bahia, em especial a Sede do Município, é um exemplo de poucas comunidades remanescentes quilombolas consideradas sede de algum município. O nome primitivo era Mairahú, cujo significado aborígine de “luz do sol ao amanhecer” expressa a beleza do local.

No período de 1401 a 1700, a história de Maraú confunde-se com a ganância dos europeus em busca de novas fronteiras que lhes suprissem necessidades aguçadas de insuficientes riquezas agrícolas, possuía um comércio instável e irregular, havendo escassez de metais preciosos. Para isso, houve a criação de novas riquezas com lucro, expansionismo e fé religiosa. Maraú foi assim chamada, em síntese, conforme a Crônica de Bárbara Freire (2008), desde a origem com a chegada dos frades capuchinhos italianos ao território, tornando-se, mais tarde, Maraú, até a formação da cidade.

É preciso considerar que houve resistência ao sistema escravista na Vila de Maraú, conforme Santos (2013): “O contexto em que se circunscrevem ações de liberdade na vila de Maraú decorria, em síntese, da resistência ao sistema escravista, é claro. Mas, o apoio imediato e ideológico apontado nas denúncias era o decreto de 1831, a ilegalidade do tráfico intercontinental”.

Maraú era grande produtora de farinha de mandioca e em segunda instância de outros gêneros alimentícios e tinha a seu favor o que mais tarde provaria o negócio ilícito: uma vasta área litorânea com condições propícias para o desembarque ao longo de toda a costa de Camamu ao norte, indo a Ilhéus ao Sul.

Maraú é considerado, no estado da Bahia, um dos municípios que possui quantidade considerável de comunidades quilombolas, totalizando 06 (seis) comunidades reconhecidas que são: Empata Viagem, Barro Vermelho, Maraú (Sede), São Raimundo, Terra Verde e Minério e Quitungo. Além de 07 (sete) comunidades com documentação em tramitação, que são: Tanque, Saquiaíra, Ambuba, Caubi, Tremembé, Brejo Mole e Santa Maria.

Com isso, surgem algumas indagações: como tem se efetivado a formação continuada dos educadores nessas comunidades? Há material de intervenção pedagógica? Há currículo que contemple? Será que as comunidades participam dessas intervenções pedagógicas, contribuindo com a sua cultura, sua história com seus relatos de experiência? Esses questionamentos são possibilidades de reflexão das nossas práticas, principalmente quando se trata de Educação Escolar Quilombola.

Compreendo que a Educação Escolar Quilombola é um processo amplo – que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e o sagrado, e por isso deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, que valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território.

Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola, para que o direito à diversidade se concretize. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial e continuada dos professores.

Com este intuito, surgiu para contribuir com essa luta a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, através da Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação, considerando as leis educacionais como: a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008.

Com isso, a Educação Escolar Quilombola é modalidade da Educação Básica. Essa afirmação é devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN n. 9.394/1996) que dita as modalidades de ensino e considera as características de cada povo e comunidade, demarcando identidade, cultura e fortalecimento delas. As modalidades contempladas na Educação Básica do estado da Bahia compõem as pautas da: Educação Escolar indígena; Educação Especial; Educação do Campo; Educação Escolar Quilombola e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Escolar Indígena tem uma proposta de educação específica, intercultural, a partir de fundamentos antropológicos da história dos povos indígenas, feita com e para indígenas, nos aspectos onde localizam as diferentes etnias. A Educação Especial trata da perspectiva inclusiva que visa promover a participação plena do seu público-alvo, focando na identificação e eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, favorecendo a inclusão escolar e social. A Educação do Campo visa à valorização da vida, do conhecimento e da cultura do campo, em defesa de um projeto societário fundamentado na agroecologia, no trabalho como princípio educativo, na cultura camponesa e na visão crítica da questão agrária no Brasil. A Educação de

Jovens e Adultos tem um olhar para o estudante que trabalha, considerando saberes prévios e tempos de aprendizagens dos sujeitos atendidos. Já a Educação Escolar Quilombola tem o foco na valorização das questões étnico-raciais e identitárias, a partir da valorização da identidade afrodescendente e da história da África.

Diante disso, nota-se que as modalidades da educação atendem aos sujeitos historicamente excluídos no processo de construção social que utilizam a luta popular para ter suas representações e identidades demarcadas no âmbito educacional.

Nessa direção, cabe enfatizar que, quando se trata de elaborar documentos curriculares, é preciso complementar as especificidades de cada modalidade, seus marcos normativos, a trajetória histórica, os fundamentos pedagógicos e os seus princípios, sempre levando em consideração as premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) no desenvolvimento das habilidades e competências para as modalidades.

No intuito de direcionar as escolas quilombolas, tanto no exercício das suas práticas educacionais, quanto no tratamento das informações e do conhecimento e principalmente o que considera importante, necessária e prioritária para que esse conhecimento seja repassado para as futuras gerações, foi criada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB n. 08/2012. Os seus princípios elencados no Artigo 7º, incisos I a XVIII, enfatizam:

- I - Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - Direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - Valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer formas de discriminação;
- VII - Garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - Reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- IX - Conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - Direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

- XI – Superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII – Respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XIII – Superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XIV – Reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XV – Direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVI – Trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XVII – Valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XVIII – Reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (BRASIL, 2012, p. 5-6).

Com esses princípios e verificando as nossas vivências, percebemos que há grandes desafios a serem enfrentados e o primeiro deles é compreender o que de fato significa ser Modalidade de Educação Básica ou de Ensino. Além disso, é necessário promover orientações à gestão pública e aos sistemas de ensino em relação às necessidades dessa modalidade, tais como: financiamento de professores, alimentação escolar, formas de ensinar e aprender e o processo didático-pedagógico.

Cabe também sinalizar que é preciso garantir a Educação Escolar Quilombola como um direito, pois o poder público deverá implementar políticas públicas em articulação com o movimento quilombola. Sendo Modalidade de Ensino, requer também um currículo que se adéque à realidade dessa modalidade, com organização própria, temas geradores específicos e um organizador curricular coerente.

O que nos tranquiliza é que há esperança: ações viáveis podem ser realizadas e podem contribuir e muito para a implementação da Educação Escolar Quilombola nas escolas. Uma delas é realizar um levantamento mais detalhado da realidade, ou seja, um diagnóstico, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Espera-se, ainda, identificar o que eles pensam sobre educação e o que pode influenciar positivamente no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro.

Construir o Projeto Político-Pedagógico é garantir que a escola busque o autoconhecimento e o conhecimento do seu contexto. Para elaborá-lo, é necessário envolver todo o coletivo da escola e da comunidade. Neste processo, ações são desconstruídas e construídas de forma participativa.

Outras ações são: mobilizar a comunidade para ser sujeito na construção da proposta; registrar as práticas e as experiências de educação já existentes nas comunidades remanescentes de quilombo; realizar encontros para discutir com as secretarias municipais de educação o caminho para construção de políticas educacionais quilombolas; elaborar e produzir com as comunidades o material didático a partir das práticas e experiências desenvolvidas; planejar a formação das/os educadoras/es, incluindo educadoras/es quilombolas das comunidades; identificar as pessoas ou órgãos/instituições que possam contribuir para o processo de desenvolvimento da luta dos quilombolas por educação.

A formação continuada para os profissionais da educação é das formas mais eficientes de fortalecer a Educação Escolar Quilombola. Em Brasil (2002, p. 48), se destacam aspectos necessários e prioritários para que essa formação aconteça:

- Promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais;
- Garantir condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos que façam do magistério uma opção atraente;
- Definir novas políticas e critérios de seleção para o ingresso de professores na carreira;
- Redimensionar o papel do professor no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar;
- Criar um sistema integrado de formação permanente, que inclua formação inicial e continuada;
- Redimensionar as prioridades na dotação de recursos na área educacional;
- Transformar os currículos e programa de formação;
- Considerar que é necessário um determinado tempo para que as transformações ocorram de fato e criar condições para tanto;
- Empreender um esforço permanente de informação, comunicação e formação de opinião pública em torno da questão da qualidade da educação escolar e do papel profissional do professor;
- Submeter os esquemas convencionais de relacionamento entre o poder público, sociedade e associações profissionais.

Considerando as novas questões e os desafios que este trabalho nos traz, compreendemos que servirá de convite para que caminhe em direção à prática da escola e explicita as múltiplas relações dessa com os processos constitutivos, sejam elas nas legislações ou na formação inicial e continuada, especificamente para a educação escolar quilombola; cabe então fortalecermos e caminharmos para o enfrentamento desses desafios.

3. Considerações finais

Ao ministrar a temática do Módulo XII, “Educação Escolar Quilombola: um desafio, uma esperança”, primeiramente gostaríamos de mencionar que os cursistas estavam muito motivados e interessados. O diálogo fluiu de forma muito interessante dando a oportunidade aos cursistas de expor as suas vivências. Um desses relatos foi da gestora Cátia que disse: *“Em Maraú, a gente tem uma vantagem, muitos professores e as famílias em si já podem contar um pouco da história, O pessoal que é filho da terra mesmo, por essa questão da hereditariedade, pode contar um pouquinho e conhecer um pouquinho de si”*.

Já a Coordenadora Pedagógica Nilzete acrescentou o seguinte relato:

Assim, eu me sinto indígena. [...]. Um dia eu vou provar que a área aqui toda (Barra Grande, Distrito de Maraú) é indígena também. Inclusive, eu estou tentando fazer um levantamento de documentos de Cairú (município próximo), porque aqui em Barra Grande, essa orla aqui é indígena também. Mas ainda assim estive junto com você em várias comunidades quilombolas um tempo atrás, a gente visitando, e o que precisa é fazer com que esse povo que se habita essa região que ela se reconheça, tenha a sua identidade e tenha empoderamento de luta para poder fazer acontecer de fato a Educação Quilombola. Porque hoje, a gente vê não só Maraú, assim como um todo, você sabe que também estou fazendo pesquisa nessa área, de que a religião está atrapalhando muito pela falta de conhecimento, não de todos os religiosos, mas por alguns, infelizmente alguns estão em sala de aula, daí ‘poda’ os alunos de se reconhecerem. [...] A gente sabe que os crioulos, são eles que contam essas histórias para a gente, só que você for em várias localidades, principalmente em Maraú já não existe aquela pessoa idosa que possa contar a história onde tudo começou, principalmente numa área quilombola registrada, reconhecida, um tanto que famosa que é a Empata Viagem. [...] a gente tem que correr atrás, mostrar para os alunos, porque a gente não pode omitir isso não de jeito nenhum, isso aí é ‘podar’ direito, é exclusão. (Coordenadora Nilzete).

Essas contribuições trazem reflexões que promovem a necessidade de se posicionar, de operacionalizar e não somente verbalizar que ações precisam ser feitas para não se perder as riquezas culturais e históricas que infelizmente não estão sendo registradas, documentadas. Cabe nesses momentos atitudes simples de interesse e o desejo de contribuir para o resgate da história e da cultura de uma comunidade.

No que se refere à aplicação das Atividades Assíncronas, foram solicitados aos cursistas, através da Plataforma Google Forms, que respondessem a dois questionamentos: o primeiro, compreendendo que as modalidades de ensino são respaldadas na LDBEN n. 9.394/96 que considera as características de cada povo e comunidade, demarcando identidade, cultura e fortalecimento delas; dentre as modalidades contempladas na Educação Básica do estado da Bahia, escolha uma delas e relate uma experiência vivenciada exemplificando uma ação de fortalecimento e/ou valorização que servirá de inspiração e conseqüentemente uma esperança, seja a nível municipal ou escolar.

