
Capa da Revista Aleph nº 41.

[Início da Descrição de Imagem]

Em um fundo preto bordado por grafismos coloridos numa estética étnica de matrizes africanas, lê-se, centralizado, em letras brancas: Revistaleph – Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUFF – Ano 2024 – Volume I de 2024 – ISSN 1807-6211. Relações Étnico Raciais e Currículo: Movimentos Instituintes. Abaixo uma pintura em cores fortes e contrastantes, também sob uma estética étnica de matrizes africanas. A pintura está dividida em dois retângulos. No primeiro, a esquerda, de cima para baixo, um triângulo amarelo com um olho aberto, completando o retângulo um fundo azul com uma máscara preta. Linhas vermelhas escorrem sobre a face da máscara de olhos vazios e boca cerrada. O retângulo ao lado é formado por uma composição geométrica. Em um triângulo de fundo azul, um olho aberto no seu centro. Em outro triângulo preto, um círculo amarelo no centro. Na base do retângulo temos outro triângulo apontando para cima, em amarelo, com uma ave preta no centro. Completando a parte que resta do retângulo, um fundo marrom claro é atravessado por uma haste laranja cortada por nervuras em laranja mais claro lembrando uma folha com suas fibras. Finalizando a capa, em letras brancas: volume desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação de Niterói (FME) e o título da pintura, Frontal de um Templo, pintada de Abdias do Nascimento (1972), cedida pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (ipeafro) . Rua Professor Waldemar Marcos de Freitas Reis, bloco D, Faculdade de Educação – Sala 536, aleph.esse@id.uff.br / <https://periodicos.uff.br/revistaleph>.

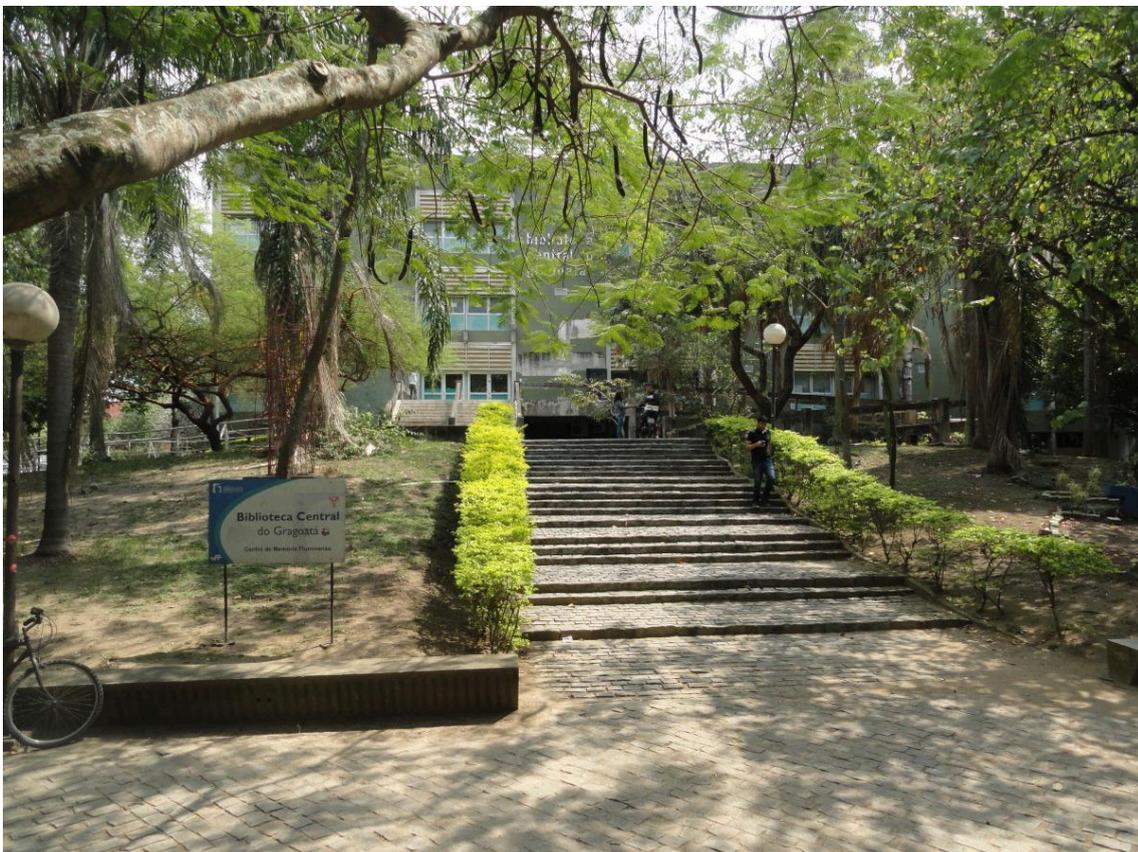
[Fim da Descrição de Imagem]

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- . Dois números por ano (fev., nov.): ano 23, n. 40 , jul. 2023 . Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004 -ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211 1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. CDD 370.

Biblioteca Central do Gragoatá



Fonte: <https://bibliotecas.uff.br/bcg/>

[Início da Descrição de Imagem]

Ao fundo um prédio de três andares, em concreto aparente, de arquitetura modernista. Uma escadaria ladeada por cercas vivas, abre caminho entre um jardim ligeiramente íngreme composto por árvores e arbustos. Em primeiro plano, a esquerda uma placa anuncia a Biblioteca do Gragoatá. [Fim da Descrição de Imagem].

Equipe Editorial

Conselho de Política Editorial

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dra. Bruna Molisani F. Alves, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Carmen L. Vidal Perez, Universidade Federal Fluminense
Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Eugenia Luz Foster, Universidade Federal do Amapá
Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense
Dra. Mairce da Silva Araujo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dra. Marília Etienne Arreguy, Universidade Federal Fluminense
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Mônica Vasconcellos, Universidade Federal Fluminense
Dra. Paula Almeida de Castro, Universidade Estadual da Paraíba
Dra. Francisca Geny Lustosa, Universidade Federal do Ceará
Dra. Rosane Barbosa Marendino, Universidade Federal Fluminense
Dra. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João Del-Rei

Conselho Editorial Nacional

Dra. Adriana Mabel Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Celia Frazão Soares Linhares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica - RJ
Dra. Lisandra Ogg Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Ludmila Thomé Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alice Rezende, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo
Dra. Mylene Cristina Santiago, Universidade Federal de Juiz de Fora
Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia
Dra. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez, Universidade Federal de Pelotas
Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas
Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos - RJ



Conselho Editorial Internacional

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora (PORTUGAL)
Dra. Adriana Püiggrós, Universidad de Buenos Aires (ARGENTINA)
Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho (PORTUGAL)
Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII (FRANÇA)
Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz, Universidad Pedagógica Nacional (MÉXICO)
Dr. Juan Espejo Cornejo, Universidad del Bio Bio, (CHILE)
Dra. Isabel Maria da Cruz Lousada, Universidade Nova de Lisboa (PORTUGAL)
Dra. Natalie McGuire-Batson, Social History and Community (ESTADOS UNIDOS)

Editoras Chefes

Dra. Rejany dos S. Dominick, Universidade Federal Fluminense
Dra. Walcéa Barreto Alves, Universidade Federal Fluminense

Editora Convidada

Cristiane Gonçalves de Souza, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Editoras de Acessibilidade e Inclusão

Dra. Dagmar Mello e Silva, Universidade Federal Fluminense
Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense

Bolsista 2024

Isaque Fernandes de Carvalho, Universidade Federal Fluminense (PROLICEN)

Capa

Idealização – Isaque Fernandes de Carvalho

Produção Gráfica – Revista Aleph, usando o Canva

Imagens - Frontal de um Templo, pintada de Abdias do Nascimento (1972), cedida pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros ([IPEAFRO](https://ipeafro.org.br/wp-content/gallery/obras-abdias-nascimento/20100603-c68a2.jpg)). Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/gallery/obras-abdias-nascimento/20100603-c68a2.jpg>

Diagramação deste Volume - Isaque Fernandes de Carvalho

Revisão Ortográfica dos Textos e Declaração de Originalidade

Responsabilidade dos Autores



Avaliadores

Ailson Barbosa de Oliveira, Universidade Federal da Grande Dourados

Alicia Fernanda Sagüés Silva, Instituto de Cine de Canarias

Andreia Viana da Silva Diniz, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Anna Carolina C. de A. da Matta Machado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Cristiane Gonçalves de Souza, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Daise dos Santos Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Delma Marcelo dos Santos Costa, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Eduardo Quintana, Universidade Federal Fluminense

Érika Christina Kohle, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Fernanda Braga, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Greyce Kelly Almeida, Universidade Federal Fluminense

Luane Bento dos Santos, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Luis Paulo Cruz Borges, Universidade do Estado Rio de Janeiro

Marcia Guerra Pereira, Instituto Federal do Rio de Janeiro

Maria Cristina Rezende de Campos, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Maria de Fatima Barbosa Pires, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Marina Mello de Menezes Felix de Souza, Universidade Federal do Oeste da Bahia

Marta Maria Crespo Rodriguez, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Marta Nidia Varella Gomes Maia, Universidade Federal Fluminense

Nazareth Salutto, Universidade Federal Fluminense

Paulo Vitor de Souza Pinto, Universidade de São Paulo

Rejany dos S. Dominick, Universidade Federal Fluminense

Renata de Oliveira Batista Rodrigues, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Roberta Avoglio Alves Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Roberta Jardim Coube, Secretaria Municipal de Educação de Niterói

Salette de Fátima Noro Cordeiro, Universidade Federal da Bahia

Informação para Autores

Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção Sobre a revista e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as Diretrizes para autores. Solicitamos que os artigos tenham entre 6.000 e 9.000 palavras, incluindo as referências, notas e anexos.

Todos autores devem ser cadastrados individualmente, incluindo todos os dados solicitados pelo sistema, antes da submissão do artigo. Depois do cadastro de todos, o primeiro autor deve acessar o sistema e realizar o processo de 5 passos de submissão. Não deixe de informar ORCID e ORCID ID de cada autor. Caso o sistema não esteja aceitando, exclua o S do final, pois esse é um problema de atualização do OJS.

Não se esqueça de passar o artigo pelo <https://copyspider.com.br/main/pt-br/download>, fazer a revisão ortográfica e das referências. Esse processo encurta o período necessário para avaliação do artigo.

Coloque no Modelo para publicação (baixe para editar): https://docs.google.com/document/d/1cshEQu1uPQZyD_lvd_2CecCKV8Ap15IN/edit

A Revista não tem fins lucrativos. A submissão e o acesso aos artigos são gratuitos, dentro da política do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Os autores devem arcar com os custos de revisão.

Não temos profissionais revisores. O contato e custeio desse profissional deve ser providenciado pelos autores.

RevistAleph vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.



Normas de Formatação para envio de Artigos

Papel: Formato A4

Margens: Todas as margens 3 cm.

Título: Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

Sub-títulos: (O que inicia as partes do texto): em negrito, Calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (Não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega):

Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores.

Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa, instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos: (Obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúsculas e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;



Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

Notas no rodapé: Tamanho 10, com justificadas. Calibri, espaçamento simples,

Gráficos e Imagens: Incluir numeração e título acima. Incluir a fonte abaixo. Descrever as figuras e gráficos, utilizando-se da ferramenta de texto alternativo.

Orientações (passo-a-passo):

Sobre a imagem, clique no botão "Editar Texto Alt".

Na lateral à direita, aparecerá uma caixa onde você poderá descrever a figura.

Importante: A quantidade de caracteres para essa descrição não será contabilizada no total de caracteres permitidos para a submissão de trabalhos.

Referências: Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Arquivo da submissão: Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

Formatação do artigo de acordo com o template da Revista disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1RhwjtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/edit>

DIRETRIZES PARA AUTORES

<https://periodicos.uff.br/revistaleph/about/submissions>

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados

Sumário

Expediente	I
Avaliadores	V
Informações para Autores	VI
Normas de Formatação para Envio	VII

Editorial

Relações Étnico Raciais e Currículo: Movimentos Instituintes

Rejany Dominick, Cristiane Gonçalves e Isaque Fernandes	19
---	----

Dossiê Temático

Ações Docentes “Instituintes”: Implementando as Leis 10.639-03 e 11.645-08, Fazeres Curriculares e Múltiplos Saberes

Maria de Fatima Barbosa, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	40
---	----

História e Cultura Afro-brasileira na Escola: Duas Décadas da Lei 10.639/2003

Luciano Palmares, Renata Palmares, Claudia Alvarenga, Inês Barbosa	60
--	----

Experiências Instituintes

Projeto Instituinte: Processos Formativos por Uma Educação Antirracista

Bianca de Macedo Abreu, Juliana de Macedo Abreu	60
---	----



A Capoeira Como Prática Pedagógica das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

Fernanda Lopes Braga, Flávia Fernanda Ferreira de Lucena

85

Ancestralidade Africana de Niterói Sob Diferentes Olhares: Um Relato de Experiência

Graziele Ferreira dos Anjos, Sthéfani Marinho de Carvalho, Jussara Silva Cavalcante **100**

Ela é Uma Ancestral Viva!” o Encontro Com Lia de Itamaracá: Movimentos Antirracistas e a Efetividade da Lei 10.639 na Educação Infantil

Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira

120

Pulsações Contemporâneas

Quilombo, Quilombola e Educação: Sentidos Em-construção

Maria Santos

140

Sistema de Bibliotecas Escolares Municipais de Niterói: Percursos para Uma Educação Antirracista

Guilherme Fani Oliveira Machado da Costa, Daniele Achilles, Deise Sabbag

154

Sobre Vivências Negras, Resignificações e Produções de Sentidos : os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Suas Potencialidades Emancipatórias nos Espaços e Tempos da Escola

Lygia Fernandes

167

Experiências Ancestrais: Descolonizando Currículos na Educação Infantil

Caroline Macedo, Roberta Dias de Sousa

188

O Necessário Enfrentamento Antirracista e o Papel do Educador da Escola Pública

Bárbara Cristina Felismino dos Santos

210





RevistAleph



EDITORIAL



[Início da Descrição de Imagem] Editorial [Fim da Descrição de Imagem]



RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E CURRÍCULO: MOVIMENTOS INSTITUINTES

Rejany dos Santos Dominick¹

Cristiane Gonçalves de Souza²

Isaque Fernandes de Carvalho³

No processo de organização desse número enveredamos por diversas expressões culturais: da arte produzida pelas crianças nas escolas à arte de Abdias Nascimento; dos símbolos adinkras aos padrões das vestimentas de diferentes sociedades africanas. Não foi fácil escolher dentre as belezas encontradas imagens que pudessem expressar toda a criatividade que vem sendo gerada por mentes e corpos que transformam o mundo.

Este primeiro número da Revista ALEPH no ano de 2024 nasce de uma incrível parceria entre a UFF e a Secretaria Municipal de Educação/Subsecretaria de Projetos Educacionais Transversais. Partimos das escritas estimuladas pelo II Curso de Relações Étnico-Raciais e Currículo, realizado em 2021, promovido pela Coordenação de Educação na Diferença, e seguimos realizando novas pontes para aproximarmos ainda mais as reflexões do dia a dia da educação básica com as que acontecem nas universidades.

O tema da edição 41 partiu do recorte antirracista e seu importante papel no debate a respeito de uma educação para a inclusão da diversidade na educação básica. Trabalhamos em conjunto, acompanhando, refletindo e agindo para produzir um

¹ Doutora em História, Filosofia e Educação (UNICAMP). Professora, Extensionista e Pesquisadora da Faculdade de Educação da UFF e do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia-UFF. 1ª Secretária da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, Coordenadora de área do PIBID-UFF Pedagogia - Niterói 2024 e Editora da Revista ALEPH. E-mail: rejany_dominick@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-4201>

² Doutora em Educação pelo PropEd UERJ. Professora da EM Levi Carneiro -SME Niterói e integrante do Grupo de Pesquisa: Políticas de Currículo e Docência - PropEd UERJ. Coordenadora da Coordenação de Educação na Diferença/SSPET/SME Niterói, no período de 2021 à 2023. E-mail: profacristianegoncalves@gmail.com

³ Licenciando em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista de Extensão da Revista ALEPH durante os anos de 2023 e 2024, tendo participado da diagramação dos números 40, 41 e 42. E-mail: isaquecarvalho29@gmail.com

número com o perfil de uma parceria que apresenta artigos inspiradores para novos fazeres docentes instituintes.

O símbolo  (Wo ne sa da mua) da escrita Adinkra nos ajudou a refletir sobre o processo que foi por nós desenvolvido: *Se as suas mãos estiverem no prato ninguém irá terminar com tudo e deixá-lo sem nada para comer*. A escrita Adinkra⁴ reflete um sistema de valores humanos e o símbolo escolhido nos remete ao fato de que todos podem comer e ninguém deve ficar de fora. Todos somos elaboradores na escola e na universidade e todos devemos valorizar as produções que são realizadas nestes espaços educacionais. Importante destacar que o ano de 2023 marcou a celebração dos 20 anos de criação da Lei 10639/2003 e os 15 anos da Lei 11645/2008. Celebração pela conquista de anos de luta dos movimentos negros e indígenas para produção de uma educação e currículos antirracistas, pelo Bem Viver e pela vida que floresce na potência de sujeitos com direito à diferença e à vida. Todos com as mãos no prato!

Ressaltamos que ao longo de décadas, desde o século passado, os movimentos de negros e negras, especialmente com o protagonismo cotidiano de professoras dos anos iniciais, trabalharam incansavelmente, em uma longa construção do que se tornou a Lei 10.639/2003. Importante mencionar o compromisso da Frente Negra Brasileira, de Abdias Nascimento e do Movimento Negro Unificado na produção dos sentidos que fortaleceram a instituição da referida lei.

Não podemos esquecer das importantes contribuições da Profa. Iolanda Oliveira, à frente do PENESBI/UFF, que vem investindo esforços para a ampliação da formação de professores e pesquisadores envolvidos com a temática antirracista. Destacamos também a figura singular de Beatriz Nascimento (UFRJ), cujo legado para a UFF foi sua participação na criação do Grupo de Pesquisa André Rebouças, as importantes reflexões relacionadas ao Ser Negro/Negra e seus atravessamentos, bem como seu pioneirismo nos estudos sobre Quilombos.

⁴ **Conjunto de símbolos pertencente ao povo Ashanti**, atualmente localizados principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental, mas também estão presentes em outros lugares do globo, devido à diáspora africana. Para eternizar a sabedoria ancestral divina frente a força do tempo, os Ashantes criaram ideogramas, os Adinkras, visando transmitir os saberes aos seus descendentes e manter um elo cultural e filosófico entre passado, presente e futuro (fonte: <https://www.ufmg.br/espacoedoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/> Consulta feita em Junho de 2024).

Por ocasião do parecer CNE 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a relatoria da Profa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo Movimento Negro, em 2002, para compor o Conselho Nacional de Educação, temos um importante registro da política educacional que convoca, desafia e apoia as mobilizações para produção de currículos e práticas pedagógicas radicalmente democráticas, compreendendo que a educação é um direito social e por isso deve ser garantida a todos, especialmente na escola pública.

Destacamos que esta edição apresenta importantes contribuições de professores e professoras da rede municipal pública de educação de Niterói, que vêm produzindo, ao longo destes anos, currículos marcados pela valente esperança e compromisso político de construção e afirmação de uma educação e de uma escola onde muitos mundos possam estar por inteiros.

Convidamos você a ler esta edição que tem como artigos do **Dossiê Temático** as seguintes produções: AÇÕES DOCENTES "INSTITUENTES": IMPLEMENTANDO AS LEIS 10.639-03 E 11.645-08, FAZERES CURRICULARES E MÚLTIPLOS SABERES e HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: DUAS DÉCADAS DA LEI 10.639/2003. No primeiro, temos uma escrita fundamentada nas proposições teóricas de Michel Foucault e as autoras analisam os discursos presentes em projetos "instituintes" da rede municipal de Educação de Niterói. Concluem que os mesmos trazem contribuições para a interculturalidade e autonomia dos professores, promovendo um espaço de abertura para uma "outridade". O segundo artigo faz um exame da Lei nº 10.639/2003, por meio de quadro teórico-metodológico que utiliza a análise retórica, baseada nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca. A discussão trás uma contribuição para valorizar a diversidade étnico-racial e cultural brasileira partindo de categorias como resistências e intolerâncias, atravessamentos presentes na educação escolar.

Na seção **Experiências Instituintes**, encontramos artigos que abordam diferentes aspectos das experiências presentes na rede municipal de ensino de Niterói. No artigo PROJETO INSTITUINTE: PROCESSOS FORMATIVOS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA a educação é identificada como possibilidade de vivências que

oportunizam a transformação na vida das pessoas. Autores compartilham algumas atividades provenientes de projeto instituinte com ênfase na educação antirracista e que fortalecem a formação integral dos indivíduos de modo igualitário. Na produção intitulada A CAPOEIRA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL é abordada a importância desta prática em uma turma de primeira infância de uma UMEI do município de Niterói/RJ. Tomando como referenciais teóricos Carine (2023), Gomes (2011) e documentos do município, autores relatam suas experiências sobre as relações étnico-raciais no cotidiano dos grupos envolvidos no processo.

Ainda nesta sessão o texto ANCESTRALIDADE AFRICANA DE NITERÓI SOB DIFERENTES OLHARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA trás um relato sobre projeto cuja proposta culminou em uma exposição de fotografias e, por meio de uma experiência sensorial, recontou-se a história da cidade a partir de foco nas relações étnico-raciais. Os conceitos de gêneros do discurso de Bakhtin (2011) e Maingueneau (2002) desenharam a concepção de interculturalidade crítica. A perspectiva decolonial vem a partir Walsh (2005; 2009). Para abordar a diáspora africana no processo de formação de Niterói, as contribuições de Ferreira (2021) deram a base para a escrita. O interesse pela atividade demonstrou que há muita relevância nesta abordagem nas escolas e a proposta pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Somos, ainda brindados com o artigo “ELA É UMA ANCESTRAL VIVA!” O ENCONTRO COM LIA DE ITAMARACÁ: MOVIMENTOS ANTIRRACISTAS E A EFETIVIDADE DA LEI 10.639 NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que é um relato sobre o encontro, mediado pela canção “Minha ciranda”, entre crianças de cinco anos de idade e a cirandeira pernambucana Lia de Itamaracá. O encontro e o diálogo são entrelaçados pelo fio da vivência problematizadora de valores civilizatórios afro-brasileiros. Abordam as múltiplas infâncias que habitam a Educação Infantil, trazendo reflexões da professora pesquisadora e anunciando movimentos da educação antirracista como compromisso ético, estético e político na luta por um mundo mais justo.

Nas **Questões Contemporâneas** começamos pela abordagem autobiográfica de QUILOMBO, QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO: SENTIDOS EM-CONSTRUÇÃO. Nesta produção, a escrita e a teoria são identificadas como processo da subjetividade,

movimentação de sentidos em-construção para o quilombo, o quilombola e a educação. Os marcadores quilombo e quilombola são apresentados como contingentes e abertos, atravessados por uma produção de sentidos políticos e de reconhecimento. Autor traz na perspectiva da interdependência com o mundo a possibilidade de que é possível à educação quilombola fornecer um olhar sobre a vida e sobre o engajamento político diferenciado. Nas elaborações de SISTEMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES MUNICIPAIS DE NITERÓI: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA são identificadas algumas marcações das relações étnico-raciais feitas por mediações de leitura com potencial para uma pedagogia da diversidade. Neste contexto, apresentam aspectos de análise do trabalho realizado sobre o tema e as contribuições das bibliotecas escolares municipais de Niterói. Serviram de base os relatórios de acompanhamentos das unidades. O referencial teórico dialogou com Nilma Lino Gomes e Eliane Debus. As atividades de mediação de leitura e contações de histórias figuram como principais no fazer dos bibliotecários da rede e têm potencial para gerar narrativas plurais à formação discente.

Dando continuidade à seção, temos SOBRE VIVÊNCIAS NEGRAS, RESSIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÕES DE SENTIDOS: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E SUAS POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA, trazendo discussões sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros. Buscou-se a reflexão sobre algumas experiências de uma escola majoritariamente negra, dialogando com alguns documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para produzir reflexões, indagações e apontamentos a respeito dos valores civilizatórios afro-brasileiros e as suas potencialidades emancipatórias. O quarto artigo é EXPERIÊNCIAS ANCESTRAIS: DESCOLONIZANDO CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL que, buscando o caminho trilhado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, questiona mudanças ocasionadas após essa conquista. Além disso, identifica resistências e desconhecimentos na construção de trabalho pedagógico que respeita e abrange a diversidade étnico-racial do nosso país. Finaliza, trazendo reflexões sobre a cidade de Niterói e sobre os apagamento históricos, propostas de resgate, entaves, desdobramentos e reverberações.

Finalizamos essa edição com as questões propostas pelo texto O NECESSÁRIO ENFRENTAMENTO ANTIRRACISTA E O PAPEL DO EDUCADOR DA ESCOLA PÚBLICA. Os dados analisados partem de um caráter subjetivo e advém da observação e da vivência cotidiana ao longo de mais de 10 anos como profissional da educação no chão da escola pública. As reflexões interagem com o enfrentamento às práticas antirracistas no espaço escolar que são iluminadas pelos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (2022), o Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Niterói (1985) e pelas interações com Paulo Freire, Ivanir dos Santos, Bárbara Carine e Kabengele Munanga. Abordamos neste texto indispensável formação continuada para todo educador da escola pública.

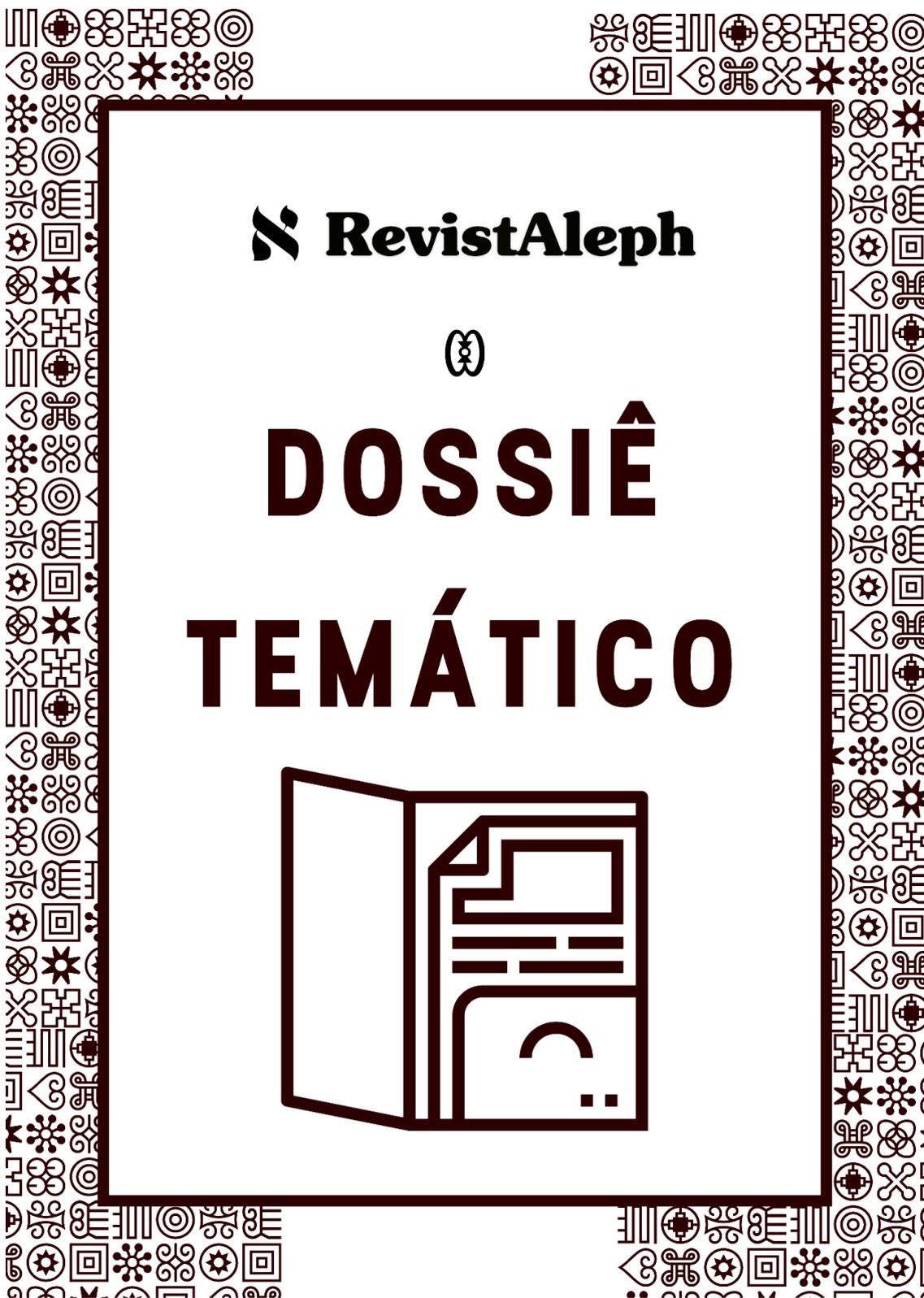
Assim, concluímos esse número que foi especial desde sua proposta de construção até a publicação do volume completo. Temos muito a agradecer pela parceria com a Secretaria Municipal de Niterói e com o Instituto de Pesquisa de Estudos AfroBrasileiros (<https://ipeafro.org.br/>), que nos cedeu gratuitamente a linda imagem da obra de Abdias do Nascimento, que se denomina “A frontal de um templo”. Muito a comemorar e sigamos buscando as sabedorias ancestrais.



5

Nós vemos em breve (Português),
Sien jou binnekort (Africâner)
Arak qariban (Árabe)
Is arag dhawaan (Somali)
Nitakuona hivi karibuni (Suáli)

⁵ “Sankofa” é um ideograma africano representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás ou também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da palavra, em ganês, inclui os termos san (voltar, retornar), ko (ir) e fa (olhar, buscar e pegar). Representa a volta para adquirir conhecimento do passado, a sabedoria e a busca da herança cultural dos antepassados para construir um futuro melhor (fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/Sankofa.pdf/> Consulta feita em Julho de 2024).



[Início da Descrição de Imagem] Dossiê Temático [Fim da Descrição de Imagem]

**AÇÕES DOCENTES “INSTITUINTES”: IMPLEMENTANDO AS LEIS 10.639-03
E 11.645-08, FAZERES CURRICULARES E MÚLTIPLOS SABERES⁶**

**“INSTITUTING” TEACHING ACTIONS: IMPLEMENTING LAWS 10.639-03
AND 11.645-08, CURRICULAR PRACTICES AND MULTIPLE KNOWLEDGES**

Maria de Fátima Barbosa Pires.⁷

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.⁸

Resumo

Este artigo adota uma abordagem histórica e documental com foco na análise do discurso, fundamentada nas proposições teóricas de Michel Foucault, especialmente em sua perspectiva arqueológica. O estudo analisa discursos presentes nos projetos "instituintes" da rede municipal de Educação de Niterói, RJ, como um sistema de discursividades que independe das vontades individuais. Os resultados da pesquisa indicam que os projetos "instituintes" contribuem para a interculturalidade e autonomia dos professores, promovendo um espaço de abertura para uma "outridade". Eles também representam uma via promissora para desestabilizar tradições curriculares que inviabilizam a emergência de saberes plurais. Ressaltamos a importância de preservar a memória desses projetos como fonte de estudo para a construção de novos modelos curriculares e novas possibilidades de mundo.

Palavras-chaves: Ensino de História. Experiências Instituintes. Interculturalidade; Saberes docentes. Currículo.

Abstract

⁶ Este trabalho é resultado de pesquisa de doutorado que contou com o financiamento da Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisas – FAPERJ, através do programa de bolsas “Doutorado Nota Dez”.

⁷ Pós-doutoranda em História (UFF). Doutora em Educação (UFRJ). Professora da rede municipal de Educação de Niterói (RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8229-8741> E-mail: piresmfb@gmail.com

⁸ Doutora em Educação (PUC/RJ) com pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco. Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8114-3198> E-mail: anammonteiro22@gmail.com

This article adopts a historical and documentary approach with a focus on discourse analysis, grounded in the theoretical propositions of Michel Foucault, especially in his archaeological perspective. The study analyzes discourses present in the "instituting" projects of the municipal Education network of Niterói, RJ, as a system of discursivities that is independent of individual wills. The research results indicate that the "instituting" projects contribute to the interculturality and autonomy of teachers, promoting a space of openness to an "otherness". They also represent a promising avenue for destabilizing curriculum traditions that hinder the emergence of plural knowledge. We emphasize the importance of preserving the memory of these projects as a source of study for the construction of new curriculum models and new possibilities for the world.

Keys words: History Teaching. "Instituting" Experiences. Interculturality. Teacher Knowledge. Curriculum.

1. PERCURSOS DOCENTES DA MARGEM AO CENTRO: TRILHAS INICIAIS, PRIMEIRAS PALAVRAS

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais (LOPES, 2004, p. 111).

Nos contextos escolares, superar a visão de currículo em seu caráter, apenas, prescritivo vem sendo um caminho promissor para emergência dos “saberes subjugados” (FOUCAULT, 2008). Como nos provoca o texto em epígrafe, o contexto da prática é potente para a enunciação da agência de “múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Assim, neste artigo, a partir da premissa de que “nas escolas se faz currículo”, serão apresentadas algumas problematizações, com foco nas relações étnico-culturais, delimitando nosso escopo a partir de uma pesquisa mais abrangente em nível de doutorado intitulada: “AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”: Produzindo

currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ) sob orientação da professora dr^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) .

Em honra aos 20 anos da Lei 10.639-03 e aos 15 anos da Lei 11.645-08, celebrados neste dossiê, nossa intenção é oferecer reflexões aprofundadas sobre as práticas educacionais associadas a essas legislações. As leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos legislativos no Brasil que visam promover a valorização e o reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena no contexto educacional. A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, abrangendo temas como a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

Já a Lei 11.645/08 amplia essa abordagem ao incluir a temática indígena nos conteúdos escolares, reconhecendo a importância das culturas originárias na construção da identidade nacional. Ambas as leis buscam combater o racismo, promover o respeito à diversidade cultural e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Buscaremos destacar desafios, avanços e perspectivas futuras nas relações étnico-culturais, analisando a implementação e o impacto dessas leis no contexto educacional das escolas públicas da rede municipal de Niterói (RJ), generalizáveis a cenários mais amplos.

As fontes que embasaram a pesquisa são os projetos “instituintes”, que serão melhor definidos no percurso desse artigo. Entretanto, se faz necessária uma apresentação inicial. As "ações instituintes" compreendem iniciativas ativas e dinâmicas promovidas por professores no contexto escolar. Anualmente, a Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ) - FME, incentiva essas práticas por meio de editais com critérios bem definidos⁹.

⁹ Ver:

<https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/2023/08/02/projetos-instituintes-celebram-os-450-anos-de-niteroi/> e

<https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Edital-Projeto-Instituente-2023.pdf>

Os profissionais da rede são encorajados a elaborar projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo. A concepção teórica desse termo foi formulada pela professora Dr^a Célia Frazão Soares Linhares, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF). Segundo esta autora, em síntese, as ações instituintes representam a agência dos professores em constante evolução, enfrentando desafios e infiltrando-se nas estruturas instituídas para afirmar a outridade. Estas ações, inicialmente desenvolvidas na prática docente, foram teorizadas pela professora Célia Linhares e posteriormente transformadas em política pública.

É importante destacar que as pesquisas que buscam compreender os saberes docentes, com frequência, partem das prescrições curriculares oficiais para verificar como os professores as implementam na prática. Pesquisa de vanguarda, em nível de doutorado, intitulada: “Ensino de História: entre saberes e práticas” (MONTEIRO, PUC/RIO-2002) orientou nosso olhar para outra direção.

Propomos por assim dizer um caminho metodológico inverso: operando-se com os projetos “instituintes” planejados pelos professores da rede municipal de ensino de Niterói (RJ), examinamos como os saberes docentes vão sendo expressos através desses planejamentos e de que modo enunciam “regiões de verdade”, no sentido daquilo que é priorizado na “ordem do saber”¹⁰.

O conceito de “saberes docentes” é abordado por diferentes teóricos e estudiosos da educação: refere-se aos conhecimentos específicos que os professores possuem e utilizam em sua prática pedagógica. Esses saberes vão além do conhecimento acadêmico disciplinar e envolvem uma gama de habilidades,

¹⁰ Esse encaminhamento metodológico foi desenvolvido ao longo da pesquisa de tese de doutorado intitulada: “AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”: Produzindo currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ) (PIRES, 2022), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Dr^a Ana Maria Monteiro e financiada pela Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisas – FAPERJ, através do Programa de bolsas “Doutorado Nota Dez”.

experiências e compreensões que os professores desenvolvem ao longo de suas carreiras.

O sociólogo francês Bernard Charlot (2000) contribuiu para esse campo ao destacar a importância de reconhecer os saberes docentes como uma forma distinta de conhecimento. Ele argumenta que os professores não apenas aplicam teorias em suas salas de aula, mas também possuem um conhecimento prático incorporado, adquirido por meio da experiência e da interação constante com os alunos.

Esses saberes incluem a capacidade de compreender as necessidades individuais dos alunos, adaptar métodos de ensino, lidar com desafios comportamentais e criar ambientes de aprendizagem eficazes. Os saberes docentes são dinâmicos e estão em constante evolução, influenciados pela interação contínua entre teoria e prática.

Além de Charlot (2000), outros teóricos, como Maurice Tardif (2002), também exploraram os saberes docentes, destacando a natureza complexa e multifacetada desses conhecimentos. A compreensão dos saberes docentes é influenciada por abordagens como a pedagogia, a psicologia da educação e a sociologia da educação. Portanto, o conceito é resultado de contribuições de diversos estudiosos ao longo do tempo.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, no âmbito do ensino de História no Brasil, os saberes docentes foram objeto de pesquisas (MONTEIRO, 2002 e 2007) que articularam essa ferramenta teórica à concepção sobre a especificidade epistemológica do conhecimento escolar, com resultados inspiradores para o estudo apresentado nesse artigo.

Em resumo, o conceito de saberes docentes reconhece a natureza complexa e multifacetada do conhecimento que os professores produzem em seu trabalho diário, destacando a importância de considerar tanto a teoria quanto a prática na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores.

É importante ressaltar que os professores frequentemente enfrentam limitações de tempo para organizar sistematicamente suas práticas de ensino, dada a

carga diária de trabalho. Em Niterói, a política de incentivo à produção desses projetos “instituintes” nos estimulou a examinar esses materiais e desenvolver nosso enfoque metodológico. Nesta direção, interessou-nos questionar:

- Como os saberes docentes de professores em Niterói (RJ) vêm contribuindo para o debate acerca da problemática cultural brasileira?
- Considerando-se que a organização escolar em ciclos demanda novas possibilidades de enturmações para o progresso das aprendizagens dos estudantes, como os saberes docentes expressos em seus planejamentos nos indicam caminhos e possibilidades para o ensino de História numa perspectiva integrada e intercultural?
- Até que ponto esses saberes docentes vêm sendo incorporados formalmente nos currículos oficiais da rede? E por quais vias isto seria factível?

Estas questões não esgotam todas as análises efetuadas nos nossos percursos investigativos, contudo, são promissoras por nos indicar tendências, abordagens teóricas, encaminhamentos metodológicos, com os quais os professores de Niterói (RJ) lidam em seus labores cotidianos.

Além disso, nos possibilitam lançar luz sobre quais saberes estão no “radar” destes profissionais e, por conseguinte, quais são as continuidades e discontinuidades que permeiam os fazeres curriculares neste contexto (generalizável a outras realidades). Para melhor respondê-las, buscamos interlocuções teórico-metodológicas que serão, sucintamente, apresentadas a seguir.

1.1 Tessituras teórico-metodológicas: atravessando o 'Chão da Escola' pela Via “instituinte” do planejamento docente

Inicialmente, é importante destacar que os planejamentos selecionados para compor nosso acervo documental, são frutos de uma política pública com

potencialidade para incentivar a produção autoral dos professores numa perspectiva integrada e interdisciplinar, o que coopera para implementação dos ciclos.

Trata-se dos projetos “instituintes”. O significado da palavra “instituinte”, segundo o “Dicio”, dicionário online de português¹¹, remete tanto à ideia de movimento capaz de fundar algo novo como, também, a uma forma de poder capaz de designar, atribuir outros poderes.

A professora Célia Frazão Soares Linhares (2005), como já mencionada, elaborou teoricamente o termo “ações instituintes” como um conceito para dar conta da agência dos professores enquanto fenômeno em constante devir situado no contexto de suas práticas nas escolas:

As experiências instituintes estão sempre em devir, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e contradições e, assim, afirmar a outridade (LINHARES, 2005, p. 9).

Trata-se de uma postura ativa dos professores face aos desafios do cotidiano escolar. Em Niterói (RJ), as ações “instituintes” dos professores são estimuladas através de uma política pública duradoura. Inicialmente, em 2010, essa política foi denominada “Tempo de escola”¹² e, desde 2013, vem se firmando como “Projetos instituintes” por meio dos editais anuais da Fundação Municipal de Educação de Niterói(RJ).

Tal política tem se constituído como uma aliada na implementação da organização escolar em ciclos¹³, não apenas por possibilitar esse espaço para agência dos sujeitos mas, também, por produzir encaminhamentos para as problemáticas

¹¹ Ver: Significado de Instituintes. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/instituintes/#:~:text=Significado%20de%20instituinte,designar%20ou%20nom ear%20algu%C3%A9m%3B%20designante>. Acesso: 03/02/2024

¹² Manual do Gestor, 2010, p. 85. Disponível em: <http://www.claudiomendonca.com.br/downloads/manual-do-gestor.pdf> Acesso: 03/02/2024

¹³ Em breve síntese, podemos definir os ciclos de escolarização como uma: “forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e socioculturais do desenvolvimento humano, engendrando um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais” (FME NITEROI, 2008 p 1).

inerentes à forma de organização escolar. Exemplificando-se: aquelas relativas à enturmação e à interdisciplinaridade.

Como recorte documental, nos limites desse texto, serão explorados documentos curriculares, os projetos “instituintes” produzidos nas escolas municipais niteroienses no biênio de 2017-2018. Nesse biênio, foram propostos e desenvolvidos um total de 67 (sessenta e sete) projetos. Por isso, foi necessário efetuar outros recortes nos percursos da investigação.

Foram selecionados os projetos que envolviam escolas regulares de primeiro ao quarto ciclos, ou seja, de primeiro ao nono ano, pois são etapas nas quais os conteúdos de História estão presentes. Além disso, entendemos que trabalhar com as escolas da primeira infância (Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS) e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) iria demandar outras discussões e análises.

Reduzimos, então, o conjunto para 35 projetos, entre os quais, serão apresentados apenas algumas proposições dos três mais significativos para este artigo, com vistas a melhor abordarmos as relações entre currículo, ensino de História e as questões étnico-culturais.

Ao submeterem seus projetos à Fundação Municipal de Niterói (RJ), através dos editais “instituintes”, os professores proponentes concordam com os usos autorais e de imagem por parte da FME-Niterói (RJ). Por sua vez, a FME poderá utilizar-se do material submetido, disponibilizando-os para divulgação em quaisquer meios, inclusive para terceiros.

No contexto de produção da pesquisa, que fundamenta este trabalho, foi solicitada abertura de processo administrativo (conforme a figura 1) para acesso, consulta e difusão acadêmica destes materiais, citadas as fontes e autoria das mesmas. A pesquisa também está inscrita no comitê de ética sob o número: CAAE 49178221.3.0000.5582. Esse encaminhamento possibilitou que os nomes dos autores dos projetos sejam citados nesse trabalho.

FIGURA 1 – Processo administrativo para acesso aos projetos “instituintes”

	<p>MUNICÍPIO DE NITERÓI RUA VISCONDE DE SEPETIBA, 987 NITERÓI - RJ 21 26200403 prefeitura@niteroi.rj.gov.br www.niteroi.rj.gov.br</p>	<p>Consulta de Processo Processo N° 2485974</p>
<p>Número de Controle do Processo: 2485974 Número do Processo: 210008890/2019</p>		<p>Titular do Processo: MARIA DE FATIMA BARBOSA PIRES</p>
<p>Data: 14/11/2019 Tipo: FME - SOLICITACAO FAZ Requerente: MARIA DE FATIMA BARBOSA PIRES</p>		<p>Hora: 13:30 Atendente: ELIANE MARIA DA SILVA NASCIMENTO Instituicao: FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - FME</p>
<p>Observação: SOLICITA DESARQUIVAMENTO, ACESSO, CÓPIA D INTEIRO TEOR E PERMISSÃO PARA CITAÇÃO EM TRABALHO ACADÊMICO DOS PROJETOS INSTITUINTES E SEUS RESPECTIVOS EDITAIS, DESENVOLVIDOS NESTA REDE, COM OS DEVIDOS CRÉDITOS AOS SES AUTORES.</p>		

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Para análise desse acervo, optamos por uma abordagem teórica-metodológica com foco nas contribuições teóricas do filósofo francês Michel Foucault, especialmente, em perspectiva arqueológica, por meio de uma abordagem histórica e documental.

Nas palavras do próprio Foucault, “a arqueologia analisa o grau e a forma de permeabilidade de um discurso: apresenta princípio de sua articulação com uma cadeia de acontecimentos sucessivos; define os operadores pelos quais os acontecimentos se transcrevem nos enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 189).

Sendo assim, os documentos em análise, foram compreendidos como discursos e como “acontecimentos”, impregnados por relações de poder. Os enunciados expressos nos discursos curriculares e em outros documentos analisados não correspondem a mera transcrição. São registros das tensões, consensos, dissensos e disputas.

Enunciar é visto nesta pesquisa como “ato de poder” nem sempre acessível a todos e, por isso mesmo, o enunciado é a razão pela qual travam-se combates, negociações e resistências. Dessa forma, para Foucault, não são aos sujeitos a quem devemos questionar e sim ao “sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz” (FOUCAULT, 2008, p. 146 e 147).

As análises de documentos curriculares prescritos se justificam em virtude pois, do seu caráter histórico, diretivo e normativo para recontextualização (MONTEIRO, 2007a) no contexto da prática, cujos sentidos são expressivos das tensões e disputas, observáveis nas várias camadas de discursos. Ademais, os currículos (praticados e

prescritos) expressam espaços-tempos de significações sociais (MACEDO, 2006, p. 287).

Foi efetuada, ainda, uma análise de sentidos atribuídos à disciplina de História, como estudo de caso, para compreensão dos processos de interdisciplinaridade em face dos fazeres curriculares nas escolas e como parte dos princípios da organização escolar em ciclos.

2. CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO: SOLO DISCURSIVO PARA POSSIBILIDADES “INSTITUINTES”

Antes de prosseguirmos, objetivamente, em que consistiria uma organização do tempo escolar cíclica? Como este formato poderia contribuir efetivamente para aprendizagem dos estudantes? Que interlocuções teóricas são possíveis em uma abordagem discursiva, como a que aqui propomos? O regime escolar em ciclos, assim como o regime de seriação, é uma forma de organização do tempo escolar (anos de escolaridade) e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996):

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (...)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...)
§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. (BRASIL, 1996 – grifos acrescentados).

A organização escolar em ciclos representa uma resposta inovadora e flexível aos desafios do ensino. Essa alternativa, facultada pela legislação, surge como uma abordagem capaz de atender às demandas de aprendizagem, respeitando o ritmo individual de cada estudante.

A concepção dos ciclos vai além de simplesmente agrupar séries, visando criar ambientes educativos propícios ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Essa

flexibilidade proporciona a formação de grupos com base em interesses e processos cognitivos, destacando-se como uma estratégia pedagógica que prioriza a aprendizagem real.

Essa abordagem inovadora alinha-se à construção de princípios cidadãos, promovendo novas formas de enturmação, integração entre disciplinas e a superação do modelo tradicional de sala de aula passiva. Adicionalmente, os ciclos oferecem mecanismos eficazes de recuperação e reorientação de aprendizagens, exigindo dos profissionais da educação uma postura proativa diante dos desafios cotidianos.

Ao eleger os ciclos como nomenclatura na LDB/1996 e em Niterói (RJ), os envolvidos não apenas se inseriram em um campo de saber, mas também abraçaram uma inovação discursiva. Esse movimento de inovação, conforme analisado sob a perspectiva de Michel Foucault, representa descontinuidades e acontecimentos discursivos.

A teoria que embasa os ciclos de escolarização foi formulada pelo médico, político e psicólogo Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) e pelo físico e pedagogo Paul Langevin (1872-1946). Ao questionarem a racionalidade linear e progressiva, esses autores propuseram uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, destacando a importância das emoções e da afetividade.

A ênfase nos ciclos de escolarização, segundo Wallon, está relacionada à sociabilidade e ao respeito ao ritmo individual de aprendizagem. Portanto, a escolha pelos ciclos de escolarização não é apenas um estado momentâneo de conhecimentos, mas um “a priori histórico”¹⁴ que considera as dimensões emocionais e sociais, conforme proposto por Wallon.

¹⁴ A concepção de "a priori histórico" nas teorizações de Michel Foucault (2008, p. 143-149) refere-se à compreensão de que os eventos, práticas e estruturas sociais são condicionados por condições históricas específicas que moldam e influenciam sua emergência. Foucault argumenta que há uma contextualização histórica subjacente a todas as formas de conhecimento, poder e práticas sociais. O termo "a priori" destaca a ideia de que essas condições históricas são prévias e fundamentais para a compreensão de como certos fenômenos se desdobram ao longo do tempo. Ao produzir o conceito de "a priori histórico", Foucault destaca a importância de examinar as circunstâncias históricas que possibilitam a emergência de determinadas práticas, discursos ou estruturas. Isso implica reconhecer que as formas de poder, conhecimento e subjetividade não são universais e intemporais, mas, em vez disso, são moldadas por contextos históricos específicos. Em resumo, o conceito de "a priori histórico" de Foucault destaca a necessidade de considerar as condições históricas como pré-requisitos para compreender a dinâmica e a evolução dos fenômenos sociais, enfatizando a interconexão entre o passado e o presente na análise crítica das práticas sociais.

Essa abordagem oferece uma visão não fragmentada do ser humano, promovendo uma compreensão mais holística das circunstâncias socioculturais no processo educacional. É nesse solo discursivo, enriquecido pelas contribuições de Wallon, que os projetos "instituintes" encontram as condições propícias para emergirem no contexto analisado, ou seja, os ciclos de escolarização são o “a priori histórico” para os projetos “instituintes”, enquanto política pública da FME para as escolas municipais de Niterói (RJ).

3. Projetos “instituintes” e os “saberes subjugados”: o que pode a docência?

“Poder” é um termo polissêmico, na teorização proposta por Foucault nem sempre é impositivo ou danoso e não se concentra em um centro, podendo se diluir no tecido social. Os saberes são elaborados com e por meio da nossa corporeidade, sendo impossível dissociar o conhecimento dos sujeitos: ele nos transforma, e, por sua vez, também o transformamos. Abrindo espaço para outras interlocuções, apresentaremos alguns resultados sobre como os professores desta rede propõem alternativas para a emergência de 'saberes subjugados', frequentemente invisibilizados nos currículos oficiais, já que:

O currículo legitimado e reconhecido como base, mantém o ocultamento da maioria das experiências culturais e da diversidade existente e vivenciada pelo povo brasileiro, sendo necessário, a apresentação de tais “conteúdos” através de projetos (sic) (Projeto: “O Espetáculo chamado Brasil” – E. M. Dom José Pereira Alves – FME-Niterói/rj, 2017).