O segundo questionamento foi: os cursistas conhecem bem seus alunos? Sabem onde moram e se são pertencentes a alguma comunidade quilombola? Com isso, é necessário relatar a história de vida ou pelo menos a lembrança de algum aluno que é ou foi estudante pertencente a uma dessas modalidades de ensino: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos ou Educação do Campo e descrever se a escola ofertada para esse aluno proporcionou alguma influência positiva na sua vida.

Foram analisadas dez contribuições sobre os questionamentos apresentados e percebemos que a maioria dos cursistas tem alguma vivência com pelo menos uma modalidade de ensino da educação básica. Com isso, os relatos de experiências que poderão servir de inspiração destacam: a construção do Documento Curricular Referencial de Maraú (DCRM) – Bahia que, de alguma forma, teve participação pública e contemplou a temática, mesmo de forma superficial. Embora necessite de uma retomada, foi uma iniciativa importante. Na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o relato demonstra a consciência de que é preciso fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, dando voz aos jovens e adultos da comunidade, compartilhando suas experiências de vida e com o mundo do trabalho, além de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, conhecimentos matemáticos e fortalecimento da identidade, cultura e história dos estudantes.

Outro relato descreve a modalidade Educação do Campo, onde fizeram feira de produtos cultivados pelos alunos da EJA noturno, sendo um trabalho interdisciplinar, “os alunos ficaram bem engajados, além de uma valorização com os labores dos alunos rendem uma boa harmonia e lucros financeiros. A escola passou a trabalhar com sentido para eles, foi um divisor de águas” (Professor Manoel).

Houve relato também sobre a valorização da Educação Especial no município de Maraú, fortalecendo as escolas em “fornecer uma série de benefícios acadêmicos e sociais para os alunos com deficiência, com o intuito na melhoria no desempenho em linguagem e matemática, taxas mais elevadas do número de conclusão do ensino fundamental e relações mais positivas com alunos sem deficiência” (Coordenador Erisvaldo Júnior).

Quanto ao conhecimento dos alunos, foram vários depoimentos, desde o enfrentamento das drogas, a questão do atendimento aos educandos com necessidades especiais, a oferta da Educação do Campo em salas multisseriadas e superlotadas. Cada cursista relatou seus desafios e alguns progressos como mudanças de posturas no tratamento desses educandos, promovendo projeto interdisciplinar que envolva a comunidade local, na busca de alternativas e parcerias.

Esses relatos de experiências renovam e fortalecem, além de transformar, aos poucos, a realidade de cada lugar, comunidade e município, pois a esperança precisa sobreviver a tantos desafios apresentados e tantos outros que desconhecemos. Se empoderar, estudar e se aperfeiçoar continua sendo o caminho para novas conquistas, novas mudanças.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 8.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília – DF, 2002.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Edição Número 227 de 21/11/2003. Ato do Poder Executivo. Brasília – DF. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** Orientações Gerais: Objetivos, Diretrizes e Funcionamento. Secretaria da Educação Básica. Brasília – DF, 2005.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão:** o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREIRE, Bárbara Lemos. **Maraú:** luz do sol ao amanhecer. Bárbara Lemos Freire e Ivan Guanais. Salvador, 2008.

GUIMARÃES, Sérgio A. Cor e raça: cor e outros conceitos analíticos. *In:* SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo (org.). **Raça:** novas perspectivas antropológicas. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EdUFBA, 2008.

LDB. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. 2. ed. rev. e atual. (Coleção Viver, Aprender).

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos:** identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 1995.

REPÚBLICA, Presidência. **Decreto n. 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF. 2007.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. A África Central e os lugares de memória do tráfico atlântico na costa de Marau: etnônimos, etnicidade e diáspora. **Revista da USP**, v. 6, n. 10, p. 63-95 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3UBmJBL>. Acesso em: 04 fev. 2021.

A inclusão escolar de crianças típicas e atípicas

Sheila Santos de Jesus

1. Introdução

A motivação para a realização desse projeto é a inquietação vivenciada em um dos momentos que estava ofertando aulas particulares como reforço escolar e recebi duas mães com seus respectivos filhos, considerados com necessidades especiais, que não conseguem se manter na escola, devido a esta instituição não atender às suas dificuldades.

A Carta Magna, nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, demonstrando de forma explícita o que na prática não acontece.

Outro documento de suma importância que tem o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social é a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha em 1994. Sua contribuição se tornou inovadora, retratando no seu próprio texto que diz:

[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em 1990 [...] promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p. 1).

Cabe salientar que crianças com necessidades educacionais são excluídas até então das políticas públicas educacionais e a situação fica mais complicada quando são negras e indígenas. Garantir legalmente esse direito tornou-se um passo importantíssimo para a melhoria do acesso à educação, para a maioria daquelas cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas.

A realidade desde 1994 até atualmente demonstra que pouco se evoluiu nessa questão. Ao se observar essas crianças que as escolas não acolhem, seja por não ter planejamento adequado para cada necessidade ou especificidade, isso tem incomodado muito, principalmente quando ouço relatos de algumas mães que sinalizaram o fato de que muitos professores estão despreparados para esse público. Com isso, essa proposta de sequência didática nasce de tal inquietação, somando experiências como professora e convivendo em especial com uma criança que tem autismo severo.

2. Proposta da Sequência Didática

Tema: Inclusão X Exclusão escolar de crianças típicas e atípicas

Etapa escolar adequada: Educação Infantil – 4 e 5 anos

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: Reserva de 1 hora e meia, por duas vezes na semana.

Natureza da atividade: Diálogo em uma roda de conversa com experiências vivenciadas e manuseio de material reciclável.

Objetivos gerais:

- Desenvolver um projeto que possibilite o debate e a aceitação do processo de inclusão entre os professores e todos os envolvidos na educação.
- Nortear as crianças a buscarem mais conhecimentos sobre seus direitos, principalmente no âmbito educacional.

Campo(s) de Experiência(s): O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

(EI03E005) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive; (EI02E001MA) Identificar sua própria imagem e de seus colegas, respeitando as diferenças e percebendo que cada pessoa tem uma característica (cor da pele, jeito do cabelo...); (EI03EF01MA) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas por seus familiares, pessoas mais velhas da comunidade, através da oralidade, da arte, da dança e de peças teatrais; Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras; (EI02E007) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas; (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música; (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas; (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Desenvolvimento:

Observar as dificuldades das crianças, realizando um diagnóstico através das atividades a seguir:

- Confeccionar brinquedos com reciclagem como as garrafas PET para fazer o boliche do numeral 1 a 10; à medida que for conseguindo derrubar, questionar qual(ais) são numerais e somar;
- Apresentar vários desenhos e brinquedos, deixando expostos na sala. Com isso, apresentamos o alfabeto, sempre iniciando com as vogais, em bastão;
- Utilizar tinta guache para reconhecer cores, fazendo pintura com as mãos, trabalhando a coordenação motora;
- Apresentar brinquedos coloridos;
- Realizar brincadeiras com bolas de assoprar;
- Apresentar o dinheirinho para trabalhar a Matemática;
- Realizar brincadeiras que promovam a interação com os demais colegas;
- Incentivar a dança e o movimento;
- Brincar de “Capoeira”;
- Resgatar brincadeiras como: pique esconde, amarelinha, pula corda, bambolê, bolinhas de sabão, brincadeiras de roda, de montagem;
- Recortes e colagens com revistas, manusear a tesoura;
- Utilizar a massinha de modelar;
- Leitura de histórias, contagem e reconto de histórias;
- Após o manuseio das letras do alfabeto, formar pequenas palavras e procurar escrevê-las, sempre remetendo aos desenhos que representam e a leitura delas.
- Apresentar o ábaco fechado e aberto.

Critérios de avaliação:

Será considerada a oralidade, a participação e a produção do educando de acordo com a abordagem do tema sugerido, considerando um relato de experiência.

3. Considerações finais

Essa sequência didática foi colocada em prática no ano de 2020 e 2021, com bons resultados percebidos, não somente pela professora, mas também pelos pais das crianças. As crianças começaram a interagir, a se comunicar e a desenvolver a escrita. A necessidade de se dispor, ter paciência e atenção, além da criatividade, é possível, pois a formação inicial e continuada para os professores no atendimento a essas crianças com necessidades especiais é de suma importância.

Referências

ARAÚJO, C. M. M. de. **Oficina Psicopedagógica 2: concepções de desenvolvimento e a aprendizagem em Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar**, GESTAR/MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal**. Brasília – DF, 1988.

FURINI, A. B. Processo de inclusão na escola regular: o panorama de percepções. **Revista do Centro de Educação**, n. 28, p. 319–328, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 1, n. 3, jun. 2000.

Ancestralidade

Antônio Cajaíba Santos Júnior

1. Introdução

Sabendo-se que a Ancestralidade está relacionada à história e à memória de comunidade e grupos humanos, faz-se necessário um trabalho com esse tema, pois ele pode proporcionar às crianças vivências e descobertas. Tem relação com os antepassados, as histórias de vidas e o autoconhecimento dos indivíduos, por isso, a importância de se explorar o tema, visto que a cultura e as vivências de uma comunidade jamais deverão ser esquecidas ou apagadas da história e da memória de seu povo.

Trata-se de um tema muito caro à cultura africana e às culturas orais que, a partir de griôs e anciãos, pessoas mais idosas e sábias, acessam e mantêm seus costumes, conhecimentos, modos de vida, tradições, valores e crenças. Os anciãos, assim como os griôs, são bibliotecas vivas de comunidades africanas, indígenas e tradicionais brasileiras e são essas pessoas que precisam fazer parte desse contexto, tornando-se sujeitos ativos e participativos no processo de construção da história da comunidade em que estão inseridos.

2. Proposta da Sequência Didática: Ancestralidade

Etapas escolares adequadas: Educação Infantil – 5 anos

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: 25 aulas.

Objetivos gerais:

Reconhecer a si mesmo e perceber seus colegas de grupos, identificando-os por nomes e características físicas. Conhecer através de pesquisa a história da sua ancestralidade, comunidade e, a partir das descobertas, criar uma memória escrita e impressa.

Campo(s) de experiência(s): O eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças; (EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; (EI03E005) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive; (EI02E001MA) Identificar sua própria imagem e a de seus colegas,

respeitando as diferenças e percebendo que cada pessoa tem uma característica (cor da pele, jeito do cabelo...); (EI03EF01MA) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas por seus familiares, pessoas mais velhas da comunidade, através da oralidade, da arte, da dança e de peças teatrais; (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Eixos temáticos abordados: Com quem vivemos? Quem são nossos ancestrais? Nossas famílias; árvore da Vida; nossas origens.