O trecho acima foi extraído da massa documental que compôs a empiria da pesquisa realizada em nível de doutorado já citado (PIRES, 2022). Trata-se de um planejamento coletivo cuja coordenação, autoria e implementação foram empreendidas pela professora Paula de Magalhães Correa Campos. Uma das peculiaridades desse planejamento, assim como dos demais que serão analisados no percurso deste trabalho, como já mencionado, é que eles integram a política dos projetos “instituintes”.

É importante destacar a percepção dos proponentes desses projetos “instituintes” sobre a possibilidade de reinventar o currículo como processo necessário para ruptura com os processos históricos de exclusão engendrados em nossas raízes coloniais:

Acreditamos que o desconhecimento da história e do legado que os africanos trouxeram para o Brasil é um dos pilares em que se apoia o racismo e, por isso, se faz necessário estarmos dispostos a reinventarmos o currículo através de práticas educativas que apresentem para os nossos alunos e alunas toda a diversidade e riqueza do continente africano (Projeto: Africanidades: A cultura africana através dos saberes, dizeres e fazeres na sala de aula. E. M. Padre Leonel Franca. FME-Niterói/RJ, 2018 – grifos acrescentados).

O projeto acima é de autoria e coordenação das professoras Priscilla Artte Rosa Nascimento e Luciana Pereira. Ainda em relação ao projeto “O Espetáculo chamado Brasil”, anteriormente citado, podemos afirmar que há um vínculo intrínseco entre identidade, corporeidade e relações étnico-culturais. Ao explorar as manifestações culturais, busca-se não apenas reconhecer, mas ampliar a identidade dos participantes:

Destacamos também a importância da lei 11.645/2008 neste projeto, pois a cultura popular brasileira é cultura de raiz negra e indígena. Através da dança, do teatro, da música e da pintura, uniremos as artes para que o lúdico possa propiciar experiências corporais dos alunos com a história e cultura afro-brasileira e indígena, favorecendo também o conhecimento da “formação da população brasileira (...)”. (Projeto: “O espetáculo chamado Brasil” – E. M. Dom José Pereira Alves – FME-Niterói/RJ, 2017).

O projeto propunha a participação dos alunos em diversas oficinas, a realização de pesquisas e a criação de coreografias destacando a importância do corpo como instrumento de expressão e construção identitária. Essa abordagem, ao integrar o corpo como parte essencial do processo, aprofunda a compreensão das relações étnico-culturais, revelando-o como um meio fundamental para expressão e construção de identidades culturais, poder e resistência, onde as práticas culturais se entrelaçam com a formação da identidade.

Abaixo podemos observar um outro trecho do projeto “instituinte” que focalizava as africanidades proposto na Escola Municipal Padre Leonel Franca,

anteriormente citado. Além de enaltecer a conquista da inclusão dessa temática, o projeto desenvolveu como metodologia a incorporação desse tema nas vivências escolares, explorando diferentes linguagens pelo viés de uma educação antirracista:

(...) Em 2017, optamos por realizar nosso projeto instituinte voltando-se para ações que se comprometessem com a perspectiva de uma educação antirracista (...)

A inclusão da História e Cultura africana no currículo da Educação Básica no Brasil foi uma conquista que nos remete à luta de alguns grupos da sociedade (...)

Metodologia

Optamos por desenvolver nossa metodologia de forma a inserir a prática, a História e Cultura africana nas vivências escolares a partir de diferentes linguagens (...) (Projeto: Africanidades: A cultura africana através dos saberes, dizeres e fazeres na sala de aula. E. M. Padre Leonel Franca. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Os projetos “instituintes” também enunciam a necessidade de maior representatividade dos estudantes como parte de suas demandas:

O projeto Consciência Negra e Africanidades realizado em 2018, partiu de um projeto piloto homônimo desenvolvido no ano de 2017 (...) que verificou nas falas dos estudantes a vontade de serem representados no ambiente escolar suas tradições, cultos e cultura de matriz africana (Projeto: Consciência negra e africanidades. E. M. Maestro Heitor Villa Lobos. FME-Niterói/RJ, 2018).

A autoria e coordenação do projeto acima é da professora Shirley do Amaral Borges Gomes. Na equipe estavam além da professora Shirley, a professora Evelyn Coutinho de Almeida de Sá e o professor Alex Paulo Viera do Nascimento e atendeu um total de 230 alunos.

Nos projetos instituintes analisados, além da representatividade, da corporeidade, das múltiplas linguagens e do lúdico, uma das abordagens recorrentes foi a interculturalidade. Se partirmos de um prefixo inter para compreensão de cultura, temos que este conceito de interculturalidade se ampara numa perspectiva de trocas, ainda que nem sempre as mesmas ocorram de forma harmônica, em meio aos jogos de

poder (PIRES, 2017). Estas relações desiguais precisam ser objeto de problematização no fazer curricular docente.

A interculturalidade foi também uma das vias para a integração e a interdisciplinaridade, como demonstra o trecho abaixo extraído de um dos projetos “instituintes”:

A ideia central foi utilizar a arte como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, de forma interdisciplinar e intercultural, aplicando os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas curriculares nas atividades artísticas, em geral, bem como proporcionar o estímulo a criatividade, expressão de ideias, desenvolver a imaginação, aumentar o conhecimento histórico e cultural, vivenciar e ampliar a visão do mundo, visando o desenvolvimento intelectual, a reflexão e o senso crítico dos educandos (Projeto: A gente quer comida, educação e arte: Teatro, literatura, música e cinema como protagonistas do espaço escolar. E. M. Antineia Silveira Miranda. FME-Niterói/RJ, 2018).

O projeto acima, de cineclube, planejado e implementado na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, foi desenvolvido na modalidade coletiva e coordenado pelo professor Fernando Pitanga. Estavam na equipe os professores Diogo Luis da Silva Ribeiro (Geografia) e Wellington Fabrício Siqueira Maciel (Arte). O público alvo foi todos os alunos dos grupos de referência, devidamente matriculados nesta Unidade de Educação, que manifestaram o desejo de participar de uma ou mais atividades. Número de alunos atendidos: mínimo 60 e máximo 150 (idem) dos terceiro e quarto ciclos.

O projeto foi desenvolvido no período integral, durante o funcionamento da escola. No extrato acima é possível observarmos que a ampliação da visão de mundo dos estudantes era um dos objetivos pretendidos. Isso vai ao encontro de uma educação intercultural uma vez que potencializa a enunciação de outros sujeitos com suas histórias para além das narrativas tradicionais eurocêntricas.

Os conteúdos da disciplina de História integrados aos das demais deveriam servir como repertório cultural para fomento das expressões artísticas dos estudantes. Em diversas produções “instituintes” analisadas, empregou-se o discurso

historiográfico numa perspectiva mais tradicional, isto é, como elemento cultural gregário e como discurso de autoridade, no sentido de capturar aquilo que de fato teria acontecido no passado.

Em parte, esse entendimento da História numa perspectiva mais tradicional pode ser um dos efeitos da formação dos proponentes, no âmbito dos seus próprios processos de escolarização, especialmente, se considerarmos que não necessariamente a formação acadêmica dos proponentes seria em História, isso tende a demarcar certa estabilização de sentidos para esta disciplina.

Diferentemente, no trecho abaixo, extraído de outro projeto “instituinte”, podemos constatar que a História é assumida numa perspectiva mais problematizadora e tendo como recorte temporal o próprio tempo presente. Através de um “Fórum de Atualidades”, como uma “disciplina” pertencente à grade disciplinar da escola e “com carga horária de dois tempos de aula”, de modo interdisciplinar buscou-se integrar os professores de várias formações com suporte metodológico que se amparava na História, especialmente usando-se fontes como mote para reflexões:

Os encontros serão organizados por temáticas previamente definidas e com indicação de análise de uma fonte (um artigo publicado em jornal, periódicos em versão impressa ou digital, site de notícias). Obrigatoriamente haverá uma introdução ao tema para dirimir quaisquer dúvidas sobre o mesmo e uma breve apresentação do material que deverá ser consultado para participação no fórum. As considerações, opiniões consonantes ou divergentes deverão ser apresentadas para o grupo com a mediação do professor (Projeto: Da descoberta do mundo: Ampliando caminhos e possibilidades. Escola municipal Antinéia Silveira Miranda. FME-Niterói/RJ, 2017).

É inegável que a abordagem proposta no projeto “instituinte” acima é potente para enunciação das problemáticas atuais, pela abertura dos espaços para discussão de inquietudes que atravessam os nossos estudantes. Quiçá, então, a partir dessa mesma proposta, estaríamos discutindo nas nossas escolas, no nosso momento atual, os efeitos da guerra na Ucrânia (2022)? Como esta guerra tende a repercutir e produzir

outras expropriações históricas sobre os nossos povos originários?¹⁵ Nos percursos temporais, (re) pensar as segregações produzidas em nossa cidade, no nosso país e no mundo?

Ou ainda, partiríamos do interesse dos nossos estudantes em relação à atual problemática árabe-israelense para questionarmos: sob a perspectiva das narrativas, verifica-se uma inclusão equitativa ou a produção de assimetrias semelhantes aos processos históricos vivenciados por africanos e indígenas? A quem pertence a narrativa histórica: a um vencedor? Como empregar tecnologias educacionais para fornecer informações atualizadas e perspectivas diversas a partir deste acontecimento histórico do nosso tempo presente? Que estratégias seriam eficazes para prevenir e lidar com eventuais situações de discriminação ou preconceito relacionadas a esses conflitos?

Esses questionamentos impulsionam os entrecruzamentos entre o local, o nacional e o global. Movimento semelhante pode ser observado em outros projetos “instituintes” como mote para enfrentamento da questão cultural nos cotidianos escolares. No trecho a seguir, constatamos a integração do ensino de História com outras disciplinas, utilizando o patrimônio de Niterói (RJ) para fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes e explorar outras tramas mais amplas. Essa abordagem beneficia, especialmente, História e Geografia, mas se estende às demais disciplinas:

O projeto tem como proposta promover o (re) conhecimento da cidade de Niterói numa perspectiva histórica e geográfica, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a cidade e promover a diversidade sociocultural dos nossos discentes (...)

Levando assim, em consideração a história de Niterói, desde sua ocupação, procuramos aqui resgatar a importância histórica das suas principais edificações e sítios históricos (...) de forma que o discente aprenda conceitos intrínsecos às áreas de conhecimento que se objetiva no roteiro de campo, conscientizando-se, destarte de seu papel como cidadão, da preservação desses espaços e do meio ambiente (...) (Projeto: Caminho cultural: reconhecendo Niterói e seus monumentos históricos. E. M. Santos Dumont. FME-Niterói/RJ, 2018 – Grifos acrescidos).

¹⁵ Ver: Como governo aproveita guerra na Ucrânia para acelerar votação de mineração em terras indígenas. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-60657268> Acesso: 03/02/2024

Quanto à disciplina de História, os projetos “instituintes” ao enunciarem as temáticas culturais, a identidade local e a patrimonialização logram uma quebra da linearidade temporal, com deslocamentos também para outras narrativas, para além das eurocêntricas. O terceiro e último projeto, acima citado, foi proposto para turmas de segundo, terceiro e quarto ciclos.

Trata-se de um projeto coletivo, pois além de seu coordenador, o professor Alexandre de Souza Gomes, contava com uma equipe de três integrantes: Suzana Maria Perlingeiro de Barros (pedagoga), Mayra Leão da Silveira (professora de Geografia) e Paulo dos Santos Rosalino (professor de Arte). Na documentação, em relação ao projeto acima, há um maior detalhamento em relação ao público alvo: 26 alunos do quarto ano; 52 alunos do quinto ano; 60 alunos do sexto ano; 64 alunos do sétimo ano; 25 alunos do oitavo ano e 23 alunos do nono ano, totalizando 250 alunos. Os projetos citados são apenas um recorte da pesquisa de doutorado (PIRES, 2022) considerados os mais significativos para abordarmos como eles possibilitam a emergência de “saberes subjugados” para equalização das relações étnico-culturais, tal como preconizado nas leis 10.639-03 e 11.645-08. Eles apresentam elementos da operação historiográfica escolar (PENNA, 2013), especialmente pelo uso metódico das fontes, bem como pelas análises das problemáticas do tempo presente.

Embora inexista, nesses projetos “instituintes”, uma fronteira curricular claramente delimitada, pelo próprio caráter pedagógico intencionado, a saber o da integração entre as disciplinas, nos é possível constatar os “rastros” indicativos da corporeidade da disciplina de História, ou melhor positividade, segundo o entendimento de Foucault (2000, 2008), os quais nos possibilitam identificar certos elementos de seus regimes de enunciação, brevemente, aqui sintetizados.

3. Considerações Finais

O recorte documental, exposto neste artigo, foi analisado como discurso, ou melhor, como um sistema de discursividades, fundamentado nas lentes teóricas de Foucault. A investigação dos projetos "instituintes" proporcionou a compreensão das permanências, tradições e inovações, não apenas em uma perspectiva dialógica, mas como um plano discursivo contínuo.

A agência dos professores, fundamentada em 'a priori' históricos, evidencia-se influenciada pela implementação dos ciclos, demandando dinâmicas curriculares autônomas e criativas, rumo a um modelo mais integrado (SOUZA, 2018). As inovações refletem a renovação curricular desde os anos 1980, incorporando contribuições de autores como Paul Langevin e Henri Wallon. A redemocratização pós-ditadura militar reacendeu a preocupação com a educação das classes populares, materializada na democratização de saberes e da representatividade dos nossos grupos minoritários. As leis 10.639-03 e 11.645-08, que tratam do ensino das temáticas africanas e indígenas, buscam enfrentar desafios, sendo observada uma ênfase desigual na abordagem dessas temáticas.

A análise documental aponta para uma abordagem menos destacada da questão indígena em comparação com a temática africana. Essa discrepância pode ser atribuída a vários fatores, tais como a dificuldade de acesso a fontes relacionadas à temática indígena, a necessidade de metodologias de ensino que transcendam a mera abordagem "sobre" eles para uma interação efetiva "com" os indígenas, ou mesmo à falta de identificação, mesmo em uma cidade com raízes indígenas como Niterói. Contudo, é importante considerar que a ausência de identificação pode ser um fenômeno complexo, sendo necessário uma análise mais aprofundada das circunstâncias específicas antes de generalizações.

A pesquisa também indicou que as práticas desenvolvidas nos projetos "instituintes" transcendem a mera complementação curricular. No contexto dinâmico da prática, os professores não apenas enriquecem e adaptam, mas exercem um papel autoral e criativo, respondendo de forma única às necessidades do momento e contribuindo significativamente para a desestabilização de tradições e exclusões nos registros formais.

Esses projetos podem funcionar como espaços de formação em serviço e comunidades de ensino e aprendizagem. Todas essas possibilidades são vias capazes de tornar mais factível a enunciação dos saberes docentes nos registros curriculares oficiais. A permanência dessa política “instituinte” no contexto de Niterói (RJ) é louvável. No entanto, essa experiência tem sido pouco estudada, sendo a tese desenvolvida por Pires (2022), pioneira, ao articular esta política aos ciclos de escolarização e ao ensino de história. Além disso, são escassas as experiências 'instituintes' formalmente institucionalizadas, como é o caso dessa política em Niterói (RJ).

Para expandir os resultados já obtidos em Niterói (RJ), é crucial preservar a memória dos projetos 'instituintes'. Esses projetos são testemunhas de algo excepcional nas redes de ensino, ou seja, a sistematização das práticas escolares, potentes para a construção de uma epistemologia desse contexto. Além disso, eles representam fontes de estudo para aquilo que aspiramos 'instituir', não apenas na construção de novos modelos curriculares, mas na criação de novas possibilidades de mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação**, LDB. 9394/1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

FME-NITEROI. Portaria n. 125/08. **Proposta Pedagógica Escola de Cidadania**. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2008.

FOUCAULT, M.. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2000

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, pp. 109-118, 2004.

LINHARES, C. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. **Revista Eletrônica do ALEPH**, ano 1, n. 05, maio/jun. 2005.

MONTEIRO, A. F. C. **PROFESSORES DE HISTÓRIA: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Orientador: Francisco Creso Franco Júnior. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Ano de obtenção: 2002

MONTEIRO, A. F. C.; PIRES, M. F. B. Desafios e Possibilidades de Análise de Teias discursivas no Currículo de História In: ANDRADE, Juliana A. de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021 (254-271).

PENNA, F. **ENSINO DE HISTÓRIA: OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

PIRES, M. F. B. **“AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”**: Produzindo currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ). 2022 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tMaria%20de%20Fatima%20Barbosa%20Pires.pdf>
Acesso: 03/04/2022.

PIRES, M. F.B. **Diálogos Interculturais no Ensino de História: oficinas pedagógicas para implementação da lei 11.645-08**. Rio de Janeiro: PoD editora, 2017. Disponível em: https://app.pr2.ufrj.br/public/uploads/repositories/PIRES_-_DIALOGOS_INTERCULTURAIIS.pdf
Acesso: 03/04/2022.

SOUZA, C. **Movimentos instituintes e escolas curricularmente inteligentes: para além da regulação e do controle, um diálogo entre o Porto e Niterói**. In: IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Decisões curriculares: Ensinar e Aprender na Escola e na Sociedade. Lisboa, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Data do envio: 03/11/2023

Data do aceite: 24/04/2024.

[Disponível em: INEP](#)

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: DUAS DÉCADAS DA LEI 10.639/2003

AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE AT SCHOOL: TWO DECADES OF LAW 10639/2003

Luciano Palmares de Souza¹⁶

Renata de Melo Cardoso Palmares²

Claudia Helena Azevedo Alvarenga³

Inês Barbosa de Oliveira⁴

Resumo

O artigo examina a Lei nº 10.639/2003, que completou 20 anos em 2023, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras no currículo escolar da Educação Básica do país. O quadro teórico-metodológico utiliza a análise retórica, baseada nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, que apresentam a retórica de Aristóteles ampliada pela Teoria da Argumentação ao examinar os argumentos que têm adesão e rejeição entre interlocutores. A discussão visa contribuir para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural brasileira ao analisar resistências e intolerâncias que atravessam a educação escolar. Assim, a comunidade escolar assume papel fundamental na correção das desigualdades vivenciadas pela população negra, visando educar para a equidade racial.

Palavras-chaves: Lei nº 10.639/2003. Igualdade Racial. Equidade racial. Retórica e Argumentação. Educação.

Abstract

The article examines Law 10,639/2003, which celebrated 20 years in 2023, and establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in the school curriculum of this country. The theoretical-methodological framework uses rhetorical analysis, based on Perelman and Olbrechts-Tyteca's studies, which present Aristotle's rhetoric expanded by the Theory of Argumentation, when examining arguments that have adherence and rejection among interlocutors. The discussion aims to contribute to the appreciation of Brazilian ethnic, racial and cultural diversity by analyzing resistance and intolerance that cross school

¹⁶ PALMARES DE SOUZA, Luciano. Universidade Estácio de Sá – UNESA. Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail: geopalmares1976@gmail.com. Telefone: (21)988548777. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1630-6950>.

²PALMARES, Renata de Melo Cardoso. Universidade Estácio de Sá – UNESA. Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail: rmcpalmares@gmail.com. Telefone: (21) 998955662. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0212-6585>.

³ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo. Universidade Estácio de Sá – UNESA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). E-mail: alvarengacha@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6984-6069>.

⁴OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Universidade Estácio de Sá – UNESA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). E-mail: inesbo2018@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919>.

education. Thus, the school community assumes a fundamental role in correcting the inequalities experienced by the black population in order to educate for racial equality.

Keys words: Law 10,639/2003. Racial equality. Racial equity. Rhetoric and argumentation. Education.

Introdução

Vivemos num país marcado pela contradição entre o racismo e o mito da democracia racial, que pressupõe a existência de uma igualdade de direitos e oportunidades entre negros e brancos na sociedade brasileira. Segundo Santiago, Silva e Silva (2010), para grande parte de nossa sociedade não existe racismo no Brasil. No entanto, os negros carregam marcas da discriminação vivenciada no dia a dia, mesmo após mais de 100 anos de abolição oficial da escravidão.

Assim, um suposto “paraíso racial brasileiro” é propagado por parte da sociedade brasileira como uma verdade que pode não ser sentida pela população negra em nosso país. Os discursos que exaltam a diversidade étnico-racial brasileira não ultrapassam as palavras e, em geral, não chegam como prática à vida cotidiana dos negros e afrodescendentes brasileiros.

A Lei nº 10.639/2003¹⁷, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluindo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Assim, a escola é convocada a contribuir na correção de distorções e injustiças sociais vivenciadas pela população negra em nosso país.

Ramos e Sampaio (2018, p. 7) destacam:

A Lei Federal 10.639/2003 pode ser entendida como uma medida urgente, depois de séculos de exploração e exclusão da população negra brasileira, desvalorizada a partir de um processo de preconceito racial, historicamente enraizado e perpetuado dentro da sociedade brasileira por várias instituições que a formam. A aplicação dessa lei ensina a toda a população mecanismos que promovam a igualdade racial, possibilitando cada vez mais

¹⁷ Em 2003 entrou em vigor a Lei nº 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. Cinco anos mais tarde, em 10 de março de 2008, foi publicada a Lei nº 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do tema História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino. A Lei nº 11.645/08 não anula a Lei nº 10.639/03, apenas a complementa.

políticas que visem ao combate do racismo e uma maior articulação das políticas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Autores como Ramos e Sampaio (2018) e Santos (2018) apontam que a Lei nº 10.639/2003 é fruto das ações do Movimento Negro Brasileiro, um processo histórico de lutas e ativismo social em defesa da real e digna inclusão para a população negra em nossa sociedade e, conseqüentemente, no sistema educacional do Brasil. Assim, busca-se valorizar a participação dos negros e afrodescendentes na história do Brasil e na formação da sociedade brasileira. Destacamos que, segundo a Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, organizada por Nei Lopes (2004), o Movimento Negro é o nome genérico para o conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes, empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania no Brasil.

Entendemos que analisar uma legislação sob a ótica da Teoria da Argumentação implica em ponderar sobre valores, considerando o que é aceito ou rejeitado pelos diferentes grupos sociais. A aprovação de uma lei envolve, assim, um amplo debate que visa abranger a maior parte, se não toda a sociedade – um auditório que se pretende universal. Na Teoria da Argumentação, o auditório é sempre presumido, é uma construção do orador. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 22) afirmam que “A argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade”. Isso significa que o discurso não é persuasivo em si. Conhecer o auditório a quem o orador se dirige é fundamental para que seus argumentos tenham um alcance, ou seja, a adesão dos interlocutores que fazem parte do auditório.

A Lei nº 10.639/2003

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) estabelece:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A (VETADO)

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

Art. 2º Esta lei entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Por meio da Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileiras, passou-se à escola um papel importante no compromisso com ações que favoreçam o debate sobre as relações étnico-raciais na comunidade escolar e de engajamento na luta contra o racismo e toda e qualquer deturpação das injustiças sociais vivenciadas pela população negra e afrodescendente em nosso país.

O texto legislativo indica uma nova configuração dos currículos escolares, no sentido não apenas de assegurar visibilidade, mas também propõe redefinir a forma de tratamento dispensado pelos sistemas de ensino à diversidade racial e cultural que caracterizam a sociedade brasileira. No entanto, sabemos que a escola e os currículos são espaços de lutas e embates que precisam ser analisados com cautela e com olhares atentos para não permitir o reforço das distorções e injustiças vividas pelos negros ao longo de nossa história.

Anjos (2005) destaca que a escola, no decorrer dos tempos, tem se efetivado como uma espécie de “segregadora informal”, por ter atuado na propagação da ideologia que sustenta a prática de acobertar e distorcer as culturas e histórias das sociedades africanas e dos afrodescendentes. De modo geral, os ensinamentos não proporcionam modelos, estruturas nem oferecem conteúdos relevantes que contribuam para moldar uma imagem positiva do continente africano, seus povos e seus descendentes, trazidos para o Brasil como escravos.

À vista do exposto, destacamos a função da escola que, mesmo não sendo a única instituição responsável pela educação dos discentes, é palco para a construção e efetivação de uma sociedade pautada no respeito à diversidade, por meio do diálogo com toda comunidade escolar. No entanto, a lei não se tornou de fácil efetivação e aplicação, apesar de seus mais de 20 anos de promulgação, porque aborda questões que geram mudanças nos currículos e em suas abordagens, nem sempre aceitas pelo conjunto da sociedade. Isso pode produzir um aflorar de conflitos e a possibilidade de reformulação nas relações de poder e nos conhecimentos historicamente enraizados, aos quais elas se associam. Além disso, passa a existir, com relação à questão curricular a necessidade de uma política educacional de formação inicial e continuada que mobilize as futuras gerações para um novo olhar e leitura da História e Culturas da/na abordagem dos saberes.

Com relação ao papel da escola no ensino das relações étnico-raciais, Gomes (2003, p. 77) afirma:

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

Alves (2004) afirma que o currículo não se resume àquilo que é determinado pela via oficial. Na verdade, existem elementos que se refletem na prática cotidiana da escola, da qual participam não só professores e alunos, mas também outros atores da comunidade educativa, que ajudam a construir aquilo que denominamos como currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003). Segundo Oliveira (2012), os currículos *pensadospraticados* mostram a possibilidade de se perceber nos currículos o que neles é criação e reinvenção, para além daquilo que é imposto nos currículos oficiais, buscando compreender modos de fazer, de criar currículos reais nos cotidianos (OLIVEIRA, 2012).

Desse modo, acreditamos que a positivação das identidades negras seja necessária e urgente no ambiente e na comunidade escolar. Torna-se imprescindível rever as construções dos currículos e disponibilizar os acessos a materiais escolares, incluindo os livros didáticos, que são os instrumentos mais utilizados por professores tanto nas escolas

públicas como nas escolas particulares, em nosso país (MARTINS; PUREZA, 2019). Assim, os materiais didáticos devem tratar e mostrar a participação dos negros na formação da sociedade brasileira, não apenas como força de trabalho e seres subalternizados. Não se trata de mascarar fatos, mas de fazer emergir as riquezas e diversidades das culturas negras, afirmando suas contribuições na construção de nossa história, nossas culturas e de nossa sociedade.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 205, p. 166) afirma que é dever do Estado garantir a todos, por meio da educação, iguais direitos de desenvolvimento. Entretanto, ao longo de nossa história, a população negra sofre com as relações desiguais no acesso aos direitos, inclusive ao direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 2), ao tratar dos princípios e fins da educação nacional, destaca no inciso XII a consideração com a diversidade étnico-racial.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – Consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- XIII – Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a educação constitui-se como um dos principais mecanismos ativos de transformação de uma sociedade, sendo função da escola estimular a formação de valores, hábitos e

comportamentos que respeitem as diferenças e características de todos os grupos sociais de forma democrática e comprometida.

Lamir (2016, p. 26), em seus estudos, afirma:

Os estímulos e encorajamentos para as crianças e jovens negras no seu ambiente familiar ou nos espaços escolares vão resultar em um impacto positivo na construção de sua identidade negra. Por isso, as políticas de reparações, reconhecimentos e valorização de ações afirmativas visam que o Estado e a sociedade criem medidas para estimular a imagem positiva do negro e suas construções intelectuais, e elaborarem ações para ressarcir a população negra dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, sobretudo os desenvolvidos sob o regime escravista.

Dessa forma, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) tornou-se uma importante ferramenta para a inclusão de temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos e nos materiais didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas. Com a promulgação desta Lei, cria-se a possibilidade de uma reinterpretação das relações sociais e raciais no ambiente escolar: a educação para a equidade racial.

Souza (2021, p. 10) afirma:

A única maneira de verdadeiramente explicar o racismo é compreendermos o que ele destrói nas pessoas. Por essa razão é tão gritante a necessidade de reconstruir as condições, historicamente construídas, afetivas e morais, para que a individualidade de cada um possa ser exercida com confiança e autoestima de forma a merecer o respeito dos outros. É isso, afinal, que o racismo destrói. Só assim poderemos reconhecer o racismo como o meio de opressão e humilhação social em grande escala que ele é.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 9-10), dentro de suas competências gerais estabelecidas, apresenta pontos que devem ser considerados:

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

– Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

No entanto, desde sua elaboração, a BNCC é criticada por diversas entidades da área da educação e do Movimento Negro que atuam nesse campo, que consideram negligenciadas questões ligadas às relações étnico-raciais. Em relação ao ensino fundamental, por exemplo, a BNCC recebeu críticas em todas as versões apresentadas, dentre as quais, destaca-se o reducionismo na abordagem de assuntos relativos a questões raciais.

Ressaltamos que a inclusão obrigatória da História e Culturas Africanas nos currículos escolares da educação básica não deve substituir o foco etnocêntrico da Europa por um do continente africano ou qualquer outro, mas apresentar a devida relevância da diversidade cultural, social, racial e econômica que nos rodeia em nosso cotidiano e nos constitui enquanto sociedade brasileira e país.

O trabalho de Carth (2018) aponta que a educação para as relações étnico-raciais é um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil, nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos). Impulsiona-se essa política a partir das demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo, à xenofobia e a todos os preconceitos e intolerâncias que geram violência na sociedade, e atingem também os espaços de educação (educação básica e ensino superior).

Entende-se que o ambiente escolar é um ambiente socializador fundamental, por ser na escola que, em geral, pela primeira vez, os indivíduos experimentam uma regulação nas relações “entre iguais” com características e culturas diferentes. Daí a relevância de rever políticas públicas, currículos e, especialmente, contrapor atitudes discriminatórias que reforçam o racismo e subalternizam a população negra e afrodescendente em nosso país.

Diante do exposto, cabe examinar os argumentos que sustentam os valores, que se apresentam pela aprovação de leis que estabelecem objetos de acordo na sociedade, no caso, examinar as técnicas argumentativas (análise retórica) no âmbito da Lei nº 10.639/2003, que completou duas décadas desde que foi sancionada.

A tríade na argumentação e os gêneros discursivos na Retórica

Nesse artigo, examinamos a Lei nº 10.639/2003, à luz da Nova Retórica, proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). A partir da retórica organizada por Aristóteles (2011), os autores buscam refletir acerca de valores, ultrapassando a argumentação lógico-formal. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) introduzem os fundamentos da Nova Retórica expondo os âmbitos da argumentação. O orador, identificado pelo *ethos*, seleciona os argumentos para o discurso (*logos*), que avalia como os mais eficazes para conquistar a adesão do interlocutor. Tem em vista persuadir o auditório, que constitui o *pathos*, engajando-o a aderir às teses apresentadas.

Para atingir tal propósito, é fundamental que o orador conheça o(s) auditório(s) e adapte sua argumentação, buscando princípios subjacentes às crenças que fundamentam os acordos e que constituem os alicerces para a definição do que é considerado necessário, útil e “desejado” pelo auditório. A adesão do auditório depende da habilidade do orador em utilizar argumentos diversos durante a interação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 18) consideram a argumentação um processo que visa à adesão dos espíritos, ao “pensar em argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito” e, assim, pressupõem a existência de um contato intelectual.

Para Mazzotti e Oliveira (1999, p. 1), “nenhum discurso é persuasivo em si mesmo, ou seja, somente o conteúdo apresentado não basta para ganhar a adesão do auditório”. Simultaneamente, toda a produção textual deixa de ser relevante, a menos que seja lida, interpretada e comentada. De maneira análoga, a comunicação oral se torna mera

expressão efêmera se não houver um interlocutor que ouça, compreenda e dialogue (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

A racionalidade da argumentação perelmaniana visa o diálogo em cenários que se percebem controversias. Nessa interação, o orador busca alcançar a adesão do auditório a que se dirige quando há diferenças ou divergências. Quando há certo consenso, busca-se aumentar a intensidade da comunhão e da adesão, uma vez que para as questões humanas, sejam éticas, morais ou práticas, não existem verdades únicas, mas o razoável, o plausível e o verossímil.

Aristóteles (2011) sustenta que a retórica é a atividade de observar, ponderar, que, para cada caso, pode-se admitir um caminho argumentativo diferente. Para esse propósito, o orador deverá escolher os argumentos adequados a fim de convencer o auditório, visando a adesão ao que ele propõe. O auditório é relativo à argumentação. A extensão dos acordos estabelecidos demarca a extensão do auditório – se universal ou particular. Todo orador argumenta para “obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela [argumentação] é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 21).

Portanto, o auditório, que se pretende universal, existe na situação de acordos amplos, como os que se expressam no debate de projetos de lei e da aprovação das leis. Nesse sentido, a elaboração/votação/aprovação de uma lei condiz com a concepção de um auditório universal na medida em que tem a finalidade de envolver “a humanidade inteira”. Como proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a noção de auditório universal também se define pela compatibilidade de argumentos e pela homogeneidade seus membros.

Além da concepção de auditório, proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a retórica aristotélica demarca a argumentação por gêneros discursivos, sendo o gênero deliberativo, um dos três gêneros discursivos, além do judiciário e do epidíctico (ARISTÓTELES, 2011). O gênero deliberativo é caracterizado por tratar de decisões relacionadas com o futuro, típicas das assembleias e das escolhas por votação para estabelecer o que será mais benéfico ao grupo. Aristóteles (2011) categoriza os gêneros discursivos com base no auditório, sendo o deliberativo, também conhecido como político, associado às deliberações a respeito de ações futuras.

Como mencionado, Aristóteles (2011) identifica outros dois gêneros discursivos. O gênero judicial/judiciário se concentra em julgar ações ocorridas no passado, enquanto o gênero epidíctico lida com a expressão de elogios ou censuras, frequentemente associado a eventos e celebrações, para “afirmar e reafirmar os valores do grupo” (MAZZOTTI, 2011, p. 152), visando a coesão dos grupos e o fortalecimento de laços sociais. Dessa maneira, os três gêneros discursivos abrangem distintas modalidades de argumentação, cada qual adaptada às circunstâncias específicas de deliberação, julgamento e celebração.

Para Aristóteles, o orador se propõe atingir, conforme o gênero do discurso, finalidades diferentes: no deliberativo, aconselhando o útil, ou seja, o melhor; no judiciário, pleiteando o justo; no epidíctico, que trata do elogio ou da censura, tendo apenas de ocupar-se com o que é belo ou feio. Portanto, trata-se mesmo de reconhecer valores (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 54).

Os autores destacam a relevância do gênero epidíctico e sua função, por ser vital para a coesão social e a manutenção de valores do grupo. Nesse sentido, a votação de uma lei se ajusta ao gênero deliberativo, porém é atravessada pelo discurso epidíctico uma vez que trata do que se admite ou se rejeita – os valores em comum e o que o se considera legítimo para a sociedade em geral. O judiciário, de certo modo, intervém, ao ser silenciosamente evocado para a compreensão do que foi feito no passado – e que era injusto – e inspirando a busca do justo no presente. Para se obter a aprovação, ou seja, o acordo entre as partes, o desejável deve ter caráter universal. Se os valores forem específicos a determinados grupos, emergem as controvérsias e diferenças, e os acordos tendem a se pulverizar. O texto de uma lei, como a Lei nº 10.639/2003, costuma tratar do valor abstrato e universal para permitir a adesão mais abrangente do auditório, pois cada grupo tem suas características e suas singularidades, bem como valores concretos e particulares, que condicionam atitudes e posicionamentos.

Como afirma Perelman (1993, p. 46), “Os valores universais desempenham um papel importante na argumentação pois permitirão representar os valores particulares, aqueles sobre os quais se estabelece o acordo dos grupos particulares, como um aspecto mais determinado dos valores universais”. Assim, ao incluir o estudo da história da África e a

luta dos negros em nosso país, além da luta por uma cultura negra brasileira e o negro como sujeito na formação a sociedade nacional, o parágrafo primeiro do Art. 26-A da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) versa sobre valores abstratos e universais da cultura brasileira em geral, que abrangem a cultura negra. São os valores universais que permitem certa concordância (acordos) acerca das ações e movimentos particulares, sinalizando a pluralidade de grupos sociais (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Portanto, como objeto de acordo, a partir da Lei nº 10.639/2003, a educação deverá dar relevo à cultura negra, pois como responsável por transmitir o conhecimento e promover a socialização da cultura, deverá ser capaz de se responsabilizar pela divulgação e socialização do conhecimento e da cultura negra – aproximando-se do justo, valorizando as relações étnico-raciais que acontecem na escola. E assim, a Lei nº 10.639/2003, como argumento (logos), estabelece o objeto de acordo: o que se diz preferível fazer na educação escolar (deliberativo) a partir de valores compartilhados (epidíctico) – a valorização e o respeito das culturas negras devem ser disseminados no ambiente escolar, a fim de que se reconheçam nossas origens bem como transacionar os valores fundantes em relação aos negros, superando o racismo e todo e qualquer preconceito e desvalorização.

Os valores e os lugares da argumentação

Na situação retórica, o objetivo do orador é causar impacto nos pensamentos do auditório de modo que este “mude de lado”, abandone seus pensamentos anteriores, e modifique seus posicionamentos na direção dos argumentos do orador. Desse modo, a reação positiva ou negativa que o orador pode provocar no auditório é típica da situação retórica. Na Teoria da Argumentação, o auditório é definido como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22). Além do que, é “[...] ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 27).

Do mesmo modo que os valores de cada grupo são categorizados e hierarquizados conforme a intensidade da adesão, “tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 73). Por meio do discurso (persuasivo) do orador, evocam-se os sentimentos (de compaixão

ou raiva, por exemplo) do auditório em busca de sua mobilização. O auditório também pode recordar as premissas dos acordos, denominadas *lugares* na argumentação. O orador se serve dos argumentos úteis para atingir seus fins, escolhendo os *lugares* que “designam rubricas nas quais se podem classificar os argumentos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 94). Em geral, os *lugares* permitem que o auditório aceite mais facilmente os argumentos apresentados pelo orador.

Ao resgatar a retórica aristotélica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) categorizam alguns *lugares* na argumentação. Há o *lugar da qualidade*, quando o orador escolhe destacar as qualidades únicas e raras que um objeto tem. Há também o *lugar da quantidade*: “o bem que serve a um maior número” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 97). Há, ainda, o *lugar da ordem*, o *lugar da essência*, do *existente* e da *pessoa*. No entanto, os lugares da quantidade e da qualidade são os mais recorrentes na comunicação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

O lugar da quantidade sustenta a proeminência da quantidade, estabelecendo que o maior ou menor número define uma hierarquia, ainda que se trate de valores abstratos. Por exemplo, em *mais prudência, menos coragem*, é a quantidade (mais/menos), ainda que não quantificável, que define a argumentação no lugar da quantidade numérica como predominante (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Assim, o artigo 26-A, no parágrafo segundo da Lei nº 10.639/2003, ao estabelecer que, “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar [...]” (Brasil, 2003) apresenta o argumento fundamentado no lugar da quantidade por explicitar a relevância do conteúdo pela amplitude de seu alcance (“todo o currículo escolar”).

O lugar da qualidade se contrapõe ao lugar de quantidade, ao destacar o único, o raro, “[...] quando se contesta a virtude do número” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 100). Em se tratando da valorização e relevância da História e da Cultura Afro-Brasileira em nosso país, pontuamos o lugar da qualidade ao apreciar certa urgência, conduzindo o argumento ao *lugar do irreparável*. A argumentação, assentada no lugar do irreparável, exacerba o valor pela ameaça de sua perda. Assim, tudo que se diz ameaçado

potencializa seu valor. O irreparável pode conduzir ao irremediável. Nesse sentido, não reconhecer as contribuições da cultura negra à formação da sociedade brasileira em seus inúmeros aspectos, seria renegar a própria identidade social que nos constitui, suscitando perdas e prejuízos sociais em todos os registros.

Esses raciocínios aparecem como desdobramento da sanção da Lei nº 10.639/2003 nas afirmações anteriormente apresentadas de Lamir (2016) e Souza (2021), quando sustentam a necessidade de medidas que compensem os prejuízos psicológicos, sociais, e materiais enfrentados pela população negra, restituindo à comunidade negra uma valorização por essas perdas.

Argumentar no *lugar do irreparável* significa afirmar que caso não se promova uma representação positiva do negro e de suas realizações e caso não se corrijam os efeitos negativos que persistem do histórico de escravidão e das condições humilhantes e opressoras do racismo, os desdobramentos podem ser irreparáveis para a cultura e a educação. Assim, a urgência invoca um posicionamento que impeça as possíveis e temíveis consequências desse ato.

A adesão a esses raciocínios tem por premissa o acordo prévio no lugar da qualidade, impulsionando a comunhão de valores quando se destaca, por exemplo, um dia comemorativo no calendário escolar, ao instituir o “Dia Nacional da Consciência Negra” em 20 de novembro (BRASIL, 2003, artigo 79-b). A comemoração em uma data específica nos remete igualmente ao gênero epidíctico, ao louvar os valores compartilhados visando a coesão social.

Os argumentos quase-lógicos

Na escola, assim como na sociedade, de modo geral, a tolerância, o acolhimento e o respeito às diferenças integram os aspectos morais, éticos e humanos. Assim, a Lei nº 10.639/2003 e sua efetiva implementação podem contribuir para o universo da educação escolar, favorecendo a construção de uma sociedade antirracista e mais igualitária para todos os cidadãos. Ainda que as concordâncias não sejam simples e fáceis de se conseguir, podemos argumentar em prol da reciprocidade no tratamento igualitário para todos os

seres humanos – um argumento quase-lógico que evoca tanto a regra de reciprocidade ao “aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 250), quanto a regra de justiça, que “requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 248).

Os argumentos quase-lógicos têm por fundamento a lógica formal e as operações matemáticas de soma das partes, inclusão da parte no todo, divisão, equivalência, transitividade, identidade, entre outras operações que evocam o raciocínio formal por considerá-lo persuasivo. Busca a coerência do argumento na racionalidade que se aproxima de uma demonstração (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). “Eles se inspiram na dedução lógica retirando da matemática e da sua estrutura formal e universal os seus princípios de funcionamento” (MATEUS, 2018, p. 136). A estrutura formal do raciocínio matemático “Se... logo...” justificaria o uso do argumento quase-lógico: *se algo é bom, logo, pode ser feito*, ou ainda, *se algo é ruim, logo, não poderá ser realizado*. Esses dois exemplos podem ser considerados raciocínios quase-lógicos.

A regra de reciprocidade se apoia na noção de simetria enquanto a regra de justiça tem, no princípio da identidade (identificação, $A = A$), a possibilidade de transpor eventos passados para analisar casos futuros, fazendo o uso do caso precedente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Sendo assim, os argumentos quase-lógicos são admitidos quando o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 é determinado pelo governo federal, a fim de que seja executada nos ambientes escolares, com o propósito de que todos sejam agraciados pela sua concretização. Em vista disso, se a Lei nº 10.639/2003 foi promulgada, então, é necessário que ela seja cumprida para resultar em um ambiente saudável para as relações sociais, atenuando preconceitos e evitando qualquer tipo de racismo no ambiente escolar.

Da mesma forma, encontrar-se-á a aplicação da regra de justiça quando se assegura que se a Lei nº 10.639/2003 é estabelecida e aplicada nas escolas, então, os alunos serão beneficiados não só com o acréscimo cultural e de valores éticos, morais e sociais em relação ao racismo, bem como com o aprendizado sobre as culturas africanas e

afro-brasileiras. Do mesmo modo, poderão entender o processo histórico de escravização e exploração da população negra brasileira e, poderão, acima de tudo, aprender que todos são iguais perante a lei, para exercer o combate ao racismo e se engajar na formação de uma sociedade mais igualitária, disposta a lutar para que toda a população do país tenha os mesmos direitos e acessos, promovendo a igualdade racial.

Considerações finais

Esse artigo se propôs a examinar a Lei nº 10.639/2003 e a argumentação subjacente que remete a ela, considerando a Teoria da Argumentação, na qual o orador, por meio de seu discurso, argumenta para alcançar a adesão (persuasão) do auditório. A persuasão refere-se à habilidade de fazer com que o auditório seja influenciado por determinadas ideias e modifique seus posicionamentos.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda que afirme os objetos de acordo perante um auditório que se pretende universal, apresenta para o debate situações conflitantes no certame político e social. Negociar as diferenças implica na urgência de políticas afirmativas e ações de reparação a serem feitas e colocadas em prática, em favor da população negra no Brasil. Nesse sentido, a implementação da Lei nº 10.639/2003 é um caminho, ainda que longo, a ser percorrido no âmbito da educação em todo o território nacional.

À vista disso, é evidente que vivenciamos um momento tenso e delicado em relação ao diálogo e à argumentação entre os diferentes auditórios que convivem nas instituições políticas e escolares. Para a implementação da Lei na educação escolar, os raciocínios evidenciam o lugar da quantidade, ao afirmar que *todo* o país e *todos* os componentes curriculares devem tratar da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O lugar da qualidade, que valoriza o singular, o precioso e o raro, emerge no lugar do irreparável ao explicitar as perdas culturais, psicológicas e sociais, caso a sociedade não ultrapasse a discriminação e o preconceito, relacionados à presença da cultura negra e afro-brasileira no processo de formação educacional.

A Lei nº 10.639/2003, que deve ser aplicada em todo o território nacional, especificamente no ambiente escolar, visa não apenas combater o racismo e quaisquer outros preconceitos às culturas e histórias africanas e afro-brasileiras, mas também colaborar para a construção de uma sociedade antirracista e uma escola que eduque para equidade racial. Tem o intuito de contribuir para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural brasileira e se destina a ser um instrumento, uma medida que combata efetivamente o racismo e a discriminação racial na sociedade.

Portanto, as escolas devem cooperar, apoiar e efetivar as correções, pleiteando o reparo das distorções e injustiças com a população negra do nosso país, colocando a cultura e o universo negros nos círculos educativos para educar todos os cidadãos para a igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda G., *et al.* (orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 173-184.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 mar.2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639/ 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639/htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, outubro, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares

[nacionais para a educacao das relacoes etnico raciais e para o ensino de historia e cultura afro brasileira e africana.pdf](#). Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**, 2018. Disponível em: <http://etnoracial.mec.gov.br/imagens/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf> . Acesso em: 21 jan. 2024.

GOMES, Nilma L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/#>. Acesso em: 21 jan.2024.

LAMIR, Laisa Mara Santana. **Currículo, Multiculturalidade e Formação Docente: a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LOPES, Nei. **Enciclopédia da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MARTINS, Alan Bizerra. PUREZA, Marcelo G. Brito. O livro didático de Geografia: uma análise do conteúdo para educação das relações étnico-raciais. *In*: CONEDU, VI Congresso Nacional de educação, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande, Realize Editora, 2019. Disponível em: https://geografia.unifesspa.edu.br/images/Publicacoes_Professores/MarceloGaudencioBrito/ARTIGOS_PERIODICOS/O LIVRO DIDATICO DE GEOGRAFIA UMA ANALISE DO CONTEUDO PARA EDUCACAO DAS RELACOES ETNICO-RACIAIS.pdf . Acesso em: 21 jan. 2024.

MATEUS, Samuel. **Introdução à Retórica do Século XXI**. Covilhã, Portugal: Ed. LabCom.IFP, 2018.

MAZZOTTI, Tarso B. Análise Retórica: por que e como fazer? *In*: SOUZA, Clarilza P. *et al.* (Orgs.) **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 151-175. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/representacoes-sociais-estudos-metodologicos-em-educacao>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MAZZOTTI, Tarso; OLIVEIRA, José Renato. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. **22ª Reunião Anual da ANPEd GT – Filosofia da Educação**, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DPet AllI, 2012.

PERELMAN, Chaim. **O império retórico**. Tradução de Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Lisboa: ASA, 1993.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RAMOS, João Paulo Bernardo; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia do nível fundamental II. *In*: X Copene (Re) existência Intelectual Negra e **Ancestral**, 10., 2018, Uberlândia, MG. **Anais [...]** Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1527444210_ARQUIVO_artigo-joao-paulo-corrigido.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

SANTIAGO, E.; SILVA, C.; SILVA, D. (org.). Educação, escolarização e identidade Negra: dez anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. *In*: REIS, Maria da Conceição dos. Educação e história de vida de pessoas negras doutoras no Brasil. Recife: **Editora Universitária da UFPE**, 2013. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/313/294/893?inline=1>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 no PNL D de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. *In*: TONINI, Maria Ivaine; GOULART, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André. MARTINS, Rosa Elisabete Militz W; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29-49.

SOUZA, Jessé de. **Como o racismo criou o Brasil**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

Data do envio: 12/02/2024

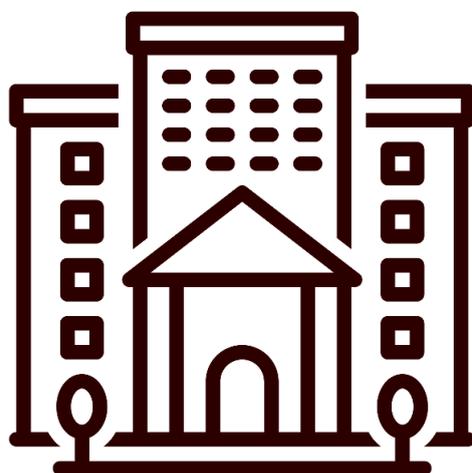
Data do aceite: 15/05/2024



 **RevistaAleph**



EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES



[Início da Descrição de Imagem] Experiências Instituintes [Fim da Descrição de Imagem]



**PROJETO INSTITUINTE: PROCESSOS FORMATIVOS POR UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

**INSTITUTIONAL PROJECT: EDUCATION PROCESSES FOR AN ANTI-RACIST
EDUCATION**

Bianca de Macedo Abreu¹⁸

Juliana de Macedo Abreu¹⁹

Resumo

Este artigo aborda a educação como possibilidade de conhecimentos que oportuniza as pessoas a transformarem vidas pelos saberes oriundos das vivências, trocas, reflexões e aprendizados. Objetivamos compartilhar atividades provenientes de projeto instituinte, realizadas em uma unidade de rede municipal, com ênfase em uma educação antirracista, pautadas na conscientização das diferenças e das diversidades evidenciadas, para fortalecer a formação integral dos indivíduos de modo igualitário. A proposta educacional tem a finalidade de contribuir para os processos formativos e estão embasadas, predominantemente, em referenciais curriculares e nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Estas são desenvolvidas para além das atuais políticas educacionais, pela importância das histórias que constituem a realidade brasileira e de luta por uma política integrada, emancipatória e significada.

Palavras-chaves: Processos formativos. Educação antirracista. Projeto instituinte. Política integrada. Referenciais curriculares.

Abstract

This article addresses education as a possibility of knowledge that gives people the opportunity to transform lives through living wisdom arising from life acquired knowledge, exchanges, reflections and learning. We aim to share activities from an instituting project, carried out in a municipal education unit, with an emphasis on anti-racist education, based on awareness of the differences and diversities highlighted, to strengthen the integral education of individuals in an egalitarian way. The educational proposal aims to contribute to the education processes and is predominantly based on curricular references and laws 10,639/2003 and 11,645/2008. These are developed beyond current educational policies,

¹⁸ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ/PPGedu). Professora da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Jorge Nassim Vieira Najjar da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). E-mail: biamacedoabreu24@gmail.com e Telefone: 21996292026. ORCID (<https://orcid.org/0000-0002-1460-4003>).

¹⁹ Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca). Professora da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Jorge Nassim Vieira Najjar da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).. E-mail: jumacedoabreu@gmail.com e Telefone: 21987869938 . ORCID (<https://orcid.org/0009-0009-5390-5405>).

due to the importance of the stories that constitute the Brazilian reality and the struggle for an integrated, emancipatory and meaningful policy.

Keys words: Education processes. Anti-racist education. Institutional project. Integrated policy. Reference Curriculum.

Introdução

"A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Conceição Evaristo, 2007).