Desenvolvimento:

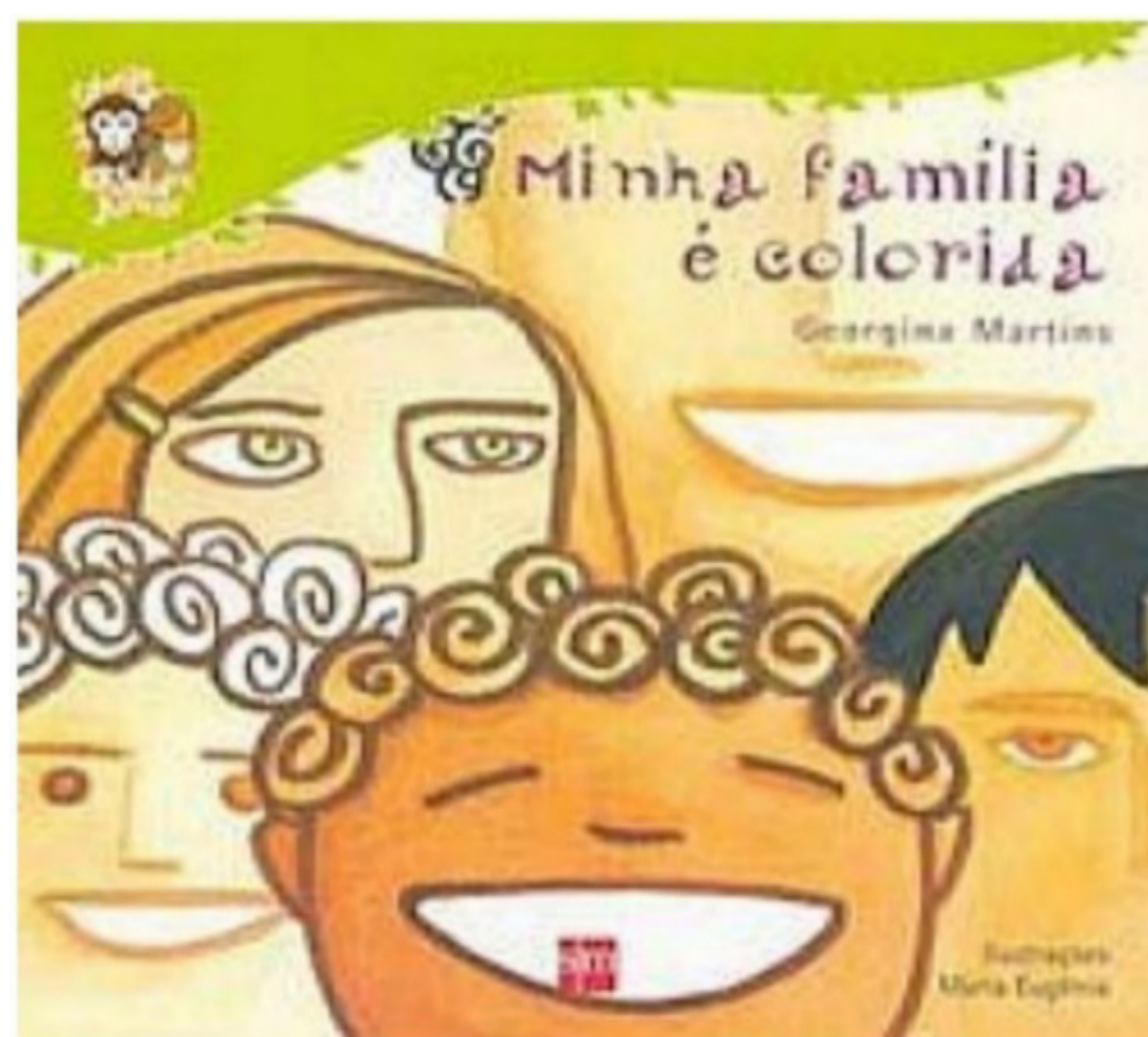
As aulas serão desenvolvidas através de rodas de conversas, exposição de vídeos, cartazes, roda de leitura e oralidade, pesquisa, entrevistas. Cada eixo será desenvolvido da seguinte forma:

- **Com quem vivemos?**

Para dar início a essa etapa, que culminará na construção da árvore genealógica das crianças por meio de fotografias, de pesquisas realizadas por elas e por seus familiares, além de memórias gravadas em áudios ou registradas por escrito, sugere-se primeiramente a leitura do livro *Minha família é colorida*, logo em seguida, explorar a canção “Família”, de Rita Rameh. O professor deverá levar a gravação da canção para as crianças, em seguida colocá-las em roda e, antes de ouvir a canção, informar a elas que vão ouvir uma canção que se chama “Família”. Após todos terem ouvido a canção, o professor deverá indagar: com quem moram? Como eles são? Agora, deverá ir cantando a canção e ir acrescentando os nomes das crianças no primeiro verso:

Ex.: “Diga, Beatriz, quem mora em sua casa...”.

Atividade: Desenhar os membros da família e em seguida colorir os desenhos. O professor deverá disponibilizar para cada criança folha de papel sulfite e canetinhas coloridas.





• **Quem são nossos ancestrais?**

Para o trabalho com esse eixo, será explorada uma nova canção. Trata-se da canção “Eu”, de Sandra Peres e Paulo Tatit, do grupo Palavra Cantada, que conta a história da origem da mãe e do pai do narrador.



É importante realizar uma roda de conversa sobre as famílias de cada um, explorando as designações de parentesco: avós maternos, a mãe da mãe e o pai da mãe; avós paternos, a mãe do pai e o pai do pai. Para tanto, deve-se pedir que apresentem seus pais, indicando seus nomes. Vale lembrar que pode haver crianças nos grupos que não vivam ou não conheçam seus pais, mas vivem com outras pessoas que são responsáveis por elas. Esses fatos não devem causar constrangimentos, devem ser tratados de modo respeitoso e aberto às diferentes possibilidades de configuração das famílias.

Atividade: Pesquisa para casa

- a) Quem são os avós de seu filho ou filha?

- b) Escreva o nome de cada um. Onde eles nasceram?
- c) Escreva o local (cidade ou estado) em que eles nasceram.
- d) Convivem com as crianças? Em que situações?
- e) Poderia enviar uma fotografia de cada pessoa que mora com a criança em casa e dos avós para ser usada em uma tarefa da instituição? Identifique as fotografias com nome.

É preciso lembrar que muitos familiares podem não saber ler e escrever e que é preciso utilizar outras formas de obter essas informações. O professor pode convidar os pais a irem à escola e fazer uma entrevista com eles e o professor fará o papel de escriba. Uma estratégia importante é a utilização da letra caixa alta nas atividades, pois isso facilitará a leitura das questões.

- **Nossas famílias**

No trabalho com esse eixo, sugere-se que a canção “Eu” seja colocada e ouvida novamente, pra dar início à roda e trazer à memória a pesquisa que realizaram. Para essa atividade, deve-se organizar grupos de crianças que vão contar as informações coletadas e avisar a todos como a roda vai funcionar. Cada criança poderá, então, mostrar as fotografias que trouxe de casa e contar o que descobriu.

Uma forma de colaborar com as produções das crianças é ler as respostas dadas pelos familiares e ajudar a criança em sua exposição. Durante a exposição, deve-se garantir que todas sejam ouvidas, estimulá-las a contar suas descobertas e colaborar com a explanação, expandindo seus relatos, complementando-os, fazendo perguntas, enfatizando informações e etc.

- **Árvore da vida**

Nesta etapa, as crianças vão organizar as fotografias que coletaram. Cada uma delas deve receber um gráfico que represente a árvore genealógica, como no exemplo a seguir. Para esta atividade, serão utilizados papéis com dimensões maiores para que as fotografias ou as imagens sejam dispostas pelas crianças. O gráfico também pode ser organizado em formato de árvore.

Caso as crianças não consigam as fotografias, elas podem desenhar os integrantes de suas famílias. Uma forma de incentivar as crianças é o professor levar sua própria árvore genealógica montada e deixá-la colada na sala de aula para que as crianças possam ter contato com ela.

Nessa etapa, o professor deverá escrever ou digitar a história de cada criança/família, histórias essas que farão parte da culminância dos trabalhos. É importante que seja organizado um livro para cada criança sobre sua história/história da família/ancestralidade. O referido livro deverá conter fotografias que contem a evolução da família da criança, ou seja, formação familiar.

- **Nossas origens**

Para finalizar, será organizada uma exposição dos trabalhos para os familiares. Além da exposição, essa atividade pode envolver pessoas da comunidade que imigraram de diferentes continentes ou regiões do país e que podem contar sobre suas origens. Caso seja possível, é importante levar para sala pessoas que descendam das matrizes que compõem o povo brasileiro: africanos, indígenas, europeus, asiáticos etc. Como se trata de um trabalho que valoriza a ancestralidade, é o momento de as pessoas compartilharem suas histórias de vida, experiências e saberes com as crianças.

Todos os relatos deverão ser registrados e depois de uma organização, ilustração, deverá culminar em um livro cujo título deverá ser *Nossas histórias*. A construção desse livro envolverá as crianças e a comunidade local, sendo que será preciso fazer várias reuniões até colher todas as informações.

O livro deve conter:

- a. Capa:** foto da comunidade, distrito ou sede do local onde a escola está inserida;
- b. Capítulo I:** História da Comunidade;
- c. Capítulo II:** Histórias ou relatos dos moradores da comunidade;
- d. Capítulo III:** Fotografias que retratem a linha do tempo da comunidade;
- e. Capítulo IV:** Fotografias e descrições das conquistas da comunidade;
- f. Capítulo V:** Quem éramos e quem somos.

Critérios de avaliação:

Para avaliar o desenvolvimento das habilidades, é necessário acompanhar tanto as práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada uma delas e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.

Por meio dos registros feitos em diferentes momentos, tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “não maduras”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

3. Considerações finais

Considerando que Ancestralidade é tudo aquilo que lembra o passado, a história de um povo e que essas histórias, saberes e vivências jamais deverão ser esquecidas, percebeu-se a importância de trabalhar com um projeto que culminasse na memória escrita de um povo/comunidade. Memória essa que servirá de fonte de pesquisa para as futuras gerações e para a divulgação de uma comunidade, muitas vezes “esquecida” pelo fato de não possuir uma memória escrita de tudo que pode representá-la e contar de forma participativa a “sua história”.

O referido projeto foi de suma importância, pois, contribuiu para a memória escrita de um povo ou comunidade. Serviu também para ressaltar a grandiosidade de um trabalho voltado para a Ancestralidade, além de possibilitar o resgate da autoestima individual e cultural de um povo (quilombola). Na verdade, todo ser humano quer saber quem ele é, de onde veio, quem são seus antepassados, a história do lugar/comunidade em que está inserido. Pensando por essa perspectiva, o projeto em questão culminará com o levantamento e escrita de toda uma história que jamais será apagada ou esquecida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

Canção “EU”. Disponível em: <https://youtu.be/GBMQFJXaYLA>. Acesso em: 18 out. 2022.

Canção “FAMÍLIA”. Disponível em: <https://youtu.be/EpDKjnRvWqM>. Acesso em: 18 out. 2022.

MARAÚ. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referencial Curricular do Município de Marau**, 2020.

Minha família é colorida. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17Wt-4qv00hajbcxUab36nCqHkmqSo0ES/view>. Acesso em: 18 out. 2022.

Como combater o racismo em sala de aula

Iza Bispo Dias

1. Introdução

Para combater o racismo em sala de aula, é preciso enfatizar a importância de que todo dia é dia de consciência negra nas escolas e comemorar o dia 20 de novembro – Dia da consciência negra, dedicando o mês de novembro para debater e refletir sobre as diferenças raciais e a importância de cada um no processo de construção de nosso país, estado e comunidade. Com este trabalho, esperamos que a consciência de valorização do ser humano ultrapasse as fronteiras da violência, do preconceito e do racismo.