Como diz Marx, os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, pois, há a sociedade e o Estado que determinam sistemas econômicos e políticos que refletem o momento histórico, as diretrizes educacionais, o ambiente cultural, a localização geográfica, o status social entre tantas outras condições de vivências das pessoas. É sobre as desigualdades existentes em diversos âmbitos que a epígrafe se refere. A "escrevivência"²⁰ proposta por Evaristo nos remete a importância dos registros de nossas histórias, daquilo que vivenciamos, dos privilégios que observamos e sentimos, visto que, a articulação das palavras estabelece uma relação de saber e poder. Por isso, há luta: pela igualdade de direitos, pelo respeito às diferenças, enfim, pela busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Muitos são os relatos que evidenciam a historicidade destes campos de batalha cotidianos. Um enfrentamento infindável com e pelas práticas de liberdade. Para a inclusão dos grupos excluídos é necessário entender que o discurso acontece a partir das produções sociais, do poder e do saber contido neste, no qual a palavra é um elemento fundamental da composição do discurso. É na articulação das palavras, na comunicação que o homem faz por meio da palavra que podemos encontrar uma das formas do poder e do saber. Os saberes produzidos entre homens e poderes pode acarretar um enfrentamento nos âmbitos social e político. São efeitos do poder nas histórias dos espaços e poderes.

Pelo poder da educação nos processos formativos das pessoas, apresentaremos alguns movimentos instituintes que aconteceram no espaço educacional da Unidade

²⁰ Evaristo, Conceição (2007). **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: Alexandre, Marcos A. (org.) Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21.

Municipal de Educação Infantil (UMEI) Jorge Nassim Vieira Najjar, para despertar o interesse das crianças para as artes e os saberes, em sua amplitude conceitual, a partir dos 450 anos da cidade, fundada por um indígena, a fim de conhecer as contribuições culturais que fizeram e fazem a história deste município, com destaque para música, literatura, artes plásticas e esporte, em diversas áreas de produção cultural e desportiva. Tomando por base os feitos de niteroienses, pontuamos as histórias, o meio natural, as culturas e o etnoconhecimento dos povos originários nas produções curriculares.

O trabalho foi embasado em referenciais curriculares e nas leis 10.639/03 e 11.645/08, para imersão dos valores afro-brasileiros e indígenas, com o intuito do fortalecimento de abordagens antirracistas que interroguem o eurocentrismo²¹. Buscamos assim, a valorização da formação integral dos estudantes a partir de um enfoque humanista, democrático, participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade.

Objetivamos assim, compartilhar atividades pedagógicas realizadas que aconteceram de forma transversal, em que as diferenças e as diversidades são evidenciadas para fortalecer a formação integral das crianças, para além das atuais políticas educacionais visto que abrangemos outros âmbitos como a social e a cultural. Ainda, temos o objetivo de refletir sobre os processos formativos dos professores e de contribuir para estudos na área com reflexões acerca da necessidade de uma política integrada, emancipatória e significada.

Podemos considerar a “escrivência” como um dos tipos de narrativa pelo viés metodológico que retrata experiências de uma sociedade excludente e racista que compromete a transformação do espaço que vivemos. Atualmente, pesquisas no campo educacional pontuam a narrativa como uma força de conhecimento no campo das ciências sociais e humanas, pois oportuniza o protagonismo às diferentes classes sociais, e na educação, a produção dos professores. Logo, em algumas situações podem ser reconhecidas como metodologia, pelo observar do caminhar pela educação e para o mundo, com reflexão sobre as práticas pedagógicas que potencializem a diferença em si, em que o sujeito singular emerge por meio de atos de criação. À luz de Josso (2010), é uma troca de experiências que corrobora para o processo formativo ligada ao impulso de transformação perante ao que se vivencia.

²¹ Termo utilizado aqui como crítica à cultura eurocentrista, à centralidade do governo europeu que governava o Brasil durante o regime imperial, em que trazia do continente africano pessoas para serem exploradas como escravas, ou seja, como um produto economicamente vantajoso, na visão capitalista.

Tempos entre Tempos de História e de Luta para a Formação Humana

As leituras na forma de ver e pensar o mundo que discutem a formação econômico social da sociedade brasileira, a política e a situação histórica do Brasil de capitalismo dependente nas relações entre estado e sociedade favoreceram entender e refletir sobre a nossa realidade de vida e as repercussões no campo educacional.

Para melhor entendermos estes contextos, faremos um breve percurso de tempos entre tempos que evidenciam histórias de luta, com conquistas, retrocessos e avanços na parte documental legislativa no Brasil, para propiciar condições igualitárias com objetivo de igualdade civil, política e moral, em que não haja espaço para discriminações e nem marginalizações de raça, gênero, credo ou qualquer outra condição que evidencie a diferença na constituição do sujeito para sua formação humana de modo integral, principalmente na área da educação.

No início dos tempos não havia um acordo legalmente estipulado sobre a convivência dos grupos. Esta ausência de regras era uma regra que dependia do bom senso das pessoas, para que pudesse acontecer o convívio de forma mais harmoniosa, mesmo sem o estabelecimento formal destas. Segundo Ellen Wood (1995), na antiguidade, tanto os romanos antigos como os gregos produziram alguns dos principais avanços da separação conceitual de Estado e sociedade, estabelecendo assim, criação de critérios não formalizados anteriormente.

Outro destaque para a autora é o pensamento político inglês dos séculos XVI e XVII, no qual havia uma confusão nos conceitos de sociedade pela subordinação desta ao Estado, o que refletia uma organização política única, na qual a classe dominante tinha domínio dos poderes econômicos e políticos, “como acontecia no caso dos arrendamentos feudais ou no caso dos impostos e do controle da administração pública do absolutismo como os principais meios de apropriação privada” (Wood, 1995, p.206-207).

No século XVIII aparece a concepção do termo sociedade civil representando uma esfera diferenciada do Estado e das noções anteriores de sociedade, apresentando “uma gama de interações sociais fora da esfera privada do lar e da esfera do mercado, a arena de

produção, distribuição e troca” (Wood, 1995, p. 206). De acordo com a autora, Marx descobriu que o estado expressava particularidades da sociedade civil e suas relações de classe, e partindo desta premissa explorou a formação da sociedade civil sob a forma de uma crítica da economia política. De acordo com as ideologias de Marx, a história das sociedades tem sido a história de luta de classes. Pela questão de posses, muitas acabam perdendo sua identidade de classe.

Foi necessária a reformulação Gramsci para ressuscitar o conceito de sociedade civil como princípio organizador central da teoria socialista. O objetivo dessa nova formulação foi reconhecer a complexidade do poder político nos Estados parlamentares ou constitucionais do Ocidente, em comparação com as autocracias mais abertamente coercitivas e a dificuldade de suplantar um sistema de dominação de classe em que o poder de classe não apresenta ponto de concentração visível no Estado, mais se confunde pela sociedade e suas práticas culturais (Wood, 1995, p. 207).

A autora coloca os sistemas capitalista e o socialista como antagônicos, evidenciando uma interdependência entre eles, visto que um só existe por causa do outro. Isto nos sugere a reflexão de como a democracia se situa ou é estrangulada pelo próprio capital. Ao mesmo tempo há uma manifestação que na teoria socialista os conflitos que tangenciam as relações sociais são mais propícios para melhor distribuição do poder entre as classes, conseqüentemente menos favorecimento, privilégio, monopólio de uma em relação a outra. Com isso, é possível compreender melhor as relações e inter-relações com o Estado nesta historicidade econômica, política e social. Os elementos constitutivos destas relações nos levam a pensar ainda mais no contexto de sociedade. Para Ellen Wood,

O conceito de ‘sociedade civil’ está sendo mobilizado para servir a tantos e tão variados fins que é impossível isolar uma única escola de pensamento associado a ele; mas surgiram uns temas comuns. ‘Sociedade civil’ é geralmente usado para identificar uma arena de liberdade (pelo menos potencial) fora do Estado, um espaço de autonomia, de associação voluntária e de pluralidade e mesmo conflito, garantido pelo tipo de ‘democracia formal’ que se desenvolveu no Ocidente (Wood, 1995, p. 208).

Estes temas elencados pela autora foram: sociedade civil; Estado; espaço não estatal; poder político versus poder social; direito público versus direito privado; propaganda e (des)informação sancionadas pelo estado versus a livre circulação de opinião pública,

entre outros. Estes tópicos referem-se a estrutura e natureza do estado capitalista. Portanto, demarcam a questão da privatização dos bens públicos, da opressão e desvalorização da democracia e da divisão de classes. Ainda, ressalta o resgate do papel da imprensa, da liberdade de expressão e do respeito pelo outro.

A pluralidade das relações e práticas sociais também fazem parte das discussões sobre Estado e sociedade, abordando para além da economia capitalista as questões de gênero, raça, religião, a gestão das políticas sociais, manifestações antidemocráticas entre outros embates englobando conservadorismos, o neoliberalismo e demais correntes que nos possibilitam compreender melhor a particularidade da realidade social na complexidade do capitalismo, da democracia institucional e da cidadania.

Wood (1995) destaca que as teorias da sociedade civil reconhecem problemas como a violência, o racismo, a opressão em vários órgãos e setores da sociedade, assim como a falta de respeito, e a falta de liberdade. A liberdade pregada pela democracia, mas que não é de fato contemplada por todos. A autora ainda defende que as liberdades civis é o que podemos chamar de forma vaga na atualidade de direitos humanos, pelos princípios de legalidade, da liberdade de expressão e de associação, e pela proteção da esfera não-estatal.

É aqui que o culto da sociedade civil, a sua representação como esfera da diferença e da diversidade, fala mais diretamente às preocupações dominantes da nova esquerda. Se há algo que une os vários ‘novos revisionismos’ – desde as mais herméticas teorias ‘pós-marxista’ e ‘pós-modernistas’ até o ativismo dos ‘novos movimentos sociais’ – é a ênfase na diversidade, na ‘diferença’, no pluralismo (Wood, 1995, p. 219).

Entendemos a diversidade pautada na ideia de padrão. Então, o que for diverso ao padrão já existente gera a diversidade. Já o conceito de diferença é mais amplo, porque traz a marca do diferente, o ser único de cada pessoa com todas as suas peculiaridades e necessidades. Somos diferentes e estamos constantemente em processo de diferença. Pensamos que a expressão pluralismo é mais que uma pluralidade, ou seja, mais que uma unidade, é um campo de saber que trata desta multiplicidade de possibilidades.

O racismo generalizado e arraigado no ocidente, “é geralmente atribuído ao legado cultural do colonialismo e da escravidão que acompanharam a expansão do capitalismo” (Wood, 1995, p. 230), pois o escravo era tratado como um produto na visão economicista, e consequentemente, capitalista.

No tempo do império no Brasil, o sistema escravocrata é um triste exemplo de desrespeito das relações sociais e raciais e de soberania descabida de governo, pois “se encarregava de não permitir que a ‘família negra’ se constituísse, fragmentando o elo parental básico, distanciando os filhos dos pais” (Farias, 2005, p. 42). Nesta citação, muitos são os absurdos que determinados grupos sociais sofrem, as injustiças e desigualdades evidenciadas. Como mãe, ser apartada de seu/sua filho/a é uma crueldade imensurável. A mulher negra tinha que deixar seu filho/a recém-nascido/a para ser ama de leite do filho/a da “senhora da casa-grande”, e em muitos casos as crianças eram vendidas e as mães não as viam mais. Embora as desigualdades sociais aconteçam ainda hoje, as circunstâncias são outras. Existem leis que garantem este convívio das mães com seus/suas pequenos/as, da mesma forma que incentivam o aleitamento materno.

Hoje, temos o termo racismo estrutural para formalizar este conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades que chegam a letalidade.

Há meio século, Martin Luther King Jr.²², que foi um grande líder pacifista nos Estados Unidos, lutou incessante e pacificamente contra o preconceito racial e pelos princípios de liberdade e igualdade, e pelos direitos civis na América. Um de seus maiores discursos da história foi "*I have a dream*" (eu tenho um sonho). Várias foram as lutas contra o racismo. Muitas foram as conquistas.

Maiores ainda são os desejos de uma sociedade na qual as pessoas não são julgadas pelo tom de sua pele, pois, no mesmo país, décadas depois morre George Floyd²³ (afro-americano) asfixiado por policial que se ajoelhou no pescoço dele por minutos, mesmo ele falando com dificuldade "*I can't breathe*" (eu não posso respirar). Esta ação fatal motivou em larga escala o movimento *Black Lives Matter* (vidas negras importam) contra a violência direcionada às pessoas negras, como forma de apoio ao movimento antirracista e para cobrar das autoridades que resguardecidas vidas negras.

²² Disponível em: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkhaveadream.htm>. Acesso em 15 de mar. de 2024.

²³ Disponível em: <https://www.acegis.com/2021/05/racismo-e-violencia-policial-o-caso-de-george-floyd/>. Acesso em 15 de mar. de 2024.

Outro exemplo, símbolo de luta contra o racismo, é Nelson Mandela²⁴ que após longos anos de prisão chegou a presidência da África do Sul. Foi o líder do movimento contra o Apartheid (separação), que vigorou por 46 anos (1948-1994), na África do Sul. Foi criado pelas elites brancas que controlavam o país e sustentavam-se no mito da superioridade racial europeia e que segregava os negros no país. Estes fatos nos ajudam a refletir sobre a história, a sociedade e o estado na esfera do pluralismo. Afinal, somos todos seres humanos em nossas diferenças, nutrindo o ideal de vivermos juntos em harmonia e com oportunidades iguais.

Com ênfase na diversidade, na diferença e no pluralismo, destacamos a Semana de Arte Moderna²⁵, movimento artístico e cultural de grande importância nacional no século XX do modernismo, que completou cem anos em 2022. Foi realizada exatamente cem anos depois da Independência do Brasil (em 1922), no qual o país passava por diversas modificações sociais, políticas e econômicas (advento da industrialização, fim da Primeira Guerra Mundial). Portanto, história recente do Brasil, dos últimos dois séculos, de luta pela liberdade, pelo reconhecimento de seus processos de identificação como quebra de padrões, vínculos já existentes para valorização do que é nosso (país, corpo, e tudo aquilo que há nosso pertencimento enquanto sociedade ou pessoa).

Tudo aquilo que realizamos, as observações que suscitamos da realidade nos proporcionam outras possibilidades de fazer, como aconteceu com os artistas da Semana de Arte Moderna. Os modernistas faziam a antropofagia, como profundos observadores da realidade social. Descrevem essa realidade não com longos tratados políticos, mas como arte. A arte como princípio político.

O modernismo retrata esta realidade brasileira que abarca conceitos de nacionalidade, diversidade, diferença e pluralismo pode ser apreciada na tela “Os operários” de Tarsila do Amaral (representante aqui dos intelectuais e artistas que se reuniram para apresentar na Semana de Arte Moderna) exemplifica o rompimento de padrões artísticos vigentes até então. Este evento cultural reuniu diversos tipos de arte como pinturas, poesias, esculturas, danças, entre outras e causou um grande impacto entre os artistas mais conservadores da época pois trazia uma dura crítica às regras importadas e à falta de

²⁴ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/nelson-mandela.htm>. Acesso em 15 de mar. de 2024.

²⁵ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/semana-arte-moderna-1922.htm>. Acesso em: 15/03/24

liberdade de expressão dos artistas brasileiros. Por meio da arte moderna muitos puderam trazer o Brasil para suas artes e o nativismo que faltava em muitas obras anteriores, ou seja, a nossa história, sociedade e estado.

Todas estas formas de produções culturais nos permitem além de uma apropriação de elementos tão pertinentes à realidade brasileira a fruição das leituras propostas em cada uma delas para refletirmos sobre. Porém, temos outras leituras que nos permitem pensar como da parte legislativa documental para cumprimento de normatizações.

A Constituição Federal de 1988²⁶, vigente até os dias atuais, reconhece o direito à educação de todos os brasileiros não apenas como garantia de acesso, mas também pelo padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino público. Por fim, temos quase dois séculos de história legislativa em que a educação aparece institucionalizada. Gradativamente, ela foi ganhando espaço com avanços, retrocessos e reações. Da independência do Brasil para a primeira Constituição em 1824 foram dois anos para a produção das leis mais importantes de um país que trata justamente da elaboração de outras leis, mais específicas de áreas afins, estipulando como devem ser feitas, por quem, e assim por diante.

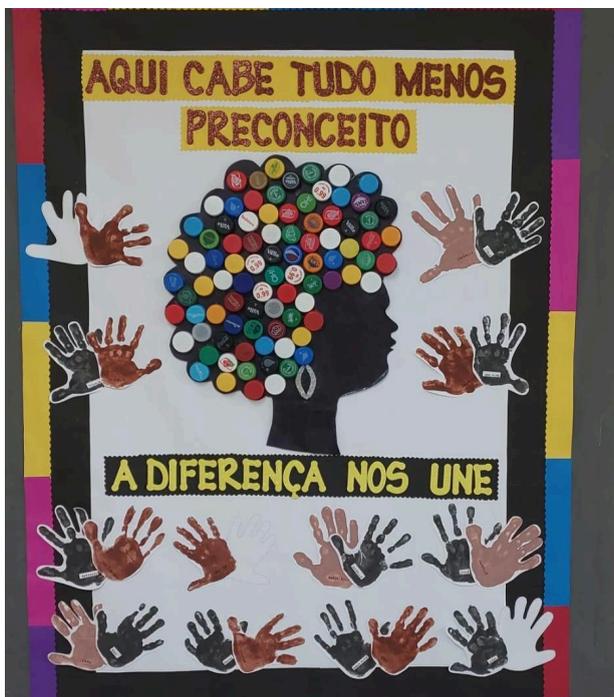
A nossa sétima e vigente Constituição de 1988 embasou outras importantes conquistas legais, como: a construção de um Sistema Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996²⁷, e o Plano Nacional de Educação (PNE), em suas duas edições: 2000-2010 e 2014-2024.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteram, enriquecendo, a nossa terceira e vigente LDBEN nº 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente. A lei 10.639 completou duas décadas, 20 anos em 2023, de normatização para garantir a amplitude dos conhecimentos históricos e culturais da formação dos povos brasileiros, dos processos formativos dos cidadãos brasileiros ricos pelas diversidades e diferenças.

²⁶ Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15/03/24

²⁷ Brasil. Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15/03/24

Imagem 1: A diferença nos une.



Fonte: Próprio autor, 2023.

As leis, mencionadas acima, sinalizam a obrigatoriedade destas culturas no currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mas, sabemos que a abrangência da diversidade e a pluralidade cultural ultrapassam e contemplam a grade curricular de todas as modalidades de ensino e da vida. A rede municipal de Niterói tem os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (2022), documento construído democraticamente e de qualidade referenciada socialmente que norteiam as propostas pedagógicas da educação deste município.

Os referenciais curriculares potencializam as conversas sobre currículo nas unidades de educação, com amplo diálogo com professores, equipes de articulação pedagógica e demais profissionais da educação.

O currículo é território político, no qual as disputas pela significação não cessam. É cultura, movimento e diferença; produz novos sentidos, é ato criativo, invenção e, portanto, provoca deslocamentos em sentidos hegemônicos, que dificultam o fluxo do diferir. A luta política e o debate sobre as políticas curriculares que desenvolvemos neste processo de pensar os novos Referenciais Curriculares denunciam as estratégias que tentam domesticar as diferenças e, contra todas as tentativas de significar de tal modo, o currículo, com o que e como devemos ensinar (Referenciais

Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói da Educação Infantil, 2022, p. 57).

Os referenciais curriculares proporcionam a abrangência curricular dos movimentos culturais e das diferenças regionais para além dos pontos presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que padroniza, homogeniza os conteúdos, objetivos e habilidades, desconsiderando a pluralidade brasileira, o que dificulta o trabalho com as diferenças e peculiaridades das regiões e das pessoas. A LDBEN 9394/96, no artigo 26, aponta a necessidade de uma da BNCC a ser complementada por uma parte diversificada. Porém, a escola é produtora de cultura e isto precisa ser valorizado. É importante incentivar a multiplicidade. Caso contrário, desconsideraremos o sujeito no processo de aprender a aprender, naturalizando o básico como mínimo.

Sendo assim, os movimentos instituintes previstos nos referenciais curriculares impulsionam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) como documentos de produção curricular de cada unidade escolar. Portanto, amparados legalmente, vimos como sendo de fundamental relevância que as crianças da Educação Infantil conheçam pessoas que, com suas diversas contribuições fizeram e fazem da cidade uma referência.

Uma primeira mudança que promovemos é destacar a diferença (e não a diversidade) como pressuposto e sentido potente no currículo, ou seja, pensar a diferença cultural para além da identidade. Compreendemos que o conceito de identidade e as políticas de identidade manifestam demandas por reconhecimento nos currículos, envolvendo, principalmente, o movimento negro e os povos indígenas [...] (Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói da Educação Infantil, 2022, p. 56).

Contemplamos, assim, no nosso currículo as políticas de identidade e diferenças culturais com os temas das relações étnico-raciais, a presença da história e cultura dos povos indígenas e dos afro-brasileiros no Brasil, com experiências de quilombolas e indígenas, conseqüentemente a influência nos saberes ambientais e recursos naturais presentes em nosso meio ambiente, como possibilidades de produção curricular e o ato de educar em lógicas mais próximas a nossa realidade histórica.

Na expressão de sentidos e possibilidades de pensar a produção curricular, os referenciais curriculares oportunizam aos profissionais de educação a construção de uma proposta institucional comprometida com a teoria curricular.

[...]nos projetos instituintes, que potencializam o currículo como espaço de criação, um currículo instituinte de sentidos, um currículo que aposta na luta pela justiça social e na educação que produz na diferença, assumindo um projeto de educação antirracista e contra todas as discriminações, para lutar pela justiça social, que defendemos aqui como o emergir do sujeito singular. E mesmo reconhecendo a incerteza do horizonte e a impossibilidade plena de realização de qualquer projeto, apresentamos o melhor de nós nesta luta (Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói da Educação Infantil, 2022, p. 59).

Os projetos instituintes são práticas incorporadas ao instituído, promovendo na política curricular movimentos que podem reforçar os processos de reflexão, mas também outras questões que oportunizam novos sentidos, tornando a política curricular e a produção de currículos espaço de criação, em constante fluxo entre permanência e mudança, e não de repetição.

Abordaremos um destes projetos instituintes desenvolvidos em rede municipal de educação. A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Jorge Nassim Vieira Najjar participa destes movimentos instituintes realizando atividades, durante todo o ano, com foco no reconhecimento da identidade de cada criança e suas culturas, no respeito às diferenças contra todas as discriminações, e na pluralidade das diversidades existentes no mundo que nos cerca e nas vidas que nos rodeiam.

Projeto Instituinte desenvolvido com Base nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Em 2023, o projeto instituinte da UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar recebeu o título de “450 anos de Niterói: conhecendo as contribuições culturais que fizeram e fazem a história de nossa cidade”, em decorrência da data simbólica do tempo de criação do município. É um local marcado pela diferença, pois Niterói foi fundada, com a posse solene em 1573, por um índio, o Arariboia, pertencente a tribo Temiminó, recebendo a denominação de São Lourenço dos Índios. Quantas cidades no Brasil foram fundadas por um índio?

Imagem 2: Nós fazemos parte desta tribo.



Fonte: Próprio autor, 2023.

Como mostra o cartaz construído pelo Grupo de Referência da Educação Infantil (GREI) 3B, todos os niteroienses fazem parte desta tribo. Foi um trabalho com abordagem a partir de histórias de criação da cidade, e conseqüentemente, de hábitos e atitudes da cultura indígena no decorrer dos tempos. Mas, qual a história da Aldeia São Lourenço dos Índios a Niterói?

São Lourenço dos Índios passa a se chamar, em 1819, Vila Real da Praia Grande. Só em 1834 é elevada à categoria de cidade, denominando-se Nictheroy (água escondida em tupi-guarani), tornando-se capital da Província do Rio de Janeiro. A importância político-administrativa deu novo impulso à cidade e seu crescimento tornou-se cada vez mais visível, com a multiplicação das edificações públicas comerciais, residenciais e também a abertura de novas ruas (Prefeitura de Niterói, 2021, s/p).

Com o intuito de conhecer e valorizar as histórias, lendas, belezas naturais, equipamentos culturais e programações culturais com cunho também pedagógico, assim como, de contemplar os parâmetros estabelecidos nos referenciais curriculares e nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é que elencamos esta temática para o projeto instituinte. Porém, a UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar trabalha durante todo ano em seus projetos para

uma educação antirracista, com a abrangência desta parte legislativa de forma transversal, mas, sobretudo, pela importância do tema para a formação integral das crianças.

Imagem 3: O Tupi que você fala.



Fonte: Próprio autor, 2023.

A imagem acima evidencia a leitura e literatura presente em nosso cotidiano, mas sobretudo as influências linguísticas oriundas de língua indígena pertencente ao nosso vocabulário. Foram utilizadas colagens com alimentos característicos da comida indígena e que consumimos. A pintura foi realizada com tintas naturais confeccionadas pelas crianças com mediação do professor, mostrando a importância desta na cultura indígena nos corpos, nas festas, entre outras celebrações ou rituais. As dobraduras remetem aos hábitos indígenas no modo vestir, antes e agora, enfim, em seus comportamentos e modo de ver a vida.

O nosso objetivo geral foi de reconhecer a história brasileira pela contribuição de todas as raças, principalmente pelas histórias que fizeram e fazem dos registros de nossa cidade, oportunizando assim, o empoderamento dos costumes e culturas negra e indígena que por cerca de cinco séculos foram descriminalizadas e diminuídas. Como específicos elencamos: apresentar às crianças as diversas formas de manifestações culturais, adaptando

à sua realidade o conhecimento sobre personalidades que contribuíram e contribuem com a cultura de Niterói; proporcionar experimentações e vivências indispensáveis para o desenvolvimento infantil e um conhecimento focal da cidade de Niterói; trabalhar as múltiplas linguagens; ampliar a coordenação motora global por meio da promoção de atividades físicas.

Imagem 4: Apresentação do projeto instituinte



Fonte: Próprio autor, 2023.

A arte acima foi exposta no Museu de Arte Popular Janete Costa, no mês de novembro, junto com a produção das outras unidades escolares que se inscreveram para participar do movimento instituinte proposto pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) de elaboração de projetos instituintes, o qual tem um edital, publicado em Diário Oficial (DO) com regras e normas para registro do documento que passa por avaliação de comissão definida pela FME. As escolas que têm os projetos instituintes aprovados saem publicadas em DO para recebimento de verba escolar, definida previamente, que possibilita suporte financeiro para execução dos projetos. No final do ano, há a prestação de contas financeira, e, de certa forma, pedagógica, quando a FME organiza uma semana de trocas de experiências dos projetos instituintes desenvolvidos na rede municipal.

O banner retrata um compilado de algumas atividades desenvolvidas no decorrer do ano de 2023, na UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar, sobre as contribuições históricas e

culturais que fizeram e fazem parte da cidade de Niterói que completou 450 anos. Pontuaremos a seguir algumas propostas pedagógicas desenvolvidas neste projeto instituinte, englobando o conhecimento de pontos turísticos que evidenciam a construção da historicidade da cidade, assim como, equipamentos culturais e áreas verdes públicas existentes.

À luz de Josso (2010), o viés metodológico será a narrativa, baseados nos conceitos de vivências formadoras. Por meio de narrativas de histórias, a autora acredita que essa prática oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência por meio de nossas responsabilidades como sujeitos do processo. Josso (2010) afirma, ainda, que as narrativas são construídas, centradas em vivências, nas práticas e nas reflexões sobre estas.

O movimento de refletir provoca sensações e análises que se transformam em experiências transformadoras e que interferem na prática do indivíduo. Acreditamos que uma experiência vivida pode oferecer uma valiosa contribuição no processo de aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento e no processo formativo.

Por meio das narrativas é permitida a compreensão da realidade humana, buscando fortalecimento no processo ensino aprendizagem e transformação social, por meio das experiências variadas. Neste sentido, pensamos em uma qualidade de educação voltada para a formação integral da criança, formando cidadãos conscientes, protagonistas e preparados para a vida em sociedade.

Tomando por base os referenciais curriculares e os parâmetros das leis federais 10.639/03 e 11.645/08, a partir das políticas de identidade, promovemos de forma transversal, durante todo ano, atividades em que ofertamos as crianças vivências com múltiplas linguagens, possibilidades de ressignificações e aprendizagens tendo como base a contribuição cultural, com ênfase em movimentos culturais na música, esporte, arte, literatura.

Imagem 5: Múltiplas linguagens.



Fonte: Próprio autor, 2023.

A imagem retrata o movimento cultural pesqueiro existente em Niterói, com a praia que recebe nome indígena e que boa parte de nossas crianças frequenta. Então, canções e histórias ajudaram para a construção do cartaz, assim, vários elementos foram utilizados para a arte produzida (areia, dobraduras, pintura, colagens...). Todas as crianças da UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar brincaram de pescaria para interagirem, se divertirem e entenderem como funciona o mecanismo da pesca e a importância desta.

No plano de ação da unidade escolar, pretendemos proporcionar práticas pedagógicas condizentes com a faixa etária dos nossos alunos. O trabalho é feito levando em consideração a forma de expressão de cada artista em destaque, ou seja, as crianças serão convidadas a serem protagonistas no processo de criação e execução das diversas manifestações culturais a que forem apresentadas.

Na literatura, uma das ações foi convidar a artista niteroiense Patrícia Schunk para realizar um encontro com autora, em que realizou a contação da história de seu livro “Descobrimo a cor de dentro”²⁸ para as crianças no espaço da UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar. A temática aborda uma proposta para uma educação antirracista e atenta às discussões étnico-raciais, com uma linguagem propicia a nossa faixa etária. O debate é pautado a partir de uma compreensão de que é urgente apoiar, fortalecer e mobilizar o respeito às diferenças, mostrando que como seres humanos, independentemente da cor da pele, por dentro somos iguais em nossa formação corporal interna, com enfoque na cor do sangue que pulsa e nos mantém vivos.

Imagem 6: Encontro com a autora Niteroiense.

²⁸ Schunk, Patricia. **Descobrimo a cor de dentro**. 1ª edição: Editora Brinque Ler, São Gonçalo/RJ, 2020.



Fonte: Próprio autor, 2023.

A maioria das professoras releu depois o livro com seu Grupo de Referência da Educação Infantil (GREI) e discutiram de forma crítica buscando a diminuição da desigualdade social, além de minimizar questões de desigualdade racial dentro das instituições de ensino, considerando que a importância do espaço escolar para essas discussões que buscam o conhecimento e a evolução humana comportamental e intelectualmente. Portanto,

A leitura constitui um elemento essencial na formação do aluno, pois é capaz de levá-lo a desenvolver a reflexão e a capacidade crítica, sendo também uma prática que contribui para o processo de reconhecimento de si mesmo e do outro. A leitura, mais do que um mero exercício que desenvolve o nível intelectual do indivíduo, possibilita a ampliação da leitura de mundo, o crescimento interior, a vivência de diferentes experiências que aguçarão emoções e sentimentos. Por meio da leitura, o ser humano não só adquire conhecimento, como também pode transformá-lo, em um processo contínuo de construção e aprimoramento. Ler é criar uma teia de sentidos que se diferencia de leitor para leitor, é interagir com o texto e lhe atribuir sentidos, em um contínuo processo dialógico (Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói da Educação Infantil, 2022, p. 63).

As leituras, que vão muito além da decodificação dos códigos linguísticos, fazem parte deste arsenal ideológico que nos possibilita um novo olhar para algo já existente, pensamentos, conhecimentos e saberes.

Nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e de seu segmento social. Destacamos a obra ficcional “A Menina que roubava livros” de Markus Zusak²⁹, como exemplo de uma história que se passa no ano de

²⁹ ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2008.

1939, em plena Segunda Guerra Mundial. O cenário em questão é a Alemanha nazista, que recebia bombardeios rigorosos e cada vez mais frequentes em suas cidades, no qual havia a proibição da leitura. Muito provavelmente a censura acontece pelo reconhecimento da leitura como arsenal ideológico de conhecimentos e criticidades, uma força de opressão da sociedade contra o estado, o que poderia interferir no sistema de poder estipulado naquele espaço e naquele tempo.

Logo, pelo poder e saber contidos nas palavras, na UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar muitas foram as leituras realizadas com predominância na inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena, reconhecendo e valorizando os aspectos herdados da história do negro africano e dos índios nativos em nossa cultura local contribuindo para uma igualdade étnico-racial.

Imagem 7: Princesa Ashanti.



Fonte: Próprio autor, 2023.

Após a leitura do livro, a professora do GREI 3A, em 2023, construiu com o seu grupo a protagonista da história, Ashanti, uma princesa de uma comunidade da África. Diversos foram os conteúdos trabalhados. No momento da foto acima, a docente realizava uma contação, junto com seu grupo, da história “Ashanti, nossa pretinha”³⁰ para as outras crianças da UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar. Durante este processo, diversas foram as proposições para que as crianças pensassem sobre o racismo estrutural. A pauta do debate não foi somente para fins de atendimento legal, mas pelo compromisso com o

³⁰ Santo, Taís Espírito. **Ashanti, nossa pretinha**. Editora Malê, 2021.

desenvolvimento de uma educação potencialmente democrática, pensada no âmbito da empatia e comprometida com um reparo histórico.

A funcionalidade da escrita também aparece, pois, as crianças coletivamente escreveram, junto à arte da personagem, o nome Ashanti. Consta duas escritas, cada letra feita por uma criança, na qual acontecia o reconhecimento de cada uma delas, vinculando-as principalmente aos nomes das crianças do GREI, dos familiares e da unidade municipal XXX. O trabalho de sequência das letras foi importante nesta atividade porque havia uma continuidade na escrita, assim como, da fonética.

Nas ações pedagógicas relacionadas à música, destacamos a contação de história com músicas, instrumentos musicais, e outros elementos originários da cultura africana e dos povos originários. Na foto abaixo, dentro do contexto da proposta, a convidada está com uma boneca Abayomi saindo das águas do mar em interação com as crianças.

Imagem 8: Cultura Afrobrasileira.



Fonte: Próprio autor, 2023.

Para quebrar os paradigmas da alienação europeia na história do Brasil, em que remetia aos negros e índios apenas como meros escravos, trouxemos ritmos, uma singularidade histórica e cultural, para enaltecer nossa cultura e mostrar a realidade das influências na constituição de nossa sociedade.

Também tivemos o encontro com a personalidade musical niteroiense Bia Bedran, que cantou e remexeu com nossas crianças. Assim, vamos conhecendo nossa cidade e artistas.

Imagem 9: Personalidade Niteroiense da música



Fonte: Próprio autor, 2023

Como ilustração do trabalho com as artes plásticas, apresentamos a criação e recriação da personagem do livro “O cabelo de Lelê”³¹, realizada pelo GREI 4B e apresentada para todas as outras crianças por meio de contação de história da professora junto com o seu grupo.

Imagem 10: Respeito não tem cor.



Fonte: Próprio autor, 2023.

³¹ Belem, Valeria. **O cabelo de Lelê**. 1ª edição: Editora Nacional, 2007.

Este encontro de saberes neste modo especial de pensar a vida é proveniente das reflexões e produções de pessoas que se predispõem as trocas destas experiências, permitindo ser afetado pela história do outro ou não.

O debate consciente e crítico de nossas histórias e culturas transversaliza a dimensão do nosso currículo escolar. Como reconhecimento de força política e a importância do dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, instituído pela Lei 12.519/2011, é feriado em alguns estados como é o caso do Rio de Janeiro. Esta data foi escolhida em referência ao dia em que Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, teria sido capturado e morto em 1695.

Para a reafirmação de uma educação antirracista, todas os grupos de referência realizaram atividades para o dia da Consciência Negra para minimizar as tensões raciais tão sentidas diariamente na vida do negro no Brasil.

Imagem 11: Dia da Consciência Negra.



Fonte: Próprio autor, 2023.

Mostramos no decorrer do artigo que as atividades da Consciência Negra não acontecem somente no mês de novembro, em decorrência das mobilizações e da luta antirracista. Agora, em continuidade do projeto instituinte da UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar, com destaque para a cultura indígena, compartilharemos outras propostas que tratam dos 450 anos de Niterói, do conhecimento as contribuições culturais que fizeram e fazem a história de nossa cidade. Logo, demos enfoque a nossa UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar, que faz parte da cidade e da história desta, localizada na comunidade do Capim

Melado, no bairro de Ititioca, onde a maioria das crianças mora e a condução local mais comum.

Imagem 12: O melhor lugar de Niterói é a minha escola.



Fonte: Próprio autor, 2023.

Para conhecer mais a nossa cidade, saímos dos muros de nossa unidade em alguns dias do ano de 2023, realizando algumas aulas passeio por equipamentos culturais de nossa cidade que fazem parte da nossa história niteroiense, como: o MAC (Museu de Arte Contemporânea de Niterói); o Teatro Popular de Niterói Oscar Niemeyer, no qual todas as crianças assistiram uma peça e receberam ao final o livro “A Teia das Águas”, de Roseana Murray; visita guiada pelo Horto Municipal do Fonseca; o Campo São Bento, espaço bucólico da cidade; Biblioteca Popular Anísio Teixeira, na qual aconteceram contações de histórias e brincadeiras.

Imagem 13: Passeios pela cidade de Niterói



Fonte: Próprio autor, 2023

Esta imagem mostra o quanto as crianças ficaram felizes em participar dos passeios propostos, e também, como precisam conhecer e explorar mais os espaços da cidade onde residem. No cartaz acima foram pedidas fotos das crianças em algum local de Niterói, inclusive foi uma sugestão feita para o recesso de julho, para que se possível, visitassem algum local do município com a família. Enfim, nos passeios realizados pela UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar, a comunidade escolar e local aguardavam com grande felicidade a chegada dos ônibus. Parecia festa na rua! Acreditamos que seja porque a nossa unidade é a primeira e única escola na comunidade.

Assim, avaliamos que o projeto instituinte intitulado “450 anos de Niterói: conhecendo as contribuições culturais que fizeram e fazem a história de nossa cidade”, teve seus objetivos alcançados e que as experiências foram formadoras para muitas crianças, professores e responsáveis. Com isso, acreditamos que o trabalho desenvolvido pautado nos referenciais curriculares e nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 contribuiu para uma formação humana mais justa e igualitária

Considerações finais

O nosso contínuo esperar, como diz Paulo Freire, não vem do esperar (embora seja do mesmo radical), mas da esperança da defesa da educação no modo de pensar a formação como um desenvolvimento humano global (pessoal e social), na qual atitudes discriminatórias não são toleradas, pois, buscamos conhecimento e respeito para as diferenças entre os sujeitos que são cidadãos com direitos iguais, independente de raça, gênero, necessidade especial ou credo.

Existem necessidades ideológicas e econômicas que, sob o capitalismo, ainda são atendidas pela opressão de raça e gênero, e outras categorias que sofrem algum tipo de violência ou exclusão. É preciso eliminar estas desigualdades existentes, permitindo a revalorização dos bens extra econômicos, cujo o valor foi deteriorado pela história e pela economia capitalista.

Pontuamos uma história de militância por igualdade social que permite reconhecimento dos diversos papéis, ecoando vozes das casas, famílias, trabalhos e em

diferentes espaços de participação na sociedade. Mas, sobretudo, com enfoque na educação e na possibilidade que este campo de conhecimentos oportuniza as pessoas a transformarem vidas pelos saberes oriundos das vivências, trocas, reflexões e aprendizados.

Em suma, nas histórias de vida e nas experiências o foco maior é nos contextos social e político, muito mais do que no cognitivo, porém, a fundamentação teórica e o rigor acadêmico devem estar presentes, tornando confiáveis as produções dos registros. É importante o professor saber, ter consciência do que está fazendo e de como seu trabalho pode afetar as pessoas, tanto de forma positiva quanto negativa. Por isso, são tão importantes os processos formativos que oportunizam a reflexão das práticas educativas que contribuem para a formação humana e integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In. VASCONCELLOS, Maria. R. de. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Brasil. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 15/03/24

Brasil. **Lei 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15/03/24

Josso, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN, EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói da Educação Infantil. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1AMy8cVNcEQSCHdx7TfNysABnpwQyILqm/view>. Acesso em 21 de jan. de 2024.

Prefeitura de Niterói. **A cidade**. Disponível em: <https://niteroi.rj.gov.br/2021/03/29/niteroi/>. Acesso em 27 de jan. de 2024.

Wood, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Editora Boitempo, 1995.

Data do envio: 18/02/2024

Data do aceite: 20/03/2024

A CAPOEIRA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPOEIRA AS A PEDAGOGICAL PRACTICE OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Fernanda Lopes Braga³²

Flávia Fernanda Ferreira de Lucena³³

Resumo

Este artigo aborda a importância da prática da Capoeira valorizando as relações étnico-raciais em uma turma de primeira infância de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Niterói/RJ. Construir um olhar sobre a cultura, conhecer e valorizar a identidade negra, buscar ações afirmativas foram estratégias para a realização deste trabalho. As experiências foram vivenciadas por duas turmas com crianças entre 04 e 05 anos, as práticas compostas por momentos de construção do saber através de rodas de conversas, músicas, dança e a aula de Capoeira, fonte rica em conhecimentos de ancestralidade do nosso povo. Os principais referenciais teóricos utilizados foram Carine (2023), Gomes (2011), e os documentos sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. A partir do contato com a Capoeira, por diversos meios, questões sobre relações étnico-raciais foram implementadas no cotidiano das turmas envolvidas no processo.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Relato de experiência. Relações étnico-raciais. Capoeira. Lei n. 10.639/2003.

Abstract

This article addresses the importance of practicing Capoeira in valuing ethnic-racial relationships in an early childhood class in a Municipal Early Childhood Education Unit in the city of Niterói/RJ. Building a perspective on culture, understanding and valuing black identity, seeking affirmative action was one of the strategies used to carry out this work. The experiences were carried out by two classes of 04 and 05 years old, the practices were composed of moments of knowledge construction through conversations, music, dance and the Capoeira class, which is a rich source of knowledge of our people's ancestry. The main theoretical references used were Carine (2023), Gomes (2011), other authors and documents on the implementation of Law n. 10.639/2003. From contact with Capoeira, through various means, questions about ethnic-racial relations were implemented in the daily lives of the groups involved in the process.

Key words: Early Childhood Education. Experience report. Ethnic-racial relations. Capoeira. Law n. 10.639/2003.

³² Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Professora Nina Rita Torres. E-mail: fernandalopesbraga@gmail.com e Telefone: (21)98747-9870. <https://orcid.org/0009-0005-7083-3926>

³³ Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Professora Nina Rita Torres. E-mail: flavialucena81@gmail.com e Telefone: (21)96424-5835. <https://orcid.org/0000-0002-3032-9320>

Introdução

A temática Capoeira foi escolhida juntamente com as turmas, após as crianças demonstrarem interesse por brincadeiras de lutas, possibilitando novos olhares sobre o lutar e respeitar o outro. Por outro lado, esta perspectiva permite a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, que coloca a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2003). De acordo com Silva e Souza (2012), tanto os estudos sobre as relações raciais não têm a Educação Infantil como campo de interesse quanto os estudos sobre a Educação Infantil não apontam as relações étnico-raciais em suas pesquisas. Desta forma, esse texto pretende contribuir para a ampliação deste campo ainda tão pouco explorado.

A Capoeira, na Educação Infantil, pode ser vista como uma maneira lúdica de implementar a Lei nº 10.639/2003, seguindo os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói para a Educação Infantil. As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) concomitantemente com os professores devem oportunizar a construção de uma imagem positiva, colaborando para a valorização e o desenvolvimento integral da criança. Visto isso, é importante realizar um planejamento comprometido com a temática étnico-racial, enfatizando as crianças negras como protagonistas das histórias, como também, colaborar para que as crianças não negras respeitem as diferenças e a diversidade racial (NITERÓI, 2022).

Ainda há um grande desafio diário nas escolas. Percebe-se resistência em trabalhar com a temática nos cotidianos das turmas de Educação Infantil. Isso é visto em algumas instituições onde os trabalhos realizados sobre questões raciais são direcionados para o mês de novembro ou apenas na semana do feriado nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro. Isso acarreta um planejamento que desvaloriza a cultura e a história da população negra ao longo do ano letivo, negando assim, o direito dos conhecimentos da história, cultura e identidade africana e afro-brasileira.

Podemos perceber esta resistência dos professores relacionadas há alguns fatores, como a alegação do desconhecimento da legislação, a falta de formação continuada para professores; a inexistência ou escassez de materiais didáticos que falem da temática e a falta de investimento público.

Estivemos atentos na observação nas interações presentes entre as crianças e famílias, em poucos momentos, em situações específicas, observamos atitudes e falas com formas implícitas de hierarquização racial.

Por sermos professoras antirracistas, percebemos a dificuldade de realizar práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. Muitas vezes é um caminho solitário, e nós, professores precisamos comprar material, livros, formações continuadas fora de serviço para conseguir ir contra as práticas eurocêntricas, que desvalorizam a beleza, autoestima e ancestralidade das crianças negras.

A proposta trazida pelo professor de Capoeira envolve muitos fatores, como o desenvolvimento psicomotor, a lateralidade, as músicas, os ritmos, as questões relativas à história da Capoeira, cultura dos povos, diversidade e respeito às diferenças.

Ludicidade, Capoeira e aprendizagem

Os jogos e brincadeiras colaboram para maior domínio cognitivo, motor e afetivo e social. Por meio deles poderá se alcançar melhor desenvolvimento na coordenação motora, no estímulo visual, na criatividade, na autoestima e na automatização de movimentos, além de se melhorar a forma de administrar o tempo e o espaço dentro de um movimento (FREITAS, 1997).

Por conter diversos movimentos a serem realizados, a Capoeira pode ser utilizada como recurso pedagógico para a Educação Infantil. Para isso vamos iniciar com um questionamento: o que é a Capoeira? A Capoeira é símbolo de combate e resistência, a Capoeira faz parte da identidade cultural brasileira, sendo reconhecida mundialmente como prática que une o esporte e a arte. Surgida no Brasil com elementos de diferentes culturas africanas que aqui se agruparam, resistiram e se recriaram, a Capoeira é expressão de um povo oprimido em busca de liberdade e dignidade, em busca de sua sobrevivência (FREITAS, 1997).

Sabemos a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança. Partindo dessa perspectiva, optamos por explicar a ludicidade em combinação com a Capoeira, que traz em sua história a ancestralidade do povo negro.

A Capoeira é marcada pela sua historicidade, musicalidade e corporeidade, pois ela se constitui em uma prática coletiva, com funções interdependentes e relacionais: tocar instrumentos, bater palmas, cantar e jogar. É possível durante as aulas, adotar meios para combinar a atividade pedagógica com o aspecto lúdico.

A roda identifica-se na maior parte do tempo com os jogos com regras, pois é realizada a partir de determinadas regras que fazem parte do universo da Capoeira, o que podemos relacionar com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros de Azoilda Trindade, na série A Cor da Cultura, que podemos ver ilustrados na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Valores Civilizatórios Afro-brasileiros de Azoilda Trindade



Fonte: Acervo das autoras (2023)

De acordo com Trindade (2006), os valores podem ser listados em Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo enquanto princípios inscritos na memória dos afro-brasileiros.

A Circularidade é encontrada nas rodinhas na Educação Infantil, a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade, também como acontece nas rodas de Capoeira.

Outro valor encontrado na Educação Infantil e na Capoeira é a musicalidade, a música era usada para disfarçar o aprendizado da luta pelo povo, o berimbau, o pandeiro e outros instrumentos são ótimos para trabalhar o ritmo nesta luta dançante.

A Ludicidade pode ocorrer através manifestações culturais genuínas, do axé. Assim como, nas interações e brincadeiras na Educação Infantil. O Cooperativismo revela a cultura negra, a cultura afro-brasileira, que é cultura do plural, do coletivo, da cooperação.

E por último, mas não menos importante, a Corporeidade, povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar a educação para as relações étnico-raciais.

É sabido que, visto isso é preciso que os professores tenham atitudes para ajudar no processo de luta da criança que ainda não consegue se expressar oralmente diante da discriminação vivida. O corpo e a mente dessas crianças ficam marcados, é necessário que os professores saiam da omissão, do silêncio, das desculpas trazidas na fala – “isso é brincadeira”, “deixa isso pra lá” e com a falta de acolhida desses adultos que ela tem como referência no momento.

A Capoeira foi trazida a partir da preocupação e vontade de quebrar as atividades eurocentrada, bem como a compra de bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque e lendas africanas.

A Capoeira e o fazer pedagógico

A Unidade Municipal de Educação Infantil onde se deu a experiência relatada neste texto situa-se no município de Niterói/ Rio de Janeiro e segundo os primeiros Dados do IBGE do censo 2022, a população total deste município corresponde a 481.749 pessoas, dos quais 60.286 se declararam pretos.

Em 2023, quando surgiu a proposta pela abordagem de vivências que ressaltassem as relações étnico-raciais dentro da Unidade Escolar, esta era composta por uma equipe de uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária escolar, uma coordenadora de turno, 15 professores, 4 cozinheiras e 3 auxiliares de limpeza. Estavam matriculadas 106 crianças com idades entre 2 anos e 5 anos e 11 meses com atendimento integral (8h às 17h).

Parte das práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais desenvolvidas na UMEI teve início em torno de um projeto instituinte iniciado em 2022 e desenvolvido ao longo de anos, intitulado “DIFERENTES SOMOS TODOS”.

Foram comprados materiais diversos relacionados ao projeto, como a aquisição de livros, para acrescentar o acervo da biblioteca, com temáticas importantes, como por exemplo: “Um dia na aldeia” de Daniel Munduruku, “Tem Tupi na Oca e em quase tudo que se toca” de Walther Moreira Santos, “A mãe que voava” de Caroline Carvalho, “Minha dança tem história” de Bell Hooks, “Betina”, de Nilma Lino Gomes, entre outros. Como também a aquisição fantoches de famílias negras e brancas, bonecos negros, cadeirantes e indígenas.

Vivenciar as aulas de Capoeira permitiu às crianças entrarem na roda, manusearem o berimbau e o pandeiro, instrumentos utilizados por eles nas rodas de Capoeira, cantarem músicas, aprenderem a lutar e dançar. Este movimento nos faz refletir sobre a importância desse momento, enquanto elemento cultural, no ambiente escolar para a Educação Infantil. Gomes (2011) afirma que:

Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/2003 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

A Capoeira foi uma atividade essencial para conhecer as questões relativas às relações étnico-raciais, a história e o legado cultural dos negros no Brasil. Com o professor de Capoeira, as crianças aprenderam brincando que esta luta dançante foi um símbolo de resistência da população negra contra o sistema escravista no qual foram submetidas de maneira imposta, violenta.

Também compreenderam que a Capoeira foi um meio para que a população escravizada pudesse sobreviver, eles utilizavam uma combinação dos ritmos, gingas e músicas e ao mesmo tempo preparavam-se para se defender quando fossem atacados pelos brancos.

É preciso pensar na perspectiva da diferença existente na Educação Infantil, nesta etapa da Educação Básica se faz necessário refletir acerca da persistência na demarcação da diferença associada à inferioridade dos negros e superioridade atribuída aos brancos ao longo dos anos na sociedade. Esta perspectiva se relaciona com Rosemberg (2004) ao falar sobre a existência de fatores intraescolares que contribuem para a discriminação de crianças negras e se relacionam com as desigualdades entre crianças brancas e negras. É necessário, pois, atentar para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. Rosemberg (2014) relaciona a decorrência da associação pobreza-ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros.

As escolhas dos meios utilizados pelos professores de Educação Infantil são fundamentais para a aplicabilidade da lei, suas ações podem oportunizar práticas pedagógicas que ampliem o universo cultural das crianças e valorizem a diversidade e diferença.

Ao pensar a Capoeira como prática pedagógica na Educação Infantil, estamos implementando a Lei nº 10.639/2003. Visto que, a Capoeira pode ser uma ação educativa, que se dá através da ludicidade abordando a história e cultura do povo negro no país (BRASIL, 2003).

A Capoeira possibilitou a reflexão das crianças após ouvir as histórias narradas pelo professor e permitiu novas descobertas. Após o contato com a Capoeira pudemos perceber o entusiasmo e a alegria nas crianças.

Em qualquer momento livre, ou oportunidade, eles falavam e faziam a luta dançante, até mesmo um boneco articulado fazia parte deste momento e entrava na dança, uma criança escolhia uma posição/movimento aprendido na Capoeira e todos imitavam.

A crianças ficaram empolgadas ao longo de várias semanas. Traziam inúmeras falas sobre o encantamento e vontade de fazer mais aulas de Capoeira – “Tia, quando o tio da Capoeira vem aqui de novo?”; “Você como eu ginguei com o tio?”; “Vamos fazer uma ponte?” (caderno de registro das professoras). Ao olhar para os momentos de brincadeira livre no pátio, nos deparávamos com posições variadas aprendidas na Capoeira e posições inventadas por elas.

As aulas práticas, com as turmas envolvidas, começaram com um lúdico alongamento. Em um segundo momento o instrutor da Capoeira explicava e mostrava o movimento de ginga, movimento considerado básico nesta luta dançante.

A partir dos movimentos apresentados durante as aulas práticas, as crianças aprenderam os passos principais da Capoeira, como o gingado e os golpes básicos de ataques e defesa. Além de algumas posições que elas consideram divertidas, como o caranguejo e a ponte: *“o caranguejo é o movimento de colocar o corpo quase encostado no chão e se apoiar com os pés e mãos andando de lado pelo espaço, e a ponte é outro movimento do corpo que apoia os pés e mãos no chão e o corpo fica parecendo uma ponte em forma de arco”* (caderno de registro das professoras).

Figura 2 – Ginga



Fonte: Acervo das professoras.

Outro movimento que as crianças aprenderam foi um giro de 360° com um pé e as duas mãos apoiadas no chão para permitir o alcance do calcanhar no parceiro. Este movimento é chamado de rabo de arraia e é também um dos mais fortes golpes da Capoeira.

Figura 3 – Rabo de arraia



Fonte: acervo das professoras.

Durante esses momentos de contato com a Capoeira as crianças ouviam o som do berimbau e do pandeiro. A musicalidade, presente nas aulas, fazia fluir os movimentos de maneira divertida, levando as crianças para um mundo encantado.

Ao longo do contato com a Capoeira, a África era trazida nas falas do instrutor, que explicava para as crianças sobre a criação dessa luta dançante. As crianças se envolveram e se apaixonaram pela Capoeira, que foi um momento de muita diversão e aprendizado.

Tal atividade apresentou uma série de elementos de valorização sobre a história e ancestralidade dos negros, as práticas que colocam as crianças negras e suas características passaram a ter um papel central em nossa rotina, e são incorporadas nas nossas práticas pedagógicas.

Conhecida como luta de libertação, a Capoeira já mostrou seu potencial nas aulas de Educação, criando possibilidades para contribuições possíveis de explorar e trazer a história africana e afro-brasileira para o cotidiano da Educação Infantil.

Deste modo, fazendo cumprir o que determina a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática de História e cultura afro-brasileira e africana em toda a Educação Básica.

As experiências vivenciadas pelas crianças nestes momentos estão diretamente ligadas à História da África e dos africanos, à luta dos negros no Brasil, à cultura negra

brasileira e o negro na formação do povo em nossa sociedade, tendo como objetivo resgatar a contribuição histórica, política, econômica e social do povo negro.

Vale ressaltar a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, que em seu texto:

[...]constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 31).

Pode-se dizer que o crescimento da Capoeira nas escolas, orientado pelos instrutores e mestres dessa dança, pode se tornar, de modo mais potente, práticas afirmativas baseadas nos ensinamentos do Movimento Negro, que colaboraram para as criações das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, onde esta última altera a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

A Capoeira é realizada em roda, a qual é uma luta dançante que envolve movimentos corporais, musicalidade, ludicidade, parceria e resistência. Podemos relacionar esse movimento juntamente com a atitude de resistência ao apagamento/silenciamento dos negros ao longo da história, em que Trindade (2006), criou os civilizatórios valores que podem ser listados em: Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo enquanto princípios inscritos na memória dos afro-brasileiros.

Figura 4 – Roda de Capoeira



Fonte: Acervo das professoras.

É imprescindível a discussão em torno de uma Educação Antirracista na formação dos professores, partindo da premissa que o Movimento Negro brasileiro é educador e produtor de saberes que se emancipam e articulam das questões étnico-raciais no Brasil. Ele se torna imprescindível na discussão em torno de uma educação antirracista (GOMES, 2017).

Para falar de educação antirracista é preciso revisitar aquilo que aprendemos para pensar o quanto do nosso aprendizado está impregnado de uma ideologia racista ou de uma ideologia de apagamento, da perda das perspectivas africanas.

No entanto, também não podemos desconsiderar que essa perspectiva eurocêntrica quis invisibilizar, anular e aniquilar uma perspectiva africana e, se não fosse esse movimento, não seria necessário resgatar possibilidades de pensar em educação a partir do que existe. Como diz Carine (2023) em “África”, para ressignificar o cotidiano.

Nesse sentido, a Capoeira como prática pedagógica ensina conhecimentos da cultura afro-brasileira e passam a ser significativos para as crianças. Ao conhecer, cantar e recantar as músicas infantis da Capoeira, as crianças começaram a perceber elementos do cotidiano em suas letras.

A-E-I-O-U (Pretinho)

A-E-I-O-U

U-O-I-E-A

A-E-I-O-U vem criança vem jogar

Eu aprendi a ler
Aprendi a cantar
Mas foi na Capoeira
Que eu aprendi a jogar

Fonte: Música do CD do Abadá-Capoeira - Cantigas Infantis - Piriquito Verde (Org.)

A Capoeira pode possibilitar, através do lúdico, o desenvolvimento de valores como respeito e união, e ao mesmo tempo, através dos movimentos realizados, colabora para a lateralidade, resistência e força. As crianças demonstram grande alegria após superar os obstáculos da Capoeira. Faz-se necessário concentração para realizar os movimentos pedidos pelo instrutor, seguindo o ritmo musical e com cuidado para não machucar o companheiro de luta, mantendo o respeito dentro e fora da dança. Para finalizar as aulas de Capoeira, o instrutor faz uma roda e relembra os conceitos e bases principais desta atividade lúdica e divertida para as crianças.

Matemática na Capoeira (Móbilis)

1 2 3 4
Capoeira é um barato
4 3 2 1
Pode jogar qualquer um
1 2 3 4
Capoeira é um barato
4 3 2 1
Pode jogar qualquer um
1 + 1 são 2
2 + 2 são 4
Capoeira joga em cima
Capoeira joga em baixo

Fonte: Música do CD do Abadá-Capoeira - Cantigas Infantis - Piriquito Verde (Org.)

Sendo a brincadeira uma estratégia de ensino da Capoeira importante para o desenvolvimento das crianças. Seguimos a busca por atividades que fizessem sentido e dessem significado às vivências e à pluralidade cultural das crianças.

Considerações finais

Devemos reafirmar e positivar a diferença, olhando-a como valor e percebendo que nós temos histórias absolutamente distintas. Quando não se leva em consideração a diferença, podemos achar que um grupo tem a legitimidade e, desse modo, corroboramos com o silenciamento, discriminações e preconceitos.

As interações e brincadeiras na Educação Infantil constituem o processo de desenvolvimento pessoal, social e afetivo. É a partir da brincadeira que elementos conhecidos são recriados e novas combinações são feitas para a reprodução e reconstrução da realidade. Quanto mais se expandir o contato com os objetos culturais, maior são as experiências vivenciadas.

A prática da Capoeira na Educação Infantil ensina que a brincar, se desafiar, enfrentar obstáculos, a cantar e a manter o ritmo, auxilia na ampliação do movimento, colaborando para a melhoria do andar, correr, pular, equilibrar e rolar. Trabalha a força, flexibilidade, resistência e velocidade de maneira lúdica. Além disso, a Capoeira também estimula a observação e a defesa, quando necessária, ao contrário de incentivar a agressividade e a violência.

A Capoeira é um patrimônio cultural brasileiro reconhecido pelos órgãos públicos do nosso país.

Quem não estiver jogando ou tocando qualquer instrumento presta atenção no jogo e responde ao coro, pois o jogo de capoeira angola é um jogo consciente no qual o (a) capoeirista ataca para se defender, procurando sempre saber o que fazer durante o jogo (o que se estende para o cotidiano da vida pós roda). É necessário observar o outro, analisar seu jeito de agora, para, finalmente, saber com quem se está jogando, ou seja, se relacionando. A atenção deve ser dirigida não só ao jogo, mas também no que está sendo cantado. É por meio do canto que o ensinamento da capoeira é dado, já que ele direciona a comunicação não verbal (corporal) dos jogadores (BRASIL, 2008, p. 68).

A Capoeira pode ser um meio que permite o conhecimento e o (re)conhecimento de personagens e pessoas negras na Educação Infantil. E é de grande importância que no

cotidiano escolar as crianças negras comecem a se reconhecer enquanto sujeitos históricos, enquanto pessoas capazes de transformar as suas realidades.

Na Educação Infantil, essa prática acontece de forma lúdica, criativa e procura envolver os pequenos através de brincadeiras acessíveis. De acordo com o instrutor, que ministrou a aula de Capoeira na UMEI, este momento aborda a história, a origem e a música específicas da Capoeira em conjunto com movimentos formando essa luta dançante.

Entendemos que a Capoeira é uma ótima atividade para estimular as crianças através dos movimentos corporais e é uma prática que acontece de forma lúdica e criativa, essenciais para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural. **Capoeira**. Revista Textos do Brasil. n.14. Brasília, 2008.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

FREITAS, J. L. de. **Capoeira infantil: a arte de brincar com o próprio corpo**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903>. Acesso em: 03 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NITERÓI. **Referenciais curriculares da rede pública municipal de educação de Niterói**. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AMy8cVNcEQSCHdx7TfNysABnpwQyLLqm/view>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raza y género en el sistema educacional brasileño. In: WINKLER, Donald; CUETO, Santiago (Eds.). **Etnicidad, raza, género y educación en América Latina**. Santiago – Chile: PREAL, 2004. p. 239-282.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil E Relações Raciais: A Tensão Entre Igualdade E Diversidade. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142856>

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e referências afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A cor da cultura: caderno de atividades, saberes e fazeres**. v. 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 18 mar. 2024.

Data do envio: 08/02/2024
Data do aceite: 16/04/2024

**ANCESTRALIDADE AFRICANA DE NITERÓI SOB DIFERENTES
OLHARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA³⁴**

**AFRICAN ANCESTRALITY FROM NITERÓI THROUGH DIFFERENT
POINTS OF VIEW: AN EXPERIENCE REPORT**

Graziele Ferreira dos Anjos³⁵

Sthéfani Marinho de Carvalho³⁶

Jussara Silva Cavalcante³⁷

Resumo

Neste texto, relata-se o desenvolvimento do projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” que culminou em uma exposição de fotografias e, por meio de uma experiência sensorial, recontou a história da cidade, em seus 450 anos, pelo viés do recorte racial. Recorremos aos conceitos de gêneros do discurso de Bakhtin (2011) e Maingueneau (2002) e na concepção de interculturalidade crítica e de decolonialidade de Walsh (2005; 2009). Para abordar a diáspora africana no processo de formação de Niterói, apoiamos-nos nas contribuições de Ferreira (2021). O interesse da comunidade escolar pela atividade mostrou-nos a relevância de se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Ancestralidade. Presença preta. Niterói. Língua espanhola. Audiodescrição.

Abstract

In this text, we report the development of the project “Ancestry in Niterói through the lenses of students from João Brazil Municipal School”, which culminated in an exhibition of photographs that, in a sensorial experience, retold the history of the city, in its 450 years, from the perspective of the racial profile. We use the concepts of genres in the discourse of Bakhtin (2011) and Maingueneau (2002) and the conception of critical interculturality and decoloniality by Walsh (2005; 2009). To address the African diaspora in the process of formation of Niterói, we rely on the contributions of Ferreira (2021). The interest of the school community in the activity showed us the relevance of working on afro-brazilian history and culture, in schools, to build a more egalitarian society.

Keywords: Ancestry. Black presence. Niterói. Spanish language. Audio description.

³⁴ O trabalho apresentado foi desenvolvido na Escola Municipal João Brazil que integra a Rede Municipal de Educação de Niterói. O contato da unidade escolar é emjoaobrazil@educacao.niteroi.rj.gov.br

³⁵ Mestra em Estudos da Linguagem. Professora de Língua Espanhola da Escola Municipal João Brazil (<https://orcid.org/0000-0002-6794-5442/> grazifanjos@gmail.com).

³⁶ Mestra em Estudos da Linguagem. Professora do Ensino Fundamental 01 e da Sala de Recursos da Escola Municipal João Brazil (<https://orcid.org/0009-0000-18872817/> sthefanimarinho81@gmail.com).

³⁷ Mestra em Educação. Professora de apoio educacional especializado da Escola Municipal João Brazil (<https://orcid.org/0000-0002-8747-1205/> jussarascavalcante@gmail.com).

Por outra perspectiva

Este ensaio de escrita compõe-se como efeito do fazer diarístico de três professoras da Escola Municipal João Brazil (doravante João Brazil), pertencente à Rede Municipal de Educação de Niterói, acerca do projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” proposto pela professora de língua espanhola Grazielle Ferreira dos Anjos, em parceria com a professora da sala de recursos Sthéfani Marinho de Carvalho e a professora de apoio educacional especializado Jussara Silva Cavalcante.

A proposição dessa intervenção pedagógica, desenvolvida entre março e novembro de 2023, é fruto das discussões teóricas e metodológicas empreendidas no II Curso de Relações Étnico-Raciais e Currículo, organizado em 2021 pela Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF), integrada à Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), do qual uma das professoras implicadas nesta escrita participou e ampliou seus horizontes de como abordar as relações étnico-raciais nas aulas de língua espanhola, de modo integrado à formação linguística e cidadã dos estudantes e desde um olhar não estereotipado da história e da cultura afro-brasileiras.

Na mencionada unidade escolar, que se situa em uma região periférica de Niterói, a população é majoritariamente negra e observa-se um sentimento de não pertencimento à cidade entre os estudantes, como se fossem estrangeiros em seu próprio lar. Empiricamente, compreendemos que esse mal-estar social não é incomum e nem exclusivo dessa cidade, mas é resultado de uma prática enraizada em nossa sociedade que tende a desconsiderar nossa ascendência africana. Pelo Brasil afora, vemos, de um lado, o apagamento – intencional – dos saberes, da história e da memória do povo preto; e do outro lado, a multiplicação de narrativas e de registros que ovacionam a branquitude, inclusive, de algozes dos afrodescendentes e dos indígenas (MISSIATO, 2021).

Em Niterói, Ferreira (2021) afirma haver uma invisibilidade das populações pretas na história oficial e, em sua dissertação de mestrado, resgata as memórias da diáspora africana no processo de formação da cidade, bem como as marcas históricas da presença preta grafadas ainda hoje na paisagem urbana. Entendemos que a escola deve exercer o papel de protagonista na formação de outras gerações que darão continuidade aos movimentos de resistência e de ruptura com o apagamento da memória do povo preto.

Gerações estas que contarão nossa história pautada em outros referenciais. Pareceu-nos, portanto, necessário e urgente elaborar e desenvolver, no ano em que Niterói completou seus 450 anos, um projeto pedagógico que proporcionasse aos estudantes conhecer e ver as marcas deixadas por seus ancestrais, a fim de que se sentissem pertencentes à cidade e livres para transitar e ocupar todo e qualquer espaço sociocultural.

“Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” é um projeto disciplinar, voltado para o ensino da Língua Espanhola e pautado na perspectiva das relações étnico-raciais, e tem como base o uso da linguagem fotográfica, escrita e oral. Objetivou-se que os estudantes do 6º ano e da sala de recursos, por meio da fotografia, registrassem as marcas históricas, iconográficas e arquitetônicas que evidenciam a presença da população preta de/em Niterói no passado e no presente. Levando em conta esses novos olhares sobre a cidade, pretendemos instigá-los a questionar essa colonialidade³⁸ que impõe o esquecimento das histórias, das memórias de dor e de resistências dos afrodescendentes recorrentes no Brasil (MISSIATO, 2021) e, em especial, no contexto social em que estamos inseridos. No que se refere ao ensino da Língua Espanhola, planejou-se que os discentes, a partir dos registros fotográficos, produzissem textos orais no formato de audiodescrição que, por definição, é um gênero discursivo que propõe a tradução intersemiótica de imagens para outro sistema de signos, “a fim de garantir a autonomia de pessoas com deficiência visual no processo de inclusão no mundo da vida e da cultura” (GARCIA, 2019, p. 07).

As memórias de dor não incidem apenas sobre os corpos pretos, incidem também sobre os corpos “ditos” deficientes que, igualmente, sofrem formas de opressão. Em uma sociedade regida pela corponormatividade, pouco sensível à diversidade corporal (MELLO, 2016) e que ignora que habitar um corpo com gênero, raça, impedimentos físicos, intelectuais e/ou sensoriais é apenas uma das muitas formas de estar no mundo (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009). Desse modo, propor um trabalho que olhe para as pessoas com deficiência visual e as possíveis formas de acessibilidade é contribuir com a formação de cidadãos mais críticos, solidários e atentos às necessidades do outro.

³⁸ “Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir ad ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 17).

Nas linhas subsequentes, dedicamo-nos a comentar os fundamentos teórico-metodológicos norteadores do projeto desenvolvido.

Decolonialidade, interculturalidade e interatividade no foco

A educação das relações étnico-raciais surge da necessidade de se reparar a injustiça praticada contra as matrizes culturais, em especial, a indígena e a africana que também constituem a identidade do povo brasileiro (MUNANGA, GOMES, 2006). E propõe levar temáticas, pensamentos, materiais que valorizem essa diversidade presente no país para as salas de aula.

Compreendemos que a língua estrangeira na escola, em nosso caso, a Língua Espanhola não se limita à formação linguística, privilegia também a formação ética e crítica dos estudantes, de modo a contribuir efetivamente com a construção de uma nação mais democrática e igualitária. Dessa forma, abordar as relações étnico-raciais nas aulas de Espanhol, pautado, por sua vez, na concepção de interculturalidade crítica e de decolonialidade (WALSH, 2005, 2009), é uma possibilidade de letrar racialmente os estudantes.

Trabalhar as relações étnico-raciais, desde uma perspectiva intercultural crítica e decolonial, significa abordar a história do povo preto no Brasil, dando visibilidade a outras lógicas, isto é, a diferentes formas de pensar e de ver o mundo. É questionar a colonialidade que exerce influência em boa parte dos afro-brasileiros que ainda postula a miscigenação como uma “ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 37). É oportunizar que as narrativas pretas sejam contadas sem a intervenção dos paradigmas eurocêntricos e com ênfase nas perspectivas, cosmovisões e experiências dos sujeitos subalternizados (BERNADINO-COSTA, GROSGUÉL, 2016).

Os mencionados conceitos de interculturalidade crítica e decolonialidade têm como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos e inscrevem-se no âmbito dos estudos propostos pelo grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. O grupo é composto por intelectuais da América Latina, dentre eles, Catherine Walsh e tem como proposição debater “uma construção alternativa à

modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 17). Dito de outra forma, o grupo pretende discutir projetos intelectuais e políticos que proponham construir mundos e modos de pensar e de ser distintos, não só na América Latina e em outras regiões do globo cuja existência e produção intelectual dos sujeitos foram negadas e invisibilizadas (WALSH, 2005).

De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 24), a decolonialidade para Walsh “implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber”. A decolonialidade busca tornar visível a luta desses sujeitos, que foram e ainda são inferiorizados, e de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas frente às imposições da colonialidade. É como uma ferramenta que dá visibilidade aos “dispositivos de poder, e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da vida mesmo - radicalmente distintas”³⁹ (WALSH, 2009, p. 11). A noção de decolonialidade é uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva e pretende desestabilizar as estruturas epistêmicas da colonialidade e construir novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Atrelado a esse conceito, está o de interculturalidade crítica. É visto, ao mesmo tempo, como um processo e um projeto social, político, ético e intelectual que pretende transgredir a lógica colonial imposta, a fim de pôr em evidência as epistemes invisibilizadas e subalternizadas e produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo. A interculturalidade crítica propõe, portanto, uma transformação radical nas estruturas, instituições e relações sociais (WALSH, 2009).

Segundo a estudiosa, a raiz da interculturalidade crítica alicerça-se nas discussões políticas dos movimentos sociais que pautados em sua perspectiva contra hegemônica, questionam a estrutura colonial e capitalista e buscam estratégias para repensá-la e reinventá-la. No interior dos movimentos sociais, “a interculturalidade aparece como parte do discurso político e reivindicativo” (WALSH, 2009, p. 10)⁴⁰ das lutas emancipatórias e de resistência dos povos indígenas e afro em América Latina contra a colonialidade e como alternativa na busca de legitimação de “outros” modos de poder, saber, ser e viver.

³⁹ Tradução própria.

⁴⁰ Tradução própria.

Observa-se que esse conceito vai além da simples relação entre os diversos grupos inscritos em um contexto sócio-histórico e sua aceitação, propõe, como apontado anteriormente, o enfrentamento e a transformação das “estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, é racial, moderno-ocidental e colonial”⁴¹(*op.cit.*, p.12).

No campo educacional, a interculturalidade proposta por Walsh, nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p. 27), “representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária”. Dessa forma, pensar uma prática pedagógica alinhada à interculturalidade crítica não significa incluir, simplesmente, novos temas e metodologias ao currículo, mas desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que as diversas culturas sejam apresentadas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade, visando assim à construção de um mundo mais justo. Dito isso, nas próximas linhas, explicitamos nossa opção por sistematizar o ensino de Língua Espanhola por intermédio da noção de gêneros do discurso e tipologias textuais, tomadas numa orientação enunciativa (BAKHTIN, 2011; MAINGUENEAU, 2002).

Filiamo-nos à Análise do Discurso (AD) de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2002) que compreende a linguagem como uma atividade interativa. Essa interação dá-se por meio do enunciado, a real unidade de comunicação verbal (BAKHTIN, 2011), que, por sua vez, inscreve-se em um dado contexto de produção, de circulação e de recepção e é assumido por um EU que se remete a um VOCÊ em um AQUI e um AGORA. Para essa concepção teórica, “o enunciado não se limita apenas à dimensão linguística para a compreensão do seu sentido, mas possui uma dimensão social composta pela situação e pelos participantes que a constituem” (FERREIRA, 2015, p. 105).

Os enunciados são formas únicas e concretas, mais ou menos estáveis, que elaboram-se a partir das especificidades de cada campo da atividade humana e organizam-se em diferentes gêneros do discurso e vão, por exemplo, desde formatos mais padronizados, como comando militares, até formatos mais plásticos e flexíveis, como uma conversa cotidiana (BAKHTIN, 2011).

⁴¹ Tradução própria.

Mesmo sem nos darmos conta, a todo tempo, nossas interações verbais são mediadas pelos gêneros do discurso, sejam eles orais, escritos ou multimodais. A nosso ver, é um caminho relevante e produtivo ensinar a língua espanhola por meio de um enfoque nos gêneros discursivos, uma vez que estão inseridos nas práticas de linguagem nas quais os estudantes se inscrevem. O que pode proporcionar-lhes certo grau de familiaridade, visto que “um sujeito ao enunciar presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ implícito, compartilhado pelos interlocutores” (MAINGUENEAU, 1997, p. 30).

Além disso, propor um ensino que aproxima os estudantes da língua em uso, como prática social e não como um sistema isolado, lhes possibilita ampliar suas práticas discursivas, compreender e produzir novos textos e novos sentidos, e instaurar-se como sujeitos em diversos gêneros, distintos daqueles que porventura já dominam. Para que isso ocorra em nossas intervenções pedagógicas, planejamos atividades que desenvolvam a competência comunicativa (MAINGUENEAU, 2002) que consiste no domínio dos gêneros discursivos em estudo e sua interação com a competência linguística, a saber, aspectos sintáticos, morfológicos, lexicais e fonológicos e com a enciclopédica, referente ao nosso conhecimento de mundo (VARGENS, FREITAS, 2010). Até esse ponto, justifica-se nossa escolha pelo trabalho com a noção dos gêneros do discurso, em primeiro lugar, pelo caráter social do enunciado e, em segundo lugar, por ser um conhecimento familiar aos estudantes.

Relacionamos o trabalho com os gêneros discursivos com as tipologias textuais, pois, de acordo com Vargens e Freitas (2010, p. 198) “se existe a pretensão de ensinar uma língua a partir dos gêneros, é conveniente associá-los às variadas tipologias, em especial, as que estudam as sequências de texto”. Todos os gêneros do discurso estão associados a uma organização textual e dominá-los é “ter consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores” (MAINGUENEAU, 2002, p. 68).

Enquanto os gêneros discursivos são infindáveis e heterogêneos, as tipologias textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. São a malha infraestrutural do texto. Caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 154), os tipos textuais designam uma categoria de “construção teórica {em geral uma

sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo}”.

A organização textual é um dos critérios elaborados por Maingueneau (2002) para caracterização de um gênero do discurso. O reconhecimento de tais critérios é fundamental, visto que nos auxilia no processo de produção e compreensão dos enunciados. As demais condições de êxitos são: finalidade reconhecida, estatuto dos parceiros legítimos, lugar e momento legítimo e o suporte material. De modo sintético, explicitamos o que significa cada um desses critérios. A finalidade reconhecida remete-se à função social dos gêneros; parceiros legítimos, aos coenunciadores envolvidos em uma situação comunicativa; o lugar e o momento legítimos, ao lugar e ao momento constitutivos da produção, bem como a circulação do gênero; e, por fim, o suporte material tem a ver com seu modo de existência semiótico.

Concordamos com Almeida e Giorgi (2013, p. 87) quando afirmam que a compreensão de tais características e o reconhecimento dos mais diversos gêneros colaboram para tornar o estudante em um usuário componente de uma língua e habilitá-lo “a uma formação crítica e reflexiva capaz de reconhecer os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das línguas”.

Na próxima seção, discutimos as atividades planejadas e desenvolvidas com vistas a alcançar os objetivos elencados para o projeto em execução, na articulação com as concepções teórico-metodológicas defendidas aqui.

No enquadre: a Niterói Preta, os “fotógrafos” e suas lentes

O projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” pretendeu “descortinar”, por meio da produção de fotografias e de audiodescrições em língua espanhola, decorrentes desses registros, as marcas históricas da presença preta grafadas ainda hoje na paisagem da cidade, invisibilizadas pela colonialidade. Interessou-nos dar visibilidade aos sujeitos subalternizados e a suas narrativas e, desse modo, proporcionar aos estudantes implicados nesse trabalho, em sua maioria afrodescendentes, acesso a suas histórias com um olhar afrocentrado.

De antemão, pontuamos que a atividade final consistiu na montagem da exposição “450 anos de Niterói: a presença preta pelos olhares da JB” e reuniu as audiodescrições e as

fotografias, produzidas pelos estudantes, impressas em diferentes dimensões e em alto relevo, além de modelagens em argila. Recorremos a diferentes recursos, uma vez que um dos propósitos desse trabalho pretendia desenvolver a empatia da comunidade escolar para com as pessoas com deficiência visual, para que compreendesse como incluí-las em atividades artístico-culturais. É importante esclarecer que alteridade aqui é entendida como o que Skliar (2015) diz ser “gestualidade mínima” em pensarmos o outro sem julgamentos. Além disso, destacamos que essas ferramentas de acessibilidade, recursos que facilitam a leitura e compreensão de textos imagéticos, beneficiam tanto as pessoas com deficiência visual como as pessoas com deficiência intelectual, com dislexia, com daltonismo e os idosos.

Neste fazer diarístico, dedicamo-nos a discutir as atividades desenvolvidas em articulação com as concepções teórico-metodológicas norteadores. No quadro seguinte, de modo sintético, enumeramos as ações realizadas e o período de execução de cada uma.

Quadro 01 – Atividades desenvolvidas e período de execução

Atividades desenvolvidas	Período de execução
Seleção dos alunos “fotógrafos” para participação no projeto	Março
Busca por pesquisadores que estudam a história de Niterói desde uma perspectiva afrocentrada	Março e abril
Aula de campo com a professora Simone Ferreira pela Pequena África de Niterói	Mai
Oficina de fotografia com os professores Eires Melo da Silveira e Ana Carolina da Silva Pinto	Junho e julho
Oficina de audiodescrição com as professoras Ana Cristina Prado, Karine Serpa Franco e Joyce da Silva Costa	Junho e julho
Aula de campo com as professores responsáveis e com os alunos para os registros fotográficos pela “Pequena África” de Niterói	Agosto

Apresentação do gênero audiodescrição e da tipologia textual descritiva	Setembro e outubro
Produção textual, em língua espanhola, das audiodescrições	Outubro e novembro
Organização da exposição (seleção das fotografias e impressões, montagem das estruturas, divulgação e outras)	Outubro e novembro
<i>Vernissage</i>	Novembro

Fonte: as autoras

Iniciamos o desenvolvimento do projeto com a seleção dos estudantes “fotógrafos”, aqueles que seriam os responsáveis por captar as imagens da cidade de Niterói, alusivas ao trabalho proposto. Para isso, elencamos como critério de escolha dos participantes, além do interesse pela fotografia em si, a predileção por um determinado tipo de fotografia, o paisagístico. Em paralelo, empreendemos nossa busca por pesquisadores que estudassem a história de Niterói, desde uma perspectiva afrocentrada, e em consonância com os conceitos de interculturalidade crítica e de decolonialidade, de Walsh (2005, 2009). Por intermédio da professora Josiane Peçanha, educadora da Rede Municipal de Niterói, conhecemos a professora de Geografia Simone Ferreira, docente do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) e pesquisadora pioneira das memórias da diáspora africana em Niterói. Em sua dissertação, muitos fragmentos chamaram nossa atenção, inclusive o que se transcreve abaixo

trazer à tona a memória preta é ir contra as distorções produzidas pelo sistema escravista que ainda hoje atuam violentamente sobre corpos pretos, visto que é a partir do momento em que nos apropriamos dos lugares, de suas histórias e memórias que estabelecemos algumas relações de significados e sentidos com eles (FERREIRA, 2021, p. 66 – 67).

O que nos mostrou que o estudo estava de acordo com os objetivos da proposta pedagógica em desenvolvimento na João Brazil e ancorado nos conceitos norteadores do projeto, mencionados anteriormente. Embora tais referenciais não estivessem explícitas no texto, observa-se fortemente a intenção de se dar visibilidade aos sujeitos pretos e a sua história, fugindo da lógica hegemônica e buscando abordá-los em condições de respeito, simetria e igualdade.

Convidamos a professora Simone Ferreira para ser nossa parceira e conduzir as professoras envolvidas no projeto, demais membros da equipe pedagógica e das coordenações de área da FME em uma aula de campo para conhecer a “Pequena África” de Niterói. E no dia 20 de maio, percorremos o roteiro intitulado “A caminhada negra: afrografagens em Niterói”⁴². O percurso realizado foi do bairro Ponta d’Areia até a Praça da Cantareira, passando pelo bairro Portugal Pequeno, pela Casa de Câmara e Cadeia (atual prédio da FME), pelo Campo Sujo (pertencente ao antigo Campo da Dona Helena), pela Igreja Nossa Senhora da Conceição, pelo Palácio Arariboia (antigo Largo do Pelourinho e Largo do Capim) e pela Praça do Rinque (antiga Praça ou Largo da Memória).

Transitar por esse roteiro afrocentrado permitiu-nos identificar as histórias e os elementos negros constituintes do espaço urbano de Niterói que, nas disputas por narrativas, ficam apagados, como aconteceu com o antigo Largo do Pelourinho, símbolo máximo da violência colonial e imperial e legitimador do racismo histórico e genocídio preto (FERREIRA, 2021). E atualmente esse espaço abriga o Palácio Arariboia e em seu entorno não há nenhuma inscrição que mencione essa memória. Apesar de ser uma memória de dor, é relevante que a conheçamos para que não permitamos que o passado se repita. Também, concordamos com Ferreira (2021, p.107) quando enfatiza que “a cidade está repleta de elementos afrodiaspóricos e disponíveis para futuras análises, estudos e pesquisas mais aprofundadas”. Citamos, por exemplo, as *adinkras*, símbolos pertencentes ao povo *Akan* que representam valores éticos, estéticos, espirituais e morais e que “chegaram até nós pela diáspora africana e pela demanda por conhecimento de extração e fundição de minério” (*op.cit*, p.17). Ironicamente, não foi incomum encontrá-las nas janelas e nos portões das residências do sub-bairro, denominado Portugal Pequeno, localizado na Ponta d’Areia, lugar que abrigou os primeiros quilombos formados em Niterói.

Após a caminhada negra, nos meses de junho e julho, aos estudantes “fotógrafos”, foram oferecidas duas oficinas: a de fotografia e a de audiodescrição, aquela foi ministrada pelos coordenadores de Arte e de Espanhol da FME e esta, pelos coordenadores da Educação Especial. No que se refere à fotografia, objetivou-se apresentar-lhes as noções básicas do ato de fotografar e o conceito de fotografia paisagística. Em relação à

⁴² Para uma melhor compreensão, sugerimos a leitura na íntegra do trabalho da professora Simone: “Memórias da diáspora africana: registros e (geo)grafias da presença preta em Niterói”, 2021.

audiodescrição, as palestrantes apresentaram-na como um gênero discursivo que permite às pessoas com deficiência visual “enxergar” as produções audiovisuais e imagéticas por meio de enunciados orais. E da necessidade desse enunciador que a produz se colocar “no lugar de diversos outros que podem não ter o mesmo itinerário cultural, social, histórico e linguístico” (GARCIA, 2019, p. 25).

No dia 22 de agosto, realizamos o nosso percurso afrocentrado juntamente com os estudantes “fotógrafos”, acompanhados pelos coordenadores de Arte, Espanhol, Geografia e História da FME. Oportunizamos aos discentes visitar e conhecer a história, a partir de uma ótica enegrecida, das seguintes instituições e lugares: Palácio Arariboia, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Campo Sujo, Casa de Câmara e Cadeia (atual prédio da FME), Vila Pereira Carneiro – na Ponta d’Areia – e Praça da Cantareira, onde, atualmente, há uma estátua de Zumbi dos Palmares.

Nessa ação, compreende-se cada registro fotográfico como um enunciado (BAKHTIN, 2011; MAINGUENEAU, 2002) assumido por um enunciador - cada aluno “fotógrafo”- que se dirige a um co-enunciador - comunidade escolar -, situados em um tempo e lugar específicos – espaços/marcas que evidenciam a presença preta em Niterói e no ano em que a cidade completa seus 450 anos. Apreender esse contexto de produção, bem como o contexto de circulação e de recepção, a saber, a Escola Municipal de João Brazil, orientou o olhar dos estudantes para captar as imagens e deixar transparecer, mesmo diante das opacidades, as marcas da presença preta nos espaços urbanos e arquitetônicos visitados. Além disso, com vistas a fornecer mais informações sobre esses lugares, entre um *click* e outro, os estudantes também foram expostos à história da cidade de Niterói, no tensionamento, entre as narrativas hegemônicas e as subalternizadas.

Não pretendemos, neste texto, esmiuçar todo o trajeto realizado com os estudantes, nem as impressões suscitadas. Entretanto, é oportuno salientar que, durante a visita à Igreja Nossa Senhora Conceição, após a sessão de fotos, na qual várias *adinkras* foram registradas, o pároco da igreja fez questão de conversar com os estudantes e lhes contar que a igreja fora construída por mãos pretas. Ao se apropriar dessa informação, os estudantes se deram conta de que a predominância de tantas *adinkras* na igreja não é aleatória, são marcas que evidenciam a presença e a resistência do povo preto. Embora não se tenha avaliado formalmente essa aula de campo, o que nos permitiria acessar as

percepções dos estudantes e os sentidos produzidos, arriscamo-nos a dizer que os sujeitos implicados nessa intervenção passarão a entender sua história e sua relação com a cidade de Niterói de outra forma.

Nos meses subsequentes, concentramo-nos na seleção das fotos que comporiam o acervo da exposição, a cargo das professoras responsáveis pelo projeto, e na produção das audiodescrições, atividade desenvolvida pela professora de Língua Espanhola juntamente com os estudantes do 6º ano. O trabalho em torno do gênero audiodescrição buscou expandir “as práticas discursivas dos discentes, isto é, das suas possibilidades de agir no mundo” (VARGENS, FREITAS, 2010, p. 196) além de lhes proporcionar vislumbrar uma sociedade que promova a inclusão cultural. Com vistas a alcançar os objetivos definidos para essa etapa, compartilhamos com os demais estudantes a concepção de audiodescrição, uma vez que os estudantes “fotógrafos” já haviam sido apresentados ao gênero, que, nas palavras de Garcia (2019, p.22), “se caracteriza por dar a possibilidade a pessoas com deficiência visual ‘enxergar’ por meio de palavras, de enunciados verbais”. E retomamos que todo gênero discursivo está associado a uma organização textual e, conseqüentemente, às tipologias textuais. Portanto, também se fez necessária uma breve explanação sobre a descrição, tipologia predominante nas audiodescrições, e os elementos morfossintáticos em Língua Espanhola aos quais recorreremos para a produção de sequências descritivas. Ademais de abordarmos a dimensão linguística, dissertamos sobre a dimensão social dos enunciados que é composta pela situação e pelos participantes que a constituem. Dessa forma, pudemos esclarecer aos estudantes que os enunciados sempre são assumidos por um EU que se dirige a um VOCÊ e que, por sua vez, estão situados em um AQUI e em um AGORA. No contexto em questão, os enunciadores e os coenunciadores são, respectivamente, os discentes do 6º ano e demais membros da comunidade escolar. Já o lugar e o momento da enunciação são a Escola Municipal João Brazil e o ano de 2023, momento em que a cidade de Niterói completaria seus 450 anos.

Dadas essas explicações, demos início à produção textual do roteiro das audiodescrições propriamente dito. Pareceu-nos mais produtivo que os estudantes trabalhassem coletivamente, por isso, organizamo-los em grupos de até 05 componentes e cada grupo recebeu duas ou três fotos para descrever. Mais uma vez, reforçamos que a

responsabilidade deles consistia em produzir um enunciado oral que recriasse em palavras a imagem exposta nas fotos, a fim de que os coenunciadores as compreendessem e apreendessem na integralidade o conteúdo apresentado. Por não se tratar de uma fala espontânea e descompromissada, os enunciados produzidos foram, previamente, roteirizados, utilizando-se à linguagem escrita. E, em um momento posterior, as audiodescrições foram gravadas, em espanhol, por um discente de cada grupo que se sentisse mais seguro e preparado para a execução dessa atividade. É relevante destacar que, ademais da sequência descritiva, cada audiodescrição mencionou um fato importante sobre a presença preta do espaço/instituição retratada. De modo a exemplificar o trabalho desenvolvido, exibimos um dos registros fotográficos do Palácio Arariboia, acompanhado da transcrição da audiodescrição produzida pelos estudantes.

Foto 01 - Palácio Arariboia

Ana Luiz

Fonte: Barroco, Ana Luiza, 2023.

El Palacio Arariboia, antiguo Ayuntamiento Municipal de Niterói, es grande y amarillo con detalles blancos. Vemos algunas ventanas y puertas. Al lado derecho e izquierdo de la foto, hay algunos árboles. Muy antes de ser el Palacio Arariboia, este lugar fue un *Pelourinho*, donde hombres y mujeres negras sufrieron los peores castigos, pero allí también planeaban rebeliones y fugas⁴³

⁴³ Tradução própria: “O Palácio Arariboia, antiga Prefeitura Municipal de Niterói, é grande, amarelo com detalhes brancos, com algumas janelas e portas. Ao lado direito e esquerdo da foto, há algumas árvores. Muito antes de ser o Palácio Arariboia, este lugar foi um Pelourinho, onde homens e mulheres negras sofreram os piores castigos, mas ali também planejavam rebeliões e fugas”.

Finalizada a produção das audiodescrições, dedicamo-nos a organização da atividade final do projeto, a exposição “450 anos de Niterói: a presença preta pelos olhares da JB”, apresentada entre os dias 21 e 23 de novembro, na Feira Cultural da escola, intitulada “Ubuntu – harmonia e solidariedade na diversidade”. O acervo contou com registros fotográficos do Palácio Arariboia, Igreja Nossa Senhora da Conceição, atual prédio da FME (antiga Casa de Câmara e Cadeia), do Parque Municipal das Águas, do Monumento em homenagem à república (nos arredores do antigo Campo Sujo), da estátua do Zumbi dos Palmares e das *adinkras*, encontradas nos portões e nas janelas das casas, da Vila Pereira Carneiro. A exposição pretendeu recontar parte dos 450 anos da cidade de Niterói, tomando como referencial o recorte racial, refletidamente ignorado e invisibilizado, por meio de uma experiência sensorial que estimulou os demais sentidos dos espectadores, uma vez que foi preciso “ver” a exposição a partir da escuta atenta às audiodescrições das fotografias e do toque nas impressões em 3D e nas modelagens em argilas das *adinkras*.

Dispôs-se o acervo da seguinte forma: na primeira seção, expusemos cada fase de desenvolvimento do projeto; na segunda, exibimos os registros fotográficos impressos em 2D; na terceira, mostramos as fotos impressas em 3D, em alto relevo e as modelagens em argila e, na quarta, apresentamos um audiovisual que continha imagens antigas da cidade de Niterói. Nas linhas subsequentes, reproduzimos algumas fotos que deixam transparecer como se deu a montagem da exposição.

Foto 02 – Linha do tempo (Seção 01)



Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

Foto 03 – Fotografias impressas em 2D (Seção 02)



Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

FOTO 04 - Fotografias impressas em 3D, alto relevo e modelagem em argila (Seção 03)



Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

Foto 05 – Espaço reservado para exibição da produção audiovisual (Seção 04)



Fonte: Carvalho, Sthéfani Marinho de, 2023

No que tange à dinâmica da exposição, no primeiro momento, os espectadores circularam pela sala com os olhos vendados, orientados por uma voz que, a todo instante, os indicava como deveriam proceder e onde se posicionar. Dessa forma, puderam entregar-se a essa experiência sensorial e se concentrar em identificar os lugares e as instituições, mencionados nas audiodescrições e nas impressões em 3D, além de apreender como as marcas históricas da presença da população preta estão grafadas nesses espaços. No segundo momento, os visitantes tiveram a oportunidade de rever e visitar a exposição; dessa vez, não mais com as vendas em seus olhos, com total acesso ao seu sentido da visão, o que lhes propiciou uma nova experiência.

De modo geral, podemos afirmar que o projeto “Ancestralidade em Niterói pelas lentes dos estudantes da Escola Municipal João Brazil” alcançou os propósitos estabelecidos. E a participação e o engajamento dos estudantes bem como a receptividade da comunidade escolar ao trabalho proposto superaram nossas expectativas. O que nos mostrou a importância de pensar e desenvolver intervenções pedagógicas que deem destaque à história e à cultura afro-brasileiras, desde uma perspectiva intercultural crítica e decolonial, e que provoquem rupturas com os silenciamentos e invisibilidades impostos pelos paradigmas hegemônicos e assim contribuir com a construção de uma nação mais democrática e igualitária.

Considerações (nada) conclusivas

A ideia de lugar – ao qual pertencemos – é um assunto recorrente para muitos de nós.
Queremos saber se é possível viver em paz em algum lugar do mundo.
É possível tolerar a vida?
Bell Hooks (2022)

Essas escritas se findam com o pensamento de Hooks (2022) que nos provoca a pensar na produção de exclusão como um constitutivo social, com sua lógica de dicotomia; como inclusão/ exclusão de argumentos/ justificativas de mecanismos de poder, controle de corpos (FOUCAULT, 1984) e a importância do sentimento de pertencimento. O que se pretendeu com esse ensaio foi pensar as relações raciais como ponto de partida para forjar pensamentos e análises críticas decoloniais dos estudantes, compreendendo as condições e lugares engendrados para o grupo envolvido e nossa preocupação com a representação hegemônica entendida pelos estudantes do eu e do outro.

Embora seja difícil pensar além do que é dado, do que nos é apresentado como correto, verdadeiro ou justo a se fazer, criou-se um desassossego em nós, três professoras da Escola Municipal João Brazil, e, que se lançaram numa tentativa de mobilizar estudantes, professores e equipe pedagógica a uma relação de alteridade com o outro e o mundo, numa perspectiva de visibilizar a discussão com os estudantes da diáspora até os dias atuais e a sua correlação com suas próprias experiências, o olhar as diferenças, suas identidades e a interculturalidade como produção de conhecimento.

A respeito de pertencimento, Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. Nem sempre os sujeitos que se encontram socialmente oprimidos se enxergam no lugar subalterno. São levados a pensar pelas relações de poder que se encontram nas mesmas posições dominantes. É decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSFOGUEL, 2009).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M, C. **Ensino de Espanhol em perspectiva enunciativa: gêneros do discurso e tipologias textuais**. InterSignos, , v. 6, n. 1, jun, 2013. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/331064548_ENSINO_DE_ESPANHOL_EM_PERSPECTIVA_E_NUNCIATIVA_GENEROS_DO_DISCURSO_E_TIPOLOGIAS_TEXTUAIS. Acesso em 15 de mai. de 2015.

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BERNADINO-COSTA, J.; GROSGUÉL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, jan/abr, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de jun. de 2021.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Sur, Rev. int. direitos human. 6 (11), Dez, 2009. Disponível online em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em 10 de set. 2023.

FERREIRA, S. A. **Memórias da diáspora africana: registros e (geo)grafias da presença preta em Niterói**. Universidade Federal Fluminense - Instituto de Geociências - Departamento de Geografia, 2021. Acesso 23 de abril de 2023.

FERREIRA, C. C. **Ensino de espanhol na escola e campanha institucional: uma perspectiva enunciativa**. Entrepalavras, ano 5, v.5, n.1, jan/jun, 2015. Disponível em https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFC-9_3301cb37df28ee61c1f0ea03efe6c5a0. Acesso em 10 de out. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e trabalho: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed., 1984.

GARCIA, D'Avile Henrique Viana. **Filme acessível: a audiodescrição como uma recriação de uma imagem em palavras**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28223>. Acesso em 15 de set. 2023.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Tradução: Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas/ SP: Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos em comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, A. G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência & saúde coletiva, 21 (10), p. 3265-3276. Disponível online em: DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016. Acesso em 10 de set. 2023.

MISSIATTO, L. A. F. **Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento**. Revista Memória em Rede, v.13 n.24 (2021): Usos do tempo, entre passado por vir. Disponível online em: <https://doi.org/10.15210/rmr.v13i24.20210>. Acesso em 15 de set. de 2023.

MUNANGA, k; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, v. 26, n. 01, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável**. Revista Internacional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 13 – 28, fev/maio, 2015.

VARGENS, D. P. de M.; FREITAS, L. M. de A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C.S.; COSTA, E. G.M (org.) **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, Coleção Explorando o Ensino, 2010. p. 191-220.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuesta (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>. Acesso em: 16 jun. 2021.

Data do envio: 13/02/2024

Data do aceite: 10/03/2024.

**“ELA É UMA ANCESTRAL VIVA!” O ENCONTRO COM LIA DE ITAMARACÁ:
MOVIMENTOS ANTIRRACISTAS E A EFETIVIDADE DA LEI 10.639 NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**“SHE'S A LIVING ANCESTOR!” MEETING LIA DE ITAMARACÁ: ANTI-RACIST
MOVEMENTS AND THE EFFECTIVENESS OF LAW 10.639 IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION**

Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira⁴⁴

Resumo

O presente texto retrata o encontro entre um grupo de crianças, com cinco anos de idade, matriculadas em um Núcleo Avançado de Educação Infantil, e a cirandeira pernambucana Lia de Itamaracá. O encontro e o diálogo com as múltiplas infâncias que habitam o cotidiano da Educação Infantil potencializam as reflexões da professora pesquisadora e anunciam movimentos da educação antirracista como enfrentamento ao racismo. A melodia *Minha ciranda* é o fio entrelaçador entre a vivência problematizada e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Nesse sentido, o trabalho discute os desafios e possibilidades da efetividade da Lei 10.639/2003 desde a primeira etapa da Educação Básica como compromisso ético, estético e político na luta por um mundo mais justo.

Palavras-chaves: Prática antirracista. Educação Infantil. Professora pesquisadora. Lei 10.639/2003. Valores civilizatórios.

Abstract

This report describes the encounter between a group of five-year-old children enrolled in an Advanced Early Childhood Education Center and the Pernambuco cirandeira Lia de Itamaracá. The encounter and dialogue with the multiple childhoods that inhabit the daily life of Early Childhood Education enhance the reflections of the researcher teacher and announce movements of anti-racist education as a confrontation with racism. The melody *Minha ciranda* is the interlacing thread between the problematized experience and Afro-Brazilian civilizational values. In this sense, the work discusses the challenges and possibilities of the effectiveness of Law 10.639/2003 from the first stage of Basic Education as an ethical, aesthetic and political commitment in the struggle for a fairer world.

Keywords: Anti-racist practice. Early childhood education. Teacher researcher. Law 10.639/2003. Civilizational values.

⁴⁴ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) com atuação no Núcleo Avançado de Educação Infantil (NAEI) Angela Fernandes. E-mail: joana_in2010@hotmail.com. Telefone: (21) 98506-5740. ORCID (<https://orcid.org/0000-0003-1954-1563>).

A potência do encontro na Educação Infantil

*Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós, ela é de todos nós
A melodia principal quem guia
É a primeira voz, é a primeira voz...*

O que pode acontecer quando somos afetados pelo(s) encontro(s)? A pergunta parte da inquietação de uma mulher negra, das classes populares, professora efetiva da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói com atuação na Educação Infantil. A questão nasce da compreensão de que os encontros mais bonitos e transformadores da minha trajetória humana e profissional são com as crianças no cotidiano da Educação Infantil. São as crianças, majoritariamente das classes populares, negros e negras, que despertam todos os dias a professora pesquisadora que sou.

Como parte desses encontros, origina-se o presente texto com a intenção de compartilhar reflexões decorrentes da experiência entre crianças, de cinco anos de idade, matriculadas no Núcleo Avançado de Educação Infantil (NAEI) Ângela Fernandes, entre professoras⁴⁵ e a cirandeira Lia de Itamaracá. Toda a equipe do NAEI participou para que o encontro com a cirandeira, mulher negra, pernambucana, acontecesse. Desse modo, a experiência neste trabalho é compreendida como algo que “nos passa [...],e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25). Nesse sentido, a composição da Lia, *Minha Ciranda*⁴⁶, parte marcante da nossa vivência, nos conduzirá por essas linhas reflexivas como modo de indicar que a ciranda não é minha, ela é nossa⁴⁷.

Embora o movimento de escrever me coloque como primeira voz, a melodia da ciranda é guiada pela junção das nossas vozes, pela potência dos nossos encontros que provocam continuamente o exercício crítico e reflexivo sobre o meu fazer (ESTEBAN e ZACCUR, 2002). Logo, a prática é o ponto de partida para a preocupação com as aprendizagens das crianças, o que requer tencionar o trabalho pedagógico para esta etapa.

⁴⁵ Na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Niterói atuamos no sistema de bidocência. São duas professoras regentes para cada grupo de referência. Uso o feminino por ser o magistério exercido predominantemente por mulheres. A experiência com a cirandeira Lia de Itamaracá envolveu toda a equipe do NAEI Angela Fernandes.

⁴⁶ Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/@LiadeltamaracaOFICIAL/videos>.