A elaboração e o desenvolvimento desse projeto de arte e cultura negra visam atender a dois pré-requisitos básicos: o exercício da cidadania e a vivência dos valores, através da apropriação da arte e da cultura como ferramentas necessárias para estar num mundo formado por sociedades que usam o preconceito como instrumento das esferas de diferenças sociais e, ainda, o resgate da herança africana, cuja história fora esquecida e ignorada ao longo do tempo.

Com este trabalho, esperamos que a consciência de valorização do ser humano ultrapasse as fronteiras da violência, do preconceito e do racismo.

2. Proposta da Sequência Didática

Tema: Como combater o racismo em sala de aula?

Etapa escolar adequada: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: Três semanas.

Natureza da atividade de aprendizagem: Projeto Interdisciplinar.

Objetivos gerais:

Favorecer o desenvolvimento da expressão corporal, oral e cultural dos alunos, através de momentos de interpretação (monólogos), coreografias, músicas, capoeira, poesias e da valorização estética negra, para a ampliação dos conhecimentos e para a formação de hábitos e atitudes fundamentais nos valores éticos.

Propõe-se, ainda, dar a conhecer, através de demonstrações culturais e de atividades teatrais e de interpretação, alguns aspectos importantes do contexto da escravidão negra, ressaltando os valores que impulsionaram e orientaram a sua vida e a formação de sua identidade. Com este conhecimento, busca-se vivenciar e valorizar a cultura negra através da música e da pintura como forma de identificação e resgate da autoestima do aluno afrodescendente.

Através de atividades artísticas, busca-se desenvolver ações transformadoras, projetando o respeito como prática fundamental e essencial para mudar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade.

O conteúdo em foco é a educação voltada para consciência da importância do negro para a constituição da identidade da nação brasileira e, principalmente, do respeito à diversidade humana e a abominação do racismo e do preconceito. Por meio de um processo educativo do debate e do entorno, buscamos nas nossas próprias raízes a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana. Inicialmente, será conduzida a simples observação de fotos de revistas sobre aspectos que fazem parte da cultura africana (comidas, danças, vestimentas, etc.); estabelecemos, a seguir, um vínculo entre as curiosidades que surgirem dos alunos sobre o tema e a instigação provocada pelo professor no intuito de ir avançando no conhecimento sobre o assunto.

Objetivos específicos:

- Valorizar a cultura negra e seus afrodescendentes e afro-brasileiros, na escola e na sociedade;
- Entender e valorizar a identidade da criança negra;
- Redescobrir a cultura negra, embranquecida pelo tempo;
- Desmitificar o preconceito relativo aos costumes religiosos provindos da cultura africana;
- Trazer à tona discussões provocantes, por meio das rodas de conversa, para um posicionamento mais crítico frente à realidade social em que vivemos.

Componentes curriculares envolvidos: Todos os componentes curriculares.

Desenvolvimento:

O desenvolvimento do projeto esteve em consonância com os blocos temáticos citados e será feito de acordo com as necessidades da turma e a realidade local, estabelecendo o problema e a proposta de conteúdo para a classe. O tema será desenvolvido na sala de aula por meio de atividades para a sua exploração, sistematização e para a conclusão dos trabalhos. Os alunos devem fazer observações diretas no entorno familiar, observações indiretas em ilustrações e/ou vídeos, experimentações e leituras.

Aplicar as aulas baseadas em músicas, imagens e vídeos sobre a origem das desigualdades sociais/raciais no Brasil; o histórico da escravidão e suas injustiças e crueldade (estereótipos dos negros africanos e os mais de 300 anos de escravidão); o significado dos quilombos; a legitimação do genocídio do povo negro no Brasil; a não menção do racismo e suas conseqüências para o povo negro no Brasil; as lutas pela aceitação da identidade do povo negro; o Brasil “oficial” e o Brasil “de fato”.

ATIVIDADES:

- Confecção de um grande livro, inspirado na obra *Menina bonita do laço de fita*, de Maria Helena Machado;
- Contato com músicas da cultura africana como o samba, a batucada, a capoeira;
- Produção em artes com pintura em giz de cera e papel panamá com o tema África;
- Produção de poesias;
- Vídeo com negros de nossa cidade;
- Vídeo com crianças negras da escola;
- Teatralidade interpretativa de textos da cultura africana;
- Realização de um desfile para escolha da Beleza Negra da Escola;
- Coreografias fundamentadas nas raízes negras;
- Trabalho sobre a geometria nos desenhos africanos.

FECHAMENTO DO PROJETO:

- Abertura da Semana da Consciência Negra no dia 16/11, com encerramento no dia 20/11, com a presença de autoridades locais;
- Exposição na escola das telas africanas pintadas pelos alunos;
- Apresentação de danças;
- Apresentação de capoeira com alunos;
- Declamação de poesias;
- Teatros;
- Apresentação dos vídeos;
- Exposição das telas em vários pontos da comunidade.

Recursos:

RECURSOS NECESSÁRIOS / RECURSOS DIDÁTICOS:

- Aulas remotas das disciplinas de Geografia, História, Arte e Português.
- Formulários Google para a realização das atividades propostas em Geografia, História, Arte e Português.

RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA AS AULAS REMOTAS:

- Google Classroom;
- Power Point;
- WhatsApp;
- Vídeos do Youtube com clipes de músicas diversas de cantores como: Emicida, Bia Ferreira, Pixinguinha;
- Google Meet para os encontros *on-line*;
- *Podcasts* e vídeos produzidos pelos alunos com o tema: VIDAS NEGRAS IMPORTAM;
- Produção de cartazes para o evento do “Lambe-Lambe” no dia 20 de novembro de 2020 com o tema: VIDAS NEGRAS IMPORTAM entregues via Google Classroom.

Cronograma:

- Apresentação e organização da proposta entre os professores através de comunicação via WhatsApp (03/11);
- Organização das ideias e metodologias entre os professores via Google Meet (08/11);
- Apresentação da proposta para os alunos via Google Meet e postagem no Google Classroom no tópico VIDAS NEGRAS IMPORTAM – GEOPORTHISTORIANTE da proposta de estudo e atividades (16/11);
- Encontros semanais (toda quarta-feira) via Google Meet;
- Sondagem do desenvolvimento das atividades interdisciplinares via WhatsApp e Google Classroom (17/11 a 20/11);
- Formulários Google com vídeos, reportagens e músicas que abordam a temática VIDAS NEGRAS IMPORTAM, com perguntas objetivas e dissertativas sobre Racismo Institucional e Racismo Estrutural no Brasil (10/11 a 17/11);
- Entrega dos trabalhos entre os dias 13/11 e 17/11 via Google Classroom.

Critérios de avaliação:

A avaliação acontecerá em qualquer momento do processo educativo, de forma contínua e diagnóstica, com a intenção primordial de rever a própria prática docente, criando novas possibilidades para estimular os alunos a desenvolverem suas potencialidades. Deve-se levar em conta, principalmente, os avanços individuais dentro da coletividade e a participação no

desenvolvimento de todas as atividades (de acordo com as peculiaridades de cada aluno) no decorrer do projeto.

Verificação da aprendizagem (avaliação): apresentação dos trabalhos sobre a temática VIDAS NEGRAS IMPORTAM: *podcasts*, vídeos, Formulários Google e entrega dos cartazes (lambe-lambe) para o evento de culminância.

A culminância acontecerá no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Alunos e professores farão a colagem dos trabalhos artísticos do lambe-lambe nos muros externos da escola. A intenção é levar a temática VIDAS NEGRAS IMPORTAM para além do ambiente escolar, conversando com a sociedade e oportunizando a reflexão da comunidade onde a escola está inserida.

3. Considerações finais

A sequência didática apresentada tem o objetivo de ser uma sugestão para mudança de postura quando o assunto é trabalhar o racismo na sala de aula. Essa mudança de postura requer comprometimento e envolvimento de todos os inseridos na escola, seja gestor, coordenador, professor, aluno, pais de alunos e comunidade local. Cabe observar que essas ações não podem ser feitas em momentos estanques e sim em uma ação contínua e permanente.

Acrescentamos que ainda é preciso levar diversidade cultural para a sala de aula, mostrar aos alunos uma variedade de pessoas e ambientes, não se limitar às datas comemorativas, recorrer à arte e aos livros e implementar lições explícitas sobre racismo e resoluções de conflitos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

BUENO, Eduardo. Zumbi. **A luta pela liberdade**. YouTube 21 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://youtu.be/eQd1J1uG9tc>. Acesso em: 18 out. 2022.

CANAL GNT. **Você sabe o que é racismo?** YouTube 03 de setembro de 2018. Disponível em: <https://youtu.be/E0LOlhJfWBc>. Acesso em: 18 out. 2022.

GARCIA, Wilson. **Corpo, Mídia e Representação**. Estudos Contemporâneos. São Paulo: Thompson, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 6. ed. São Paulo: Globinho, 2016.

PAPO DE PRETA. **Não te contaram a verdade**. YouTube 23 de agosto de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/JIVx7t-tuDQ>. Acesso em: 18 out. 2022.

PAPO DE MÚSICA. Emicida fala sobre racismo estrutural, quadrinhos, samba e revolução social. Disponível em: <https://youtu.be/8qHNPWW-vZI>. Acesso em: 18 out. 2022.

RIBERO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

SANTOS, Ale. **Rastros de resistência**. História de luta e liberdade do povo negro. São Paulo: Panda Books, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo, Secretaria Estadual da Educação, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf, Acesso em: 04 jun. 2020.

SOFAR LATIN AMERICA. Cota não é esmola. YouTube 19 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 18 out. 2022.

Direitos humanos: por uma nova ambiência racial na escola

Erisvaldo dos Santos Júnior

1. Introdução

Na tentativa de desenvolver um trabalho de forma interdisciplinar, escolhi abordar esse tema, porque, nos últimos quatro anos, a Lei n. 10.639/03 foi esquecida. Essa lei torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, apresentando ambiência racial e convidando a repensar seu ambiente escolar sob esse novo olhar.

Para tanto, se faz necessário que uma série de mudanças ocorram no âmbito escolar, que se iniciam com a sensibilização do corpo docente e perpassam a reavaliação do currículo, dos espaços, das linguagens e das relações interpessoais.

No intuito de tornar-se uma via concreta para uma ruptura curricular e contribuir para que a escola se torne um ambiente efetivamente plural, provocamos a aproximação a uma nova perspectiva. Nesta, se observa o espaço escolar como um local representativo, onde devem ser realizadas práticas transformadoras, enfocadas no respeito às diferenças e no combate à discriminação, com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional investindo no ensino digital inovador e de qualidade.

Apostamos na educação como fator essencial de transformação da sociedade e em seu potencial de garantir o empoderamento e o protagonismo de crianças e jovens, utilizando a tecnologia como instrumento a favor da inclusão e da cultura digital. É por isso que educamos para transformar e digitalizamos para aproximar.

2. Proposta da Sequência Didática

Tema: Direitos Humanos: por uma nova ambiência racial na escola

Etapas escolares adequadas: Ensino Fundamental – Anos Finais – 6º Ano

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: 8 aulas.

Natureza da atividade de aprendizagem: Espera-se que, com esse plano de aula, os alunos discutam casos reais, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos da Constituição de Direitos Humanos, como forma de criar conhecimentos com textos legais, vocabulários e formas de organização, para facilitar a compreensão de leis e fortalecer a defesa de direitos de forma consistente e sustentada em um debate.

Objetivos gerais:

Refletir sobre os processos de inclusão e exclusão dos alunos negros em sala de aula. Aprender a trabalhar em grupos, respeitando a diversidade. Refletir sobre o exercício de cidadania.

Compreender o racismo, o preconceito e a discriminação como um desrespeito ao direito. Conhecer a Declaração dos Direitos Humanos. Desenvolver o poder da argumentação. Introduzir o gênero textual “conto”. Revisar *book trailer*, *fanfic*, *fanzine*, *podcast*.

Componentes curriculares envolvidos: Língua Portuguesa, Artes, Geografia, História e Ensino Religioso.

Habilidades:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia, quando for o caso.

Apreciar a réplica na relação entre gêneros e mídias.

Prática de linguagem abordada: Leitura: campo de atuação – jornalístico/midiático.

Desenvolvimento:

A aula se iniciará com a audição do *rap* “Negão Negra”, de Elza Soares, com o *rapper* mineiro Flávio Renegado. Em seguida, terá a apresentação da biografia dos cantores por meio de um *podcast* que será publicado. Posteriormente, realizarão a compreensão da música e produzirão um texto descritivo, retratando a vida do cantor Flávio Renegado ou a da cantora Elza Soares. Em outro momento, será solicitado que cada aluno registre, em um papel em branco, uma palavra ou frase com que mais tenha se identificado na biografia descrita, justificando oralmente a escolha.

Logo após, solicitar que compartilhem suas produções por meio da leitura, publicando no grupo de WhatsApp da sala, para que os alunos negros conheçam a história desses cantores e sintam-se representados pelo exemplo de superação, luta, resistência, liberdade, voz da mulher negra denunciando violência, bem como promovendo a desconstrução do ditado racista “lugar de negro é na cozinha”.

Complementará a aula a biografia de Conceição Evaristo, para que os alunos negros construam uma identidade positiva de si e percebam que, ao contrário do que muitos dizem ainda, o lugar do negro é onde ele quiser estar na sociedade. Serão explicados, com a apresentação de um *slide* na plataforma Google Meet, os artigos 1º, 3º e 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na sequência, será proposto que o grupo discuta o tema: “Direitos”. Sugestões de perguntas: “O que é um direito? Por que os seres humanos estabelecem direitos? Quem define os direitos? O que faz um direito valer de fato como direito, ou seja, ser respeitado? Quem é responsável por

garantir os direitos das pessoas? É possível viver em sociedade sem estabelecer os direitos de cada um?”.

Finalizaremos essa etapa explicando ao grupo que a definição de direitos e sua distribuição entre as pessoas e os grupos é que são construções humanas, históricas, instituídas no processo de convivência e organização social. Por isso, variam não só no tempo, mas também no espaço e nas culturas de forma desigual e injusta, favorecendo uma cultura em detrimento de outra.

Serão apresentados exemplos de conhecimento comum para que os alunos entendam a ideia do processo sociocultural de construção de direitos: antigamente, acreditavam que os negros não eram iguais aos brancos, portanto, para essas pessoas era “natural” que não tivessem os mesmos direitos.

Serão propostas reflexões sobre o sofrimento da mulher negra ainda hoje na sociedade. Será solicitado que pesquisem na internet o *e-book* e façam a leitura de um dos contos do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo. Também será proposto que produzam uma das sugestões a seguir, a partir da obra citada: *book trailer*, *fanzine*, *fanfic* ou *podcast*, que será divulgado no dia 20 de novembro.

Crerios de avaliaço: Os alunos sero avaliados pela participao, interao, interesse em desenvolver o que sero proposto, nvel de ateno a leitura, capacidade de relacionar informaoes, respeito e ateno a opinio do colega durante as discusses e/ou apresentaoes.

3. Consideraçoes finais

Cabe ressaltar que a atividade aqui divulgada deve ser entendida como sugesto ou provocao para a implementao da Lei n. 10.639/03 em sala de aula, de acordo com cada realidade e em consonncia com uma perspectiva de currulo antirracista, ou seja, a simples “aplicao” desse plano no garante a efetivao de uma pedagogia de combate ao racismo.

Oferecemos ideias e uma seqncia didtica concreta e que aponta caminhos possveis para a efetiva implementao de leis que, em tese, deveriam fazer parte de nossos cotidianos escolares h anos para empreender a aplicao das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Com a divulgao dessa proposta, quero mostrar que, a partir de um srio compromisso com uma educao antirracista, reinventar a sala de aula pode no ser to complicado quanto se pensa.

Referncias

Biografia de Conceio Evaristo. Disponvel em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 18 out. 2022.

Biografia de Flávio Renegado. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/flavio-renegado/biografia/>. Acesso em: 18 out. 2022.

Biografia de Elza Soares. Disponível em: https://www.ebiografia.com/elza_soares/. Acesso em: 18 out. 2022.

Semeando a igualdade racial na educação infantil

Lucivânia Marques de Jesus

1. Introdução

No campo educacional, atualmente, muito se fala em diversidade cultural, étnica, racial, pluralidade cultural; são muitas nomenclaturas quando se pensa nas relações humanas e suas complexidades. No entanto, não se concebe mais uma prática educacional onde povos que tanto contribuíram para o desenvolvimento de um país sejam lembrados numa data específica, quando muito, são lembrados através de um projeto trabalhado de forma estanque no máximo durante uma semana. Isso só ocorreu depois da criação de uma lei que torna obrigatório esse trabalho.

Temos carência de uma educação cuja meta seja desconstruir todas as formas de discriminação e racismo. Uma educação que valorize todas as culturas, questionando todas as hierarquias e inferiorizações. Uma educação que coloque todas as culturas como protagonistas e discuta o processo histórico de desrespeito e injustiça contra a raça negra. Nada melhor do que começar esse trabalho com as crianças na educação infantil. Um trabalho contínuo durante todo o ano, ensinando os pequenos a viver com igualdade e respeito.

A educação infantil tomou novos rumos ao longo dos anos: as leis mudaram, as professoras agora sabem do seu papel dentro da sala de aula, há um propósito, uma clareza de que existe sim um conteúdo específico para além de só cuidar, existe uma intencionalidade educativa; é um espaço para a criança construir autoconfiança, autoestima, formar suas emoções, ter relações de afeto, respeito e paz. É necessária uma proposta pedagógica que envolva todos da mesma forma, para que todas as crianças se sintam acolhidas da mesma maneira no seu ambiente escolar. Os profissionais devem estar atentos para as especificidades de cada um, independentemente de sua etnia, raça, cor, origem, crença; eles devem estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança.

Nessa fase inicial, elas precisam se sentir seguras e incentivadas para formar sua própria identidade e autonomia. As mudanças sociais exigem cada vez mais novas atitudes dos profissionais da educação, que precisam estar preparados para enfrentar os desafios. Por isso, fazer opções e manter a coerência de sua prática é uma exigência feita a todos os educadores que buscam mudança. Freire (2001) lembra que, “ao optar por uma educação progressista, o educador precisa considerar e agir através de uma prática democrática”, ou seja, é preciso dominar o conhecimento e os conteúdos que ensina e as técnicas que facilitam este ensinar, para que possa gerar aprendizagens para si e para o educando, despertando disciplina intelectual, expressividade, curiosidade, criatividade e criticidade.

2. Proposta da Sequência Didática

Etapa escolar adequada: Educação Infantil: crianças bem pequenas (2 e 3 anos) e crianças pequenas (4 e 5 anos).

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: duas aulas por mês, durante todo o ano letivo.

Natureza da atividade de aprendizagem: Projeto interdisciplinar.

Objetivos gerais:

Trabalhar com diferentes recursos afetivos e sociais de forma lúdica, abordando o tema diversidade cultural e racial como componente importante no processo de construção da identidade da criança, com a participação da família, comunidade e escola. Promover, durante o ano, discussões, atividades, dinâmicas, brincadeiras, jogos, etc. para formar o conceito de como nosso olhar é formado socialmente. Como me vejo? E como vejo o outro? Demonstrar que todos têm as próprias características e potencialidades. Perceber as diferenças e semelhanças que existem entre a raça humana. Estudar os costumes, a culinária e a cultura africana despertando conhecimento, atitude, postura de respeito e valorização do outro. Oportunizar às crianças a interação no sentido de respeitar as diferenças e valorizar as identidades.

Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Campo(s) de experiência(s): O eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI02E002) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. (EI02E006) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. (EI02E007) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. (EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com o outro. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Conflitos nas

interações com crianças e adultos. (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano, quanto em brincadeiras, dança, teatro e música. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas. (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas. (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças

e diferenças. (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

Desenvolvimento:

Em fevereiro, foi necessário apresentar o projeto para a equipe gestora das escolas da educação infantil e organizar um momento de formação com todos da unidade escolar (gestão, professores e equipe de apoio). Nesse momento, foi oferecida uma formação usando dinâmicas que favoreçam o autoconhecimento individual. Cada um terá a oportunidade de socializar da forma que escolher um resumo de sua autoavaliação.

Exemplo de alguns questionamentos: qual é seu nome? Como você se vê? Qual é sua crença? Qual é sua preferência alimentar? Preferência musical? Preferência de momento cultural, lazer, artesanato, etc.

Para a elaboração de um cartaz com frases de sensibilização, segue-se a formação com debates, vídeos, textos, etc. Foi feita, também, uma oficina de produção de bonecas com a equipe escolar. Depois, promovemos um momento de sensibilização com os pais ou responsáveis (segundo o plano da equipe escolar).

Deixamos acordado que esse tema seria incluído nos estudos, fazendo parte da sequência didática mensal, sendo oferecido para as crianças duas aulas por mês em cada turma, com atividades específicas de acordo com a idade. O tema será abordado com as crianças de diversas formas. Ex: rodas de conversas; entrevistas (como você se vê?); estudo de imagens; levantamento de palavras que as crianças entendam como preconceito; produção de cartazes sobre: músicas, comidas, artes plásticas, artesanatos, danças, palavras, desenhos, imagens diversas, etc.; contação de histórias com fantoches; confecção de instrumentos musicais com material reciclável; produções artísticas feitas de forma livre pelas crianças. Ex: desenhos, etc... (exposição); produção textual (a criança escolhe uma imagem, fala o que entende sobre ela e a professora será sua escriba).

Vídeos:

- Cantada “meu crespo é de rainha”;
- Diversidade étnico racial e infâncias (versão criança);
- Diversidade étnico racial e infâncias (versão educadores);

- Kiriku;
- Cada um com seu jeito, cada jeito é um (4 e 5 anos);
- Meninos de todas as cores – Luísa Duda Soares;
- Pássaro sem cor – Luís Noberto Pascal;
- Meninas negras – Madu Costa, Rubem Filho (4 e 5 anos);
- Menina bonita do laço de fita;
- Normal é ser diferente;
- Vamos brincar?

Jogos:

- Jogo de memória;
- Quebra-cabeça, etc...

Brincadeiras:

- Pulando o feijão, etc...