⁴⁷ A letra da ciranda e as falas das crianças estão em itálico para diferenciar do restante do texto.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), os eixos orientadores do trabalho pedagógico para com as crianças são as interações e a brincadeira. O documento indica também a necessidade de criar ambientes e situações para que a criança se desenvolva de forma integral na relação consigo mesma e com o outro. Assim, a indissociabilidade entre o educar e cuidar orienta o currículo e os fazeres pedagógicos, pois ao educar estamos cuidando e ao cuidar estamos educando.

Com destaque para a importância de propiciar situações e espaços de interações, brincadeiras e cuidados neste processo de aprendizagens,

[...] a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 2009, p. 23).

Como sinaliza o texto acima, pensar a prática pedagógica em uma perspectiva educacional, ética e estética pode ampliar os conhecimentos da realidade social e cultural. Para esta trajetória se faz necessário ter nítida a concepção de criança orientadora de o nosso fazer pedagógico. Sob esse olhar, este texto abraça a concepção de criança como ator social que age diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos (BARBOSA, 2007).

A compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos se faz importante para tecer práticas pedagógicas capazes de ampliar os seus saberes e repertórios, a partir do que tenha sentido para ela. Esse entendimento pode fazer do *espaçotempo*⁴⁸ da Educação Infantil um lugar de experiências, de encantamento e de produção de conhecimentos. Não obstante ao encantamento presente na instituição escolar, esse lugar como instituição social não se isenta do racismo estrutural problematizado por Silvio Almeida: “Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados” (ALMEIDA, 2019, p. 53).

⁴⁸Nilda Alves (1998) no artigo: *Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares*, utiliza a junção desses termos transformando-os em uma só palavra para mostrar a possibilidade de existência desses termos— um tem relação com o outro e só existe nesta relação.

Eliane Cavalleiro em seus estudos (1998; 2001) denuncia a existência e a manifestação do racismo em diferentes instituições na sociedade brasileira e, portanto, na escola. De acordo com a autora, o racismo no cotidiano escolar pode marcar perversamente a vida da criança, resultando em:

Autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 12).

Concordo com Cavalleiro (2001) que há um conjunto de práticas baseadas no silêncio e omissão que podem anular, aos poucos, a identidade étnico-racial da criança negra. Sendo assim, é de modo silencioso que as diferentes dimensões do racismo operam marcando a subjetividade dos sujeitos afetados. Visto que, historicamente, a educação pautada na cultura eurocêntrica ensina que o “mais bonito”, o valorizado, o humano, é o não negro (FANON, 2008) se faz necessário, então, aprender e ensinar outros modos de contemplar a negritude. Assim, compreendo o antirracismo como possibilidade de quebrar a trajetória de autorrejeição e de negação da negritude.

A prática antirracista também se faz como luta contra todas as formas de discriminação. Nesse viés, a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira como processo de formação do orgulho identitário pode ser um caminho potente para a educação antirracista. A luta por uma educação que visa um mundo mais justo para todas as pessoas é de longa jornada. A Lei 10.639/2003, certamente, é um marco significativo para a sociedade brasileira e uma importante conquista da luta do movimento negro (GOMES, 2017).

Dentre as mudanças significativas da Lei, podemos observar a presença da questão étnico-racial nos currículos escolares com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB) que altera o artigo 26 incluindo o artigo 26-A que passa a especificar o seguinte:

§ Art. 26-A1

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2009).

O artigo 26-A potencializa os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas como protagonistas, como sujeitos históricos e sociais plenos. Um dos pontos destacados por Gomes (2017) na demanda ainda existente se dá em torno da efetiva inclusão e garantia do direito às diferenças étnico-raciais, tanto no imaginário pedagógico quanto na política educacional brasileira. Tais prerrogativas estão embasadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004).

Assim sendo, este texto é escrito de modo poético com o propósito de enfrentamento ao racismo. A introdução versa sobre o encontro da professora pesquisadora com as múltiplas infâncias que fazem do cotidiano da Educação Infantil um *espaçotempo* de desafios e possibilidades. Primeiramente ocorre a problematização do que é proposto como prática pedagógica para a primeira infância. Posteriormente, apresenta-se de forma breve a concepção de criança defendida neste texto. Ao pensar a criança como sujeito de direitos, o texto traz a reflexão sobre o racismo no cotidiano escolar.

Na segunda parte do trabalho, o relato da experiência com Lia de Itamaracá é tecido com os fios de alguns valores civilizatórios afro-brasileiros cunhados pela educadora e militante Azoilda Loreto da Trindade (2006). Valores visibilizados como abertura da prática antirracista, como possível caminho da Educação das Relações Étnico raciais (ERER) e efetividade da Lei 10.639 na Educação Infantil. A letra da canção *Minha Ciranda* aparece entrelaçada ao texto às vezes como epígrafe e, em outros momentos no corpo da escrita, porque potencializa o relato como “um registro do saber da prática, ou do coração” (SAMPAIO, 2015, p. 102).

Afeto como potência ancestral na Educação Infantil

*Para se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção...*

No processo de formar nossas rodas de conversas, seja de contação de histórias ou para outros fins, o meu objetivo como professora é o de proporcionar às crianças experiências encharcadas de afeto. As crianças com as quais tenho trabalhado gostam muito de cantar e dançar. Assim, partindo do interesse delas, fui provocada a recordar uma brincadeira, da minha infância, chamada ciranda. Você já participou de uma brincadeira de roda e/ou ciranda? Qual é a canção que vem à memória quando você pensa em ciranda? Ao ser despertada pelas crianças, além de realizar as perguntas mencionadas anteriormente, aproveitei para criar outras memórias e aprendizagens envolvendo a ciranda.

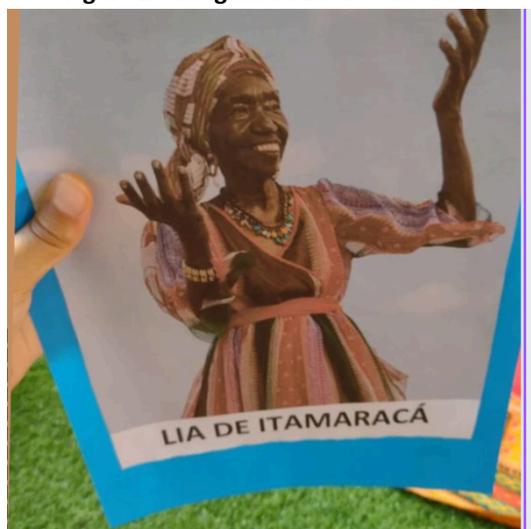
Certa manhã, com a intenção de apresentar a ciranda e a história de Lia de Itamaracá lancei o convite para brincarmos de ciranda. Diante do meu convite algumas se organizaram e começaram a entoar: “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...” A minha intenção foi a de apresentar o ritmo da ciranda para as crianças, mas elas também me fizeram um convite enquanto giravam e cantavam de mãos dadas. Sem hesitar entrei na roda com as crianças, cantamos e brincamos com uma canção que fez parte da minha história.

Naquela manhã, em um segundo momento, com as crianças sentadas em roda, procurei retomar o planejado e peguei o meu baú de histórias. As crianças sabem que quando o baú aparece é certo dele vir recheado com novidades e surpresas. Enquanto procurava um lugar para sentar-me na roda pude ver os olhinhos atentos seguindo o movimento das minhas mãos. Abri o baú, peguei a imagem da Lia de Itamaracá, uma mulher negra com um lindo vestido colorido. No tecido africano disponibilizei a imagem e ao lado a letra da música *Minha ciranda*.

Figura 1 tecido africano com o material utilizado



Figura 2 - Imagem da Lia de Itamaracá



Fonte: Acervo da professora pesquisadora, novembro de 2021

Iniciei a conversa perguntando se as crianças conheciam a cirandeira enquanto a fotografia dela passava na roda. As crianças observavam a imagem da Lia ao mesmo tempo em que pude ouvir suas primeiras impressões: *–Ela é africana porque está com aquele pano⁴⁹ na cabeça! –Nossa, ela parece com a tia Barbara! –A unha dela é muito bonita e colorida! –Ela é a baobá* - essa criança⁵⁰ associou Lia de Itamaracá à Ruth Souza porque se lembrou do clipe *O pequeno príncipe preto*⁵¹, apresentado ao anteriormente grupo, em que a atriz interpreta o baobá. As vozes dos pequenos invocam a importância de ouvir as

⁴⁹ A criança fez referência ao turbante.

⁵⁰ Neste relato não menciono os nomes das crianças para preservar a identidade das mesmas.

⁵¹ A BAOBÁ- O Pequeno Príncipe Preto [CLÍPE]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czVQF1jFXPo> . O clipe foi apresentado para as crianças porque contamos a história O pequeno príncipe preto do autor Rodrigo França.

crianças com uma escuta atenta e um olhar sensível para tomar como legítimo o que é praticado e narrado por elas como experiências próprias (PEREIRA, 2014).

Nessa perspectiva, depois de ouvir as crianças, apresentei a cirandeira da seguinte forma: *–E, agora minha gente, uma história eu vou contar! Uma história verdadeira de uma grande cirandeira nascida na Ilha de Itamaracá. Estou falando da pernambucana que desde pequenininha tinha talento a esbanjar. Assim que veio ao mundo recebeu o nome Maria Madalena Correia do Nascimento, mas após seu crescimento ficou conhecida como tia Lia, e até mesmo, Dona Lia de Itamaracá!* As crianças gostaram de ouvir o texto rimado⁵², mas participaram com maior envolvimento quando realizei a leitura da letra da ciranda. Durante a leitura da letra conversamos sobre as rimas, repetições e trocadilhos, o que fez da música uma grande brincadeira.

Como continuidade da proposta, coloquei a canção para tocar no meu celular, em um volume baixo, pedi para que as crianças fechassem os olhos para sentir a música e, assim, experienciamos um momento mágico. A voz da Lia tem o poder de afetar e isso ficou perceptível nos modos como as crianças expressavam o que sentiam: *– ela tem uma voz forte!; – A música dela me deixou arrepiada!* Enquanto a canção tocava, como uma espécie de fundo, continuei a narrar mais da história de Lia. Comecei por seu nome verdadeiro, mostrei a imagem da Ilha onde ela nasceu demarcando como o lugar onde, desde menina, Lia aprendeu a cirandar e a cantar com as pessoas mais velhas. Como forma de honrar os seus ancestrais, a cantora escolheu como seu nome artístico Lia de Itamaracá.

Desde os primeiros momentos da experiência com a Lia de Itamaracá o afeto se fez presente. O afeto dialoga com o valor civilizatório afro-brasileiro da ancestralidade que aponta para um outro valor: a memória (TRINDADE, 2006). Para Azoilda Trindade, o povo negro carrega a memória de uma história submersa, velada pelo racismo, história que precisa ser descortinada, desenterrada juntamente com “o passado, a história, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as têm uma dimensão de saber- fazer, de quem traz o legado” (TRINDADE, 2006, p.12).

A conversa sobre ancestralidade com as crianças tomou uma proporção poética quando uma menina disse: *–Ela é uma ancestral viva!* A criança expressou o conhecimento adquirido com o livro *O pequeno príncipe preto*, o que evidencia a potência da educação

⁵² foi o resultado da minha investigação sobre a vida da cirandeira.

antirracista, pautada na Lei 10.639. Ou seja, uma educação com práticas antirracistas tecidas ao longo de todo o ano letivo. Do diálogo sobre ancestralidade, puxamos o fio para conversar sobre sonhos a partir do sonho de infância da cirandeira de tornar-se uma cantora famosa. Conversamos também sobre a sua juventude e do seu tempo como cozinheira de uma escola pública, como foi a mãe da professora Barbara, que trabalhava comigo, a mesma professora mencionada pelas crianças durante a apreciação da imagem da Lia. O diálogo trouxe à tona muitas semelhanças com as nossas histórias negras, com as trajetórias de resistência e (re)existência de muitas mulheres negras, de mães, avós, irmãs e tias de tantas de nossas crianças.

Olha eu vi uma preta cirandeira

Brincando com ganzá na mão

Brincando ciranda animada

No meio de uma multidão

Ao mencionar os sonhos de uma mulher negra, não tive como deixar de fora as suas lutas até o sonho se realizar. Os valores ancestrais presentes na vida e nas cirandas de Lia de Itamaracá revelam a sagacidade, a resistência do povo negro brasileiro diante dos muitos obstáculos. Tal resistência foi o fio de conexão para conversarmos sobre o que é patrimônio cultural e o porquê de termos Lia de Itamaracá ocupando esse lugar. Nesse momento, os pequenos curiosos demonstraram interesse em conhecer mais sobre a Lia por meio de perguntas: *–Tia, ela existe de verdade?!; – Você tem o telefone dela?!; –Tia, ela já viajou para a África?!; –Ela já veio aqui em Niterói?!*

Em face de tantas questões, combinei com as crianças de partirmos das perguntas realizadas por elas para pesquisarmos mais sobre a vida da cirandeira. Mediante a proposta, uma menina colocou-se de pé na roda e disse: *–Tia, é só procurar no Google, ele responde tudo o que a gente pergunta!* Concordei com a ideia da pequena e perguntei se mais alguma criança tinha outra sugestão para o nosso processo de pesquisa. Um menino complementou dizendo: *–Pode ser no Youtube...aí mesmo, onde a gente está ouvindo a música dela!* Apoiei a sua resposta e sugeri também de pesquisarmos perguntando para os adultos mais velhos das nossas famílias.

Para marcar a nossa manhã, após o combinado sobre a pesquisa decidimos aprender a dançar cirandar. No pátio da instituição formamos uma linda roda, juntamos mão com mão, cantamos a canção e cirandamos. Ao findar esse momento estava organizando os materiais, pendurando no mural da sala a fotografia da Lia e a letra da canção. A música não estava mais tocando, as crianças estavam brincando de outras coisas quando fui surpreendida por outra menina do grupo que correndo ao meu encontro disse: *–Tia, eu não gostei da música da Lia não... Eu amei! Vamos ouvir “dinovo”?!* Depois de um convite irresistível sorri, abracei a menina e conectei novamente o meu aparelho celular à caixa de som e, assim, continuamos ouvindo muitas cirandas da Lia de Itamaracá.

A experiência com a ciranda e com Lia de Itamaracá apresenta-se como oportunidade de criação, de interações, de aprendizagens e brincadeiras. Logo, brincando aprendemos com a pernambucana que para se dançar ciranda é preciso formar uma roda, ou círculo, como as crianças dizem. O segundo passo é o de dar as mãos. Assim, unimos crianças e adultos, com diferentes histórias e experiências, para cirandar no movimento de tecer vivências antirracistas. Juntamos nossas mãos de diferentes tamanhos e cores, balançamos nossos cabelos de diferentes texturas, formatos e comprimentos.

Como enfatiza a Lei 10.639/03 a obrigatoriedade de incluir no currículo a história da África, dos africanos e afro-brasileiros é essencial para visibilizar parte da nossa história que foi silenciada por séculos de escravização. Nesse sentido, busco o ditado africano capaz de ensinar que “enquanto o leão não aprende a contar a sua história, só conhecerá a história do caçador”. No caso desse relato, o foco esteve na produção dos conhecimentos dos povos negros no Brasil por meio da presença do corpo negro de Lia de Itamaracá.

Em alguns momentos, a sua corporeidade negra causou desconforto e espanto para alguns, no espaço da Educação Infantil. Com isso, lembrei-me da experiência de Frantz Fanon, quando ouviu de uma criança: “Mamãe, olhe o preto, estou com medo!” (FANON, 2008, p.105). A ruptura com os padrões eurocêntricos é realmente assustadora. Contudo, a recuperação da identidade começa quando aceitamos as características físicas da negritude, antes mesmo dos atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois “o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 1999, p. 19).

A construção de uma educação antirracista na Educação Infantil precisa impulsionar experiências reveladoras de rupturas com práticas discriminatórias ainda existentes na escola, inclusive no cotidiano da Educação Infantil. Com o parecer 003/2004 (Brasil, 2004), se instituiu a EREER como diretrizes para a organização do currículo em prol de uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de reconhecimento, valorização e afirmação do direito à diferença. Assim sendo, o movimento antirracista visa o embate à dominação, à exclusão e a opressão que se concretiza nas relações e experiências entre os diferentes sujeitos. A seguir, o encontro com Lia de Itamaracá desvela a prática antirracista, também como uma educação tecida com vida e como valorização da vida (TRINDADE, 2006).

O encontro com Lia de Itamaracá

*Menina eu parei, fiquei olhando
A preta pegou a improvisar
Eu perguntei quem é esta nega
Sou Lia de Itamaracá*

A compreensão da importância histórica da corporeidade negra dos nossos corpos leva-me a compartilhar o presente relato como modo de resistir à colonialidade do poder, do ser, do saber (WALSH, 2013). Assim, coloco-me a problematizar a minha prática, a pensar nas interações e brincadeiras atreladas ao educar e ao cuidar.

A vivência com a Lia de Itamaracá ocorreu no verão, um período de bastante calor, por este motivo, para o dia seguinte, havíamos combinado com as crianças um banho de mangueira. Na manhã de sexta-feira, o corpo docente⁵³ estava preparado para esse momento, envolvendo o educar e o cuidar, quando os pequenos começaram a chegar. Algumas professoras preparavam o café da manhã, outras docentes organizavam o espaço para o banho de mangueira quando algumas crianças começaram a pedir: *–Tia, coloca aquela música outra vez?; –Vamos ouvir a ciranda da Lia?!; – A música dela me deixa arrepiada!*

⁵³ O banho de mangueira foi uma proposta coletiva. Todos os grupos e as docentes participaram.

Para o trabalho pedagógico que se realiza com as infâncias, o movimento dos pequenos indica a importância de compreender a criança como sujeito de conhecimentos e de direitos. Em vista disso, Walter Kohan (2007, p. 101) aborda a infância a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: “como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação; como força, e não como incapacidade”. Nesse sentido, o reconhecimento da criança como sujeito histórico, de pessoa que age na cultura e com a cultura é o que possibilita a construção de novos caminhos práticos teóricos no *espaçotempo* da Educação Infantil (MARTINS,2020).

Tendo em conta o desejo das crianças, o banho de mangueira aconteceu ao som das cirandas. Desse modo, brincamos, cirandamos e conversamos sobre nossos sentimentos. Após o banho de mangueira colocamos em prática a proposta de pesquisarmos mais com as crianças sobre a vida da cirandeira. No notebook da unidade, abri a reportagem⁵⁴: “A ciranda democrática de Lia de Itamaracá”. Em pequenos grupos li trechos importantes e relacionados à curiosidade das crianças e adultos envolvidos. Descobrimos que Lia foi filha de uma família de 18 irmãos, foi a única que se interessou por música. Desde os seus 12 anos caminhava para o Recife para participar das rodas de ciranda.

Na reportagem Lia descreve os passos da ciranda como movimentos inspirados no mar, pois os movimentos dos braços para cima e para baixo representam o balanço das ondas. Lia destaca ter uma regra inquebrantável, a de iniciar a dança pelo pé esquerdo e seguir brincando de vai e vem com o corpo inteiro. Os movimentos realizados por nossos corpos durante a ciranda se entrecruzam com o valor civilizatório afro-brasileiro da corporeidade. Concordo com Azoilda Loretto da Trindade (2006) que a percepção da existência, das subjetividades e diversidades dos corpos negros está relacionada com a compreensão dos seus modos de ser e estar no mundo.

Pesquisar com as crianças foi um movimento de fortalecimento coletivo da nossa corporeidade para afirmar a vida, apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais. Mobilizada pelo encantamento experimentado por nós no processo de pesquisa, enviei uma mensagem para a página oficial da Lia de Itamaracá no *instagram*. Na mensagem compartilhei a alegria e riqueza dos momentos vivenciados com as crianças. O sábado e

⁵⁴ Disponível em: <https://monkeybuzz.com.br/materias/a-ciranda-democratica-de-lia-de-itamaraca/> Acesso em novembro de 2021.

domingo daquela semana foi movimentado, pois tive uma resposta da página dizendo que a cirandeira Lia de Itamaracá estaria em Niterói na semana seguinte.

A professora Barbara também ficou sabendo do mesmo evento e imediatamente entrou em contato com os organizadores para saber sobre a possibilidade de realizarmos o encontro das crianças com a pernambucana. Para tal, mais uma vez, nos deparamos com um valor afro-civilizatório, pois a organização de toda burocracia exigida para um evento como esse e, em tão pouco tempo, só foi viável pela potência da coletividade (TRINDADE, 2006).

Na segunda feira, nossa roda de novidades foi tomada de emoção e gritos de alegria. Barbara iniciou a conversa dizendo ter novidades sobre a Lia de Itamaracá. A docente narrou a minha experiência com o *instagram* oficial da cirandeira e antes que concluísse a sua fala uma criança declarou: *–Já sei, A Lia de Itamaracá convidou a gente pra conhecer o mundo dela!* As demais crianças olharam para nós, educadoras, esperando uma confirmação sobre o exposto pela colega.

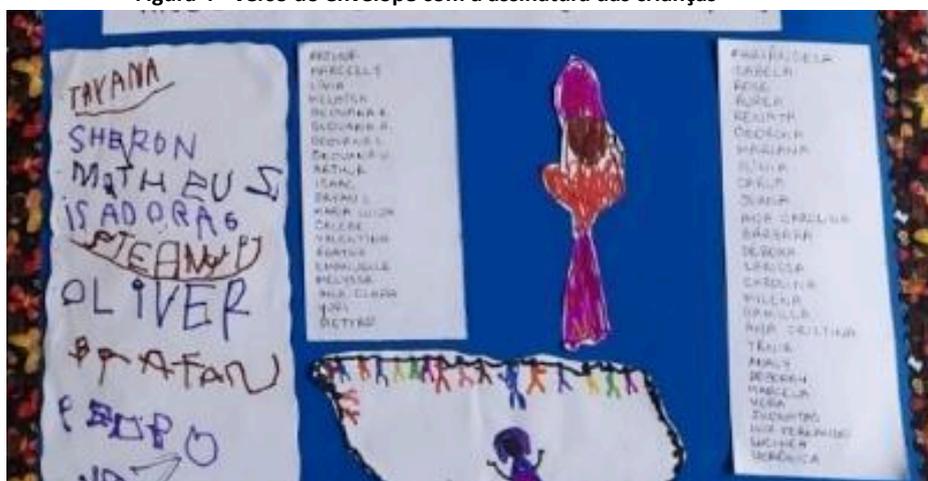
No ponto da conversa em que a professora contou para os pequenos sobre a presença da nossa ancestral, o patrimônio cultural vivo, Lia de Itamaracá no quilombo urbano Xica Manicongo em Niterói, as crianças vibraram. Gravei o áudio desse momento e até ao dia de hoje quando escuto os gritos de alegria das crianças fico emocionada. Posso voltar no tempo e contemplar as crianças pulando, abraçando umas às outras, abraçando as professoras e dizendo: *–A Lia vai vir aqui em Niterói!!; –Lia, Lia!*

Naquela semana intensificamos nossa pesquisa e nos organizamos para encontrarmos a lia de Itamaracá pessoalmente. Decidimos coletivamente registrar as aprendizagens decorrentes da investigação para presentear a Lia com um material feito pelas crianças.

Figura 3 Frente do envelope confeccionado com as crianças



Figura 4 - Verso do envelope com a assinatura das crianças



Fonte: Acervo da professora pesquisadora, novembro de 2021

Durante a confecção do presente para a cirandeira, vivenciei mais uma vez as bonitezas (FREIRE, 2005) de um trabalho coletivo. Afirmo isso, porque o encontro com Lia encantou crianças e adultos da instituição. A equipe da limpeza passou a limpar a escola cantarolando as cirandas. Outro momento de interação ocorreu enquanto as crianças registravam seus sentimentos por meio de desenhos e um menino negro pediu para levar o celular com a imagem da Lia para mostrar para a equipe da cozinha: *–Quero mostrar para as moças da cozinha como a Lia é linda!*

O gesto do pequeno elucida a relevância de conversas sobre negritude, sobre diferenças, para ampliar a experiência com o nosso corpo negro para além da escravização (CAVALLEIRO, 2006). Quando me lembro do gesto do menino faço a seguinte leitura: ele conseguiu perceber-se representado na imagem da Lia, tal como foi afetado decidiu afetar também. Sua atitude pode visibilizar o quanto a negritude é afeto, é partilha, é

acolhimento. A prática pedagógica antirracista é capaz de promover “o respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, sem receio ou preconceito” (CAVALLEIRO, 2006,p.48).

*A ciranda vai, vai
A ciranda vem, vem
A ciranda só presta na praia
Pra gente brincar mais um bem*

O encontro com a cirandeira aconteceu na sexta-feira à tarde. Quando o transporte chegou, uma menina pegou o envelope com os desenhos, o abraçou forte e disse: *–Não podemos esquecer o presente da Lia!* Com o coração aquecido seguimos para o nosso destino. No caminho cantamos algumas cirandas e conversamos sobre nossas expectativas: *– A Lia de Itamaracá é muito especial para mim!; – Quando eu encontrar com a Lia vou dar um abraço muito apertado nela!; – Eu sei toda a história da Lia de Itamaracá!; – A Lia de Itamaracá vai dançar ciranda com a gente?!*

As crianças estavam ansiosas e enquanto esperavam a cirandeira tiveram a oportunidade de conhecer e abraçar o Rodrigo França, autor do livro *O pequeno príncipe preto*. Quando Lia de Itamaracá subiu as escadas para chegar ao salão do quilombo, as crianças a recepcionaram com muitos abraços. Algumas crianças olhavam para ela parecendo não acreditar no que viam. Com um sorriso largo a menina entregou o envelope para Lia que, humildemente e acolhedora, recebeu cada desenho, enquanto as crianças eufóricas diziam: *–Esse fui eu que fiz; –Eu desenhei você e eu!; –Eu fiz um coração para você!; –Desenhei a ilha que você mora!;–Eu fiz todo mundo dançando ciranda com a Lia!; – Desenhei corações cirandeiros para você!*

Figura 5 Desenho: corações cirandeiros

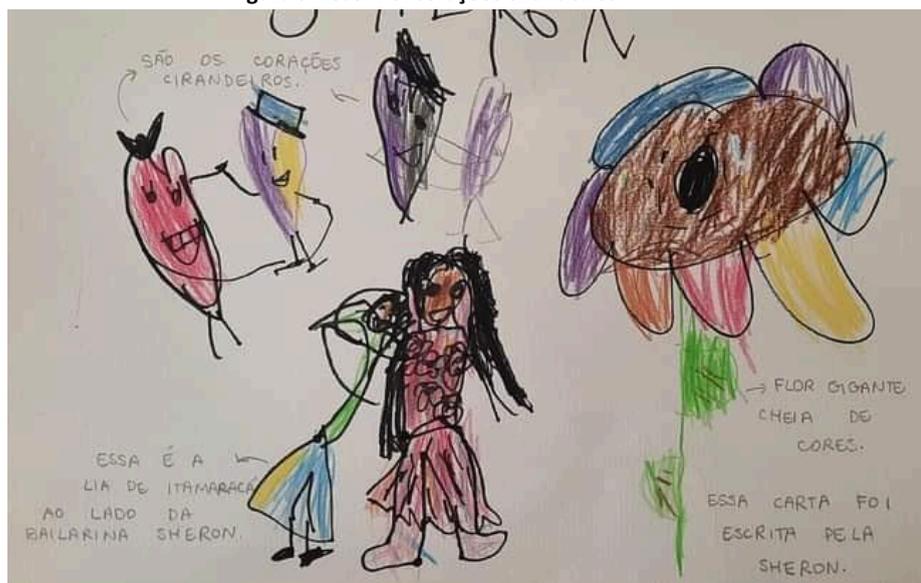


Figura 6--Desenho: A ilha da Lia de Itamaracá



Fonte: Acervo da professora pesquisadora, novembro de 2021

Os desenhos das crianças externam suas aprendizagens e os diferentes modos como foram afetadas. Esse dia ficará marcado em nossas memórias. Assim como Lia, posso dizer que a ciranda nos encontrou, nós também encontramos os movimentos da ciranda e encontramos a força da negritude em Lia de Itamaracá. Nossa “ancestral viva” abriu caminhos para a presença das músicas, das danças, das composições e histórias de outras mulheres negras no nosso cotidiano.

De acordo com Cavalleiro (2006) as Diretrizes curriculares para o Ensino das Relações Étnico-raciais além de um direito social, são constituídos de valores civilizatórios presentes na História e Cultura Afro-Brasileira. Com base nesses apontamentos tenho a

percepção de que as vivências com a cirandeira Lia de Itamaracá indicam a possibilidade da efetividade da Lei 10.639/2003 por meio de experiências de aprendizagens, sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, defendidas por Azoilda Loretto da Trindade (2006).

Pausando a ciranda

Como professora pesquisadora, pude problematizar o meu fazer docente identificando possíveis caminhos para construir práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças como sujeitos de direitos. Ao questionar a prática respeitando o cuidado e a amorosidade (FREIRE,2005) necessários ao ato educativo, observei a criticidade do fazer pedagógico nascendo do amor profundo pelas pessoas e pela vida e alinhando-se com a prática humana. As dimensões ética, estética e política da prática pedagógica apontam o compromisso com a nossa formação humana, com a formação dos excluídos e, por isso, busca na efetividade da lei 10.639 a ruptura com a exploração, a subalternização, a invisibilidade e o silenciamento.

O relato aponta para a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais da prática pedagógica. A prática educativa antirracista dialoga com a educação libertadora defendido por Freire (1997). Neste sentido, a experiência compartilhada visibiliza a urgência do estudo sobre a EREER para fortalecer movimentos de uma educação antirracista na Educação Infantil. A prática pedagógica pode ampliar os conhecimentos da realidade social e cultural em busca da aceitação, do respeito e da confiança quando o fazer pedagógico se pauta em uma educação articulada ao cuidado. Os valores civilizatórios estão articulados ao trabalho com as crianças indicando o cotidiano da Educação Infantil como lugar de vida, de criação e transformação. Nesse sentido, a prática antirracista na Educação Infantil se faz interagindo, brincando, cuidando, educando e cirandando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra - **Coleção Feminismo Plurais**,2020.

BARBOSA, Maria. Carmen Silva. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, p. 1059-1083, 2007.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004.

BRASIL, MEC. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antiracismo na educação**: repensando nossa educação. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In.: **BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF, p.13-28, 2006.

ESTEBAN, Maria. Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Infância:entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica,2007.

LARROSA,Jorge.**Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ.Rio de Janeiro,n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José. PESQUISA COM CRIANÇAS DEIXAR FAZER VIVER A VIVA VOZ DAS CRIANÇAS. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 28, p. 176-187, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Editora Vozes, 1999.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Por uma ética da responsividade**: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2014.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Caminhos que se fazem ao caminhar**: diálogos entre teoria e prática em registros de professoras. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. (coord). Saberes e Fazeres. V.1: **modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p 2013. 553.

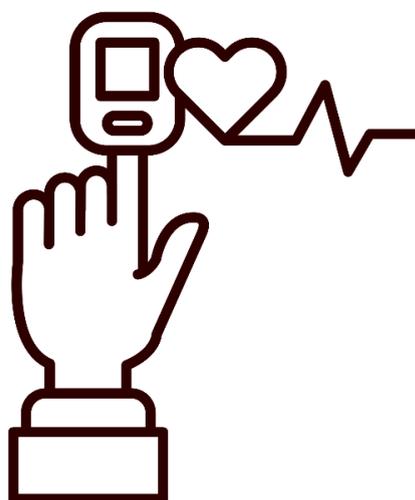
Data do envio: 26/01/2024

Data do aceite: 14/06/2024

 **RevistaAleph**



PULSAÇÕES CONTEMPORÂNEAS



[Início da Descrição de Imagem] Pulsações Contemporâneas [Fim da Descrição de Imagem]

QUILOMBO, QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO: SENTIDOS EM-CONSTRUÇÃO⁵⁵

QUILOMBO, QUILOMBOLA AND EDUCATION: MEANINGS IN-CONSTRUCTION

Maria Santos⁵⁶

Resumo: Neste artigo, busco a partir de uma proposta autobiográfica, em perspectiva pós-estrutural, e que anuncia a escrita e a teoria como processo da subjetividade, movimentar sentidos em-construção para o quilombo, o quilombola e a educação. Nele, argumento que esses marcadores, quilombo, quilombola, são contingentes e abertos, e os seus significados são atravessados por uma produção de sentidos políticos e de reconhecimento. Para a educação, faço a aposta na confiança. Confiança como linguagem possível à educação quilombola e como modo de interdependência nossa com o mundo, sabendo que isto irá requerer olhar a vida e o nosso engajamento político.

Palavras-chave: Educação. Quilombola. Quilombo. Sentidos.

Abstract: In this article, I seek, from an autobiographical proposal, in a post-structural perspective, and which announces writing and theory as a process of subjectivity, to move meanings in-construction for the quilombo, the quilombola and education. In it I argue that these markers, quilombo, quilombola, are contingent and open, and their meanings are crossed by a production of political meanings and recognition. For education, I'm betting on trust. Trust as a possible language for quilombola education and as a way of our interdependence with the world, knowing that this will require looking at life and our political engagement.

Keywords: Education. Quilombola. Quilombo. Meaning.

Introdução

Tenho assumido nas minhas pesquisas (SANTOS, 2022, 2023; SANTOS; MACEDO, 2022; 2023) que todo texto é, em si, autobiográfico. Ele é parte do narrável das nossas experiências e, por isso, é impossível produzir qualquer discussão sem que o auto da biografia da vida esteja implicado. É impossível separar experiência, estudo, pesquisa e o sujeito professor daquilo que implica a vida, pois tudo do mundo e todos do mundo estão em relação – tudo está baseado na interdependência, e o modo como é produzida faz diferença para uma prática de vida e de educação. Por isso, desde agora, assumo um caráter

⁵⁵ Pesquisa realizada com o apoio financeiro do CNPq.

⁵⁶ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: santosmaria.m@gmail.com,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9297-4539>

narrativo autobiográfico para o texto, como modo de anunciar lugares, pessoas, pensamentos e a teoria como processo da subjetividade. Animada pela perspectiva pós-estrutural, em que qualquer significado remete a outro e, portanto, é produzido por uma formação discursiva histórica (LOPES; MACEDO, 2011), trata-se de um modo contínuo de apresentar a natureza das minhas experiências na relação com a temática *quilombo, quilombola e educação*. Ele não é, esclareço, um modo de descrição densa em que apresento minhas histórias em quilombos e com quilombolas e o exercício de responder os fazeres de professores que atuam com sujeito desses territórios e de nomeação quilombola. Ao contrário: lida com o dinâmico, o filosófico e o político e assume modos de significação cuja narrativa sobre os marcadores em destaque – *quilombo, quilombola e educação* – se apresentam de maneira fluida e não fixa (SANTOS, 2022).

Na verdade, meu intuito é explorar construções políticas e sociais para o *quilombo, quilombola e educação*, na tentativa de, quem sabe?, outros sentidos sejam produzidos por quem faz uso deste texto. Movimento o que também já venho fazendo em meus estudos (SANTOS, 2022, 2023, TOMÉ; SANTOS, 2021; SANTOS; MACEDO, 2022, 2023), e sobre outras categorias, não como tentativa de desqualificar aquilo que já existe no campo teórico. Mas, sim, como produção de sentidos políticos de reconhecimento – outros reconhecimentos. Assim sendo, a ideia é que ele seja mais um modo de produzir significados para esses marcadores do que uma tentativa de dizer dos fazeres de professores e professoras no exercício da docência. Por isso, já articulo, qualquer sentido atribuído ao quilombo, ao quilombola e à educação não se esgota. Contingentes e abertos, resistem a definições fechadas, posto que os sentidos emergem como possibilidades, essas que projetam as políticas públicas, o currículo, as teorias, e animam nossa forma de pensar a produção didática. Como reconheço essa abertura, o que espero é explicitar certa compreensão dessas nomeações (categorias) nas páginas que seguem; logo, devo falar primeiro do quilombo e quilombola e, depois, da educação e, com isso, articular o lugar do quilombo e do quilombola na educação a partir do efeito do reconhecimento. Sigo esse roteiro imaginando que algo aconteça aqui: a produção de outros sentidos sobre o proposto nesse encontro [nosso] com o texto.

Aliás, é preciso que se diga, os sentidos que emergirão procedem de aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos, filosóficos etc. e reiteram certa herança de saberes

sobre esses marcadores. Apesar disso, minha tentativa será fugir de qualquer reprodução discursiva do quilombo e do quilombola como lugar de *resistência-escravidão*, ainda que assuma, do ponto didático, ser um conteúdo importante da história africana e afro-brasileira. Interessa-me mais a categoria política, como aqueles que se reconhecem ser do quilombo, que postulam o reconhecimento quilombola, do que reiterar aspectos que já conhecemos das histórias de negros, negras, africanos e afro-brasileiros deste país. No que tange à educação, aposto na confiança como modo de interdependência nossa com o mundo, o quilombo e o quilombola, sabendo que a confiança de que falo exige uma política ética do reconhecimento.

Do quilombo e quilombola

Qualquer representação do quilombo e do quilombola não requereria o aparecimento se não postulássemos certo reconhecimento de existência. É a existência e o reconhecimento que dão lugar ao quilombo e ao quilombola. Marcados por inúmeros sentidos políticos, sociais, econômicos e históricos, em perspectiva de formação de grupo, não são espaço de antigos quilombos. Não é mais lugar (sítios geográficos) onde negros e negras se agrupam para a liberdade e para lutar contra o sistema escravista da época. Embora ainda alimentada por esse discurso, como demanda de luta coletiva pela existência, hoje essa ideia detona outras perspectivas: da exclusão social, da busca por uma vida suportável, da luta contra a precarização econômica etc. (SANTOS, 2022). No que respaldam Schimit *et al.* (2002), Arruti (2008) Rodrigues (2014) e Santos (2015), ainda que se reconheça o conceito clássico de quilombos e quilombolas – lugar de pessoas com parentesco de antigos e ex-escravos; o termo é fluido e contingente. Isto porque, por mais que a compreensão do termo inclua as fugas e ocupação de terras para busca da liberdade, há também os casos de heranças e doações de terras, compras de terras por moradores de grupos quilombolas e apropriação de territórios, entre outros; sabendo que é a terra (e o território), enquanto categoria social, antropológica e do direito, que localiza o lugar dos quilombolas, já que a terra não é qualquer terra. E sim, a que faz emergir o território do quilombo e, nele, o corpo quilombola (SANTOS, 2022, SANTOS, MACEDO, 2023).

Das análises que faço, os sentidos para o quilombo e o quilombola respondem ao aparecimento como demanda corporal para um conjunto de vida mais vivível (SANTOS, 2022; BUTLER, 2018), em que todos possam exercer a liberdade e o direito de reconhecimento. Logo, o reconhecimento vai além do direito à demarcação da terra e à apropriação territorial, pois inclui: a) o processo de identificação não fixo, mas diferente para cada quilombo e quilombola; b) a luta por uma vida menos precária; c) a busca por melhores condições de trabalho; d) participação social, política e educacional; e) reivindicações por liberdade e mais justiça social; f) assistência médica etc. Isso consolida um modo performático de representação dos quilombos e quilombolas que é enunciado pelos discursos, sabendo que o performático de que falo não se refere a algo teatral, mas sim se caracteriza pelos efeitos do viver junto dos quilombolas e em contato com as diferenças – o que faz alguma coisa do quilombo existir ou faz “revelar suas identidades” (SANTOS, 2022, p. 79).

Na verdade, tenho apostado (SANTOS, 2022) em que o evento do reconhecimento do quilombo e do quilombola anuncia diferentes vozes onde o lugar do quilombo não é apenas para o aparecimento dos quilombolas, mas sim para significar a identidade, o território, a terra, a religião, a subsistência, o parentesco, a educação, as brincadeiras, o direito de ocupar todos os lugares onde queiram estar, entre outros. É por isso que a referência a um passado quilombola a ser lembrado não pode ser a ideia única do quilombo e quilombola – o que não significa que não tenha importância, e, sim, que a força para outras significações, quando articulado a outros marcadores – raça, povo, grupo, convivialidade, religião, etnia etc. – produzem outras legitimidades de aparecimento. Produzem a luta por novas demandas políticas e outros reconhecimentos e valorização dos corpos quilombolas que não condensam “só o direito à terra, mas todos os demais direitos de assistência básica” (SANTOS, 2022, p. 83). Se inclinássemos apenas para a ideia de lugar de resistência, escravidão, luta por sobrevivência, resistência física e resistência política, estaríamos admitindo certo fechamento para outros reconhecimentos, ainda que assumíssemos que todos esses marcadores ajudam a produzir outras demandas sociais e políticas.

Quero chamar a atenção para o fato de que quilombo e quilombola são atravessados por muitos sentidos. Mesmo que haja uma normativa para definição de

quilombo e quilombola nos atos da Constituição Federal de 1988 – Art. 64, “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, grifo meu), há outros modos de reconhecimento que se inter-relacionam: “identidade étnica, território e parentesco” etc. (SANTOS, 2022, p. 83), o que significa que qualquer definição não está dada ao encerramento. Como insistido (SANTOS; MACEDO, 2023), quando sentidos são evocados ao quilombo e quilombola, “dentro de uma esfera pública ou privada, novas situações são acionadas, e nisso, um conjunto de efeitos” (p. 50). Desse modo, os sentidos para quilombo e quilombola estão na força política e emergem como modo estratégico para algo que defendo: a prática do aparecimento – “*como aparecer ou como pode aparecer*” (SANTOS, 2022, p. 85, grifo da autora) –, que de alguma forma marca o pertencimento, o reconhecimento e a identificação (identidade quilombola), ou o direito ao aparecimento como possibilidade de viabilizar como o quilombo é apresentado – considerando tanto os aspectos ou normas do reconhecimento como os “processos antológicos dos sujeitos” do quilombo (SANTOS, 2022, p. 84).

É aqui que rememoro a fala de uma das moradoras do quilombo do Arrojado, interior do Rio Grande do Norte, ao anunciar que “*a nação morena é quilombola*”. Esse reconhecimento da moradora torna-se um acontecimento que produz outros efeitos de sentido para os quilombolas e, em consequência, para o quilombo: “*a nação morena*”. A representação da “nação morena” é incalculável ao quilombo e inscreve assim um modo de manifestação e de aparecimento que não está condicionado à cor negra, mas, ainda assim, garante força e poder aos moradores do Arrojado. Anuncia uma marca para o lugar do grupo do Arrojado que não é essência, e sim pura diferença, o que lembra um fato importante: *cada quilombo é cada quilombo e cada quilombola é cada quilombola*, e podem aparecer como nomeações distintas: os negros do quilombo, os morenos do quilombo, o grupo quilombola, comunidade quilombola, comunidade negra rural, comunidade negra urbana, sítio quilombola etc.⁵⁷ Essas nomeações e diferenças ocorrem enquanto categoria de quilombo urbano e rural, ainda que sabendo que o que esses grupos buscam, no modo de se anunciar, é uma vida em que todos possam existir no quilombo e em todos os espaços

⁵⁷ Algumas dessas distinções podem ser verificadas em trabalhos de Santos (2015), Rodrigues (2014), Assunção (2009), entre outros. Nesses estudos, a construção da identificação de quilombo e quilombola é feita a partir de desdobramentos da política para quilombola, ecoando nomeações para o grupo racial.

que queiram, sem perda de direitos e sem que estejam em condições precárias. Mesmo assim, proponho que compreendamos o que chamamos de quilombo rural e urbano, haja vista que essas categorias trazem relações com a terra e o território de maneira diferente – não no sentido da demarcação do espaço, e sim de que o jogo de interesse ou luta política atravessa demandas de cada um e de cada outro.

Desse modo, na literatura quilombola o quilombo rural é descrito como comunidades negras rurais (ARRUTI, 2008) e se forma em terras ocupadas por grupos negros que, nos limites de sua territorialidade, mantêm práticas e modos de vida próximos na medida em que também são distintos. Mas essa é apenas uma maneira de pensar o quilombola rural. Embora tenha primeiro exposto essa noção, é possível encontrar outro modo com a descrição de grupos de pessoas negras com relação de descendência de africanos escravizados e com laços de parentescos que, em seu território, mantêm práticas características (OLIVEIRA *et al.*, 2015), ou ainda que abrange a relação com a terra e o trabalho do campo. Por sua vez, o quilombo urbano, o espaço do quilombo, é significado como constituído de um território urbano dinâmico que mobiliza critérios étnicos em diálogo com algo que é comum do quilombo e quilombola. Em Oliveira *et al.* (2015), descrevem que os quilombos urbanos se configuram como grupos de resistência “a um sistema de exclusão, comunidades de ascendência marcadamente negra [...] com *ethos* e costumes diferenciados dos grupos que lhes circundam” (p. 269). Outro estudo (CARRIL, 2006) coloca a categoria como uma nova estética e manifestação política e cultural, recomendando repensar o conceito de fuga e resistência escravista. Mas isso não sugere separar os quilombos urbanos e rurais como reconhecimento e luta política; apenas chama a atenção como esses espaços objetivam o aparecimento de corpos e vida e como os grupos estão lutando por menos precariedade uns com os outros e com o mundo.

Seja qual a forma de nomeá-los, são possibilidades de sentidos, de modo que qualquer forma com que façamos compreender trará agenciamentos simbólicos e políticos – como reconhecimento, pertencimento e identidade (SANTOS, 2022), talvez naquilo que postulou Almeida (2011) sobre a categoria quilombo, “não é discutir o que foi, mas sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída com o tempo” (p. 170). Ou, se quisermos fugir da ideia de que o quilombo é... postular *o que ele emerge* (SANTOS, 2022). O que ele produz como sentido de ser sendo quilombo, pois é isso que o torna

pertencimento como o quilombola e com mundo. Como já afirmei, não significa jogar fora os aspectos da história do quilombo, mas abrir para outros modos de sentidos, haja vista que, no bojo da política pública e de educação, ajudam na produção de demanda de reconhecimento – afinal, na política e no mundo, todos buscam e merecem igual reconhecimento (BUTLER, 2018; SANTOS, 2022). Todos buscam e invocam uma política de aparecimento em que as condições de persistência e de poder em relação às condições precárias sejam mais bem evidenciadas, já que não podemos nos livrar delas, pois compõem também as normas do mundo.

Por fim, se a proposta de significar o quilombo e quilombola até aqui tenha ressoado como sentidos contingentes e não fixos, alerta que, para aquilo que ainda vá se produzir (eu, você, nós), o quilombo é sempre como sentido de captura e da relação que o quilombola produz com os sujeitos, a terra, o território e o mundo – e sempre em-construção política. Não devemos nos esquecer disso!, pois, se tomarmos os seus sentidos (somente) como fuga, resistência e escravidão, estamos nos colocando à sombra da fatalidade como o outro – o outro do quilombo, o outro quilombola.

Educação... o que é possível para o quilombo e o quilombola

A produção de sentidos sobre quilombo e quilombola elabora um repertório político e de políticas à educação. É por isso que a defesa que venho fazendo sobre ampliar os sentidos para além do que aprendemos nas nossas aulas de História e nos livros didáticos sobre quilombo como símbolo de resistência e escravidão não deve ser a única tradução possível, até mesmo porque, “do ponto de vista didático, da reprodução discursiva da *resistência-escravidão*, acode um movimento conteudista sempre em disputa para sentidos da história africana e afro-brasileira no país” (SANTOS, 2022, p. 60, grifo da autora).

Ainda que haja uma literatura própria para a educação escolar quilombola e, de alguma forma, vá falar sobre isso, quero propor pensar que essa educação antes da escola é construída no próprio quilombo – muito mais no sentido de educar como experiência no mundo do que mesmo o processo de escolarização. Quando falo em educar, minha preocupação é a de que se compreenda mais o reconhecimento para a alteridade do que a lógica de conhecimento a ser ensinado, admitindo também que o repertório a ser ensinado é importante, visto que delinea as muitas formas de aparecimento dos corpos quilombolas,

seja na escola, seja no lugar de moradia, seja na cidade etc.; mas, antes de aprofundar essa ideia, quero falar sobre educação quilombola e educação escolar quilombola e, nisso, a complexidade que esses termos como definição carregam e como nós podemos estar articulando produções a partir dos sentidos já postos.

Alguns pesquisadores (VITOR; SANTANA, 2020; OLIVEIRA, 2019) têm apresentado a educação quilombola como aquela que acontece no quilombo e com as relações sociais e políticas dos moradores. Por sua vez, a educação escolar quilombola atravessa os portões da escola numa série de conteúdos nos quais o grupo racial que transita no espaço da escola possa estar envolvido; e “fundamenta-se a partir da coletividade, da memória, da tradição, dos costumes, das crenças, devoções, da territorialidade e de conhecimentos simbólicos” (OLIVEIRA, 2019, p. 35). Outros (SANTANA *et al.*, 2016), porém, têm afirmado que a educação escolar quilombola, estando ou não inserida no espaço dos quilombos, deve propor dialogar com os conhecimentos de grupos quilombolas, de modo que os processos educativos se relacionem com as propostas oficiais à educação quilombola. Outros ainda (CARRIL, 2017; NAZARIO; ROCHA, 2022) trazem definições da educação quilombola a partir do que delibera o Art. 1º, parágrafo IV, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, de que a educação escolar “deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas”. Uma normativa que, junto a outras produções de significados, constitui mais um modo de pensar a educação para o grupo racial e que, por sua vez, está associado à produção de significação do quilombo. No entanto, a pergunta que aqui talvez se deva fazer é: como esses sentidos afetam a educação?

Em Arruti (2017), com base em desdobramentos políticos da política para quilombola – Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica –, a educação escolar quilombola como normativa passou a ser analisada como uma *Educação Diferenciada*, orientada para o “diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas” (p. 117) e constituída como uma

das principais formas de combate ao racismo. Surgida no cotidiano da vida, sua proposta, explicam Cruz *et al.* (2022), atravessa uma “ruptura com um modelo de educação onde escola e comunidade encontram-se separadas por ‘muros organizacionais’ que inibem a efetiva participação destas na condução daquela” (p. 112, grifo dos autores).

Articulada a partir de movimentos sociais, negros e quilombolas, a Educação Diferenciada foi pensada tanto como escola diferente quanto como educação escolar diferenciada. Mas há algo para que o pesquisador Arruti (2017) chama a atenção: para a definição de escolas quilombolas, de que ela se refere a números de instituições que estão situadas em terras de quilombos. Associada a dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sem que implique existência de diferenciação quanto a formação de professores, materiais didáticos, gestão, metodologias de ensino etc. ou “mesmo no tipo de atenção dada pelo corpo docente a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos” (p. 119), a classificação de escola em área quilombola, do seu ponto de vista, pode não situar a Educação Diferenciada – que “se ancora na participação da comunidade no processo como um todo” (SILVA, 2012, p. 148) e “em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escola” (SILVA, 2012, p. 166).

Embora considere o desdobramento político de Educação Diferenciada importante, pois não se pode negar o quanto de reconhecimento isso traz aos quilombos e quilombolas, aposto que ela não precisa ser pensada como diferente – no sentido do diferir – e sim, confiar em deixar que a diferença como diferença apareça. Significa, pois, do ponto de vista do currículo, como já venho defendendo (SANTOS, 2022; SANTOS, 2020; SANTOS, 2015), que tenhamos de pensar que o lugar do quilombo componha o próprio currículo da escola. Na verdade, “o quilombo é também a própria escola, o próprio currículo, a própria política curricular” (SANTOS, 2022, p. 65). Sua educação é algo em curso e, por isso, ao invés da afirmativa da Educação Diferenciada, articular que o próprio quilombo integra a educação. Para mim, é impossível responder a uma educação escolar quilombola sem que o quilombo seja visto – sem olhar para as vidas, o reconhecimento e as vulnerabilidades quilombolas. Requer, admito, o esforço político e ético de fazer uma defesa pela vida e “uma política que

aborde as suas próprias e vidas e necessidades corporais” (SANTOS, 2022, p. 67). Isso não significa, portanto, jogar fora as leis e diretrizes direcionadas ou com menção a esse grupo racial – Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Lei nº 10.639/2003, que determina no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana –, mas articular também que as vidas dos sujeitos quilombolas, os modos como lutam por elas, os rituais de brincadeiras, as práticas de sustentação, compõem o currículo em relação ao reconhecimento ético da alteridade.