Livros:

- Sinto o que sinto – Lázaro Ramos;
- África recontada para crianças – Avani Souza Silva;
- Bucala – A pequena princesa do Quilombo do Cabula;
- Meu crespo é de rainha – beel hooks;
- Meninas negras – Madu Costa.

Critérios de avaliação: Avaliação formativa.

Instrumento: ficha com os direitos de Aprendizagem para acompanhamento.

3. Considerações finais

A escola é multicultural e cheia de ideologias. Nela, existem diferentes religiões, crenças, etnias, gêneros e as nossas crianças são o reflexo da realidade e da sociedade, portanto, o professor e a professora precisam saber quem é essa criança, de onde ela vem, que histórias ela carrega para promover o diálogo na sala, através de rodas de conversas. Assim, desde cedo, ela pode ter o contato com a diversidade de maneira explícita e natural, trazendo diferentes estratégias, como: jogos, brincadeiras, músicas, dança e contação de histórias que mostrem de maneira prazerosa como é essencial esse estudo da cultura negra.

A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança e esse momento de cuidado e formação pode ter impactos significativos para o resto da vida. Portanto, trabalhar a valorização da identidade da criança já nos primeiros anos de vida é primordial: ela precisa se conhecer, ter consciência do próprio corpo, das suas origens, dos valores da sua família, da escola e ver no outro as diferenças de maneira positiva. Se a escola não reconhece a diversidade, ela exclui e quando ela exclui, ela reproduz racismo e preconceito; ela nega o direito da outra pessoa existir e o educador precisa estar atento a isso. É possível, logo no começo da vida escolar, valorizar a diversidade e promover a equidade.

É preciso promover uma educação significativa, que valorize a identidade e que, principalmente, mostre a verdadeira contribuição da população Afro-Brasileira para o desenvolvimento do país, que vai muito além da escravatura e de comemorar o dia da Consciência Negra. As escolas se limitam muito à data, mas apenas isso não é a implementação do que afirma a Lei e a Diretriz, que preveem a inclusão pedagógica da história e cultura africana como atividade curricular normal. Com isso, as outras pessoas, as outras crianças, além das crianças negras, podem tomar conhecimento da importância do debate e incorporar esse reconhecimento da contribuição dos povos de matriz africana para a história do país.

Espero que esse projeto possa colaborar como subsídio pedagógico, para todos os interessados na temática e, principalmente, para que educadores e educadoras da educação infantil possam refletir sobre como podemos contribuir para uma educação sem preconceitos e racismo, que ainda é tão forte em nossa sociedade, promovendo um ambiente escolar acolhedor e de respeito para todos.

Referências

BENTO, M. A. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdades (CEERT), 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília. 2004.

BRASIL. **Canal Futura.** P. C.-C.-S. (s.d.). A Cor da cultura.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Projeto multicultural e interdisciplinar sobre a temática indígena e negra

Jucelino Almeida Tobias

1. Introdução

Historicamente, o processo de ensino-aprendizagem brasileiro foi constituído a partir de uma visão unilateral de mundo, privilegiando a cultura branca, masculina e cristã eurocêntrica. Desse modo, para se mudar esse contexto, exige-se, além de outros fatores, uma formação docente que contemple uma crítica social dos conteúdos curriculares, necessários ao redimensionamento do fazer pedagógico em sala de aula. Busca-se, assim, valorizar a importância da diversidade étnica e cultural na formação da identidade do povo brasileiro.

Portanto, a elaboração desse projeto justifica-se pela necessidade de se positivar a cultura afrodescendente dentro e fora do ambiente escolar, criando espaços de reflexão crítica e postura ética frente às diferenças individuais e coletivas, bem como, no combate ao racismo e aos demais preconceitos sociais.

2. Proposta da Sequência Didática:

Tema: Brasil: sociedade multicultural, pluriétnica e multilíngue.

Característica: projeto interdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento da escola. Uma perspectiva multicultural, superando consciências etnocêntricas, racistas e sexistas.

Etapa escolar adequada: Ensino fundamental – anos finais

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: um ano letivo.

Objetivos gerais:

Fortalecer, entre os negros, e despertar, entre os brancos, a consciência negra. Perceber, valorizar semelhanças e diferenças, respeitar as diversidades. Desmistificar os valores impregnados na sociedade brasileira que inferiorizam a cultura negra. Compreender a diversidade cultural como ponto positivo na construção da identidade brasileira.

Componentes curriculares envolvidos: todos os componentes curriculares.

Bloco temático: diálogo intercultural

- História, cultura, diversidade e identidade brasileira.

Como sugestão, o professor poderá trabalhar questões sobre reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, ressaltando todas as contribuições de ordem social, econômica e cultural desses povos para a formação da nossa identidade brasileira.

- Desconstrução dos estereótipos, etnicidade e pluralidade.
Que tal aproveitar a oportunidade para apresentar o Brasil como um país de maior diversidade sociocultural na face da terra? Antes será preciso passar as informações corretas e atualizadas a respeito da pluralidade étnica dos povos indígenas. Enfatize seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, sua diversidade linguística, suas histórias e lutas políticas atuais. Poderá se propor um repensar no sentido da desconstrução dos estereótipos sobre a visão e noção de índio genérico, preso ao passado, onde quase sempre sua imagem ainda é mostrada com características pitorescas e folclóricas. O que em nada representa a diversidade que sempre existiu entre esses povos.

Desenvolvimento: plano de ação

Área do conhecimento: código, linguagem e suas tecnologias:

- Como sugestão de atividades, pode-se trabalhar o estudo de palavras de origem africana que são comuns em nosso idioma; confecção de dicionários contendo esses termos; objetivando valorizar a contribuição artística, política e intelectual negra;
- Confeccionar álbuns, livros de contos, ABCs, cordel, privilegiando a história da comunidade;
- Levar para sala de aula lendas africanas e histórias que tratam de diversidade;
- Usar livros ou filmes relacionados à história de pessoas negras para a realização de atividades;
- Trabalhar também com produção textual oral e escrita, a partir dos relatos obtidos em entrevistas com familiares dos alunos afros descendentes;
- Trabalhar com poemas e poetas que falem sobre o negro: como Jorge de Lima, Castro Alves, entre outros;
- Mesmo quando o idioma a ser aprendido é o inglês ou o espanhol, inserir a cultura africana e afrodescendente. Uma boa ideia é levar para suas turmas letras de músicas do afrodescendente jamaicano Bob Marley e de outros cantores negros e textos em inglês sobre a vida de lideranças como os norte-americanos Malcon X e Martin LUTHER KING.

Área do conhecimento: arte, matemática e suas tecnologias:

- A matemática e a arte poderão atuar juntas em alguns momentos da incorporação da história e da cultura negra no universo escolar;
- A matemática poderá explorar toda a geometria, com suas figuras representadas por meio dos símbolos da cultura Adinkra e de outras culturas africanas;

- Reprodução de desenhos africanos usando escala;
- Pesquisar em materiais impressos e na internet os símbolos e as culturas africanas.

Área do conhecimento: arte

- Fazer um levantamento e análise de obras de artistas negros ou que trabalhem com a temática étnico-racial, estudando suas obras e suas biografias;
- Criar um fôlder sobre artistas negros e suas obras;
- Pesquisar sobre instrumentos musicais de origem africana;
- Trabalhar danças, músicas, pinturas, quadros, esculturas, mitos, adereços, máscaras e outras manifestações artísticas que estejam relacionadas com as culturas negras.

Área do conhecimento: Ciências da natureza e suas tecnologias:

- Enfatizar a importância do meio natural para as religiões de matrizes africanas;
- Mencionar a teoria da avaliação das espécies de Charles Darwin para desconstruir a ideia de raças humanas;
- Trabalhar as diferenças e semelhanças físicas e biológicas da raça humana, bem como apontar o desenvolvimento da capacidade intelectual dos seres humanos no espaço geográfico onde vivem.

Área do conhecimento: Educação Física

- Trabalhar as atividades esportivas em que os negros têm se destacado: futebol, basquete, atletismo, entre outros;
- Valorizar a capoeira e a sua história na vida dos negros, como mecanismo de defesa, exercício corporal e dança esportiva.

Área do conhecimento: Ciências humanas e as suas tecnologias:

- A geografia contemplará a localização do continente africano e os seus países no mapa-múndi, bem como dos povos ligados a esta cultura.
- Usar charges para analisar criticamente fatos de discriminação e racismo, com os quais os alunos poderão fazer analogia com a sua realidade;
- Promover reflexões sobre a imagem da população negra representada;
- Localizar em mapas os diversos povos africanos que foram trazidos para o Brasil e as riquezas de cada região, para justificar os motivos da escravidão negra e indígena.

Área do conhecimento: Filosofia

- Promover a consciência crítica sobre as atitudes e as matérias etnocêntricas, desconstruindo os estereótipos e preconceitos atribuídos ao negro;
- Fazer levantamento e ouvir, interpretar e debater acerca de músicas que tratem de maneira positiva a pessoa negra;
- Promover debates entre grupos da classe sobre as questões levantadas;
- Trabalhar conceitos sobre identidade individual e aspectos que o influenciam como sexo, idade, grupo social, raça/etnia.

Área do conhecimento: História

- É imprescindível trabalhar a ideia de África antes e depois da colonização europeia;
- É fundamental positivar a atuação do negro como sujeito histórico para desconstruir a ideologia da positividade do escravo;
- Apresentar ilustrações positivas de personagens negras;
- Oportunizar a leitura de discussão em sala de materiais tais como livros, revistas, jornais, vídeos, entre outros, rompendo com a tradição de representações estereotipadas das narrativas e ilustrações em relação à população negra;
- Apresentar as riquezas culturais africanas (reis, rainhas, culto às divindades, costumes, tradições e mitos) e as formas de ressignificações no território brasileiro.

Fechamento do projeto

- Oficinas de literatura (declamação de poesias relacionadas à questão afro-brasileira);
- Oficinas de músicas e danças “os hinos negros” (*hip-hop; reggae; funk*);
- Oficina de beleza negra (desfile);
- Oficinas de celebridade negras (imitações, dramatizações);
- Palestras sobre a questão afro;
- Apresentações teatrais e musicais;
- Exposição de artes, artesanatos e outros objetos relacionados à cultura afro-brasileira.

Indicações de filmes musicais e poemas relacionados à cultura afro-brasileira

- Cobaias, 1997. 118 min. woodora (teoria científica de superioridade social).

- Narciso, Rop. 2003. 15 min. Jeferson (São Paulo – conta a história de dois meninos que encontraram uma lâmpada mágica: o menino negro quer ser branco e rico, e o menino branco quer cantar *rap* como os negros).
- Sonho americano 1996, 118 min. David Knoller (a história do menino que desenhou o cristo negro).
- Tudo aos domingos. 1998. 05 min. George Tillman (tradições africanas na vida das pessoas).
- Quando o Crioulo dança. 1988. 35 min. Dilma Loes (entrevistas e ficção mostram situações vividas pelo negro).
- Um grito de liberdade. 1987. 157min. Richard Attenborough (visão do Apartheid na África do Sul. Luta contra o Racismo).
- Vista minha pele 2003. 50 min. Joelzito Araújo. Ceprt (discriminação racial na vida cotidiana de adolescentes).

Músicas:

- Canta Brasil – Alcyr Pires vermelho;
- Canto das três raças – Clara Nunes;
- Dia de graça – Candeia;
- Haiti – Caetano Veloso e Gilberto Gil;
- Lavagem Cerebral – Gabriel, o Pensador;
- Mão de Limpeza – Gilberto Gil;
- Milagres do Povo – Caetano Veloso e Gilberto Gil;
- Retrato em Claro e Escuro – Racionais – MC's;
- Sorriso Negro – Dona Ivone Lara.

Poemas:

- Identidade – Pedro Bandeira;
- Quem sou eu? Luiz Gama;
- Serra da Barriga – Jorge Lima;
- Tem gente com fome – Solano Trindade.

Critérios de avaliação:

A avaliação acontecerá em todas as etapas do projeto, levando em consideração o redimensionamento da própria prática docente no sentido de criar novas possibilidades para estimular os alunos e toda a comunidade escolar a refletir criticamente sobre as questões étnico-raciais dentro e fora do espaço escolar, bem como contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, levando em conta principalmente as mudanças para uma postura antirracista.

3. Considerações finais

Partindo desses pressupostos, cabe salientar que se trata de um projeto interdisciplinar apresentando uma proposta de plano de ação no intuito de promover ações conjuntas envolvendo todos os componentes curriculares ofertados para o Ensino Fundamental – anos finais.

Essa proposta foi implementada desde o início do Ano Letivo de 2021 e um dos principais objetivos é trabalhar a temática da diversidade e o racismo de forma contínua e permanente, consequentemente, evitando trabalhos isolados e pontuais comumente realizados até então. Cabe lembrar que as discussões sobre a luta antirracista fazem parte da ementa do componente curricular de História, porém não isentam a responsabilidade em abordar os demais componentes.

Nessa direção, as impressões dos educandos sobre a forma de abordar essa temática têm sido muito positivas. Eles têm compreendido a proposta, a luta antirracista, sendo que as atividades são voltadas para a valorização da identidade afro-brasileira, visando, sobretudo, entender o mundo do ponto de vista multicultural e da diversidade. Isso tem sido percebido juntamente com os educandos.

Nessa observação, é muito proveitoso perceber nos educandos uma mudança de postura e atitudes, quando assumem os seus cabelos naturais, a sua identidade negra. Com relação aos povos originários, também percebemos a compreensão de que não existe um “índio” de forma genérica, que há diversidade dentro dos povos indígenas, e isso se pode afirmar nas diversas línguas faladas pelos indígenas.

Porém, cabe sinalizar que houve desafios; um deles está relacionado aos colegas professores que ministram componentes curriculares de outras áreas. Entendendo que esse plano de ação requer um trabalho conjunto, percebemos muitas dificuldades em tratar a diversidade, limitando a somente abordar os conteúdos estritamente específicos dos seus componentes curriculares. O desafio é convencer todos os colegas professores de que existe uma lei que institui a obrigatoriedade em tratar essa temática e a necessidade urgente em se combater o racismo, para a valorização da identidade e a promoção da diversidade.

Por fim, reafirmamos que houve aproveitamento na implementação do plano de ação, a consciência antirracista na escola gerou uma mudança de posturas, não somente entre os educandos, mas também com os colegas professores, mostrando engajamento nas atividades, dando continuidade ao projeto, incluindo nos seus componentes curriculares essa temática de tamanha relevância. Temos consciência também que essa ação é apenas um começo para a valorização da diversidade, porém a proposta é continuar todos os anos, melhorando e aperfeiçoando o projeto e fazendo as modificações necessárias. O projeto traz uma representação da luta e comprometimento de todos em um ano de ações e intervenções, sendo assim, a culminância tem a sua importância por expor todas as construções e caminhada durante o processo.

Referências

ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar**. UNESP – Brasil, 2007.

MEC. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, n. 2, p. 1-14, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos1/religiao_diversidade.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

O racismo e as suas múltiplas faces

Maria Aparecida Santana de Souza Andrade

1. Introdução

O objetivo da atividade com o tema racismo é apresentar alguns caminhos de reflexão para que os alunos possam aprofundar sua percepção de discriminações estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação da sociedade com argumentações sócio críticas nos espaços educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da área de Linguagens e suas Tecnologias, busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas nos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. A BNCC reitera as habilidades e competências que os alunos do ensino médio devem adquirir, sendo que a articulação do conhecimento deve estar atrelada às dimensões socioemocionais, socioculturais e educacionais. É necessário aprender a navegar nos ciberespaços como pesquisador e desenvolver a sua criticidade através da intertextualidade existente nas plataformas do digital *storytelling*. Por sua vez, os alunos podem vivenciar experiências significativas com a prática da linguagem em diferentes mídias, situando-se no campo da atuação social e pessoal, possibilitando reflexões sobre a vida cotidiana e a condição do jovem no Brasil.

Compreender os processos identitários, os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, combatendo preconceitos de qualquer natureza.

2. Proposta da Sequência Didática:

Tema: O racismo e as suas múltiplas faces

Característica: Utilização da Escrita Criativa (Plataformas digitais):

<https://padlet.com/cidinhasantanadesouza/e9r2h51f3jig8nkb>

Etapa escolar adequada: ensino médio

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: 03 aulas.

Objetivos gerais:

O objetivo da atividade é apresentar alguns caminhos de reflexão sobre o tema para que os alunos possam se aprofundar em sua percepção de discriminações estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação da sociedade e dos espaços educacionais. Aprender a navegar

no ciberespaço como pesquisador e desenvolver a sua criticidade através da intertextualidade existente nas plataformas do digital *storytelling*.

Habilidades:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.

Componente curricular envolvido: Língua Portuguesa

Unidade temática abordada: racismo

Desenvolvimento:

Em sala de aula será realizado, como ponto disparador, a leitura do texto: “Perceba o racismo internalizado em você”, do livro *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro. Depois da exposição do texto e discussão sobre o tema, os estudantes irão realizar uma escrita criativa na plataforma digital PADLET e, com auxílio de outros textos complementares, irão desenvolver a compreensão leitora.

Critérios de avaliação:

Com base na escrita criativa sobre o tema, a atividade será avaliada como crédito para a unidade. A professora irá observar a criticidade (oralidade) e a compreensão leitora do aluno sobre o tema.

3. Considerações finais

Partimos do pressuposto de trazer alguns indicativos para a troca de saberes entre alunos e professor, com relação à prática existente do racismo nos espaços socioculturais e educacionais.

Assim, elucidamos as considerações finais sobre o conhecimento e a prática do racismo estrutural e recreativo, sobre a cultura de um vocabulário preconceituoso e racista. O primeiro ponto a entender é falar de racismo no Brasil e, sobretudo, fazer um debate da estruturação do racismo, trazendo expectativas existenciais e históricas.

As aulas demonstraram a necessidade de utilizar as múltiplas ferramentas midiáticas, relacionadas à linguagem da semiótica para maior interação e compreensão do tema, o qual teve mais destaque nesse momento de pandemia: a disparidade social existente na contemporaneidade.

Não basta apenas ter aulas expositivas; é necessário envolver os alunos com o uso de ferramentas digitais e temas tão reais que relatem a vida cotidiana, sociocultural e sócio emocional da vida do aluno.

Referências

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Comum Curricular (BNCC).

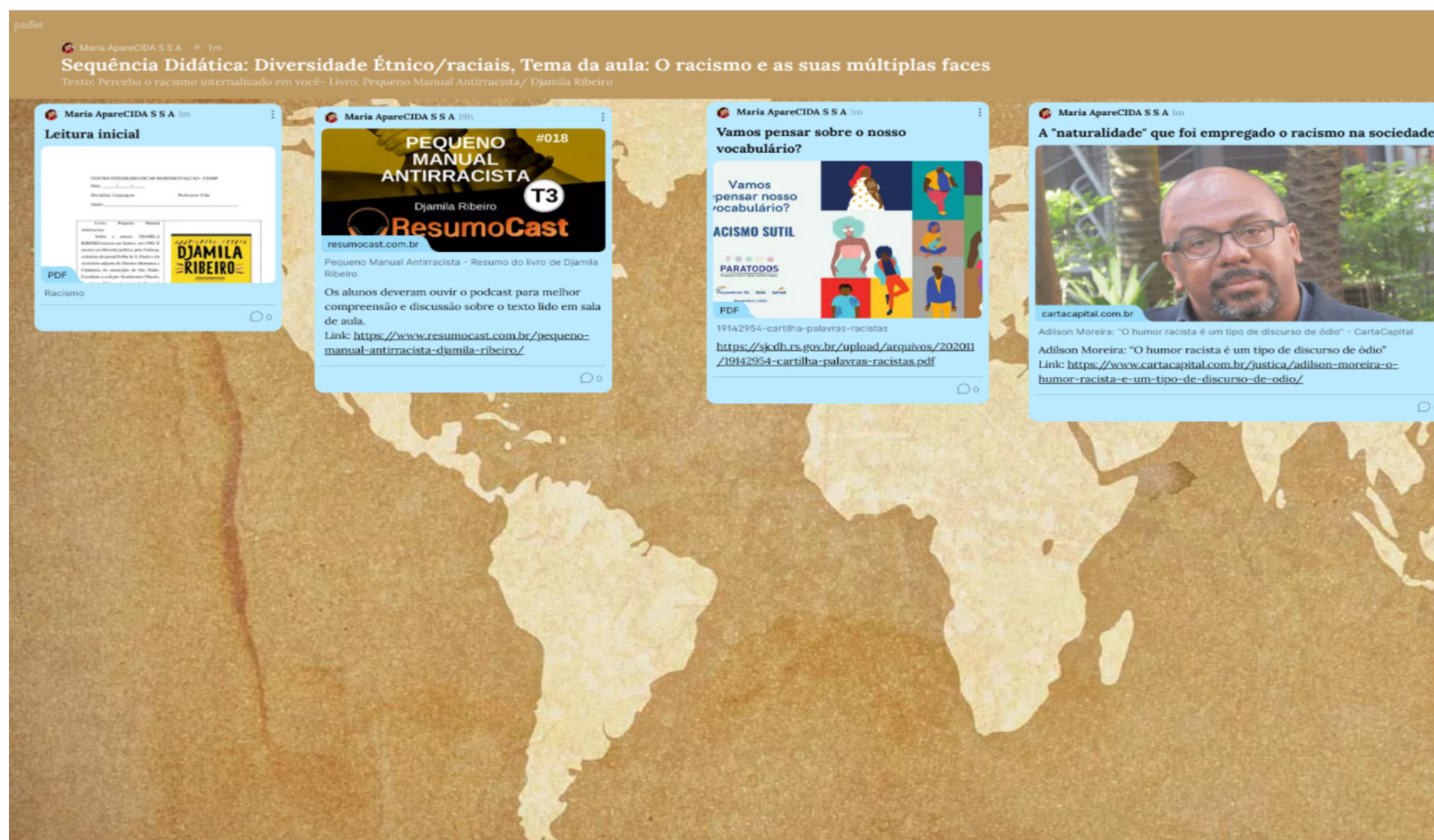
Pequeno Manual Antirracista. ResumoCast. Disponível em: <https://www.resumocast.com.br/pequeno-manual-antirracista-djamila-ribeiro/>. Acesso em: 18 out. 2022.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Vamos repensar nosso vocabulário? Racismo sutil. Disponível em: <https://fecomercio-rs.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Cartilha-Palavras-Racistas.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

ANEXO

Plataforma Digital para Desenvolvimento da Escrita Criativa



Os saberes populares da medicina caseira

Manoel Vieira Lopes
Magerson Muniz da Silva

1. Introdução

A escola Regina Célia está localizada na comunidade do Puxim do Sul – Canavieiras/BA, área rural da cidade. A escola busca desenvolver uma pedagogia voltada para educação do campo, dentro de uma proposta pedagógica em que o educando consiga compreender e intervir na sua realidade. Assim, a motivação deste tema foi identificar os saberes referentes à medicina caseira que eles já utilizam e apresentar outras possibilidades de medicamento caseiro. Com isso, pretende-se que os moradores consigam perceber a importância do medicamento caseiro e, ao mesmo tempo, a possibilidade de não dependência de medicamento farmacêutico, já que na comunidade não há farmácia.