Ainda que os estudos revelem (GUSMÃO, 2020; MIRANDA, 2018) que a educação quilombola desponte de dois espaços para os grupos quilombolas, “um no cotidiano do grupo, nas brincadeiras das crianças, na vivência com os adultos e suas práticas no interior do quilombo e outro na escola fora do quilombo” (GUSMÃO, 2020, p. 4), há algo no currículo, na sua produção, que é oferecer outras respostas à educação quilombola e à política quilombola que não sejam, advirto, no sentido da prescrição. Do contrário, que sejam tomadas pela experiência – não como ensaio de um acontecimento, e sim no sentido da experimentação –, já que a educação quilombola e escolar “não pode ser o futuro como expectativa reguladora” (MACEDO, 2018, p. 166), o que significa, pois, olhar a experiência como algo que nunca está dada a encerramentos – nunca é a mesma possibilidade, nunca a mesma experimentação.

Então, se posso propor algo, está em olhar o quilombo como instituinte de sentidos para a educação do quilombo e a escolar, sabendo ser necessário que o quilombo seja ele mesmo ato de criação ao educar, que seja ele mesmo lugar da educação. Certamente isso exige de nós responsabilidade como ação responsiva, de responder àquilo que nos chega do quilombo e do quilombola à educação e à escola. E, claro, confiar que as respostas irão produzir um encontro com o reconhecimento com a vida de todos. É um desafio, bem sei, mas, afinal, não seria isso que nos faz insistir no ato de educar? Não seria isso também que nos faz confiar na educação?

Mote final: por uma educação quilombola *da confiança*

Mesmo que os grupos quilombolas se organizem para construir prédios escolares e contratar docentes com recursos próprios (ARRUTI, 2017), a luta pela educação formal não precisa da “autonegação da sua origem, da sua cor, do seu modo de falar, de seu modo de existência rural, de sua religiosidade, de seus modos de organizar, casar e trabalhar ou de suas demandas territoriais” (ARRUTI, 2017, p. 136). Minha ideia ao trazer essas acepções é apostar em uma educação quilombola para a confiança, o que induz a pensar o ato de educar como um processo de dependência de uns com os outros, bem como agir responsabilmente ao outro, ao que é diferente daquilo que julgamos a nós. Para isso, não é necessário que conheçamos primeiro o quilombo e o quilombola, e sim que nos coloquemos responsabilmente a eles, porque essa é nossa responsabilidade. Em um sentido muito fundamental, a linguagem da confiança não consiste em uma base. Ela se torna presença diante do outro, em resposta à outridade do outro. Isso significa que a educação se torna uma criação, um processo de experiência no mundo, de reconhecimento da diferença. E isso é o que faz com que assumamos, mesmo não querendo, a responsabilidade, pois ela não é um bem próprio, mas algo que está posto no mundo – é algo que não conhecemos de antemão, mas nos obriga a nos colocarmos responsabilmente no mundo e com os outros. Então, se temos responsabilidade pela educação, é preciso não amputar o quilombo e o quilombola. É preciso acolher a ideia da interdependência nossa com o lugar do quilombola e com o quilombola, aceitando, em diálogo com Butler (2021), que “as condições infraestruturais de vida estão em perigo” (p. 151) – as nossas, as deles e as do mundo.

Embora haja menção a pesquisadores e professores de Educação Diferenciada para quilombolas, sou inclinada a acreditar que mesmo quem aposta nessa proposta precisa reconhecer a inter-relação com mundo e a diferença. Nós, professores e pesquisadores, devemos estar cientes de que isso não reduz nossa subjetividade, tampouco a eleva. Apenas nos coloca diante do encontro de uma política ética do reconhecimento. É precisamente por essa razão que localizo a confiança como linguagem possível à educação quilombola, pois ela requer que olhemos para a vida; requer um engajamento coletivo “que, queiramos ou não, obriga-nos a acionar uma luta por estar junto e pela própria educação” (SANTOS, 2022, p. 187).

O ponto aqui não é dizer o que a educação quilombola precisa (e desejo que isso esteja claro), mas produzir sentidos de educação quilombola e fazeres porque estamos

todos nesta vida e neste mundo como resultados da diferença. Se por algum momento ocorrer de ficar (eu e você [nós]) frente à interpelação de como faremos ações didáticas e pedagógicas com a escola quilombola e com os quilombolas, confesso já aqui que é preciso aprender com aqueles dos quilombos cujo espaço é currículo, é aparecimento dos corpos, é reivindicação para uma vida mais suportável. E se isso não recair na confiança, penso que é preciso começar a buscar esse caminho ... confiar nessa relação nossa com o quilombo, o quilombola e o mundo. Confiar!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2ª ed. Salvador: ABA; Edufba, 2008. p. 315-350.

ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. Jatobá: **ancestralidade negra e identidade**. Natal, RN: EDUFERN – Editora da UFRN, 2009.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 de janeiro de 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 03 de janeiro de 2024.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARRIL, Lourdes de Fatima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017.

CARRIL, Lourdes de Fatima Bezerra. Quilombo, território e geografia. **Agrária**, São Paulo, n. 3, p. 156-171, 2006.

CRUZ, Cassius Marcelus; PEREIRA, Fernanda Galvão; KOMARCHESKI, Rosilene; ROCHA, Vanessa Gonçalves. Consulta prévia na educação escolar quilombola: Ata de Anuência no Paraná. In: ARRUTI, José Maurício (ed.). **Panorama Quilombola**. Campinas: Unicamp/BCCL, 2022. p. 111-118.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. **EntreRios**, v. 3, n. 1, p. 9-26, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução e porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p.153-178.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018.

NAZÁRIO, Gessiane; ROCHA, Vanessa Gonçalves. I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola. In: ARRUTI, José Maurício (ed.). **Panorama Quilombola**. Campinas: Unicamp/BCCL, 2022. p. 107-109.

OLIVEIRA, Élide Joyce de. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Jatobá**: Práticas Pedagógicas e Fazeres Quilombolas. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2019.

OLIVEIRA, Fernando Bueno. D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée - Rev. Geo. UEG**, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 257-275, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Rosimeiry Florêncio de Queiroz. Comunidade Quilombola do Jatobá: territorialidade, memória e identidade coletiva. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014.

SANTANA, José Valdir Jesus de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; OLIVEIRA, Nakson Willian Silva Oliveira; PEREIRA, Claudia de Jesus Pereira. A educação escolar quilombola na ANPEd: análise da produção do GT 21 - Educação e relações étnico-raciais. **Aceno**, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2016.

SANTOS, Maria. Narrar histórias de pesquisas e fazer pesquisa com a autobiografia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-19, 2023.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **“Cada outro é cada outro”: do currículo e diferença em quilombola do Arrojado**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, Maria. Retalhos da educação cotidiana de alunos quilombolas do Arrojado. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, p. 10-37, 2020.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **Cotidiano e aprendizagem de alunos quilombolas** – Portalegre (RN). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

SANTOS, Maria; MACEDO, Elizabeth. DA NARRATIVA DE SI: estratégias discursivas para a política curricular quilombola. In: PEREIRA, Camila da Silva; LIMA, Francisca Elizonete de Souza; MAGALHÃES, Marcelo Vieira. **Cidadania, saberes e práticas no semiárido: diálogos interdisciplinares**. Pau dos Ferros, RN: Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios, 2023, p. 38-54. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/producoes-rede-ter/arquivos/6515livro_rede_ter_2023.pdf Acesso em 25 de março de 2024.

SANTOS, Maria; MACEDO, Elizabeth. Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola. **Educar em Revista**, v. 38, p. 1-16, 2022.

SCHIMIT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Mazoli; CARVALHO, Maria Celia Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, ano V, n. 10, p. 1-8, 2002.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TOME, Claudia; SANTOS, Maria. Formação em deslocamentos: ficção e contrariedade em torno na BNCC. **ROTEIRO**, v. 46, p. 1-28, 2021.

VITOR, Viviane da Silva Araújo; SANTANA, José Valdir Jesus de. Modos e formas de apropriação da escola pelas comunidades remanescentes de quilombo: alguns apontamentos. **Sertanias**, v. 1, n. 1, p. 163-188, 2020.

Data do envio: 19/02/2024

Data do aceite: 24/04/2024

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES MUNICIPAIS DE NITERÓI: PERCURSOS
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA⁵⁸**

**NITERÓI'S MUNICIPAL SCHOOL LIBRARY SYSTEM: PATHS TOWARDS AN
ANTI-RACIST EDUCATION**

Guilherme Fani Oliveira Machado Costa⁵⁹

Daniele Achilles⁶⁰

Deise Maria Antonio Sabbag⁶¹

Resumo

O artigo alinha-se ao campo da Biblioteconomia Escolar e Educação para compreender marcações das relações étnico-raciais. Aborda a mediação de leitura com potencial para uma pedagogia da diversidade. Apresenta uma reflexão e investiga as contribuições das bibliotecas escolares municipais de Niterói para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Aponta a análise de relatórios dos acompanhamentos das bibliotecas escolares, a partir da observação temática, identificando abordagens afro-brasileiras presentes no trabalho realizado nestes espaços. Destaca os estudos de Nilma Lino Gomes e Eliane Debus e o referencial curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói. Enfatiza os resultados analíticos das atividades de mediação de leitura e contações de histórias que mais figuram no fazer dos bibliotecários, descortinando o potencial que as narrativas plurais trazem para a formação discente.

Palavras-chaves: Biblioteca escolar. Sistema de Bibliotecas Escolares Municipais de Niterói (RJ). Lei 10.639/2003. Educação antirracista.

Abstract

The article is aligned with the field of School Librarianship and Education in order to understand the markings of ethnic-racial relations. It addresses reading mediation with the potential for a pedagogy of diversity. It presents a reflection and investigates the contributions of municipal school libraries in Niterói to working with ethnic-racial diversity. It analyses school library monitoring reports based on thematic observation, identifying

⁵⁸Artigo apresentado no GT 09 Diversidade, Desigualdades e Opressões do XII CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades com alterações para submissão ao periódico científico.

⁵⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (PPGB) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: guilhermefani@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1716-0269>

⁶⁰ Professora Associada do Departamento de Biblioteconomia (DEPB), do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (PPGB) e do Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Grupo de Pesquisa Bibliotecas, Memória e Resistência (CNPq). E-mail: daniele.achilles@unirio.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3648-7282>

⁶¹ Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP – Ribeirão Preto) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Marília). Líder do Grupo de Pesquisa ECOAR – Estudos Contemporâneos em Organização, Análise e Recuperação da Informação (CNPq). E-mail: deisesabbag@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-4719>

Afro-Brazilian approaches in the work carried out in these spaces. It highlights the studies by Nilma Lino Gomes and Eliane Debus and the curriculum reference of the Niterói Municipal Public Education Network. It emphasises the analytical results of the reading mediation and storytelling activities that feature most in librarians' work, revealing the potential that plural narratives bring to students' education.

Keys words: School library. Niterói Municipal School Library System (RJ). Law 10.639/2003. Anti-racist education.

Introdução

Quando Ifá ganhou o cargo de adivinho, Olorum, o Senhor do Céu, disse: “Na vida tudo é repetição. Aprende as histórias que aconteceram no passado e saberás o que se passa no presente e tudo o que no futuro ocorrerá.”

Reginaldo Prandi

As disputas em busca de igualdade étnico-racial, de gênero e pela diversidade em amplo-aspecto têm sido pauta constante nas discussões da sociedade brasileira, entretanto, vê-se ainda no cotidiano, repetidas violências discriminatórias enraizadas e naturalizadas no senso comum do país. Essas agressões produzidas e reproduzidas atravessam todos os espaços sociais do Brasil e a escola é também um destes espaços. Compreende-se neste texto, conforme a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002), diversidade como a "pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade", com base nisso, faz-se necessário refletir sobre o ambiente escolar para assegurar uma convivência "harmoniosa e o desejo das pessoas e dos grupos de interagir com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas" (UNESCO, 2002, p. 3).

O olhar sobre as questões da diversidade no espaço escolar pode também ser revisado a partir da definição exposta pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos que afirma:

A diversidade no espaço escolar não pode ficar restrita às datas comemorativas, ou pior, invisibilizada. [...] Estamos reafirmando que o currículo escolar não é neutro. A diversidade está presente em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando-a ou negando-a. É no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores/as, entre estes/as e os/as educandos/as e entre os educandos/as que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade (CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 33).

Gomes (2017, p. 134) afirma que a escola, principalmente a pública, é resultado de luta popular pelo direito à educação legalmente garantida e compreendida como parte integrante do processo de emancipação social, entretanto, segundo a autora:

[...] essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento dos corpos. Com esse histórico, a escola pública, mesmo sendo um direito social, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista. Corpos diferentes, porém, discriminados por causa da sua diferença. Corpos sábios, mas que têm o seu saber desprezado enquanto forma de conhecimento. [...] O processo de emancipação e superação sociorracial nos desafia a construir uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas) (GOMES, 2017, p. 134).

Com vistas na concepção de pedagogia da diversidade enfatizada por Gomes (2017) destacamos que tal concepção é, também, considerada, difundida e fomentada na Rede Municipal de Educação de Niterói. Um exemplo disso é a condução da discussão, validação e veiculação dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, que, a partir do ano de 2022, vem sendo manejada, em diversas passagens do texto, destacando questões relativas à diversidade, em amplo aspecto, no espaço escolar. Cabe ressaltar aqui a

[...] potência que é validar o aprendizado dos diferentes, consolidando a ideia de diversidade como realidade. Numa rede pública de Educação, de salas heterogêneas quanto aos seus alunos, professores, localidades e realidades, traçar um modelo único excluiria a possibilidade da diferença (SME/FME NITERÓI, 2002, p. 48).

Desta forma, este artigo tem por objetivo trazer à baila as contribuições das bibliotecas escolares do município de Niterói (RJ) para o trabalho com a diversidade, no que tange as questões relacionadas à diversidade étnico-racial, de acordo com as direções propostas pela Lei nº 10.639/03⁶², pois, a biblioteca escolar é também um lugar de aprendizagens. De acordo com a Federação Internacional de Associações e Instituições

⁶² Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira para incluir no currículo oficial das Redes de Ensino do país a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Bibliotecárias (IFLA) (2015, p. 19), biblioteca escolar é este espaço físico e digital onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o processo formativo dos estudantes e para seu crescimento pessoal, social e cultural.

Adiante, há algumas considerações acerca do conceito de biblioteca escolar e das possíveis atuações de bibliotecário educador, um compilado de atividades promovidas pelas bibliotecas escolares do Sistema de Bibliotecas Escolares do Município de Niterói em sinergia com o que determina a Lei 10.639/03 ao longo do ano de 2022 e algumas considerações que encerram a reflexão construída ao longo deste texto.

Bibliotecas Escolares

Não há “biblioteca” no singular. Existem bibliotecas na pluralidade, visto que as demandas do mundo atual se impõem para sua construção e seus modos de existência. A biblioteca pública é tão diferente da biblioteca escolar quanto de uma biblioteca universitária. Fonseca (2007, p. 49) enfatiza que é preciso compreender a biblioteca menos como “coleção de livros” e mais como espaço de intercâmbio e diálogo, de mobilização de saberes, espaço onde o latente desejo de ir além precisa ser incentivado, encorajado e apoiado para que cada usuário possa, naquele instante, superar-se a si mesmo e galgar mais um degrau na indelével escada do conhecimento humano. É neste lugar então que residem as parencas! Todas as bibliotecas, sejam elas quais forem, serão sempre espaços de emancipação humana.

A IFLA diz que o objetivo de todas as bibliotecas escolares é “desenvolver alunos letrados em informação que participem responsável e eticamente na sociedade” (IFLA, 2015, p. 9), afirma também que os programas educativos das bibliotecas escolares devem se concentrar em algumas atividades pedagógicas fundamentais, destacando, neste texto, a literacia e promoção da leitura, e a valorização da literatura e da cultura, pois, estas atividades dialogam diretamente com o que propõe o Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói quando este afirma que a leitura configura como “elemento essencial na formação do aluno, pois é capaz de levá-lo a desenvolver a reflexão e

a capacidade crítica, sendo também uma prática que contribui para o processo de reconhecimento de si mesmo e do outro” (SME/FME, 2002, p. 63).

A IFLA determina, também, em suas diretrizes para bibliotecas escolares, a recomendação nº 3 onde descreve:

Deve ser posto em prática um plano para o desenvolvimento das três características necessárias para o sucesso de uma biblioteca escolar: um bibliotecário escolar qualificado; uma coleção que apóia o currículo da escola; e um plano explícito para o crescimento e desenvolvimento da biblioteca escolar (IFLA, 2015, p. 12).

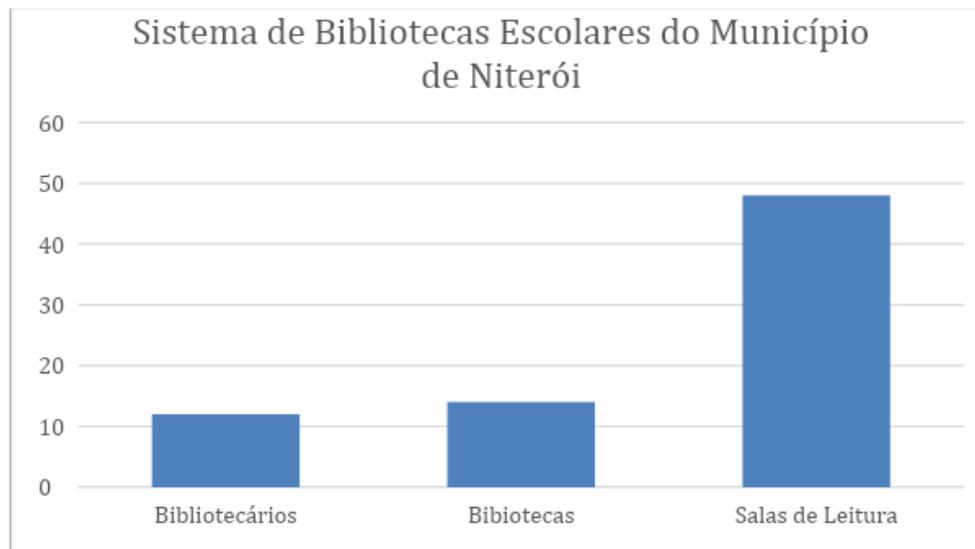
Sabe-se que a Lei 12.244/10 determina a universalização de bibliotecas escolares, com bibliotecários atuando em seus espaços, entretanto, as bibliotecas são, ainda, tímidos espaços de leitura nesta Rede. A universalização proferida em lei não é a realidade do município de Niterói. Em Niterói as bibliotecas escolares têm seu estabelecimento constituído a partir do Decreto Municipal nº 11.091/2012⁶³, que afirma, em seu artigo 3º, que a “biblioteca escolar terá uma estrutura orgânica mínima formada por um bibliotecário e um professor auxiliar de biblioteca”. Evidencia-se aqui, também, a Lei nº 3.234/2016⁶⁴ que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, onde se prevê a garantia de um profissional bibliotecário por unidade de ensino através de concurso público, a universalização das bibliotecas em toda a rede de ensino, a garantia de investimento anual para manutenção e ampliação do sistema de bibliotecas escolares, bem como, seus acervos. Atualmente o Sistema de Bibliotecas Escolares do Município de Niterói conta com 14 bibliotecários estatutários lotados em 14 bibliotecas escolares, 48 salas de leitura e 32 unidades de ensino que não possuem um espaço destinado exclusivamente a leitura, mas, que ainda assim, realizam um trabalho orientado para a leitura e literatura.

⁶³Decreto Municipal nº 11091/2012

http://pgm.niteroi.rj.gov.br/legislacao_pmn/2012/DECRETOS/11091_Bibliotecas_Escolares_Municipais_Instituicao.pdf

⁶⁴Lei nº 3234/2016

http://pgm.niteroi.rj.gov.br/legislacao_pmn/2016/LEIS/Lein3234%20APROVA%20O%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20O%20DEC%C3%8ANIO%202016-2026.pdf

Figura 01: Panorama do Sistema de Bibliotecas Escolares do Município de Niterói

Fonte: Os autores (2023).

Encruzilhadas: O trabalho das bibliotecas escolares de Niterói alinhados à Lei 10.639/03

Gonçalves e Ribeiro, no prefácio da obra *História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola*, indicam a capacidade criativa e estética revolucionárias da cultura afro-brasileira e sua potente contribuição para o fortalecimento da autoestima e da formação de subjetividade e sua construção de identidade na educação da população brasileira, sobretudo a população negra. Conforme apontam as autoras

A capacidade inovadora e criativa da cultura afro-brasileira tem servido para o fortalecimento da autoestima das populações afro-brasileiras e como instrumento necessário ao processo de construção das identidades [...]. O reconhecimento da produção cultural dos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira poderá ser um caminho para a construção de um país verdadeiramente multicultural. Estamos, portanto, buscando construir uma sociedade para além do racismo, erradicando as bases que sustentam as discriminações e preconceitos que são produtoras de desigualdades (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014, p. 6).

Adichie (2019, p. 26) é categórica ao afirmar que a “história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. As histórias importam! Muitas histórias, as mais diversas possíveis. Histórias podem empoderar e humanizar. Histórias “podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32). Com base nisso, é preciso trazer para o ambiente

escolar uma espécie de dilúvio de histórias, uma imensidão de narrativas representativas que rompem com o poder hegemônico engendrado até a contemporaneidade. É preciso substituir a “habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 23). É preciso transpor o monólogo caucasiano-heteronormativo-cisgênero que narra as possibilidades de vida de todos no país e a escola se mostra locus potente e latente para esta transformação, uma vez que “a educação [...] é um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (GOMES, 2017, p. 24).

O direito de difundir as narrativas da população negra é cristalizado em 2003, quando se instituiu a Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica das instituições de ensino públicas e privadas do país, estabelecendo critérios sobre o conteúdo e a forma que se dará este ensino. A ver:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Neste sentido, evidencia-se a responsabilidade confiada à Educação para a superação do racismo e do respeito à diversidade, a partir de uma mobilização de representações afro-brasileiras positivas que vão tecendo uma teia subjetiva na consciência dos estudantes e moldando a forma com que estes percebem o mundo no qual estão inseridos. O livro e a literatura, enquanto manifestações, artísticas possuem esta capacidade humanizante, podendo contribuir para a consolidação das vivências e experiências, mesmo que ficcionais, trazendo à baila este imaginário subjetivo positivo e diverso. Debus (2017, p. 108) exemplifica isso afirmando que “em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos”. Percebe-se, então, a centralidade da leitura no processo de formação cidadã onde a relação leitor-livro não se dá apenas como meio para conseguir informações e sim um meio sobre

integridade, empoderamento, libertação e transcendência. Educação é “sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo” (hooks, 2019, p. [245]).

Retornando as bibliotecas, conforme IFLA (2015, p. 45) “para ser bem sucedida no cumprimento da sua missão educativa, a biblioteca escolar deve envolver ativamente a comunidade educativa, através de programas bem fundamentados de atividades e serviços.” Busca-se aqui, portanto, trazer à tona o papel educativo do bibliotecário escolar, analisando os projetos, atividades e serviços desenvolvidos pelos profissionais do Sistema de Bibliotecas Escolares do Município de Niterói, de modo individual, ou, em conjunto com os docentes.

Para tanto, foram examinados todos os relatórios de acompanhamento das bibliotecas escolares, produzidos no ano de 2022, disponibilizados pela Coordenação de Educação e Cultura (CECULT), setor vinculado à Subsecretaria de Projetos Educacionais Transversais – SSPET. De modo a posicionar este artigo no contexto de diversidade étnico-racial, abordado ao longo do texto, determinou-se a análise temática nas produções destes profissionais em busca de atividades que se relacionam com as proposições da Lei nº 10.639/03 que incluiu nos currículos nacionais a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

De modo a alcançar o objetivo deste artigo – identificar as contribuições das bibliotecas escolares municipais de Niterói para trabalhos que tematizem a diversidade étnico-racial, de acordo com as direções propostas pela Lei nº 10.639/03 –, optou-se, metodologicamente, a lançar mão de uma pesquisa social de cunho exploratório e descritivo, com delineamento qualitativo. Para tanto, o método de investigação utilizado foi a análise de conteúdo conceituada por Bardin (1977) como uma metodologia de tratamento e análise de informações contidas em algum documento. Definiu-se os relatórios de acompanhamento das bibliotecas escolares como corpus para a análise. Aplicou-se a regra de exaustividade, debruçando a análise sobre todos os relatórios produzidos ao longo do ano de 2022 por cada biblioteca escolar do município de Niterói. Delimitou-se, também, as temáticas “étnico-raciais” e “afro-brasileiras” como unidade de registro e de contexto, buscando “descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação” (BARDIN, 1977, p. 105).

Neste percurso metodológico, constatou-se que as atividades de mediação de leitura são as atividades mais expressivas no trabalho realizado pelo Sistema de Bibliotecas Escolares do Município de Niterói, seguida, à distância, por oficinas e rodas de conversa.

Silva e Moro (2021, p. 130) argumentam que “a mediação de leitura carrega o significado de estabelecer o elo entre o livro, o texto/autor e o leitor.” Ainda conforme os autores

A importância da criação de projetos e programas de leitura nas bibliotecas escolares possibilita ao bibliotecário incentivar os múltiplos olhares sobre o ato de ler e de criar espaços e momentos para que a mediação de leitura, como prática social e cultural, fundamental para a convivência em sociedade, sejam garantidas às crianças e aos adolescentes. As ações de leitura na biblioteca escolar, garantem o direito de poder explorar mundos através dos livros e da leitura, interagir e compartilhar experiências, expressar sentimentos e emoções e criar laços de afeto em espaço de construção e de apropriação de conhecimento por meio da interação, da ludicidade e da brincadeira, oportunizando conhecer a si mesmo, ao outro e integrando-se ao meio em que vive, seja na escola, seja na família, seja no grupo social (SILVA; MORO., 2021, p. 131-132).

Desta forma, comunicam-se abaixo algumas atividades que corroboram o resultado da análise temática proposta neste artigo. As atividades relacionadas ocorreram em 07 unidades de educação da rede pública municipal de Niterói, a ver:

Unidades de Ensino	Ações alinhadas à Lei 10.639/03
E. M. Rachide da Gloria Salim Saker	Projeto mediação de leitura com o título “Felicidade não tem cor” do autor Júlio Emílio Braz em parceria com as professoras de Língua Portuguesa.
E. M. Professor Dario de Souza Castello	Recepcionou a formação de educação antirracista fomentada pela Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF); Indicação ou leitura dos títulos “Meu crespo é de rainha” de bell hooks; “O herói de Damião” de Iza Lolito; “Os mil cabelos de Ritinha” de Paloma Monteiro; “Euzébia Zanza” de Camila Fillinger; “Bichos da África 1: Lendas e Fábulas” de Rogério Andrade Barbosa; “A preferida do rei” de Toni Brandão; “Nina África: Contos de uma África Menina Para Ninar Gente de Todas as Idades” de Lenice Gomes; “Olelê: Uma antiga cantiga da África” de Fábio Simões; “A Lenda Da Pemba” de Marcia Regina da Silva; “Historias da Nossa Gente” de Sandra Lane; “O rei preto de Ouro Preto” de Sylvia Orthof; “Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi” de Marcel Tenório; “O Menino Nito” de Sonia Rosa; “O Amigo do rei” de Ruth Rocha; “Obax” de André Neves; “O segredo das tranças e outras histórias africanas” de Rogério Andrade Barbosa; “Os cachinhos de Cecília” de Suelany Ribeiro; “O baú das histórias” de Gail E. Haley.
UMEI Jacy Pacheco	Contações de histórias e leitura compartilhada das obras de Kiusam de Oliveira. Caça-palavras sobre africanidades; Contações de histórias com a autora Débora Moreno; Projeto Calendário Literário onde se divulga, estuda e apresenta as obras de autoras e autores negros e do continente africano; Oficina de turbante; Bate papo das

	turmas com a jovem autora do livro “Meu turbante, minha coroa” Maria Rita.
E. M. Helena Antipoff	Leituras sobre o carnaval como festa popular e suas indumentárias; leitura do livro “Meu crespo é de rainha” de bell hooks; Pesquisa sobre brincadeiras e costumes do continente africano.
E. M. João Brazil	Contação do livro “A cor de Coraline” de Alexandre Rampazo; “Diversidade” de Tatiana Belinky; Oficina de tranças.
E. M. Vila Costa Monteiro	Leitura do livro “Qual é a cor do amor?” de Priscila Pereira Boy;
E. M. Sítio do Ipê	Roda de conversa sobre racismo.

Fonte: (Os autores, 2023).

Atendendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira pela legislação, destaca-se aqui o fomento a leitura de narrativas cujos autores ou personagens são identificados como negros nas escolas E. M. Rachide da Gloria Salim Saker, E. M. Professor Dario de Souza Castello, UMEI Jacy Pacheco, E. M. Helena Antipoff, E. M. João Brazil, E. M. Vila Costa Monteiro. A promoção do diálogo sobre o “racismo” na E. M. Sítio do Ipê. O reconhecimento de aspectos estéticos da cultura afro-brasileira como a oficina de turbantes na UMEI Jacy Pacheco e a oficina de tranças na E. M. João Brazil.

Novamente elucida-se as atividades de mediação de leitura e contação de histórias como ações de muita potência nos espaços das Bibliotecas Escolares. Quando se para e põe-se a ouvir histórias, acessa-se uma prática ancestral que estimula a apreciação literária. É deveras importante ler o outro e sobre o outro, uma vez que esta prática tem fundamental importância “na formação leitora do indivíduo o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos, permite uma visão ampliada de mundo” (DEBUS, 2017, p. 91).

Além disso,

é de significativa importância a ampliação do repertório do leitor em formação, possibilitar-lhe o acesso a textos mais diversos com temáticas diversas, contribuindo para encontro com a leitura literária em sua pluralidade e, se possível, criando vínculos além do espaço escolar (DEBUS, 2017, p. 91).

Considerações finais

Da mesma forma que a biblioteca escolar não é um depósito de alunos e livros, o ato de ler não se configura ação apática, passiva e estática. “A leitura é o contrário do

refúgio, do isolamento, do individualismo. É ela o veículo para a relação com o mundo, para conhecer o mundo, para perceber o mundo, para entender o mundo.” (ALMEIDA JÚNIOR; SILVA., 2021, 161). Mediar leituras que tematizam e apresentam as possibilidades de vida e existência da população negra brasileira impacta beneficentemente na comunidade de estudantes como um todo, pois, amplia-se o conhecimento de mundo deste grupo, seu repertório cultural e social, possibilita-se interlocuções com outras vivências e realidades de modo que cada estudante possa realizar um percurso interno, um deslocamento, que o tira do lugar consolidado do Eu e o põe para experienciar o Outro, por intermédio das narrativas mediadas. Esse movimento constrói, paulatinamente, novas camadas subjetivas sobre as percepções que este Eu construiu sobre este Outro, sensibiliza seu olhar, dilata seus entendimentos e proporciona a desconstrução da normatividade social imposta.

O Sistema de Bibliotecas Escolares do Município de Niterói constrói gradualmente um trabalho educador repleto de sentidos. Neste texto, em especial, aborda-se o fomento aos aspectos étnico-raciais discutidos no contexto escolar por parte das bibliotecas escolares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói. É importante enfatizar esta potente contribuição que as bibliotecas escolares trazem ao processo de apreensão das competências leitoras, apreciação estética e formação de espelhos positivos para os estudantes negros ao valorizar textos e contextos que os representem, dialoguem com suas realidades e afirmem sua autoestima. O bibliotecário educador assume um compromisso com a educação democrática, em favor de uma sociedade mais equitativa e, dentro do seu ofício, encontra meios de contribuir com este ideal.

Este artigo traz a superfície questões pertinentes a diversidade no espaço escolar, destacando as conduções que a Rede Municipal de Educação de Niterói cristalizadas na elaboração dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói. Discute, também, o conceito de biblioteca escolar, seu objetivo em desenvolver estudantes letrados em informação e participantes ativos e éticos na vida social, sua constituição no município de Niterói. Aplicando a análise de conteúdo como método nos relatórios de acompanhamento das bibliotecas escolares foi possível identificar as contribuições das bibliotecas escolares na mediação e promoção da leitura de histórias e outras atividades plurais alinhadas ao que se propõe a Lei 10.639/03.

No prólogo “No navio negreiro” do livro *Contos e Lendas Afro-Brasileiros: A criação do mundo*, Adetutu, a personagem criada por Reginaldo Prandi, mesmo dolorida e amedrontada, adormece e sonha com Xangô.

O movimento das ondas, agora suave, embalavam seus sentimentos numa calmaria que lhe renovava as esperanças. Procurava recuperar em suas lembranças as coisas boas que ninguém nunca poderia lhe tirar. Seus deuses, que sua gente chamava de orixás, eram grandes e poderosos. Também haviam sofrido e se desesperado, mas nunca desistiram de ser felizes, realizados, eternos. Adetutu também não desistiria, prometeu a si mesma. Afinal, não tinham lhe tirado tudo; ela tinha suas memórias, sabia quem era, de onde vinha. Tinha orgulho de sua origem nobre, de seus deuses, de seus ancestrais, que venerava com desvelo sincero. Seu nome, Adetutu, significava A-Coroa-É-Paciente, ou A-Princesa-Sabe-Esperar. Ela resistiria (PRANDI, 2007, p. 9-11).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de.; SILVA, R. J. da. Biblioteca Escolar: estereótipo e realidade. In: MORO, E. L. da S.; TERSO, I. C.; SIENNA, M. M. (Orgs.). **#somostodosbibliotecaescolar, ou, (Somos todos biblioteca escolar)**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1382/1/e-book%20%23Somostodosbibliotecaescolar.pdf>. Acesso em 21 abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 21 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS – IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC ; Brasília : SPM, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em 21 abr. 2023.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

FONSECA, E. N. da. **Introdução à biblioteconomia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2007.

GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO, A. P. A. (Orgs.). **História e a cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

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

HOOKS, B. Educação democrática. In: **Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em 21 abr. 2023.

NITERÓI (RJ). **Lei nº 3234 de 2 de agosto de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/legislacao_pmn/2016/LEIS/Lein3234%20APROVA%20%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20%20DEC%C3%8ANIO%202016-2026.pdf. Acesso em 09 mar. 2023.

NITERÓI (RJ). **Decreto Nº 11.091/2012**. Institui as bibliotecas escolares municipais e dá outras providências. Niterói, 2012.

PRANDI, R. **Contos e Lendas Afro-brasileiros: a criação do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PRANDI, R. **Ifá, o Adivinho: história dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI (SME/FME NITEÓI). **Referenciais curriculares da rede Pública Municipal de Educação de Niterói**. Niterói (RJ): 2022. Disponível em: <http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/documentos-oficiais.php>. Acesso em 21 abr. 2023.

SILVA, S. S. da.; MORO, E. L. da S. Sobre os Ombros de Gigantes, as nossas Crianças Crescem: ativando a biblioteca escolar e formando leitores. In: MORO, E. L. da S.; TERSO, I. C.; SIENNA, M. M. (Orgs.). **#somostodosbibliotecaescolar, ou, (Somos todos biblioteca escolar)**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1382/1/e-book%20%23Somostodosbibliotecaescolar.pdf>. Acesso em 21 abr. 2023.

UNESCO. **CLT.2002/WS/9 Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em 21 abr. 2023.

Data do envio: 03/11/2023.

Data do aceite: 22/05/2024.

**SOBRE VIVÊNCIAS NEGRAS, RESSIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÕES DE SENTIDOS:
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E SUAS POTENCIALIDADES
EMANCIPATÓRIAS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA ESCOLA**

**ON BLACK EXPERIENCES, RESIGNIFICATIONS AND THE PRODUCTION OF
MEANINGS: AFRO-BRAZILIAN CIVILIZATIONAL VALUES AND THEIR
EMANCIPATORY POTENTIAL IN SCHOOL SPACES AND TIMES**

Lygia de Oliveira Fernandes ⁶⁵

Resumo

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são plurais. Muito embora não possam ser admirados separadamente, os destaques feitos ao longo deste texto têm o propósito de refletir sobre algumas experiências vividas no cotidiano de uma escola pública, cuja comunidade escolar é majoritariamente negra. Na escola, a partir de aprendizagens proporcionadas pelas mais diversas expressões da cultura afro-brasileira, é possível observar modos de ser e estar no mundo que não apontem somente na direção de uma história ocidental, branca e eurocêntrica. Assim, este ensaio, em diálogo com alguns documentos que orientam o trabalho realizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental, traz reflexões, indagações e apontamentos a respeito dos valores civilizatórios afro-brasileiros e as suas potencialidades emancipatórias, em prol da promoção de uma educação comprometida com a luta antirracista e com a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chaves: valores civilizatórios afro-brasileiros. cultura escolar. educação antirracista.

Abstract

The Afro-Brazilian civilizational values are plural. Although they cannot be admired separately, the highlights made throughout this text are intended to reflect on some experiences lived in the daily life of a public school, whose school community is majority black. At school, through the learning provided by the most diverse expressions of Afro-Brazilian culture, it is possible to observe ways of being in the world that point not only in the direction of a Western, white, and Eurocentric history. Thus, this essay, in dialogue with some documents that guide the work carried out in Early Childhood Education and Elementary Education, provides reflections, questions, and notes on Afro-Brazilian civilizational values and their emancipatory potential to promote an education committed to the anti-racist struggle and the implementation of Law No. 10.639/2003.

Keywords: Afro-Brazilian civilizational values. school culture. anti-racist education.

⁶⁵ Escola Municipal Noronha Santos/ Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF) E-mail: lygiaof@gmail.com. Telefone: (21) 98538-3922. ORCID (<https://orcid.org/0009-0005-6634-6930>)

Palavras Introdutórias

Nós, povos negros da diáspora, seja pela desterritorialização e/ou apagamento das nossas memórias, estamos em constante processo de reinvenção das formas de viver nossa identidade étnico-cultural. Esse processo de *torna-se* acontece de formas diversas, conforme aponta Neusa Santos Souza (1983), inclusive a partir da abertura de novos campos de contestação acerca daquilo que nos constitui e do que nos diferencia dos outros. Pensando assim, a fim de refletir sobre elementos capazes de imprimir identidade às populações afro-brasileiras, em diálogo com alguns documentos que orientam o trabalho realizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental, o presente ensaio pretende trazer reflexões, indagações e apontamentos a respeito dos valores civilizatórios afro-brasileiros, mapeados pela professora Azoilda Trindade (2006), e suas potencialidades emancipatórias, em prol da promoção de uma educação comprometida com a luta antirracista e com a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Para isso, também serão consideradas as experiências vividas no cotidiano de uma escola pública comprometida com a efetivação de uma educação antirracista e afro referenciada.

Nos últimos anos, a Escola Municipal Noronha Santos⁶⁶, localizada em uma região periférica da cidade de Niterói, no estado Rio de Janeiro, por meio do comprometimento de seus profissionais e em diálogo com a história das crianças que vivem aquele espaço tempo, tem desenvolvido ações educativas que valorizam e exaltam os modos de ser e estar no mundo das populações negras. À luz dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal

⁶⁶ A Escola Municipal Noronha Santos localizada na Palmeira, região do Bairro Fonseca, na Zona Norte da cidade de Niterói, tem um longo histórico de ações educativas exitosas no que diz respeito às histórias e culturas negras e indígenas. Em um passado recente, no ano de 2014, a escola recebeu uma moção honrosa da Câmara dos Vereadores por conta do desenvolvimento do Projeto Raízes. De modo geral, o objetivo do projeto foi contar um pouco da história da escola e do bairro por meio da narrativa de moradores antigos da comunidade e pessoas que foram estudantes da escola. Ao longo do desenvolvimento do projeto foi possível descobrir histórias que ajudam a compreender um pouco a história das populações negras naquela região. Além disso, em 2018, foi elaborado um cartaz informativo à comunidade sobre o posicionamento da escola a respeito da Lei nº 11.645/2008. O cartaz colado no muro da escola foi postado em uma rede social e tem motivado milhares de comentários e artigos acadêmicos. Mais recentemente, em 2024, a escola foi matéria jornalística em virtude da participação no projeto Escola Cria. O projeto proporcionou uma vivência às crianças por meio de atividades envolvendo Yoga Kemética, Capoeira Angola e Percussão Corporal.

de Educação de Niterói⁶⁷ (NITEROI, 2022) e outros documentos que orientam o trabalho realizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental, o presente ensaio traz ponderações que reafirmam e ampliam aquilo já apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico – raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (BRASIL, 2005, p. 14)

Nesse sentido, ainda que não seja tarefa exclusiva da escola, essa instituição não pode se esquivar daquilo que também a afeta. Embora a escola não seja responsável por produzir o racismo, esta violência traz contornos ao trabalho efetivado e às relações que são estabelecidas nas instituições escolares. Se o racismo enquanto prática de violência comprometida com a eliminação do outro está entrelaçado nas práticas escolares e se manifesta das mais diferentes formas, é necessário e urgente reagir. Deste modo é preciso reconhecer o potencial criador dos currículos sobretudo aqueles se efetivam no cotidiano por meio da singularidade e protagonismo de seus sujeitos.

As formas de reação são diversas, e sob a perspectiva do antirracismo podem ser elaboradas práticas cujo objetivo principal está na ampliação e qualificação do repertório cultural de toda a comunidade escolar. Assim, será possível construir ações e práticas capazes de promover a exaltação e a celebração da diferença, uma vez que a existência do outro, numa perspectiva emancipatória, precisa ser entendida como condição fundamental para uma existência plena.

Começo, meio, começo

*Não falo do lugar dos derrotados
(Antônio Bispo dos Santos)*

⁶⁷ A Portaria Conjunta SME/FME Nº 04/2023 institui na Rede Municipal de Educação, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Conforme seu Art. 2º, os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói deverão subsidiar as Unidades de Educação no processo de construção de seus currículos locais. Nesse sentido, alguns de seus princípios estão fundamentados no reconhecimento e inserção dos valores civilizatórios africanos, afrodiáspóricos, afro-brasileiros nas produções curriculares e nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Nós, negros e negras, vitimados e vitimadas pela escravização daqueles que nos antecederam, bem como organizados à luz das compreensões acerca da negritude, somos o acúmulo de histórias distintas que trazem contornos sobre aquilo que nos identifica, sempre em processo de negociação. Levando em conta todo o acúmulo de discussão sobre o conceito da negritude, a partir de Munanga (2012) é possível afirmar que a negritude é uma construção política e sociológica de identidade, solidariedade, fraternidade e fidelidade, fundamentada em uma reação racial negra a uma agressão racial branca.

As maneiras de viver a negritude são plurais, e deste modo é possível compreender toda a multiplicidade do que é ser negro e negra em uma sociedade racial e socialmente hierarquizada. Também, o plural pretende contemplar todas as possibilidades de reação e ação protagonizadas pelas populações negras diante do racismo que, para além da denúncia, ousam enunciar de maneira criativa e, às vezes, inesperada.

Enunciar a diferença também faz parte dessa luta por sobrevivência, resignificação e produção de sentidos. E é a existência da luta que torna concreto aquilo que o intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo⁶⁸, nos informa quando diz “Não falo do lugar dos derrotados”.

Ao negar o lugar da derrota, o intelectual quilombola convoca as populações negras a afirmar possibilidades vitoriosas apesar das políticas de apagamento e silenciamento. Conforme aponta Fernandes (2019)⁶⁹, a partir de reflexões apuradas acerca da sabedoria de

⁶⁸ O intelectual quilombola Nêgo Bispo, liderança do Quilombo Saco do Curtume no Piauí, antes de nos deixar precocemente, no final de 2023, transcreveu para a linguagem escrita toda a sua sabedoria adquirida por meio da oralidade. O seu último livro “A terra dá, a terra quer” publicado em 2023 pela Ubu Editora, para além de muitas contribuições, nos convoca a enfrentar os desafios atuais do Brasil e do mundo por meio da coletividade. “No dia em que os quilombos perderam o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter!” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p.45). Além disso, em convocação à continuidade da vida de maneira circular, e encorajando as gerações mais novas a semear suas sementes, Nêgo Bispo afirma que existimos a partir do começo, meio e começo, ou seja, em circularidade.

⁶⁹ A tese de doutoramento “*“Não falo do lugar dos derrotados”: o Encontro de Saberes e suas potencialidades emancipatórias*”, cuja as ponderações estão presentes ao longo deste texto, entre muitas e outras tensões, pretende compreender as potências e as possibilidades existentes nos atravessamentos, aproximações e vizinhanças entre diferentes compreensões de ser e estar no mundo. Para isso, a pesquisa que deu origem a tese lançou o olhar sob o projeto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras”, que pode ser configurado como um movimento novo relacionado à vinda e à presença, na universidade, de mestres e mestradas das mais variadas tradições de conhecimento não europeias e não ocidentais existentes no território

Antônio Bispo dos Santos, “Não falo do lugar dos derrotados” pode nos oferecer pistas ou sugerir caminhos, muito embora não haja a intenção de determinar respostas.

O enunciado nega, mas afirma. Enuncia um lugar de recusa e aceita o desafio de elaborar novos tempos e espaços férteis, potentes e emancipatórios. É uma narrativa outra, sobretudo, reinventiva das linhas demarcatórias do isso ou aquilo. Na verdade, não é isso e/ou tão pouco aquilo. Se não falo do lugar dos derrotados, abro caminhos para estar em múltiplos lugares, inclusive exerço o direito de não querer habitar o lugar dos que venceram. Se minha voz não traduz a versão dos vencidos da história, assumo então o lugar de autoria para elaborar uma narrativa para além da derrota. Na invenção, vislumbro nas frestas pequenas vitórias contra o instituído. Se não falo do lugar dos derrotados, falo do lugar daquele que narra possibilidades ou elabora outras possibilidades narrativas. (FERNANDES, 2019, p, 45).

É prudente lembrar que as populações negras estão vivas e em processo de luta para celebrar suas diferenças porque não foram derrotadas pelas crises. Resistimos aos tumbeiros, resistimos à escravidão, à violência colonial, e assim – reinventando a existência - seguiremos no enfrentamento contra a imposição da derrota.

As existências negras foi (é e está sendo) resistente ao abandono, à desumanização, ao racismo. E se somos sobreviventes não é possível falar do lugar dos derrotados. O silenciamento, a invisibilidade, o desmérito, o desperdício não eliminou as populações negras. Ao contrário, tais violências nos obrigaram a agir, com esperança, resistência e valentia, em prol da reconfiguração e do fortalecimento dos nossos modos, costumes e redes. Se, por um lado, o cativo – de modo desumano e violento - reduziu os sujeitos negros à condição de mercadoria, por outro, provocou a enunciação de vozes e consciências resistentes a coisificação, à fixidez e ao estereótipo. Não fomos derrotados pelo desafio coletivo imposto pelo processo de escravização.

A marca da resistência das populações negras do continente africano e da diáspora ao longo da história são muitas e variadas, bem como se faz presente em muitas e variadas instâncias sociais. No campo da Educação, o Estatuto da Igualdade Racial⁷⁰ traz alguns

brasileiro. Além disso, nas palavras do antropólogo José Jorge de Carvalho (2006), o projeto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras” pode ser considerado como um desdobramento das políticas de ações afirmativas, ao defender a inclusão e o acolhimento de saberes negros e indígenas nas universidades. E nesse movimento, o intelectual Antonio Bispo dos Santos atuou como professor.

⁷⁰ No momento de sua apresentação e nas disposições preliminares, o Estatuto da Igualdade Racial é compreendido como um documento legal que expressa legítimas demandas das populações negras que devem ser reconhecidas e abordadas em diferentes níveis de governo com o propósito de garantir às populações

avanços que motivam a celebração da luta contra discriminação e desigualdades organizada pelo movimento negro⁷¹ e membros da sociedade civil. Conforme está no documento (Art. 11º), os estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental e de Ensino Médio são obrigados a oferecer o ensino da História Geral da África e da História da população negra no Brasil. Sendo assim, a partir de formação inicial e continuada dos professores, bem como por meio de produção de material didático adequado, os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque para o resgate da contribuição decisiva da população negra para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. Deste modo, seguindo as linhas do documento legal, as instituições públicas e privadas de Ensino Superior também devem direcionar suas atividades de pesquisa, ensino e extensão para o desenvolvimento de temas relacionados às questões de interesse das populações negras. Além disso, o mesmo documento, responsabiliza o poder público no sentido de adotar programas de ação afirmativa, bem como estimular e apoiar ações socioeducativas realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios, incentivos, entre outros mecanismos.

A inclusão dos saberes das populações negras nos currículos da Educação Básica a partir da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9394/96, tem impacto direto nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Superior, sobretudo na formação de professores. Ao ser transformada em ação concreta, a prerrogativa da lei tem a potência de elaborar caminhos rumo a processos descolonizadores e emancipatórios de produção de conhecimento. De acordo com os estudos da educadora Nilma Lino Gomes (2017), a legislação supracitada pode ser entendida como um campo de possibilidades, denúncias, enunciação e emancipação.

negras a efetivação da igualdade de oportunidades por meio também da defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais.

⁷¹ Nilma Lino Gomes (2017, p.23), nos ajuda a compreender os múltiplos significados atrelados a ideia de movimento negro. Conforme dito por ela: “Entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse fenômeno na sociedade.”.

Nos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (NITEROI, 2022), a Lei nº 10.639/2003 possui protagonismo, assim como a Lei nº 11.635\2008, responsável por tornar obrigatória a inclusão das histórias e culturas indígenas nos currículos da Educação Básica. O documento reconhece a efetivação dessas legislações no cotidiano e nos currículos das Unidades Escolares Municipais por meio de desdobramentos instituintes. A Escola Municipal Noronha Santos exemplifica esse movimento quando incorpora as histórias e culturas negras e indígenas em suas práticas cotidianas e documentos oficiais. Nesse caso, geralmente os primeiros passos rumo a uma educação que valoriza as diferentes formas de ser e estar no mundo acontece a partir da história do lugar e das pessoas que ali habitam. O território no qual a escola está inserida é capaz de nos contar histórias de existências e resistências e nos ensinar aspectos sobre o repertório cultural das populações negras no Brasil. Do mesmo modo, a cidade de Niterói instiga seus habitantes ao aprofundamento relacionado às histórias e culturas indígenas.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, por meio dos sujeitos e atores sociais, tem a capacidade de denunciar e enunciar realidades e grupos silenciados, ignorados, esmagados, demonizados e trivializados. Além disso, de modo bastante ambicioso, é possível nutrir esperanças, a partir da força da lei e suas mobilizações correlatas, acerca da potencialização de modos outros e/ou formas outras de ser e estar no mundo, capazes de sugerir possibilidades outras de sociabilidades, a partir e por meio das histórias e culturas das populações africanas e afro-brasileiras.

Acerca dos modos outros, Catherine Walsh (2009, p. 25), intelectual norte-americana radicada no Equador, refere-se aos jeitos de ser e fazer “que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, enraizada na colonialidade”. Assim, a real efetivação das legislações supracitadas, nos cotidianos escolares, com o intuito de propor modos outros de ser e estar no mundo, precisa estar para além da simples inclusão de determinados conteúdos nos currículos, conforme pensam aqueles que pouco ou nada refletem sobre o assunto. Conforme instiga este ensaio, fazer de um jeito outro, a partir dos aspectos culturais e históricos das populações negras do continente africano e da diáspora também requer modificações nas estruturas coloniais que organizam os diferentes espaços e tempos da escola.

A partir de Quijano (2010) enquanto o colonialismo “refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos da produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (p. 84), um dos núcleos principais de sustentação da colonialidade está na “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (p. 86). A lógica da colonialidade, sintetizada nas palavras de Mignolo (2008, p. 315), está fundamentada na perspectiva de “nivelamento do mundo”. Assim sendo, um dos desafios, que pode ser enfrentado pela escola, mas não somente, está no questionamento acerca dos processos de hierarquização dos diferentes saberes e fazeres dos povos e sociedades. Sobre a diferença nos processos de produção e socialização de conhecimentos no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (NITEROI, 2022) apontam a importância da sua celebração, uma vez que o documento advoga em favor de um currículo que seja lugar de enunciação das muitas formas de existir. “Consideramos o ato de educar como espaço de interações entre os sujeitos e, portanto, espaço de experiências vividas, de práticas pedagógicas que potencializem a diferença em si, em que o sujeito singular emerge por meio de atos de criação.” (NITEROI, 2022, p. 57).

Nesse sentido a luta se estabelece contrária a domesticação das diferenças e/ou simplificação do currículo, posto que este documento deve se manifestar favorável a um mundo, onde todos os mundos sejam possíveis. De modo contrário ao que estabelece a colonialidade, o documento que organiza as práticas curriculares das Unidades Escolares do município de Niterói, deseja uma educação que dialogue com outras epistemologias, pois nisso está a possibilidade potente de produzir currículos na diferença.

A colonialidade imprime marcas nas nossas dimensões de poder, de ser, de saber e nas nossas cosmogonias, e por isso orienta as nossas práticas comumente experimentadas de ensino e aprendizagem. “A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo em que se arroga o

privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (SANTOS, 2010, p. 110). Concretizada nas instituições, o que inclui as escolas, os fios da colonialidade costuram tecidos hierárquicos racializados e estabelecem categorias binárias de compreensão de mundo.

Por meio do aspecto cosmogônico da colonialidade é possível explicar as muitas práticas educativas e escolares capazes de “anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (WALSH, 2009, p. 15) tão marcadas pela coletividade e oralidade, por exemplo. “É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” (p. 5). No campo da Educação, as ações contrárias a essa perspectiva da colonialidade, permitiria “ (...) perceber, por exemplo, na árvore, nas andorinhas, nos rios, possibilidades de estabelecer relações de alteridade com todos os seres, em um compromisso moral com o futuro planetário.” (NITEROI, 2022, p.58).

Apesar das diferentes formas de hierarquização ou apagamento das histórias, saberes, fazeres e modos de vida daqueles povos considerados inferiores pela colonialidade, conforme nos diz Bispo dos Santos (2023, p. 47), essas populações seguem existindo, posto que não há conformidade com o lugar dos derrotados. Aprender a perceber os sentidos e significados daquilo enunciado como resistência, bem como exaltar as práticas inventivas e autorais de existência, pode ser mais uma entre as muitas missões da escola. O êxito desta tarefa pode estar na observação do cotidiano das famílias, que são parte da comunidade escolar, e na escuta de suas narrativas.

A luta contra todo esse projeto de eliminação e inferiorização do outro assentado sob as determinações da colonialidade, pode encontrar aliados entre os muros da escola e/ou em seu entorno. A partir da análise concentrada neste ensaio, os valores civilizatórios afro-brasileiros, mapeados pela professora Azoilda Trindade (2006), em diálogo com a cultura escolar, podem sugerir elementos e/ou contribuir para forjar modos outros de ser e estar no mundo, distinto da norma ocidental, branca e eurocêntrica.

Valores civilizatórios afro-brasileiros e a cultura escolar

Somente somos e nos reconstruímos na interação com muitos outros que nos atravessam e, por conseguinte, nos modificam. Só se pode ser, de fato e de modo pleno, na relação com o outro. Assim, é possível considerar que a existência, e nisso está incluso os processos educativos, somente acontece no coletivo. Sob a perspectiva das populações africanas, é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.

Ao mapear os valores civilizatórios afro-brasileiros⁷², a professora Azoilda Trindade traz o cooperativismo/ comunitarismo como marca das populações negras (SILVA, 2021). Deste modo, reconhecer as marcas das organizações coletivas nas instituições escolares e relacioná-las aos ajuntamentos de resistência elaborados pelas populações negras ao longo da história, sem querer ser prescritiva, pode ser um caminho valoroso para o desenvolvimento de ações em direção ao ensino das histórias e cultura das populações africanas e afro-brasileiras.

Ao observar as populações negras é perceptível que a sobrevivência até os dias atuais somente foi sustentada por meio de organizações fincadas na ideia de coletividade, vide as inúmeras expressões culturais que nos ensina sobre as muitas formas de ser negro e negra. Também, se observamos as aldeias, os quilombos e as favelas, somente para citar algumas organizações que protagonizam as populações negras, o coletivo será percebido como destaque. E as escolas, ao olhar para esses territórios, tem a chance de repensar sobre a concretude de seus muros, aprender com o entorno e incluir nas suas espacialidades e temporalidades aspectos do local. Ao olhar no entorno e identificar a favela como forma de organização local, a Escola Municipal Noronha Santos tem o privilégio de aprender e ensinar sobre algumas dimensões do que é ser negro e negra na diáspora a partir das estratégias de existência a partir da coletividade, cooperação, partilha do cuidado e reivindicação de autonomia política.

⁷² Em Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros, Gisele Rose da Silva (2021) apresenta as muitas dimensões dos princípios e normas mapeados por Azoilda Trindade que podem ajudar a compreender sobre as identidades e subjetividades das populações negras que se organizaram em terras brasileiras a partir do fenômeno forçado da diáspora. Ainda que não sejam elementos exclusivos das culturas negras do continente africano ou da diáspora, a energia vital ou axé, a circularidade, a corporeidade, a memória, a ancestralidade, a territorialidade, a religiosidade, a cooperação/ comunitarismo, a oralidade, a corporeidade, a musicalidade e a ludicidade (...) forjam uma virada epistêmica na promoção de uma educação que seja efetivamente antirracista, tendo como elo a afetividade que perpassa por todo diagrama (...). ” (p.58).

Conforme nos diz a professora Azoilda Loreto da Trindade (2006), no material “A Cor da Cultura”, amplamente distribuído nas escolas em um passado não muito distante, não se come feijoada sozinho ou não se faz uma roda de samba sozinho. Se ampliarmos a análise acerca da cooperação para outras dinâmicas sociais observaremos que muito do que acontece nas escolas se torna impossível ou escasso de valor se a ação ocorrer na individualidade.

Assim como no jongo, no candomblé, na capoeira e no samba, podemos dizer que também não existe Educação Infantil sem musicalidade, expressão oral ou trabalho coletivo. Não é possível fazer uma roda de jongo sozinho, assim como não é possível dar conta das interações e brincadeiras, preceitos básicos do trabalho com as infâncias conforme preconizado pelas DCNEIS (2009), sem um grupo de crianças. (OLIVEIRA, GONÇALVES, FERNANDES, SANTOS, 2022, p. 70).

Se ampliado para outros segmentos da Educação Básica, como os anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico Raciais (BRASIL, 2006) é possível reconhecer os valores civilizatórios afro-brasileiros em muitos fazeres escolares, caso exista olhos educados para isso. Um rápido exemplo está na hora do recreio e/ou em outros tempos e espaços voltados ao riso, ao jogo, à brincadeira e que não podem ser totalmente dominados pela verticalidade da norma instituída e/ou não se submetem à uma norma temporal imposta. Nesses tempos e espaços há destaque para as rodas, aglomerações, brincadeiras, cantorias, risadas e tudo mais que esteja relacionado à ludicidade, circularidade da vida e à integralidade do ser humano. Inclusive, quando se refere ao Ensino Fundamental, o documento acima mencionado, sob a coordenação de Rosa Margarida de Carvalho e Azoilda Trindade, aponta o desejo de “(...) inspirar às educadoras e educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos.” (BRASIL, 2006, p.54), posto que é importante que sejamos capazes de reconhecer, até mesmo nas ações mais corriqueiras ou nas rebeliões contra o instituído, o quão impregnado de memória negra podem ser alguns modos de fazer escolares e o quanto os olhos de crianças e adultos são educados para não enxergar isso.

A despeito de um currículo às vezes pré-estabelecido ou de uma visão ocidental do tempo que tende a disciplinar e mecanizar, há uma escola que resiste à individualidade e/ou

a linearidade do tempo, quando para além do instituído experimenta-se interações entre diferentes pessoas, espaços e tempos. No entanto, apesar dos avanços, a estrutura curricular, ainda oferece às crianças e adultos experiências que pouco protagoniza as narrativas negras, e por isso acabam sugerindo caminhos que apontem somente para uma história ocidental, branca e eurocêntrica.

Ainda que muitas vezes pré-estabelecido e pouco dialógico com as histórias do lugar, o currículo que se efetiva na prática escolar cotidiana muitas vezes é resistente e acontece na coletividade e na troca entre os adultos e as crianças. Esses sujeitos, que são e vivem a escola, imprimem marcas inegáveis em seu cotidiano, posto que suas ações estão acompanhadas de suas histórias e memórias. Afirmar a presença da memória, bem como dos demais valores civilizatórios afro-brasileiros nos cotidianos escolares, pode significar a afirmação de vidas e vitórias apesar das mortes e derrotas a que são acometidos determinados povos e culturas que, muito embora vencidos em certas batalhas, seguem na guerra por direito a enunciação.

A sobrevivência que atravessou e atravessa os tempos e os oceanos advém da astúcia daqueles inconformados com a possibilidade do não ser, do não poder e do não existir. O ser, poder e existir apesar da, ou devido à violência colonial acontece de diversas maneiras, inclusive por meio da narrativa das experiências, que podem afetar, atravessar e, por isso, produzir reflexões. As experiências que habitam o passado e ganham vida nova com a narrativa do presente são capazes de ensinar sobre vivências, resistências e existências, por isso memória, oralidade e ancestralidade também estão no repertório de valores civilizatórios afro-brasileiros e podem nos ensinar sobre muitos aspectos das culturas negras.

Cada pessoa ou grupo é esconderijo de uma história, de uma memória. Pensando assim, a memória da população negra é múltipla, e se há somente relatos de derrota, a insistência dessa narrativa está por conta daqueles que por algum motivo passaram a ser detentores da escritura caracterizada como oficial. Deste modo, um meio outro de produzir conhecimento poderá estar, primeiramente, na luta contra a produção de inferioridade intelectual ou na negação da possibilidade de determinados povos acessar a sua memória e torná-la pública por meio da narrativa, seja ela oral ou escrita. O não privilégio de uma

determinada memória em detrimento de outra pode também ser um ponto de partida para uma produção e socialização outra de conhecimentos, que não exclua ou negue a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

A arte da narrativa e o conto de histórias podem ser considerados como uma das características comuns das comunidades organizadas por meio e a partir das práticas das populações negras. Amadou Hampete Bâ (2011, p. 174) faz menção ao poder da oralidade como algo bastante recorrente nas culturas africanas. “O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: ‘Aprendi com meu mestre’, ‘Aprendi com meu pai’, ‘Foi o que suguei no seio de minha mãe’”.

Ao olhar as Áfricas reinventadas na diáspora, é possível observar a mãe de santo ensinar a seus filhos os saberes dos terreiros por meio de histórias. Também é possível ver um velho jongueiro partilhar, com os mais novos, as lembranças do cativo contadas por outros mais velhos. Do mesmo modo, os sambas enredos nos informam sobre passado e presente, bem como nos dão pistas sobre o futuro. Prova disso é o samba enredo da Escola de Samba Portela, no carnaval 2024. *Nasci quilombo e cresci favela*.

O Brasil das rodas, das redes e do tambor foi (e segue sendo) contado em histórias aos mais novos que, ao resignificarem as experiências dos mais velhos, imprimiram e imprimem outros sentidos aos seus fazeres e pensares. Afinal, conforme nos ensina a sabedoria quilombola de Antônio Bispo dos Santos (2023), nós somos começo, meio e começo.

O saber daquele que narra sua experiência ao ser partilhado precisa de um estado oposto ao isolamento em que a sociedade atual nos impulsiona, pois do contrário não haverá possibilidade do desencadeamento de outras histórias ou sentidos às experiências daquele ou daquela cuja narrativa está direcionada. A narrativa sobretudo oral, então, nos convoca a estar em comunidade e a compreender a existência como uma experiência coletiva, de reconhecimento do outro.

Reconhecer-se na experiência do outro seria o primeiro passo para a construção de um espaço suscetível à narrativa. Para isso, é preciso estar atento ao outro, reconhecer a sua humanidade e suas potencialidades, para que assim, seja possível imprimir sentidos e significados às suas experiências.

A esperança na escola aldeia-quilombo – favela

O projeto colonial tentou, e ainda tenta, nos apartar de muitos saberes cuja marca se aproxima dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Às vezes, o intento colonial logra êxito, mas não se torna vencedor absoluto, posto que, nas aldeias, quilombos e nas favelas, por exemplo, sobrevivem compreensões acerca de relações e organizações coletivas, ancestrais, lúdicas, circulares que fazem frente aos modelos branco, eurocêntrico e ocidentais de existência.

Os modos de interagir existentes nos territórios habitados por maioria negra podem ser entendidos como campos de possibilidades para a elaboração de modos emancipatórios de aprender e ensinar. Os saberes das aldeias, quilombos e favelas, ainda que sejam apenas uma fagulha de tudo que há para ser reaprendido acerca dos diferentes modos de ser e estar no mundo, nos dão pistas sobre “romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afro-colombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afro-equatoriano Juan García” (WALSH, 2009, p. 24).

Para a educadora Nilma Lino Gomes (2017), o movimento negro, território de enfrentamento e enunciação da população negra em torno da luta antirracista e, por isso, produto e produtor de experiências sociais diversas, é considerado um ator político e sujeito de conhecimentos por conta, principalmente, da promoção de debates e indagações que protagoniza com o intuito de superar as profundas desigualdades raciais instauradas na sociedade. No Brasil, ao ressignificar a ideia de raça e de questão étnico racial, o movimento negro imprime, nessas relações, um valor de potência, devido à possibilidade de repensar e transformar a própria história do Brasil e das populações negras, bem como de reconstruir suas identidades.

No campo da Educação, com recorte a partir das primeiras décadas do século XX, é possível perceber alguns movimentos advindos da organização coletiva das populações negras em luta. O Teatro Experimental do Negro atuou na alfabetização de seus primeiros

participantes e na oferta de elementos para que seus integrantes pudessem indagar acerca dos espaços ocupados pelas populações negras no contexto nacional. Além disso, a presença da discussão sobre raça no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil esteve a cargo do movimento negro. Também, a trajetória acadêmica e política de intelectuais engajados na temática da negritude se tornou responsável por apontar e propor a desconstrução do racismo nas dinâmicas escolares, bem como discutir a importância do estudo das histórias da África nas instituições escolares e acadêmicas.

A partir da Lei nº 10.639/2003, as escolas se tornam obrigadas a ensinar as histórias e culturas negras com o propósito de forjar novas relações étnico-raciais entre os sujeitos e instituições formadoras da sociedade. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), é de responsabilidade do Estado a promoção e o incentivo de políticas públicas de ação afirmativa cujo propósito é reparar, reconhecer e valorizar as histórias, culturas e identidades das populações historicamente discriminadas. E a partir disso, é possível sonhar dinâmicas educativas outras comprometidas com a transgressão do projeto colonial.

Na escola, com destaque para aquelas instituições públicas cujo espaço tem o privilégio de localizar-se nas aldeias, quilombos e favelas, corpos negros com memórias ancestrais marcadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros se encontram, trocam e se mobilizam coletivamente. A lógica da coletividade que se impõe na escola mobiliza afetos, criações, improvisações e negociações. Tudo isso extrapola a previsibilidade curricular, ainda que as normas instituídas também apontem para a dimensão da imprevisibilidade, visto que sua concretude depende fundamentalmente da ação humana disposta, sempre, a obedecer e/ou a desobedecer.

Há uma reivindicação pelo coletivo na escola em seus diferentes espaços, seja na dimensão docente ou discente. O coletivo é convocado de modo oficial ou extraoficial. Seja para dar conta da institucionalidade ou para questionar o instituído. O coletivo é o pressuposto da escola. E o coletivo engloba o plural, no qual estão as diferenças, bem como constrói e promove rupturas que também antecede novas construções.

A força do coletivo é incontestável, vide às formas de sobrevivência daqueles violentados pelas políticas de silenciamento, apagamento e morte organizados pelo projeto

colonial. As aldeias, os quilombos e as favelas são algumas dessas instâncias de sobrevivência, e guardadas as suas especificidades, ao serem observadas pelas lentes da contemporaneidade, apresentam suas formas próprias de experimentar o tempo e o espaço e podem ser compreendidos como espaços e tempos de reinvenção e manutenção coletiva da vida.

Lá os modos de existência próprios acontecem em contraponto e apesar do projeto colonial. Lá o entendimento de comunidade familiar é ampliado e as famílias são estendidas, de modo que as pessoas nomeadas como tias e tios, pela linha do parentesco, também compartilham a vizinhança e não somente os laços de sangue. As famílias estendidas, por meio das tias e dos tios, no contexto das populações submetidas ao deslocamento forçado e/ou ao genocídio, dinamizaram processos de educação e cuidado de crianças, grupos e de comunidades inteiras.

Nei Lopes, na Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana (2004, pp. 649-650), nos ajuda a compreender a ideia de família estendida quando explica que a denominação tia e tio está para além de uma ligação consanguínea.

TIAS BAIANAS. Denominação pela qual foram conhecidas as líderes, em geral ialorixás, da comunidade baiana estabelecida no centro da cidade do Rio de Janeiro, a partir da segunda metade do século XIX, no espaço mais tarde referido como “Pequena África”. (...) TIO [1]. Tratamento reverente que, na América Hispânica e no Brasil, se dava aos negros velhos. Sua origem está no fato de que, nas sociedades patrilineares africanas, o jovem deve respeito e obediência filiais ao irmão do seu pai: se ele tornar-se órfão, seu tio paterno substituirá o pai e exercerá sobre ele a autoridade de sua linhagem. No Rio de Janeiro, o uso desse tratamento para pessoas mais velhas, corrente entre a população negra, foi, a partir dos anos 1980, reabilitado na linguagem popular geral.

Ao observarmos a escola, a ideia de família estendida ou o significado ancestral do ser tia ou tio está lá em cada criança ou família que atribui este título aos profissionais de educação. Somos tios e tias. Somos parte desse coletivo responsável pela manutenção e continuidade da vida de toda uma comunidade. E assim as crianças e suas famílias tornam concreto, real e cotidiano a sabedoria africana sobre a importância, a urgência e a necessidade de *uma aldeia inteira para educar uma criança*.

A coletividade está nas escolas, assim como nas aldeias, quilombos e favelas. A coletividade também está na Escola Municipal Noronha Santos, cujas dinâmicas oferecem elementos a este ensaio. Ao observar os modos de ser e estar no mundo daqueles que vivem nesses territórios podemos aprender sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros e apontar outros. Naqueles territórios, considerados ilhas de sobrevivência para tantas e tantos, podem ser elaboradas muitas noções explicativas do mundo, a partir e por meio dos inúmeros saberes que podem ser encontrados, advindos das mais infinitas experiências.

O conceito da ecologia de saberes, fundamentado no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles (SANTOS, 2010, p. 157) é imprescindível para pensar dinâmicas de ensinar, aprender, produzir e socializar conhecimentos, fundamentadas no valor e no fortalecimento das múltiplas experiências. Um processo de ensino, aprendizado, produção e socialização de conhecimentos sob os alicerces da diversidade epistêmica poderá reconhecer o outro como lugar de saber e, por isso, estabelecer com ele uma relação profundamente alteritária, a partir e por meio das suas muitas possibilidades de ser.

Alguns apontamentos finais

Nas instituições escolares repousam muitas esperanças, desejos e ambições. De modo bastante ambicioso este ensaio pretende nutrir esperanças na efetivação de uma escola que caiba o riso, a brincadeira, a roda, a memória, as histórias ancestrais e tudo aquilo que nos aproxima dos modos negros de ser e estar no mundo. O desejo partilhado está no reconhecimento e no destaque dos valores civilizatórios afro-brasileiros existentes no cotidiano escolar. Aprender a reconhecê-los pode ser um dos caminhos para a criação de uma comunidade educativa que promova o entusiasmo e o interesse genuíno entre todas as pessoas envolvidas, posto que a escola que se deseja está profundamente afetada por ouvir e reconhecer a voz e a presença de seus sujeitos. Afinal, o desejo aqui defendido está em uma escola que acredite no potencial do coletivo, posto que *é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*. Esta aldeia, composta por pessoas que reúnem histórias em sua sabedoria, será capaz de educar uma criança, bem como pode ensinar futuros às gerações presentes. Ainda que as experiências dos sujeitos não seja condição exclusiva para a

produção e socialização do conhecimento, tais processos podem se tornar mais efetivos quando no centro estão as histórias daqueles que dão vida àquela instituição.

A partir das histórias dos mais velhos, a Escola Municipal Noronha Santos, por meio do Projeto Raízes, elaborou uma cartilha com histórias sobre o lugar e sobre a instituição. O projeto, cuja base foi a memória das pessoas envolvidas, aconteceu há pouco mais de dez anos e a sua importância é comprovada no dia a dia, já que, vez ou outra, seu impacto na comunidade escolar é mencionado e o Projeto Raízes se torna central nos momentos de debate e reflexão.

A memória, conforme mencionado ao longo do texto, é considerado um valor civilizatório afro – brasileiro, e o processo de recolhimento das histórias por meio de uma atividade pedagógica apontou caminhos para muitas outras ações de potencialização das populações negras, que apesar dos avanços seguem de maneira subalterna em muitas das dimensões sociais. Muito embora a desqualificação dos saberes e fazeres dos povos subalternizados siga como projeto político, um meio outro de produzir conhecimentos poderá estar, primeiramente, na luta contra a produção de inferioridade intelectual e a negação da possibilidade do outro. O outro é lugar de saber e nele repousam histórias importantes para toda uma comunidade.

O não privilégio de uma experiência em detrimento de outra, e sim o encontro entre as experiências vividas nos mais diferentes espaços poderá ser o ponto de partida para uma produção e socialização de ressignificações, significados e sentidos. Vale destacar que, trazer à tona as múltiplas experiências pelo advento da memória, por exemplo, por si só não se torna uma ação transgressora. É a força das experiências daqueles que se reinventaram a partir da escassez, das ausências e da interdição que podem proporcionar elementos transgressores a estrutura colonial.

Walter Benjamin (2012, p. 244) expõe que “tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer”, pois com suas narrativas silenciadoras, o inimigo é capaz de provocar o esquecimento de tantas outras narrativas, bem como motivar o levante revolucionário de outros montes. Por isso, é necessário inconformar-se com essas vitórias incessantes com o propósito de preservar a memória e tornar vivos os feitos de

determinados mortos que estão em vias de desaparecimento devido à narrativa insistente de uma história única e parcial, que se quer universal.

Para a transformação dessa estrutura fundamentada sob o direito de somente alguns grupos possuírem e conseguirem acessar seu passado, é necessário evocar o inconformismo de vivos e mortos, para que deste modo seja possível “reinventar o passado de modo a restituir-lhe a capacidade de explosão de redenção” (SANTOS, 2010, p. 54). Afinal, todo mundo tem experiências que, se narradas, podem se tornar potentes em significados.

A potência dos significados está concentrada na relação dessas histórias que podem ser transformadas em outras. Na lacuna produzida pelo esquecimento da memória de um, poderá estar a memória do outro, e a produção de novos sentidos acontecerá a partir das interações, fluxões e conexões.

A escola pode ser o local privilegiado para a construção coletiva de histórias e memórias positivas sobre as populações negras, capazes de alimentar o orgulho de crianças e jovens negras e negros acerca do seu pertencimento étnico racial. No entanto, como campo de disputa, a escola também é permeada por histórias que insistem em aspectos negativos sobre determinados povos ou comunidades, e isso contribui para a criação de estereótipos. “E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2015, s.p.).

As instituições escolares, por meio dos seus muitos dispositivos e sujeitos, carregam algumas ideias acerca das histórias e culturas das populações negras. E naquele espaço essas ideias são perseguidas de modo a serem concretizadas a qualquer custo, ainda que às vezes reduza toda uma população a determinados estereótipos. É importante lembrar que o estereótipo como estratégia discursiva colonial de simplificação do outro, na verdade, “é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” visto que o próprio discurso colonial “se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas” (BHABHA, 2013, p. 123).

Valorizar, exaltar, destacar e tornar currículo os valores civilizatórios afro-brasileiros está para além de reduzir todo um grupo populacional a determinados estereótipos. Ao contrário, esses princípios apresentados por Azoilda Trindade e em diálogo com a escola, em suas especificidades, podem propor, de maneira justa e com profundidade, um ensino verdadeiramente comprometido com as histórias e culturas das populações negras.

A exaltação e reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros não pode estar restrito a uma data em um determinado mês ou a uma prática de determinado educador ou educadora. O reconhecimento poderá extrapolar os muros da escola se toda a comunidade escolar for estimulada a despertar olhos de aprender.

Se de algum modo os sujeitos que compõe a escola entendem que o diálogo, o embate ou a crítica à instituição tem mais força na coletividade, há nisso a marca dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Ainda que não saibam objetivamente, ousou dizer que o sussurro das vozes ancestrais ensina adultos e crianças sobre a organização coletiva, instância que permitiu o adiamento do fim do mundo de todo um grupo populacional e pode semear futuros para a escola que ainda se quer viva.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampete. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (ed). Metodologia e pré-história. 3 ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2011.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura. 8 ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. A terra dá, a terra quer/ Antônio Bispo dos Santos ; imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/ PISEGRAMA, 2023.

BRASIL, Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

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

CARVALHO, José Jorge. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. “Não falo do lugar dos derrotados”: o Encontro de Saberes e suas potencialidades emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Proped, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana/ Nei Lopes. – São Paulo,: Selo Negro, 2004.

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

MUNGANGA, Kabenguele. Negritude Usos e Sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Fundação Municipal de Educação de Niteroi. Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói da Educação Infantil e Ensino Fundamental – SME/FME, 2022.

OLIVEIRA, Daniele; GONÇALVES, Lorraine Andrade; FERNANDES, Lygia de Oliveira; SANTOS, Núbia de Oliveira. Educação Infantil Antirracista. In: Daniele Oliveira; Lorraine Andrade Gonçalves; Priscila Basílio [orgs]. Educação Infantil: promovendo encontros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010

SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro – brasileiros/ Gisele Rose da Silva. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social/ Neusa Santos Souza. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda. Valores e Referências Afro- brasileiras. In: Saberes e fazeres, v3: modos de interagir/ coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Data do envio: 16 /04 /2024

Data do aceite: 24/04/2024.

EXPERIÊNCIAS ANCESTRAIS: DESCOLONIZANDO CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANCESTRAL EXPERIENCES: DECOLONIZING RESUMES ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Roberta Dias de Sousa⁷³
Caroline do Nascimento Macedo⁷⁴

Resumo

A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 completou, no ano de 2023, 20 e 15 anos, respectivamente. Depois destes anos, olhamos para o caminho trilhado e, inevitavelmente, questionamos se realmente houve e quais teriam sido as mudanças ocasionadas após essa conquista. Apesar do direito assegurado legalmente, esbarramos em inúmeras resistências e desconhecimentos quando intentamos construir um trabalho pedagógico que respeita e abrange a diversidade étnico-racial do nosso país. Neste artigo, temos como objetivo trazer reflexões sobre a cidade de Niterói e o apagamento histórico das culturas africanas e indígenas no processo de construção da cidade e da sociedade brasileira, fruto do colonialismo e epistemicídio, e de como esse apagamento adentra o espaço escolar. Narramos também movimentos de práticas antirracistas ocorridas em nossa Unidade de Educação Infantil, envolvendo toda a comunidade escolar. Por fim, refletimos como esses movimentos ocorreram, com seus entraves, desdobramentos e reverberações. Utilizamos, para esse fim, a metodologia da pesquisa narrativa.

Palavras-chave: Decolonização. Educação Infantil. Práticas antirracistas.

Abstract

The promulgation of laws 10.639/03 and 11.645/08 turned, in 2023, 20 and 15 years, respectively. After those years, we see the trodden paths and inevitably, ask ourselves if there really were and which would be the changes caused after the promulgation of the laws. Although they became legally secured rights, we bump in many resistances and unfamiliarity when trying to build a pedagogical work that respects and reaches the ethnic and racial diversity in our country. In this article, in addition to bringing reflections about the city of Niterói, and its historical erasure, we show some anti-racist practices occurred on an Early Childhood Education Unity involving its scholar community, and reflect about how this process went, with its obstacles, developments and reverbs. For this purpose, we used the methodology of narrative research.

Key Words: Decolonization. Early Childhood Educatio. Anti-racist practices

⁷³ UMEI Zilda Arns Neumann. Email: betadias3112@gmail.com Telefone (21) 970307288 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1137-8351>

⁷⁴ UMEI Zilda Arns Neumann. Email: caroline.nm@live.com Telefone: (21) 976171254 Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4862-3068>

Introdução

No presente artigo, apresentamos narrativas de experiências e práticas antirracistas ocorridas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) por meio da metodologia da pesquisa narrativa (Clandinin, Connelly, 2015). A partir das experiências e práticas construídas, objetivamos repensar os espaços de Educação Infantil, suas práticas e discursos que, em muitos aspectos, continuam a perpetuar culturas hegemônicas.

Inicialmente, fazemos um breve relato trazendo as leis que alteraram a lei de diretrizes e bases, inserindo as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Posteriormente, apresentamos os três movimentos realizados em nossa UMEI, com famílias, docentes e crianças, com o objetivo de lançar luz e ampliar as discussões sobre o tema, repensando práticas monoculturais e fortalecendo as diferentes culturas que formam nosso povo. Entendemos que este movimento precisa estar além de datas comemorativas e efemérides, as quais constituem propostas que pouco contribuem para a formação de cidadãos conscientes de sua origem e história.

No ano de 2023, a Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas nos diferentes níveis de ensino, completou 20 anos da data de sua promulgação. A Lei 11.645/08⁷⁵ ampliou a obrigatoriedade estabelecida na lei anterior para o ensino das histórias e culturas indígenas, completando, no mesmo ano, 15 anos da data de sua promulgação. A primeira lei citada estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira: § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

⁷⁵A lei 11.645 estabelece que: § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

As referidas leis representam um grande marco na luta dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado - MNU, que tomou forma entre os anos de 1978 e 1979, com pequenos movimentos de bairro que realizavam reuniões em busca de igualdade de direitos e representação negra na sociedade, movimentando diferentes grupos em torno de um mesmo objetivo.

As leis que resultam de anos dessa luta se constituem enquanto política de ação afirmativa e reparação histórica, visando - entre outros - o combate a discriminações étnicas e raciais e a promoção da correção das desigualdades sociais e raciais promovidas pelo Estado brasileiro, desde a invasão e colonização do Brasil e a escravização de africanos(as) e indígenas. Tais desigualdades se revelam em diversos campos da vida social, como no campo da educação.

Historicamente, a ocupação majoritária nos estabelecimentos de ensino sempre foi um privilégio de grupos que compunham as chamadas elites sociais ou classes sociais dominantes, responsáveis ainda pela organização e disseminação dos conteúdos considerados legítimos e científicos, necessários ao processo de escolarização.

Há que se ressaltar que vivemos em uma sociedade que se construiu e prosperou escravizando a população negra trazida da África, o que veio a perpetuar o racismo acobertado pelo mito da democracia racial⁷⁶ e por séculos deixou de garantir à população negra seus direitos enquanto cidadãos. O acesso à escolarização e à educação como um desses direitos sempre foi uma luta e um objetivo dos grupos não hegemônicos, justamente por acreditarem serem estes os instrumentos que poderiam tirá-los do lugar social e econômico imposto.

Azoilda Loretto da Trindade (2008) afirma que a oferta à educação/ensino se constitui como prática de dominação à medida que:

As classes dominantes se utilizam da escola (e não só da escola) para, oficial e sistematicamente, ministrar a 'sua educação', difundindo, perpetuando, reproduzindo os valores que lhes interessam e/ou beneficiam como sendo

⁷⁶ O mito da democracia racial sugere uma realidade em que os grupos sociais viveriam plenamente, usufruindo de igualdade em qualquer esfera da sociedade, independente da raça ou etnia.

os válidos, verdadeiros, superiores e, se possível, os únicos, para assim através dessas ideias que legitimam sua dominação garantir a sua hegemonia na sociedade. (Trindade, 2008, p. 30).

Desta forma, uma sociedade historicamente fundamentada sobre desigualdades raciais e atravessada por conflitos de classe e gênero irá reproduzir essas ideologias através do currículo escolar, que se coloca a serviço da manutenção dessas realidades, naturalizando-as e perpetuando-as, bem como reproduzindo uma lógica de marginalização de grupos minoritários. Sendo assim, a luta dos referidos grupos não era apenas por acesso ao espaço escolar, mas por se verem representados neste espaço e na organização curricular, assim como em toda a sociedade.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 trazem para o debate o estabelecimento de um currículo escolar hegemônico e monocultural frente às histórias múltiplas que o constitui, questionando o "perigo de uma história única", como nos alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Assim como a autora nigeriana afirma que a legitimação e propagação de determinadas narrativas em detrimento de outras fontes de conhecimento (como a da população negra e indígena) afetam a construção dos sujeitos, dos grupos sociais e das nossas visões de mundo, entendemos que elas impactam diretamente na construção das nossas subjetividades e identidade, sejam elas individuais ou coletivas, produzindo ideais de superioridade e inferioridade entre os grupos sociais, o que resulta em relações de poder e opressão, como o racismo.

Silvio Almeida (2019) soma-se ao debate e nos ajuda a pensar essas relações ao afirmar que a escola, enquanto instituição social, não está isenta dos conflitos raciais presentes na sociedade, e se o racismo é parte da ordem social, ele será reproduzido pelas instituições. É o que o autor caracteriza como racismo institucional, alocado em uma categoria de análise maior e mais complexa: o racismo estrutural.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. [grifos do autor] (p. 36).

O autor afirma ainda que, se os sujeitos que operam nos espaços escolares não compreenderem as desigualdades raciais como um problema real a ser tratado, facilmente irão reproduzir práticas racistas tidas como normais na sociedade, como os extremos das violências explícitas e da omissão e/ou silenciamento. A ausência de posicionamento pode gerar uma grande cadeia de transmissão de privilégio e de exclusão, que só poderá ser combatida com a implementação de práticas antirracistas efetivas.

Nos últimos anos, temos acompanhado o avanço dessas pautas no espaço escolar, porém, ainda encontramos dificuldades em fazer reverberar no chão da escola a multiplicidade cultural e toda a herança indígena e afro-brasileira que constitui o povo brasileiro. O que acompanhamos de mudanças de olhares e perspectivas, e de ações antirracistas que colocam as questões étnico-raciais e indígenas como centro da discussão ainda é pouco, tendo em vista o passar dos anos, em que duas importantes leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que obrigam a inserção dessa discussão no currículo, foram promulgadas. No cotidiano escolar, precisamos pensar práticas e discursos que contribuam efetivamente para a construção de um currículo e uma educação decolonial⁷⁷ e antirracista, rompendo com a reprodução das violências discriminatórias e dos estereótipos a respeito dos povos indígenas e afro-brasileiros, fazendo emergir as epistemologias destes, historicamente silenciadas e subalternizadas.

Nesta perspectiva, assumimos a dimensão racial da profissão docente, compreendendo nossa responsabilidade como um compromisso ético diante desta questão, assim como nos provoca Nilma Lino Gomes (2017). A autora questiona se é possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo e pelo racismo. Assim como Nilma, respondemos que sim, é possível. Ressaltamos ainda que, enquanto professoras negras, essas questões nos atravessam cotidianamente, em nosso trabalho, em nossa vida pessoal e nos diferentes espaços e instituições em que convivemos. Logo, o tema nos é caro e de extrema importância e urgência.

É possível construir uma luta contra-colonial⁷⁸ (Bispo, 2015) concebendo outras formas de ser e estar no mundo, fora da lógica colonialista. É possível construir uma luta antirracista, em busca de reparação e equidade. Para isso, é preciso resgatar os saberes

⁷⁷ No próximo tópico explicaremos o termo.

⁷⁸ O termo foi cunhado pelo quilombola, poeta e escritor Antônio Bispo dos Santos. É uma perspectiva que se opõe à colonialidade e se refere aos povos que não foram colonizados.

vitimados pelo epistemicídio⁷⁹, que desvaloriza, nega e oculta a produção de conhecimentos não hegemônicos.

Sueli Carneiro (2005, p.97) amplia a definição de epistemicídio “para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados”. Segundo a autora, epistemicídio é:

um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção de interiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (Carneiro, 2005, p. 97).

Diante disso, na qualidade de professoras das infâncias, nos propusemos a construir e vivenciar experiências - juntamente com as crianças e corpo docente - que, no cotidiano escolar, possibilitassem a construção de novas narrativas a partir de outras referências, para além da lógica hegemônica. Uma prática educativa que contempla a diversidade no dia a dia, a partir do resgate, valorização e preservação dos saberes, das histórias, culturas, estéticas e poéticas indígenas e afro-brasileiras.

Tecendo os fios...

Os estudos decoloniais (Quijano, 2005) propõem reflexões e questionamentos sobre as consequências sofridas por países colonizados, sobre como nossa cultura, linguagem, afetos e formas de conceber o mundo foram moldadas pela ótica do colonizador e a necessidade de rompermos com esta realidade, que interfere inclusive em nossa forma de ver, pensar e validar um conhecimento e os processos educacionais. De acordo com Leda

⁷⁹ Em sua tese de doutorado, intitulada “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, Sueli Carneiro traz a definição de epistemicídio.

(2015 p. 102), estes estudos “se disseminaram no sentido comum de questionar a narrativa ocidental da modernidade e, a partir de suas margens, revelar o subalterno como parte constitutiva dessa experiência histórica”.

Para pensarmos todas as questões que apresentamos até aqui, tomamos como ponto de partida a cidade de Niterói, na qual está localizada a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em um bairro da zona norte de Niterói, onde vivemos as experiências que iremos narrar. Para além do cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, neste território, temos marcadores significativos para a construção deste trabalho: o primeiro é o fato de o bairro apresentar o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade⁸⁰. Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), IDH é o índice que compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. O segundo marcador é a presença majoritária de famílias e crianças negras em um bairro com fortes marcas de violência e vulnerabilidade social.

Tendo essa realidade como lócus de nosso trabalho pedagógico, nos foi posta a seguinte questão: como oferecer e garantir educação de qualidade a sujeitos que, muitas vezes, não têm direitos básicos assegurados pelo poder público? Omitir-nos de tal responsabilidade seria violar mais um direito das crianças e de suas famílias. Por isso, lançamos mão de estratégias e caminhos pedagógicos em busca de uma educação plural e antirracista.

A cidade de Niterói tem, em sua história, forte influência indígena e africana, a começar por seu fundador, o indígena Araribóia⁸¹, que recebeu o território onde hoje se situa a cidade, ao aceitar lutar contra os franceses para a fundação da cidade do Rio de Janeiro.

Durante o seu desenvolvimento, vivenciamos o sistemático apagamento desse passado, devido às marcas e a influência do eurocentrismo, pensamento que coloca a

⁸⁰ Confira em:

<https://niteroi.rj.gov.br/2023/04/28/ecosocial-e-programa-no-caramujo-sao-temas-de-palestras-na-cupula-das-cidades-das-americas/>

⁸¹ Estudos biográficos atuais apontam a realidade social vivida pelo indígena Araribóia, esclarecendo a dualidade experimentada por ele, visto que a sociedade a que ele pertenceu já estava posta com a presença de europeus; apontam, ainda, que mesmo se convertendo ao catolicismo e defendendo pautas europeias, o indígena não teria deixado de dividir terras com seu povo e libertá-lo da escravidão. Disponível em: [Aniversário do RJ: cacique fundou cidade junto com portugueses \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/brasil/ultimas-noticias/2019/07/15-estudos-biograficos-atuais-apontam-a-realidade-social-vivida-pelo-indigena-araribويا-que-recebeu-o-territorio-onde-hoje-se-situa-a-cidade-do-rio-de-janeiro-150719.htm)

Europa como centro do mundo e tem sua raiz no processo de colonização, escravização e extermínio de povos indígenas e africanos, deixando de lado, inclusive nos espaços escolares, os rastros e memórias deixados por esse tempo. Atualmente, a cidade possui poucos espaços em que as histórias e as memórias dos povos originários e dos africanos e afro-brasileiros se mantêm vivas.

Nos estudos de Maria de Fátima Barbosa Pires (2021), podemos perceber as marcas da interculturalidade presentes em nossa cidade, e como elas vão entrando em disputa através dos tempos:

[...] a própria cidade é nossa fonte histórica, seu patrimônio cultural, suas configurações do espaço urbano, muitas vezes com interesses em disputas. Mas isso não nos impede de nos apropriarmos de outros documentos históricos. Na atividade de campo, a ser apresentada adiante, utilizamos também diversos documentos históricos que nos traziam elementos das condições de vida e papel da mulher na sociedade; os costumes das famílias; a exploração do trabalho indígena e afro-brasileiro, entre outros. [...] Citando alguns exemplos: Niterói (RJ) abarca toponímias das tribos rivais tapuias e guaranis. Já o bairro Cubango é de origem angolana. A presença do colonizador também encontra-se ali abrigada, muitas vezes em conflito, como no nome do próprio mito fundador da cidade, o Arariboia, “cobra da tempestade” em tupi-guarani recebeu o nome católico de Martim Afonso de Souza. Há então, um entrecruzamento dessas multiplicidades de povos, suas histórias em diversas temporalidades, neste tecido social urbano (Pires, 2021, p. 1084).

Percebemos com Pires que a cidade se encontra impregnada de elementos herdados das culturas afro-brasileiras e indígenas, porém um apagamento histórico, principalmente na arquitetura da cidade, por muito tempo inviabilizou que conhecêssemos essa história.

Em 2023, temos três datas significativas para pensarmos sobre a descolonização dos currículos. A cidade de Niterói completou 450 anos, além das já citadas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e seus 20 e 15 anos de promulgação, respectivamente. Neste contexto, acreditamos ser oportuno pensar o nosso território escolar como parte de uma grande pluralidade que envolve a cidade de Niterói, visitar nossa ancestralidade, as diferentes influências que herdamos dos diferentes povos que ocuparam o território niteroiense e construíram a nossa multiplicidade.

Os estudos de Pires apontam, ainda, as marcas dessa pluralidade e os apagamentos dos diferentes povos que hoje buscam seu reconhecimento como parte da história.

Niterói (RJ) traz a marca indígena no nome e significa águas escondidas na Língua Tupi, com muitas histórias a serem reveladas. E nestas histórias, há a presença e não presença dos chamados povos tradicionais, indígenas e afro-brasileiros em múltiplas camadas temporais nos tecidos conectivos e conflitivos, bem como de outros grupos não diretamente mencionados na Lei nº 11.645/2008 mas buscando igualmente, por representatividade, justamente por também terem sido alvos de violências históricas, como por exemplo, os povos ciganos, entre outros grupos socioculturais pensados a partir da literalidade do texto legal (Pires, 2021, p. 1086).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicado em 2013 pelo MEC/SECADI⁸², em celebração aos 10 anos da Lei 10.639/03, traz alguns apontamentos sobre a importância do papel da Educação Infantil para o desenvolvimento humano e a formação da personalidade.

O documento afirma que os espaços que recebem crianças em seus primeiros anos de vida “são privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial” (Brasil, 2013, p. 48), possibilitando o envolvimento das crianças em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira.

Em seguida, o Plano traça algumas ações centrais para a Educação Infantil no que diz respeito à construção da educação para as relações étnico-raciais, das quais destacamos: Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiência, pelas redes de ensino; Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de Educação Infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e a indígena; Efetuar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com

⁸² Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência (Brasil, 2013).

Pensando nas diferentes possibilidades culturais que os povos africanos e indígenas nos trazem e a multiplicidade presente em nossa UMEI, entendemos a importância de resgatar, explorar, vivenciar e potencializar histórias, lendas, brincadeiras, literaturas e formas outras de ser e estar no mundo que tenham tais influências.

Das experiências vividas

Fundamentadas nestas ações, à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, que nos convida a "enxergar a cidade em sua totalidade, viva e pulsante", construímos três propostas para repensarmos o trabalho pedagógico, visando possibilitar às crianças, docentes, funcionários e comunidade escolar⁸³ o acesso às histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros que constituíram e ainda constituem a cidade niteroiense. Trata-se de uma forma de legitimar, valorizar e resguardar os saberes produzidos por estes povos que compõem o patrimônio imaterial e material da nossa cidade e do nosso país. Desta forma, objetivamos contribuir com a construção de um currículo e de uma educação decolonial e antirracista, fazendo emergir epistemologias historicamente silenciadas e marginalizadas.

Instalações Afrorreferenciadas - reeducando tempos, espaços e olhares

A proposta das instalações constitui uma iniciativa voltada, de forma especial, para as professoras e demais funcionários(as) da nossa Unidade Municipal de Educação. Nossa intencionalidade foi provocar a curiosidade e despertar o interesse por pessoas, lugares e símbolos da cultura afro-brasileira, principalmente porque a proposta que se daria posteriormente, no primeiro sábado letivo de nossa UMEI, girava em torno das relações étnico-raciais.

⁸³ A equipe pedagógica da unidade, pensou conosco essas propostas e propuseram ampliar para além das turmas em que o projeto iria ocorrer, reverberando por toda a unidade.

Nesse sentido, organizamos os materiais a serem utilizados e distribuimos pelos corredores da UMEI imagens com as histórias de vida de personalidades negras brasileiras⁸⁴, imagens de espaços e monumentos⁸⁵ que constituem patrimônio material afro-brasileiro e imagens de manifestações artísticas e culturais⁸⁶. Na sala dos professores, colocamos elementos que remetiam à culinária africana, afro-brasileira e indígena para degustação⁸⁷.

As instalações tiveram o objetivo de provocar e tocar as subjetividades dos sujeitos, além de reeducar tempos, espaços e olhares em meio a uma rotina escolar muitas vezes corrida e engessada, que não nos permite enxergar além do que já está posto, problemática que afeta também a construção do currículo e as possibilidades de construções de propostas pedagógicas críticas e reflexivas. Quem perceberia os cartazes informativos colocados nas paredes dos corredores? Quem pararia para lê-los? Quais personalidades negras seriam reconhecidas? Quais espaços e monumentos já foram visitados? Quais elementos lhes seriam familiares? A quais memórias lhes remeteriam? Um olhar sensível para as sutilezas da vida cotidiana também implica um olhar sensível para identificar as nada sutis violências racistas, propondo formas de enfrentamento e combate.

Pensar a reeducação dos tempos, espaços e olhares é pensar a reeducação da nossa prática pedagógica. Precisamos pensar em como utilizamos o tempo com as crianças, quais propostas pedagógicas estamos construindo junto com elas, se é que realmente essa construção é coletiva, principalmente ouvindo as crianças. Ouvi-las nos faz refletir ainda mais se a educação para as relações étnico-raciais ocupa real espaço em nosso planejamento pedagógico ou se revela enquanto efemérides e movimentos pontuais.

Neste sentido, devemos estar atentas à forma como esses movimentos acontecem, se realmente a criança está sendo respeitada em sua individualidade e subjetividade ou se estereótipos de racismo e violência acabam se reproduzindo. Os espaços que utilizamos com as crianças muitas vezes são organizados sem pensarmos nas crianças. Será que realmente a organização desses espaços refletem a pluralidade étnico-racial do corpo discente e da comunidade escolar? É um espaço que consegue acolher todos os corpos ou estigmatiza,

⁸⁴ Algumas dessas personalidades foram: Emicida, Conceição Evaristo, Djamilá Ribeiro e Babalorixá Ivanir dos Santos.

⁸⁵ Busto de Mercedes Batista, no Largo da Prainha; Quilombo da Pedra do Sal e a Baobá na cidade de Paraty, entre outras.

⁸⁶ Capoeira, Jongo e Roda de Samba, entre outras.

⁸⁷ Bala de coco, doce de abóbora e a bala e fruta de tamarindo.

inferioriza e exclui? Será que o nosso olhar está sensível a tais questões, atento à construção de uma educação decolonial e antirracista? Que possamos nos inquietar com essas perguntas.

Sábado letivo: experiências ancestrais

Em maio, tivemos o primeiro sábado letivo do ano. Esse encontro geralmente abarca um café da manhã e reuniões com as famílias sem um tema ou objetivo predefinidos, razão pela qual observamos uma crescente queda na participação da comunidade escolar e um esvaziamento desse momento – que poderia ser potente e integralizador – por ter se tornado um evento com programação repetitiva e sem novidades.

Enquanto docentes, temos discutido as razões desse esvaziamento e percebemos a necessidade de mobilizar as famílias no sentido de fazê-las compreender o papel dos encontros e a importância de estarem presentes. Afinal, o sábado letivo é uma extensão do trabalho construído no dia a dia com os grupos de crianças, é um convite aos pais, responsáveis e familiares à tomada de conhecimento das propostas pedagógicas desenvolvidas por esses grupos; é uma forma de possibilitar à comunidade escolar a construção de um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, interagindo e prestigiando construções que têm as crianças como protagonistas de todo o processo de aprendizagem.

O tema “experiências ancestrais” já estava reverberando pela unidade a partir das instalações que foram realizadas desde meados do mês de março, e os diferentes grupos de crianças e professoras buscavam suas formas de fazer desse movimento propostas para a afirmação da identidade negra e suas diferentes formas de cultura.

A princípio, tínhamos como principal objetivo romper com a lógica da maioria dos calendários letivos escolares, os quais abordam a luta dos povos originários e do movimento negro como efeméride, geralmente no mês de abril e novembro. Trazer essa discussão no primeiro sábado letivo do ano objetivou mostrar que o debate não é pontual, mas precisa e deve atravessar o currículo, independente de datas comemorativas.

O sábado foi então organizado a partir do que chamamos de oficinas. Cada uma traria elementos constitutivos das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, versando a estética, a culinária, as literaturas, a musicalidade e as artes.

As oficinas ficaram assim divididas: oficina culinária, com a preparação de cuscuz de tapioca; contação de histórias, a partir de um repertório que contemplasse a temática

apresentada; roda de Capoeira; oficina de confecção da boneca Abayomi⁸⁸; e oficina de tranças.

As oficinas realizadas abrangeram conhecimentos e saberes produzidos e sistematizados por esses povos ao longo dos anos, compreendendo uma dimensão estética e cultural ligada às tradições, ao artesanato, à culinária, religiosidade, oralidade, danças e músicas, possibilitando a apropriação desses elementos como forma de afirmação de uma identidade nacional, de caráter histórico e político. Importante ressaltar que parte das oficinas foram oferecidas pelas famílias das crianças, membros da comunidade escolar que se sentiram representados nesse espaço e, por isso, parte desse movimento.

Nilma Lino Gomes (2017) elenca, como recurso analítico e didático, três saberes produzidos pelo movimento negro no Brasil, os quais dialogam com as propostas apresentadas na organização do sábado letivo de nossa UMEI. Para a autora, trata-se de saberes que emergem da experiência e ação da comunidade negra e devem ser conhecidos e introduzidos pelas escolas como um importante componente curricular. São eles os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos.

Os saberes identitários referem-se ao debate sobre raça e racismo no Brasil. Para a autora, nos últimos anos, principalmente com os avanços da tecnologia e da era digital, uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma positiva, tem se feito presente nas literaturas, nas artes e diversos campos de conhecimento, afirmando a identidade negra, com toda a sua complexidade, na cena pública e política.