2. Proposta da Sequência Didática:

Tema: Os saberes populares da medicina caseira

Etapa escolar adequada: Ensino Fundamental – anos finais – 9º Ano

Número de aulas para o desenvolvimento da atividade: 04 aulas.

Objetivo geral:

Refletir sobre o conhecimento e a relação de poder entre o conhecimento popular e o científico, sobretudo, no que diz respeito aos saberes populares da medicina e ao conhecimento científico da medicina tradicional.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a verdade na ciência;
- Compreender o conceito de conhecimento;
- Diferenciar conhecimento popular de conhecimento científico;
- Analisar os saberes populares da comunidade sobre as plantas medicinais.

Componentes curriculares envolvidos: Filosofia

Eixos temáticos abordados: Conhecimento popular? Conhecimento científico? Os saberes populares da medicina caseira. O que é a verdade e a relação de poder.

Conceitual/científica: Onde e como a ciência ganha o *status* de dona da verdade? Qual é a importância de compreender a relação de poder entre o conhecimento científico vs. conhecimento popular? É possível uma medicina no quintal de casa?

Social: Quais as implicações entre conhecimento científico vs. conhecimento popular?

Política: Qual é o interesse político em defender os medicamentos de laboratório e depreciar os medicamentos caseiros?

Desenvolvimento:

- **Vivência do tema:** O que os alunos já sabem. O entendimento sobre conhecimento popular e conhecimento científico, plantas medicinais caseiras vs. medicamento de laboratórios.
- **Problematização:** A importância de valorizar os saberes sobre as plantas medicinais caseiras e seus benefícios. Refletir sobre a rede de produção de medicamento e o capital.
- **Instrumentalização:** Ações docentes e discentes: aula expositiva remota e dialogada; apresentação de *slides* através de ferramentas tecnológicas e uso do livro digital; produção de material impresso para o aluno. Recursos humanos e materiais: celular, *notebook*, papel ofício e outros.
- **Catarse:** Expressão mental do aluno (o que eles podem responder): resposta do aluno: reflexão do aluno sobre o tema esperando que o estudante reflita sobre a dualidade entre o conhecimento popular vs. conhecimento científico e a relação de poder entre os remédios caseiros vs. remédios de laboratórios. Expressão da síntese (como eles podem responder): avaliação da resposta do material impresso e participação nas aulas *on-line*.
- **Prática social:** Nova postura prática: Intenções do aluno. ação(ões): Reflexão diante da problemática, dúvidas que vão gerar o interesse pela informação mais especificamente sobre o tema abordado. Espera-se que os alunos percebam o valor que os saberes populares têm na sua comunidade.

Critérios de avaliação:

A avaliação ocorrerá em todo o tempo, seguindo o desenvolvimento da proposta da aula, a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Através de diálogos, discussões, atividades escritas, atividades de reflexão orais, troca de experiências e, ao final, observação do domínio do educando sobre o assunto e correlação do assunto com a sua prática social.

3. Considerações finais

O curso de extensão, intitulado “Educação para as relações étnico-raciais”, despertou em mim outra perspectiva como educador. Até então, eu não havia percebido o nível de importância

das plantas medicinais em uma comunidade que não tem farmácia. Nesse sentido, busquei aplicar o conhecimento adquirido ao longo do curso. Aprendizado como valorização da cultura local, diversidade cultural, preconceito racial em sala de aula, planejamento para uma educação étnico-racial e decolonização a partir de práticas pedagógicas. Assim, o curso possibilitou a construção de um plano de aula voltado para a identificação, reconhecimento e aplicação das plantas medicinais pelos educandos da Escola Regina Célia.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofando – Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos**. Brasília, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores associados, 2018.

Minicurriculo dos/as autores/as

Ana Cristina Santos Peixoto



Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e orientadora de Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da mesma universidade. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Sara Alves da Luz Lemos



Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2003) e Especialista em Gestão Escolar pela FTC (2007). Atua como Coordenadora Pedagógica dos municípios de Aurelino Leal e Maraú – Bahia. Articuladora responsável pela elaboração do Referencial Curricular de Aurelino Leal. Técnica do Conselho Municipal de Educação de Maraú. Tem experiência na área de Ensino, Educação com ênfase em Programas e Projetos Educacionais.

Antônio Carlos Santos de Jesus



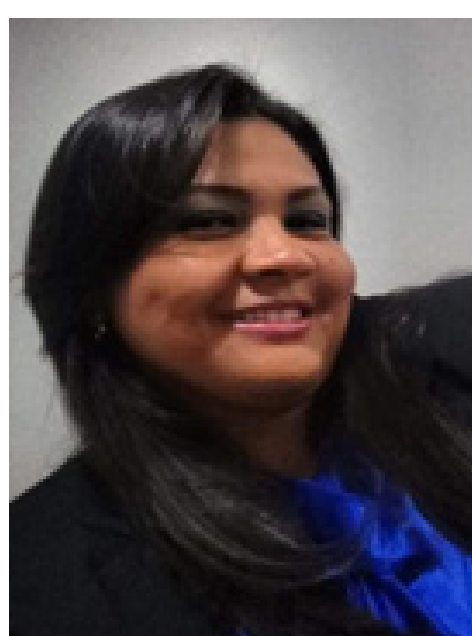
Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Historiador pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2013). Especialista em Docência no Ensino Superior na Uniasselvi (2016). Especialista em Saúde Coletiva pela UFSB (2019). Pesquisador da área de Automutilação da População Jovem negra. Professor em Ilhéus – Bahia. Tem experiência em Estudos Históricos e Estudos Étnico-Raciais.

Gilsária de Jesus Teixeira



Mestra em Ensino das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Graduada em Letras pela Universidade de Guarulhos – SP. Já atuou como tutora a distância do Curso de Letras da FTC-EAD. É Assessora Pedagógica da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna – UniFTC.

Maria Aparecida Santana de Souza Andrade



Mulher cis, parda, nordestina e única filha da união de José e Clemencia, nascida e criada na cidade de Itabuna, Sul da Bahia. Pedagoga pela Faculdade do Sul atual Unime de Itabuna – Bahia (2015). Experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estuda Psicopedagogia em Educação Infantil na Faculdade Faciba da Bahia e Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica na Faculdade Qualis.

Sheila Santos de Jesus



Mulher cis, negra, mãe solo, Pedagoga pela Unime Itabuna – Bahia; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faveni. Monitora do Projeto intitulado “Onde você esconde o seu preconceito”, no município de Ilhéus – Bahia. Área de Interesse: Pedagogia, Educação Inclusiva e Relações Étnico-Raciais.

Jucelino Almeida Tobias



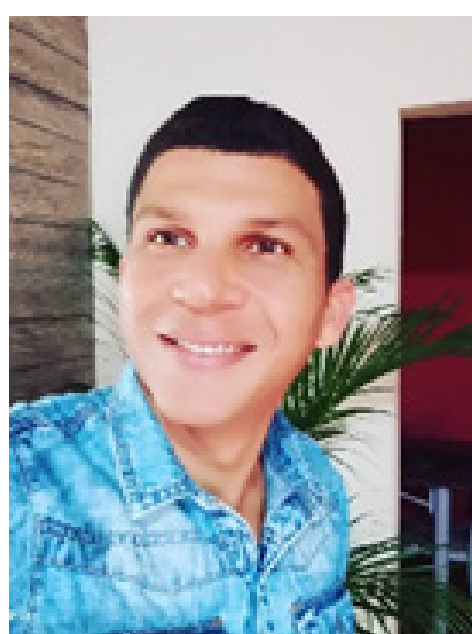
Graduado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialização em História e Culturas Afro-brasileiras pela Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. Professor de História no Colégio Municipal César Borges – Itamarati – Ibirapitanga – Bahia.

Manoel Vieira Lopes



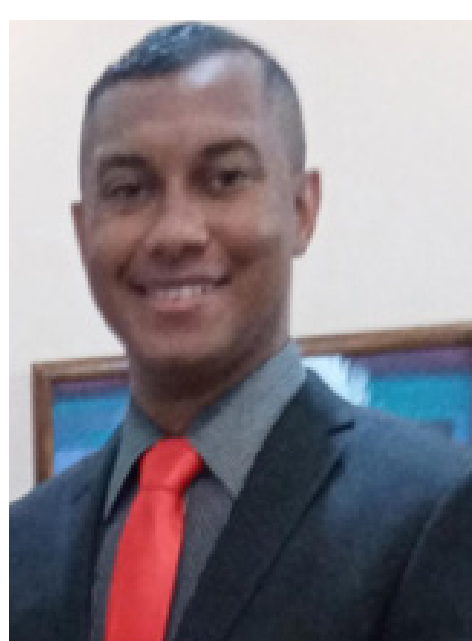
Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Especialização em Educação Científica e Cidadania – IBBaiano. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Epistemologia nos dois mundos de Platão, História da Filosofia, cultura e turismo. Professor e Coordenador das Escolas do Campo de Canavieiras. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade” – GEPEMDECC/CNPQ da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) desde setembro de 2013.

Antonio Cajaiba Santos Júnior



Pedagogo, Psicopedagogo e Especialista em Educação Infantil. Nasceu em Itabuna – BA, sempre estudou em escola pública. Atua como Coordenador Técnico Pedagógico da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação – Maraú – Bahia. Tem experiência no trabalho pedagógico com crianças, adolescentes, jovens e adultos e como professor universitário.

Erisvaldo dos Santos Júnior



Pedagogo com especializações em Psicopedagogia, Educação Especial e Políticas Públicas na Educação Básica. Coordenador Pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Natural de Itabuna – BA, adotou o Distrito de Barra Grande, Península de Maraú, como residência nos últimos seis anos.

Iza Bispo Dias



Pedagoga pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE em Valença – BA. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Zacarias de Góes – FAZAG em Valença – BA. Especialização em Educação Infantil na FAZAG. Vice Gestora da Escola Municipal São Gerônimo, Povoado de Tabuleiro, Maraú – Bahia. Tem interesse nos Estudos da Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

Lucivânia Marques de Jesus



Licenciada em Letras Português/Inglês. Pedagoga. Especialista em Psicologia Educacional. Cursando Psicopedagogia. Professora da Rede Municipal de Aurelino Leal – Bahia, exercendo no momento a função de Coordenadora Geral da Educação Infantil do município. Experiência na Educação Infantil e área de interesse em Educação Inclusiva.

Publique com a gente e compartilhe
o conhecimento



www.letraria.net



 Letraria®