Os saberes políticos contemplam os debates sobre a raça enquanto critério para superação das desigualdades, mediante a adoção e institucionalização de políticas públicas que colocam negras e negros como cidadãos de direitos. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que já tiveram suas relevâncias mencionadas neste texto, são exemplos dessas medidas.

Os saberes estético-corpóreos estão ligados às questões da corporeidade e da estética negra. Na luta pela superação da visão do corpo negro como feio, medonho, erótico,

⁸⁸ A história da boneca Abayomi é comumente contada remetendo ao período do tráfico Atlântico. Segundo a narrativa, mulheres africanas faziam pequenas bonecas com pedaços de tecidos de suas vestimentas para acalantar suas crianças durante a travessia do Oceano. Entretanto, não há um único registro histórico que associe a origem da boneca ao período colonial. Essa narrativa, que tende a romantizar um episódio da história mundial tão trágico e cruel, na verdade corrobora o apagamento da verdadeira história da boneca. A técnica para a criação das bonecas foi desenvolvida em 1987 pela artesã maranhense Waldilena “Lena” Serra Martins, nascida em 1950.

Educação, fossem favoráveis à transformação da realidade educativa, evidenciando sólida fundamentação teórica e coerência metodológica (Niterói, 2023).

Ainda de acordo com o documento, alguns objetivos dos projetos deveriam ser:

- a) O reconhecimento e inserção dos valores civilizatórios africanos, afrodiáspóricos, afro-brasileiros nas produções curriculares e nos Projetos Políticos Pedagógicos, para o fortalecimento de abordagens antirracistas e afrocêntricas que contribuam para uma Educação em Afroperspectiva, contra a intolerância religiosa e que interrogue o eurocentrismo e a branquitude;
- b) O reconhecimento e inserção das cosmologias, cosmopercepções, histórias, culturas e o etnoconhecimento dos povos originários nas produções curriculares e nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Educação que fortaleçam sentidos de educação conectados com a Cultura do Bem Viver;
- c) O reconhecimento e valorização do patrimônio histórico afro-brasileiro e dos povos originários (material e imaterial) do município de Niterói; [...] (Niterói, 2023).

A partir destes objetivos e de aportes teóricos e metodológicos consonantes à construção da educação para as relações étnico-raciais, pensamos em uma metodologia que, prioritariamente, pudesse referenciar nossa ancestralidade e os elementos constitutivos dela.

Na condição de professoras regentes de grupos de crianças de 2 e 4 anos de idade, com aproximadamente 20 crianças em cada um dos grupos, pensamos em propostas que pudessem atender a ambos os grupos e que fizessem um trabalho de valorização da cultura negra e indígena, fortalecendo a identidade racial das crianças e ampliando seus repertórios culturais, musicais, artísticos e orais. Assim, para o desenvolvimento do Projeto, selecionamos literaturas infanto-juvenis permeadas por referências, elementos e/ou personagens afro-brasileiros, africanos e indígenas.

Pontuamos os objetivos que esperávamos serem alcançados pela comunidade escolar a partir da construção e desenvolvimento das propostas do Projeto Educacional Instituinte: – Conhecer as histórias, as culturas e os saberes dos povos indígenas e afro-brasileiros que constituíram e ainda constituem a cidade de Niterói; – Construir um sentimento de pertencimento, reconhecendo as histórias, as culturas e os saberes dos povos indígenas e afro-brasileiros como parte fundante e constituinte da nossa identidade até os

tempos atuais; – Resgatar, valorizar e preservar os saberes produzidos pelos povos indígenas e afro-brasileiros através de experiências ancestrais múltiplas e diversas; – Tensionar e questionar um currículo escolar historicamente embranquecido e eurocentrado a serviço do *status quo*, que invisibiliza, silencia e marginaliza as epistemes de grupos sociais minoritários; – Contribuir com a construção de um currículo e uma educação decolonial e antirracista, rompendo com discursos e práticas discriminatórias, preconceituosas e estereotipadas a respeito dos povos indígenas e afro-brasileiros.

As leituras, ou o que chamamos de “momento de contação de histórias”, ocorreram em movimento de roda, relembrando a grande relevância desta, tanto para os povos indígenas como para os africanos. Para estes últimos, significa a potência da circularidade da palavra⁹⁰, como nos ensina Azoilda Trindade ao ponderar sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros: “a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade” (Trindade, 2005 p. 34).

Após esses momentos, utilizamos os dispositivos que as leituras nos ofereciam⁹¹ e propusemos brincadeiras, vivências e experiências referenciadas em nossa ancestralidade, a partir da aquisição de bonecas(os) pretas(os) para momentos de livre brincar; plantios de mudas e sementes; contato e manuseio de diferentes instrumentos musicais; realização de receitas culinárias carregadas de influências dos povos indígenas e afro-brasileiros; confecção de máscaras, capas e fantasias como elementos para compor as brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de cuidado com o outro e com os cabelos, pensando na construção dos nossos vínculos e afetos.

Salientamos pontos importantes que levamos em consideração na seleção dos materiais e desenvolvimento da proposta. Foram eles: a criticidade na curadoria das literaturas que foram disponibilizadas para a apreciação das crianças, de forma que fossem

⁹⁰ Quando utiliza a expressão “valores civilizatórios Afro-brasileiros”, Azoilda destaca as diversas contribuições de África e dos africanos e africanas trazidas para o Brasil, bem como de seus/suas descendentes. Além da Circularidade e Oralidade, constituem valores civilizatórios Afro-brasileiros: Religiosidade, Energia Vital (axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo.

⁹¹ As literaturas utilizadas para a construção das propostas do Projeto Educacional Instituinte foram: Amoras (Emicida, 2019); O pequeno príncipe preto para pequenos (Rodrigo França, 2020); Princesas Negras (Edileuza Penha de Souza e Ariane Celestino Meireles, 2019); Lulu adora histórias (Anna McQuinn, 2014); O meu crespo é de rainha (bell hooks, 2018); O mundo no black power de Tayó (Kiusam de Oliveira, 2013); Minha dança tem história (bell hooks, 2019); Contos africanos para crianças brasileiras (Rogério Andrade Barbosa, 2004); e O Tupi que você fala (Cláudio Fragata, 2015).

representativas e não se construíssem como instrumento de reprodução de estereótipos; o cuidado com a seleção dos brinquedos, em especial, bonecas e bonecos, questionando e rompendo com os padrões de beleza socialmente impostos; a apresentação de estilos e instrumentos musicais diversos, como forma de ampliar o repertório artístico e musical; e a diversidade de elementos que pudessem compor o faz de conta, possibilitando outras construções imagéticas, fora da lógica hegemônica da branquitude⁹².

Apesar de toda a nossa preocupação com a escolha de materiais e elementos que iriam constituir esse movimento com as crianças, percebemos que mesmo nós, que estamos envolvidas e engajadas na luta antirracista, apresentamos falhas, pois fomos formadas por uma sociedade racista, machista e sexista, e esses traços estão presentes em nós, por mais que estejamos lutando por uma sociedade outra. As referências a partir das quais fomos formadas estarão sempre à espera de qualquer pequena fissura para se revelarem. Isto ocorreu após a leitura de um texto sobre príncipes, cuja proposta era a confecção de capas e coroas com as crianças. Em meio ao movimento de recorte e colagem com os grupos, nos demos conta de que as coroas produzidas remetiam aos modelos europeus. Prontamente, resolvemos alterá-las, fazendo coroas com cortes e estilos outros.

Esse episódio nos indica que a construção de uma educação antirracista não é estática, mas permeada por avanços e retrocessos, incoerências e acertos. Precisamos estar atentas e em permanente movimento de ação-reflexão, reconhecendo nossas falhas, revendo nossos passos e recalculando as rotas sempre que for necessário. Como nos disse Silvio Almeida, no início deste texto, vivemos em uma sociedade moldada pelo racismo estrutural e suas marcas aparecem a todo tempo, mesmo quando tentamos apagá-las.

AINDA PARA REFLETIR...

Para nós, professoras das infâncias atravessadas pelas questões raciais comprometidas ética, histórica e politicamente com a construção de uma educação pública,

⁹² Desde nossas infâncias, o nosso imaginário sobre super-heróis e super-heroínas, príncipes e princesas, por exemplo, ainda é moldado a partir da estética e da lógica hegemônica da branquitude, que representa o bem e o belo, sem permitir a ideia de que estes personagens podem ser concebidos a partir de outras estéticas.

gratuita e de qualidade, o debate em torno da educação para as relações étnico-raciais, educação decolonial e antirracista é muito caro. Levantar esta pauta enquanto direito a ser garantido e assegurado por lei, e lutar por uma educação inclusiva, plural e libertadora, é uma responsabilidade da qual não podemos abrir mão, uma vez que a nossa omissão e silenciamento se constituíram também como formas de violência.

Um currículo monocultural e hegemônico produz violência discriminatória e racista, que afeta de forma negativa a construção da identidade individual e coletiva das nossas crianças. Em contrapartida, uma prática decolonial e antirracista é instrumento de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente para as crianças que são vilipendiadas diariamente pela discriminação e pelo racismo.

Neusa Santos Souza (1983) afirma que uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo, que se constrói como um discurso "do negro sobre o negro". Acessar outras narrativas, sejam elas afro-brasileiras e/ou indígenas, é ter a oportunidade de escrever sua própria história e adquirir autonomia. Somente assim nossas crianças terão o direito de viver dignamente, performando livremente múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Nestas poucas linhas compartilhamos angústias, experiências e alegrias, a partir da construção de propostas que se pretendem emancipatórias, que se constituem como ferramenta pedagógica que reverbera nossos anseios.

As propostas tiveram como ponto de partida o resgate das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, elementos fundamentais na construção da nossa identidade como cidade e país. Ao levarmos isso ao conhecimento de nossas crianças e da comunidade escolar, esperamos que a existência e toda a contribuição material e imaterial desses povos para a história sejam valorizadas e preservadas, rompendo com narrativas discriminatórias e inferiorizantes.

Vivenciamos, durante o ano de 2023, principalmente nos meses em que experimentamos com as crianças dos nossos grupos etários as práticas sugeridas pelo projeto instituinte, muitos momentos que nos fazem acreditar que é possível uma mudança de paradigmas e de conceitos na educação.

As crianças puderam ter contato com literaturas, narrativas e personagens outros, que não da cultura hegemônica, e esse movimento nos mostrou o quanto elas se sentiram

visibilizadas e representadas. Em muitos momentos, elas se comparavam às personagens do texto, ressaltando que havia semelhanças entre elas e dizendo serem parecidas; como tinham uma mãe ou um pai que lembravam as personagens das histórias; que seus cabelos eram iguais ou, ainda, um determinado penteado que já haviam feito. Poder se deslocar para o universo literário, vendo-se representados, foi um dos melhores momentos que experimentamos.

Os instrumentos musicais e os brinquedos escolhidos também mobilizaram as crianças, que já conheciam muitos instrumentos por terem alguém na família que os tocavam, e os brinquedos também traziam representatividade, o que, visivelmente, tornou os momentos mais prazerosos.

Reconhecemos que, assim como em muitos espaços, a caminhada ainda é difícil. Vivenciamos em muitos momentos os olhares questionadores, as práticas equivocadas, a dificuldade em ouvir e dialogar, vindos de nossos pares. Entretanto, percebemos, a partir das crianças, o impacto positivo dessas práticas, que nos apontam que estamos no caminho certo. Entendemos que a mudança não se faz sozinha, precisamos de professores comprometidos, de estudo, pesquisa e conhecimento para que práticas antirracistas sejam construídas, as leis aqui mencionadas sejam cumpridas e toda forma de discriminação e preconceito sejam rompidas.

O currículo, como campo de constante tensão e disputa, precisa ser criticamente reconhecido em seu potencial papel na colonialidade do ser, do saber e do poder, compreendido como instrumento de manutenção e garantia de privilégios e de dominação. Propostas como as apresentadas neste trabalho são potencializadoras de um currículo decolonial e antirracista na medida que, por meio de experiências ancestrais diversas, tensiona e questiona o currículo escolar historicamente embranquecido e eurocentrado, a serviço do *status quo* e do *modus operandi*, possibilitando que as narrativas e os elementos que compõem as identidades de grupos sociais minoritários e marginalizados sejam visibilizados e legitimados.

Por último, mas não menos importante, reiteramos que a discussão e o planejamento das propostas pedagógicas para a inserção das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas precisam estar presentes de forma permanente e diária, na construção do currículo oficial das instituições de ensino. Trouxemos, para elucidar a

discussão, algumas propostas trabalhadas com os nossos grupos etários e que julgamos significativas, mas que não expressam a totalidade e muito menos a complexidade do nosso trabalho.

A educação para as relações étnico-raciais não cabe em projetos ou datas comemorativas, tampouco tem data para culminância. Nem mesmo cabe em um artigo. Este trabalho é processual e deve atravessar o ano letivo, revelando-se nas micro e macroações do cotidiano pedagógico, ocupando o espaço que lhe cabe por direito constituído legalmente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf
Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 03 maio 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEDA, Maria de Castro. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 23, n. 45, p. 101–126, 2015. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11103>. Acesso em: 1 maio 2023.

Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói da Educação Infantil. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AMy8cVNcEQSCHdx7TfNysABnpwQyLLqm/view>. Acesso em 21 de maio de 2023

PIRES, Maria de Fátima Barbosa. A cidade como fonte histórica: proposições para o ensino da temática indígena e afro-brasileira numa perspectiva relacional. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1074–1103, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/62908>. Acesso em: 28 abr. 2023

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas latino-americanas. CLACSO, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil**. Valores civilizatórios brasileiros. Programa 2, TV escola – Salto para o futuro. MEC. p. 30 – 36, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar**. In: BARROS, José Flávio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (orgs.). **Todas as cores na educação**: contribuições para uma reeducação das relações étnico raciais no Ensino Básico. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

Data do envio: 08/02/2024

Data do aceite: 06/05/2024

O NECESSÁRIO ENFRENTAMENTO ANTIRRACISTA E O PAPEL DO EDUCADOR DA ESCOLA PÚBLICA

THE NECESSARY ANTI-RACIST COPING AND THE ROLE OF THE PUBLIC SCHOOL EDUCATOR

Bárbara Cristina Felismino dos Santos¹

Resumo

O texto a seguir propõe reflexões à cerca de questões surgidas no interior da escola pública, cujas práticas seguem orientações e diretrizes organizadas a partir de uma legislação própria. Ao ingressar no serviço público educacional, todo educador precisa submeter seu trabalho a essas diretrizes e regras, seja na sala de aula, dentro dos grupos de referência, ou seja, em todo e qualquer ambiente do espaço escolar. Os dados analisados neste texto têm o caráter subjetivo e advém da observação e da vivência cotidiana ao longo de mais de 10 anos como profissional da educação no chão da escola pública. As reflexões propostas aqui referem-se ao enfrentamento que as práticas antirracistas suscitam no espaço escolar. À luz dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói 2022, do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Niterói -1985, dos textos de educadores como Paulo Freire, como Ivanir dos Santos, como Bárbara Carine, como Kabengele Munanga, entre outros autores e textos que orientam nossa reflexão a respeito da necessidade de práticas antirracistas no interior da escola pública. Abordamos neste texto também a necessária e importante formação continuada de todo educador da escola pública.

Palavras-chaves: Educação Antirracista. Educador. Racismo Religioso.

Abstract

The following text proposes about issues arising within the public school, whose practices follow guidelines and guidelines organized from their own legislation. When entering the public education service, every educator needs to submit his work to these guidelines and rules, either in the classroom, within the reference groups, that is, in any and all environments of the school space. The data analyzed in this text have a subjective character and come from observation and everyday experience over more than 10 years as an education professional on the public school floor. The reflections proposed here refer to the confrontation that anti-racist practices raise in the school space. In the light of the curricular references of the Municipal Public Network of Education of Niterói 2022, of the Statute of Municipal Public Employees of Niterói - 1985, of the texts of educators such as Paulo Freire, such as Ivanir dos Santos, such as Bárbara Carine, as Kabengele Munanga, among other authors and texts that guide our reflection on the need for anti-racist practices within the public school. We also address in this text the necessary and important continuing education of every public school educator.

Keys words: Anti-racist Education, Educator. Religious Racism

Introdução

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. Certamente, este provérbio africano, embora sucinto, dá conta de uma imensidão: a formação de um ser humano. E percebe-se a importância dos saberes comunitários, do poder da coletividade e da percepção de que a infância é responsabilidade de todos. E é assim que precisamos encarar o saber em afroperspectiva, percebendo o poder da ancestralidade, do senso de comunidade e da especificidade das infâncias. Assim deve ser o trabalho de educar também na escola, tomando como objetivo o afeto e a amorosidade que a criança necessita.

A escola ainda não é esse espaço deveras acolhedor, embora caiba nela tanta vida diversa e diferente, o professor ainda busca por caminhos de um fazer coletivo e comunitário, e a sociedade ainda se mantém excludente e seletiva.

A seguir um relato de uma experiência de amorosidade, de representatividade e de aprendizado, a mesma experiência pôde provocar sentimentos tão antagônicos. Um grupo de referência queria ajuda para a organização de uma apresentação de final de ano letivo e despedida da escola. Essas crianças queriam apresentar, em forma de dança, as suas questões a respeito do racismo religioso. Queriam dançar uma música que reverenciava os orixás. Havia consenso entre as crianças participantes da proposta, poucos não iriam dançar, não por discordarem da importância do tema da apresentação, mas por não gostarem de dançar em público. Esta é parte que tratou da amorosidade e da representatividade.

Sobre o aprendizado, o tema da apresentação das crianças gerou uma série de questionamentos. Qual a justificativa desta apresentação? Qual a música que é socialmente aceita a ponto de não gerar desconforto na comunidade escolar? Como essa música seria dançada? Esta apresentação cabe neste tipo de festa? Os pais vão autorizar? Quem iria ensaiar as crianças? Como serão os passos dessa dança? E se a parcela da comunidade escolar que não é praticante de religiões de matriz africana se sentir ofendida? O tempo passou e os questionamentos aumentaram, havia se instaurado um desconforto no chão da escola. Neste momento, diante de tantas barreiras, foi importante dar um passo pra traz e pegar impulso para um novo ano letivo.

As crianças organizaram sua apresentação sobre racismo religioso em forma de protesto silencioso, produziram cartazes e apresentaram à comunidade escolar. A mensagem que elas queriam transmitir foi dada, contudo, há muitas camadas nessa situação a serem analisadas. Este é o motivo pelo qual este texto é produzido, para refletir e encontrar caminhos.

A escola é um espaço da sociedade que tem a possibilidade de promover a construção de sujeitos, espaço de instrumentalização de seres humanos capazes de viver em sociedade de forma produtiva e humanizada. Em seu poema sobre a escola, Paulo Freire nos

dá a medida certa desse espaço em nossas vidas: “Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda...” É um espaço feito de gente diferente e por isso mesmo, também é um espaço de disputa; disputa de práticas, de conteúdos, de concepções e de visões de mundo.

Para muitas crianças periféricas, a escola pública também é local de acolhimento, espaço em que elas podem exercer suas infâncias, sem as preocupações e medos do mundo adulto. Não é raro encontrar crianças frequentando a escola em dias em que não há aula e a escola está aberta, para serviços administrativos; pedem para usar o banheiro, para beber água e para usar a quadra; conversam com o “tio” da portaria, e depois voltam para casa, parecendo sentir segurança neste espaço.

Algumas crianças relatam sentir saudade e mesmo depois de terem terminado os estudos nesta Escola, voltam para visitar seus antigos professores. É nesse ambiente, potente de relações de afeto, descrito no poema de Paulo Freire que percebemos que algumas reflexões tornaram-se ainda mais importantes.

A escola brasileira, no período de redemocratização, deixou de ter apenas a função bancária, a de transmitir o conhecimento acumulado tradicionalmente e passou a tornar-se, gradativamente, um espaço de gente que sabe aprender, de gente que goste de gente; um espaço de quem consegue compreender que o saber científico acumulado ao longo dos anos não é superior ao saber ancestral popular, produzido e repassado nas relações familiares, ou não, ao longo do tempo. São saberes diferentes que se complementam. (FREIRE, 1994)

Como um espaço com função social intencional, a escola possui instrumentos próprios de regulação e orientação do trabalho a ser desenvolvido. Regulações que precisam estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB-9394/96. Sendo assim, tomamos como referência a questão do currículo escolar, uma ferramenta poderosa que a escola tem. O currículo deve ser elaborado pelos diferentes educadores das Unidades Escolares, considerando os saberes e as características da comunidade a que pertence. Embasando nossa reflexão temos as contribuições de Maia (2016):

Currículo possui diferentes definições que têm relação com a teoria que fundamenta sua análise e o contexto em que ocorre essa análise. Essas definições comportam desde os guias curriculares de disciplinas ao que de fato acontece no interior da escola, tendo em comum a ideia de organização das experiências escolares que pode ser prévia ou não, situações de aprendizagem conduzidas por docentes e um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011, *apud* MAIA, 2016, p24).

O currículo escolar é uma construção humana, é uma ferramenta pedagógica que carrega os objetivos da educação a ser oferecida, deve conter os saberes acumulados

historicamente, mas também precisa conter as diferentes concepções de mundo, de costumes sociais e comum e distintos, precisa ser um documento inclusivo, na forma mais abrangente deste termo. O currículo é ferramenta de poder, é o currículo que rege o trabalho do professor.

A prática pedagógica do professor, de igual forma, é baseada em saberes adquiridos ao longo de sua vida, uma união entre o que foi vivido na escola, enquanto estudante e o que foi aprendido em sua formação profissional. Nossa formação profissional inicial nos instrumentaliza para ocuparmos o cargo de professor, o que nos permite retornar à escola e nela atuar. Embora tenhamos recebido formação específica e nos tornemos profissionais, não abandonamos nossa subjetividade, pelo contrário, nosso saber científico e nossa subjetividade nos acompanham em nosso fazer e este é impregnado por mitos, estereótipos e concepções pelas quais nos tornamos o que somos. Por este motivo, o currículo em consonância com as diretrizes municipais se faz necessário.

O currículo a que nos referimos é o específico da Rede Municipal de Niterói, que deve ser construído coletivamente com base nos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Niterói-2022; este documento é fruto de intensas reflexões e discussões entre os sujeitos da educação niteroiense; o referido material é fruto de uma prática instituinte e nenhuma escola da Rede Municipal pode abster-se de organizar suas práticas, embora cada Unidade de Ensino possa conservar sua autonomia pedagógica e formular projetos próprios a fim de construir narrativas positivas no campo educacional dos sujeitos. Dessa forma:

Manifestamos aqui a possibilidade de significar o currículo como produção cultural, como lugar de enunciação, de potencializar os movimentos de diferir, ao investir na desconstrução de uma identidade fixa, que impede outras possibilidades de ser dos sujeitos.

Consideramos o ato de educar como espaço de interações entre os sujeitos e, portanto, espaço de experiências vividas, de práticas pedagógicas que potencializem a diferença em si, em que o sujeito singular emerge por meio de atos de criação. (2022 P. 58).

Portanto, temos em mão uma ferramenta pedagógica rica de possibilidades, abrangente, que compreende que a Educação tem muitas faces: inclusiva, antirracista, democrática, humanizadora, formadora e emancipatória. Cabe a todos nós educadores usarmos efetivamente esta ferramenta. Trataremos a seguir de uma das faces da Educação presente nas diretrizes municipais de Niterói: a Educação Antirracista.

É inegável o comprometimento de muitos profissionais da Educação, da Fundação Municipal de Educação-FME e da Secretaria Municipal de Educação -SME com a aplicação das Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, haja vista a construção dos já citados

Referenciais (2022), para o enfrentamento do racismo e de outras violências, por meio da Educação no espaço escolar.

Chegamos então a uma questão fundamental neste texto, embora haja um documento específico do município, norteador de práticas antirracistas, não é possível afirmar que haja sua total e plena aplicação nas escolas da Rede. Esta afirmação se faz a partir da vivência e convivência, com diversos profissionais nos espaços públicos municipais, ao longo de 13 anos de serviços prestados à comunidade. Não é difícil ouvir dos colegas que eles ainda estão subindo os degraus de uma longa escada, que não dominam o conteúdo antirracista e que se sentem despreparados para serem antirracistas de forma ampla.

São inúmeras situações percebidas como obstáculo para a “neutralidade” das práticas pedagógicas escolares. Ora culpabilizamos nossa vida escolar pregressa, com educação bancária e voltada para o mundo do trabalho, ora culpabilizamos nossa formação profissional, com pouca ou nenhuma disciplina obrigatória que tratasse os conhecimentos em afroperspectiva.

Há também aqueles que lamentam, já como servidores públicos, pela falta de tempo para participar de formação continuada específica. São reclamações que nos colocam num lugar confortável, de pouco movimento, o que contribui, em maior ou menor grau, para um trabalho pedagógico que privilegia um conhecimento em detrimento de outro. Em Gramsci (*apud* MARI, GRADE, 2024) encontramos indicativos de que a sabedoria popular, adquirida com a troca de experiências, que chamamos de senso comum, serve positivamente para nossa vida em sociedade, contudo, não se deve abrir mão do saber produzido pela ciência. Ou seja, partir do senso comum ao bom senso.

Ao participarmos de alguma cosmovisão, expressamos os elementos sociais que nos compõe, somos participantes de algum conformismo de homem-massa. Quando a visão coletiva do qual fazemos parte é desagregada expressamos uma multiplicidade de homens-massa, agregando elementos antigos e novos, tipo preconceitos e princípios da ciência moderna. Ora, o avanço sobre o senso comum em direção ao bom senso está na crítica da própria concepção de mundo para torna-la unitária e coerente. (MARI, GRADE, 2024, p.2)

É perceptível, no cotidiano escolar, que alguns professores sintam-se mais confortáveis em trabalhar os conteúdos tradicionais, no sentido literal da palavra. Da mesma forma, sabemos que alguns conteúdos, necessários para o antirracismo, são deixados a margem ou trabalhados de forma incompleta no interior das Unidades de Educação. Contudo, podemos culpabilizar a falta de formação do educador ou estamos diante de impasses sérios? São muitas as perguntas a respeito deste tema, necessitamos de muita pesquisa, de reflexão e ação, mas algumas indicações podem ser dadas aqui à luz de questionamentos anteriores. Sendo assim, retomaremos nossa análise a partir da questão

Legal, com o texto do Artigo 4º publicado no Diário Oficial de abril de 2023, adicionando aos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói-2022:

Os princípios orientadores das Diretrizes e dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói que tratam esta portaria são: I. Reconhecimento e inserção dos valores civilizatórios africanos, afrodiaspóricos, afro-brasileiros nas produções curriculares e nos Projetos Políticos Pedagógicos, para o fortalecimento de abordagens antirracistas e afrocêntricas que contribuam para a Educação em Afroperspectiva, contra a intolerância religiosa e que interrogue o eurocentrismo e a branquitude; (2023, p.6)

Este texto inclui mais um artigo aos Referenciais Curriculares do Município e configura-se, para nós professores antirracistas, como mais um avanço significativo e necessário no cenário educativo municipal, pois endossa a necessidade urgente de tratar de forma pedagógica e cotidiana as temáticas da atualidade social e principalmente, por trazer ferramentas para possibilitar as práticas antirracistas, tão necessárias às escolas dos filhos da classe trabalhadora.

Nós, educadores do município, temos à disposição instrumentos Legais e teóricos próprios, para que ocorra o trabalho antirracista, dentro das Unidades de Educação, contudo, ainda se faz necessário a criação de protocolos que garantam a real aplicabilidade de tais orientações. É responsabilidade do poder executivo municipal organizar a formação continuada antirracista do maior número de educadores da Rede, de financiar e de distribuir materiais de apoio didático adequado. Dessa forma, todos os educadores, do portão até a cozinha, precisam ter acesso a essa formação e a esse material, e assim poderão organizar suas práticas antirracistas, para que seja como o suor da pele, um fruto de muito trabalho e movimento em todo espaço escolar.

São estes sujeitos educadores, dotados de formação antirracista adequada, que atuarão em seus locais de trabalho, por meio de seus planos de trabalho, de forma habitual, cotidiana e contínua; são os profissionais preparados que podem garantir que as orientações dos Referenciais Curriculares do município de Niterói tenham sua aplicabilidade garantida. Na verdade, trata-se da necessidade de uma trama, com laços bem dados, sem pontas soltas, para a construção de um tecido muito maior que é a formação adequada dos estudantes.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática

preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2002, p39)

O papel do educador é fundamental na luta antirracista da escola pública. Em Niterói, toda Unidade de Educação conta com as figuras da Equipe de Articulação Pedagógica – EAP, com professores e com funcionários da portaria, da secretaria, da coordenação, da cozinha e da limpeza, todos estes atores possuem as ferramentas para conduzir as práticas antirracistas escolares. Esta equipe, dotada de conhecimento adequado, pode ajudar o estudante, por exemplo, a identificar as situações de racismo vivenciada dentro ou fora da escola, é esta mesma equipe que tem a capacidade de instrumentalizar todo estudante para sua vida numa sociedade racista.

Constatamos que a FME/SME, nas figuras dos secretários e coordenadores corroboram do entendimento da grande importância pedagógica da luta antirracista nas unidades de educação da rede municipal de Niterói, contudo, faz-se necessário a ampliação de espaços e tempos para formação continuada dos educadores, a fim de instrumentalizá-los para o antirracismo.

Com o olhar privilegiado de dentro do espaço escolar, é possível perceber uma disputa conceitual, na hora de escolher temas antirracistas para trabalhar em sala; os professores preferem os temas que sejam aceitáveis socialmente e que causem pouca ou nenhuma polêmica, esta observação é fruto de percepções sensíveis do meu entorno, de participação em reuniões de planejamento e conversas com os meus pares. Falta aos profissionais da Educação a informação correta na hora da escolha dos assuntos, para trabalhar os temas ligados à África.

Falar de África é falar de um continente rico em produção de conhecimento, de cultura, de visões de mundo, de muitas línguas, dialetos e linguagens, é falar de ciência, de medicina, de grandes construções arquitetônicas, de técnicas de plantio e agroecologia, de vida em comunidade, de criatividade, inventividade e resistência, de moda, culinária e saúde, de cultura oralizada e escrita, de música e dança, é falar do berço da humanidade. Temos um elenco enorme de possibilidades à nossa disposição.

Em seu texto, “História Preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras” (2021) a pesquisadora Bárbara Carine traz à tona essa necessidade, de dar visibilidade ao conhecimento produzido em África, de ouvir a voz de tantos cientistas e inventores africanos, que passaram pelo processo de apagamento histórico de sociedades escravagistas. Em entrevista concedida à página Inovação em Educação, Bárbara salienta a importância de o professor participar do processo de letramento racial, prática contemporânea altamente difundida nos meios de comunicação, que confere ao professor um saber afrocentrado, sobre isso ela comenta:

Em uma sociedade estruturalmente racista, a gente passa uma vida se letrando, se desvinculando dos maus provenientes do racismo enraizado na nossa consciência. Vou passar até o fim da minha vida me letrando racialmente, percebendo nuances do racismo que são cada vez mais sofisticadas. (2021)

Como trabalhar nas escolas públicas as relações étnico-raciais sem tratar das mais diversas possibilidades que as culturas africanas nos apresentam? Podemos citar como resposta a falta de conhecimento específico afrocentrado ou citaremos, infelizmente, a omissão do servidor público.

Na realidade, o trabalho pedagógico antirracista, em muitas situações, tem se voltado, prioritariamente, para o uso da literatura existente, com personagens e ou autores negros, resultando em produções e reflexões que tratam, preferencialmente, dos traços físicos da pessoa negra ou da produção artística da população negra, seja no Brasil ou na África; também há trabalhos que mencionam a condição socioeconômica da população negra e que denunciam situações de racismo.

Certamente são trabalhos valorosos, que contribuem sobremaneira para a autoafirmação da criança negra. Elas gostam do sentimento de pertencimento e da representatividade provocada pelas imagens dos livros de literatura. Concordamos que são situações que melhoram a autoestima das crianças, mas ao usar o livro didático interdisciplinar, essa mesma criança é orientada a pular as páginas que contém informações didáticas seguras sobre as religiosidades africanas, por exemplo, como se fosse um conteúdo menor e desnecessário.

Não existem dados numéricos que deem conta desta informação, apenas o relato subjetivo e qualitativo, advindo do entrar e do sair das salas de aulas, das visitas às exposições, das mostras pedagógicas, das mostras de projetos instituintes, das apresentações da Semana da Consciência Negra e da produção cotidiana exposta em cartazes pelos corredores. Como dados de análise subjetiva, soma-se a estas situações, as fotos publicadas nas redes sociais das Unidades de Ensino do município, dito isto, observamos e constatamos: há critérios subjetivos de importância e desimportância de temas a serem trabalhados com os grupos de referência das escolas.

A questão da escolha dos temas escolhidos fica ainda mais difícil, quando o assunto a ser trabalhado refere-se à religião e a religiosidade africana; há uma barreira para o fazer pedagógico, como se houvesse a possibilidade, ainda que remota, de trabalhar as culturas africanas, deixando de fora a questão das religiões africanas e afro-brasileiras. (SANTOS, 2021)

Sob a tutela da laicidade da educação pública, a religião e a religiosidade africana são deixadas de lado pelos educadores praticantes de religiões cristãs. Por mais que esse tema atravesse o nosso cotidiano escolar, por mais que nossos estudantes vivenciem situações de racismo, ainda assim, há melindres no trato desta questão em específico.

O Brasil consolidou o direito de ser um Estado laico na Constituição de 1988. Alguns artigos garantem a laicidade, como o art. 18 e o inciso VI, do artigo 5º, que fala sobre a inviolabilidade da consciência de crença. Isso significa que a escola, enquanto instituição pública, tem o dever de ser laica também. Ou seja, a religião não deve interferir na escola e na construção do conhecimento porque o conhecimento é, historicamente, produzido por todos e todas, não só pelo(a) professor(a). A escola é ambiente para a prática da laicidade e da pluralidade religiosa, de ideias etc. Espaço legítimo de acolhimento e divulgação da diversidade cultural, religiosa, de gênero e social. (COSME, 2023)

Entre todas as situações descritas anteriormente, a respeito da percepção sensível dos dados subjetivos, não é raro perceber um olhar diferente ou desconfiado, quando se trata da necessidade de trabalhar a história e culturas africanas, na qual o sagrado é intrínseco; quando o tema chega às reuniões de planejamento, sempre há aquele ou aquela que prefere não opinar, por desconhecer o assunto, pensamos. Da mesma forma, há um notável desconforto, por parte dos educadores da Unidade Escolar, quando profissionais estudiosos do tema se disponibilizam para conversas e apresentações de seus trabalhos nas reuniões de planejamento.

Percebemos que a Unidade Escolar, nas figuras da EAP proporcionam tempos e espaços de discussão, de construção de planos de trabalho alinhados com os Referenciais Curriculares do município, contudo, essas discussões e exigências ainda não dão conta de promover a sensibilização de todos os educadores, a ponto de gerar uma movimentação satisfatória no Projeto Político Pedagógico e na elaboração de planos de trabalho eficazes na luta antirracista.

A falta de informação qualificada pode ser entendida como resposta possível para o não fazer pedagógico antirracista. A FME/SME oferece anualmente formações das relações étnico-raciais para professores, o que acontece é que ano após ano nos encontramos sempre com os mesmos personagens nessas formações. Obviamente a identificação com o tema conta na hora da inscrição do professor e participação das formações. Mas se são sempre os mesmos participantes, como podemos garantir que o maior número de professores tenha acesso à informação adequada? Não há como fazer crescer uma prática se não há a ampliação de participantes.

Como servidores públicos, atuamos sob a tutela do Estatuto dos Funcionários Públicos e no que diz respeito a descumprimentos de regras, sob pena de sofrermos

processo administrativo disciplinar, devemos nos submeter ao documento em seu artigo 215 que considera como:

Infração disciplinar toda ação ou omissão do funcionário público capaz de comprometer a dignidade e o decoro da função pública, ferir a disciplina e a hierarquia, prejudicar a eficiência do serviço ou causar dano à Administração Pública. (1985)

Estaremos nós professores incluídos neste artigo, se descumpriremos as orientações curriculares e todos os pareceres favoráveis para a abordagem afrocentrada dos conteúdos, sendo este elemento fundamental para a formação de sujeitos antirracistas? Aquele professor que opta por pular a página do livro didático que contém as questões da religiosidade africana, que trabalha somente os aspectos literários da produção de autores e ou personagens negros, pode ser submetido ao critério de omissão mencionado no Estatuto?

Embora tenhamos a compreensão de que os sujeitos que compõem o serviço público possuem suas diferenças, não podemos abrir mão do que é necessário em nosso trabalho enquanto educador, o de formar e informar seres humanos capazes de construir um mundo melhor para si e para os outros, consigo e com os outros; seres capazes de conviver e de respeitar o direito do outro em ser diferente, de ter visões de mundo diferente. Precisamos de humanos que sejam capazes de acolher na diferença.

Embora seja possível a compreensão de padrões subjetivos na escolha de temas, para o trabalho pedagógico, sobre a história e as culturas negras, não é mais aceitável que continuemos evitando o trato da religião e religiosidade africana, assim como enuncia o Professor Doutor Babalawô Ivanir dos Santos (2021), a questão religiosa é um entrave na luta antirracista. Evitando trabalhar as questões religiosas erraremos fatalmente com nossos estudantes, além de estarmos descumprindo as orientações Legais e teóricas do município para o qual trabalhamos.

Entendemos, portanto, que a religião é campo de disputa de poder, tendo a capacidade de regular a vida em sociedade, sendo uma categoria engessada pelo tempo, presente em nossa história, com essas características desde a invasão europeia. Como nos diz Maia (2016), vivemos a colonização por um país ligado à Igreja de Roma, grande influente na estrutura da sociedade, na escolarização e na formulação de regras da vida. Nosso cotidiano, até os dias atuais ainda é regulado por essa influência e poder, nosso calendário nos lembra isso diariamente. Vivenciamos também o crescimento do protestantismo, desde o período colonial, ambas vertentes cristãs contribuíram para o apagamento, inferiorização, marginalização e endemonização da religiosidade e das religiões indígenas e africanas.

A história do calendário civil ocidental é marcada pela interseção entre ciência – com suas observações astronômicas –, religiões e suas disputas por domínios e seguidores, e políticas, com o intuito de não só regular os tempos dos indivíduos como também disputar o espaço com o domínio religioso. (MAIA, 2016, p.16).

A literatura nos apresenta também outro ponto norteador de reflexões, o crescimento da doutrina pentecostalista no período pós-abolicionista; conforme nos elucidam Cavalcanti e Nascimento (2023), já no período republicano, a população negra liberta da escravidão, historicamente expropriada de direito, obteve acolhimento nos terreiros das religiões de matriz africana, mas não somente; obtiveram acolhimento nos espaços de cultos pentecostais, dos quais faziam parte a camada mais baixa da pirâmide econômica e social republicana, os moradores de áreas periféricas.

Enquanto as igrejas históricas conseguiram aglutinar um perfil socioeconômico de maior “condição financeira”, as matrizes pentecostais e neopentecostais agregam as camadas mais baixas da pirâmide social, como também ocorre com as religiões de origem africana e indígena. (CAVALCANTI e NASCIMENTO, 2023, p. 113.)

Este breve comentário a respeito do crescimento das práticas religiosas cristãs, ao longo da nossa história, nos dá um parâmetro de compreensão mínima a respeito do campo de embate social enfrentado, em diferentes setores, pelos praticantes de religiões africanas e afro-brasileiras. Posto que as religiões cristãs tratam como antagônicas as religiões de matriz africana, desde o período colonial o que advém da África precisa ser suprimido, inferiorizado, dizimado, para dessa forma conseguir manter o domínio do povo negro, exemplos do etnocentrismo europeu. Como vimos, o racismo religioso está presente em nosso país na estrutura da nossa sociedade e é percebido por nós, em acordo com Santos (2021) como uma barreira para a luta antirracista.

Trazendo esta questão para dentro do espaço escolar precisamos considerar, na hora de construir proposições de práticas pedagógicas, que os educadores carregam consigo o bom senso e o senso comum, que a escola pública é espaço de convivência de diferentes sujeitos, dotados de diferentes visões de mundo e que faz parte de uma comunidade periférica com sujeitos dotados de suas individualidades e visões. Estas características conferem à realidade escolar um certo desconforto no trato de suas questões, e é bom que seja assim, entretanto, precisa ser um desconforto que gere movimento e aprendizado.

Entendemos que este desconforto em relação as religiões de matriz africana e afro-brasileira, pode provocar a realização do trabalho antirracista incompleto, Como nos diz Monanga e Gomes, (2010, p.143):

Muitas vezes, as pessoas repetem um discurso negativo sobre essas religiões, baseando-se em preconceitos, na opinião alheia, ou numa experiência pessoal negativa que tiveram, generalizando-o. É preciso tomar cuidado com julgamentos, principalmente quando falamos em religiões afro-brasileiras. Tais julgamentos podem facilmente deslizar para o campo do preconceito, da discriminação racial e do racismo.

Não estamos enfrentando o racismo se não enfrentarmos o racismo religioso e nossos alunos sabem disso, nossos alunos pretos e periféricos sentem isso. Eles compreendem a importância de uma aula sobre o respeito a prática das religiões de matriz africana, até mesmo os não praticantes entendem que é difícil ser praticante de religião de matriz africana na sociedade racista.

Considerando as contribuições de Ivanir dos Santos (2021) concordamos ser o racismo religioso um grande entrave para o avanço das práticas antirracistas no ambiente escolar e possivelmente na sociedade como um todo.

Como bem sabemos, a sociedade brasileira ainda vive sob a exaltação de um passado colonial e, ainda hoje, usa todas as estratégias possíveis para continuar a endossar o processo de marginalização, invisibilização e estigmatização dos corpos, das culturas e das tradições negras. (SANTOS, 2021, p. 207).

Enquanto não enfrentarmos este tema, continuaremos a receber notícias de violências relacionadas às pessoas praticantes das religiões de matriz africana, como exemplo claro de racismo religioso, em seu extrato mais perverso, daquele que desumaniza o diferente.

A intolerância religiosa e o racismo religioso precisam ser vencidos em todos os espaços da sociedade e a escola não pode se permitir estar à margem desta lista, pelo contrário, é a escola um dos locais mais favoráveis para este enfrentamento. O racismo religioso precisa deixar de ser um entrave na luta antirracista, do contrário não haverá avanços consistentes.

Acreditamos no poder da Educação, contudo, é importante que haja interesse pelos conhecimentos produzidos e amplamente divulgados nas produções acadêmicas, nas literaturas e nos meios de comunicação. Precisamos da ampliação da participação dos educadores em debates em afroperspectiva, teoricamente satisfatórios, a ponto de fazer do espaço escolar um local acolhedor da diferença, democrático por essência e laico por direito.

Não nos cabe mais tempo para tolerar situações humilhantes e vexatórias de racismos. Não nos cabe corroborar, por omissão, com a sociedade racista. Até quando normalizaremos o racismo nosso de cada dia? Pessoas morrem todos os dias por

esconderem sua subjetividade e por lutarem pelo que acreditam. “Casos de racismo e intolerância religiosa crescem 17.000% desde 2009 no Brasil”. Este expressivo número, levantado pela empresa JusRacial, coletado após análise de dados em todos os níveis do Sistema Judiciário no ano de 2023, e publicizado na internet, nos dá a medida da força do racismo; ele cresce, se ramifica e nos afeta.

E a escola reflete a sociedade, há racismo religioso também no espaço escolar, pode-se dizer que se trata ainda de um assunto espinhoso, que toca em feridas e faz sangrar os atores desse universo, embora os educadores podem nem se dar conta disso.

É preciso comentar que há avanços na luta antirracista dentro do espaço escolar. Desde a Lei Afonso Arinos-1951 caminhamos para uma abertura de discussão de práticas e reformulação de posturas. Temos o aparato das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que são específicas no rigor e importância da Educação das Relações Étnico-Raciais. Nossa prática pedagógica, em maior ou menor grau, vem tornando-se a do acolhimento, embora nosso cotidiano nos mostre que ainda carecemos de mais formação, para dar conta do que nossos alunos precisam.

Conseguimos ampliar os espaços para discussões e estamos avançando, construindo um movimento que se preocupa em compreender a situação pela qual as nossas crianças e adolescentes passam.

O movimento antirracista cresce a olhos vistos, contudo, nossas crianças e adolescentes pretos ainda são as que mais possuem dificuldades para conseguir estudar, dados do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2022 apontam que 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais era analfabeta, desse total 7,4% são negras e 3,4% brancas. Ou seja, há avanços na abertura de reflexões, na proposição de Leis e diretrizes, mas falta a prática antirracista, que afete nossas crianças e jovens pretos, práticas afrocentradas, que gerem identificação no que se está estudando, porque não podemos parar no tempo e nossos alunos exigem continuidade de propostas e ações.

A cada novo ano escolar, novas demandas surgem, novos atores chegam para ocupar a equipe, novos alunos chegam para completar a comunidade escolar, questões antes adormecidas, mal resolvidas, acordam. O que exige de nós educadores, mais força e coragem.

Em se tratando de temas que emergem sempre no espaço escolar, percebemos que a atual configuração da comunidade escolar possui a capacidade de compreender a necessidade do trabalho antirracista, afrocentrado. Porém conseguem aceitar o trabalho sobre as culturas e histórias africanas de forma condicionada, desde que não falem de religião africana ou afro-brasileira. É como se a comunidade escolar, em alguns casos, aceitasse certos temas e não aceitasse outros. Ao tratar o tema do racismo religioso, percebemos na prática o quanto o racismo é ramificado e incrustado na vida de cada um.

Ver o racismo religioso brotar dentro do espaço escolar não é uma experiência boa de vivenciar, ainda mais dentro de uma escola pública, periférica e que vivenciou avanços em sua história, enquanto espaço de educação, uma experiência que beira o retrocesso, mas que serve de reflexão e combustível de luta. Percebemos uma ferida que precisa ser tratada e curada da forma mais genuína possível no espaço escolar: com informação, com diálogo, com dados e pesquisas científicas, com enfrentamento saudável e com acolhimento.

A “intolerância religiosa” envolvendo as religiões afro a partir dos anos 1990, deve ser entendida, portanto, como uma categoria que expressa experiências em situações de vitimização por preconceito e discriminação, provocada por um pertencimento identitário-étnico-racial e religioso – provocado principalmente devido ao crescimento de conflitos envolvendo grupos com religiosidade de perfil evangélico-pentecostal. (MIRANDA, OLIVEIRA e LIMA, 2023, p. 19).

Os sujeitos não podem ser culpabilizados por não se perceberem parte de uma estrutura racista. Este é o enfrentamento necessário no espaço escolar; fazer com que o servidor público entenda o caráter laico do seu serviço, entendendo laicidade como possibilidade de conhecimento sobre as diferentes religiões praticadas no Brasil e não como negação de toda religião ou religiosidade.

Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro, significa compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido. Esse passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência no mundo atual, seja enquanto negros, brancos e indígenas brasileiros. (MUNANGA e GOMES, 2010, p140).

Ou seja, ainda não estamos totalmente preparados para a luta antirracista, mas precisamos estar, porque ainda vivenciamos situações de racismo cotidianamente, porque nossas crianças e adolescentes pretos ainda são as que mais encontram dificuldade escolar (IBGE,2022). Embora a Educação sozinha não possa dar conta do racismo estrutural que nossos estudantes vivenciam, é a escola o lugar próprio para esses estudantes tornarem-se pessoas conscientes de seus direitos e participativas da sociedade de forma plena. Paraphraseando Brandão (2005), dizemos: a educação sozinha não acaba com o racismo, mas ela educa pessoas e pessoas podem tornar-se antirracistas. Cabe a todos nós educadores o trabalho de construir uma escola com práticas que promovam o aprendizado significativo para todos nós. Práticas que contemplem as raízes e ancestralidades dos nossos estudantes, práticas que incluam os saberes necessários para emancipação, voltadas para o afro conhecimento e para o antirracismo.

A escola ainda é um espaço próprio para o aprendizado, que tem o tempo e o espaço adequado para dar passos firmes rumo ao antirracismo, que precisa aprender e ensinar a lidar com as diversas formas que o racismo se apresenta e se ramifica no nosso dia a dia. Não temos mais tempo para desinformação, com tantas ferramentas de comunicação e informação seguras. A luta antirracista precisa ser de todos, principalmente dentro de um espaço público no qual o público é, em sua maioria, periférico.

O tempo agora é de adotar propostas curriculares múltiplas, inclusivas, tendo suporte nos diferentes saberes de diferentes povos do mundo, dando preferência para os povos que nos construíram, enquanto povo brasileiro, especialmente os saberes deixados a margem, por tanto tempo, como os conhecimentos dos povos originários e os povos africanos.

Que o currículo, formulado sob as orientações curriculares municipais, sirva de suporte na busca por justiça social. Que seja um currículo interdisciplinar no qual sejam incluídos, em todas as disciplinas, as formas de perceber e explicar o mundo das culturas africanas e das culturas indígenas

Seja no município de Niterói, ou em qualquer parte do mundo, no campo educacional, as proposições e regulações do ensino precisam apostar na inclusão de saberes e não na segregação. Todos os sujeitos e todas as subjetividades são importantes. Não é mais tempo de negação de culturas ou supervalorização de cultura hegemônica, não cabe mais nas escolas o etnocentrismo, o eurocentrismo e o racismo, em nenhuma de suas formas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**. Mercado Cultural, Fundação Banco do Brasil, IPF Instituto Paulo Freire., Petrobrás, São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Carlos André Macedo, Nascimento, João Batista Vicente do. **A prosperidade da Intolerância: relações políticas e religiosas em tempo de fundamentalismo**. In: MIRANDA, Ana Paula Mendes de, OLIVEIRA, Ilzver de Matos, LIMA, Lana Lage da Gama (Org). Telha, 2023.

COSME, Marcia Gilda Moreira. A laicidade do Estado e da Escola Pública. [2021]. Disponível em: www.sinprodf.org.br/artigo-estado-laico-e-escola-laica-o-direito-a-inclusao/#:~:text=O%20Brasil%20consolidou%20o%20direito,dever%20de%20ser%20laica%20também. Acesso em janeiro de 2024.

D'MACHIO, Ana Luísa e OLIVEIRA, Ruam. **Professora e escritora, com canal no Instagram prestes a alcançar 400 mil seguidores, Bárbara Carine analisa a importância de as escolas adotarem posturas antirracistas e os caminhos para a formação de professores**. [2023] Disponível em: <https://porvir.org/barbara-carine-escola-potencializadora-existencias/> Acesso em: janeiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, 2002.

IBGE, Conheça o Brasil- População: Educação. Brasil, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%2053%2C%25.%2C%25%20no%20mesmo%20ano>. Acesso em 16 de janeiro de 2024.

INSTAGRAN. **Casos de racismo e intolerância religiosa crescem 17.000% desde 2009 no Brasil**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/C2KRkybO9tz/?igsh=c2JkY2U4bHoxZnRi>> Acesso em 16 de janeiro de 2024.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Currículo da Educação Infantil e datas comemorativas: o que dizem profissionais e crianças**. Tese-PUC, Rio de Janeiro, 2016.

MARI, C. L. e GRADE, M. **O senso comum e a educação em Antonio Gramsci: dimensões singulares da práxis**. In: Mari, Cezar Luiz De; Coelho, Edgar Pereira, Santos; Geraldo Marcio Alves. (Org.). Educação e formação humana: múltiplos olhares sobre a práxis educativa. 1 ed. Curitiba: CRV, 2012, v. oo, p. 119-130. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/o-senso-comum-e-a-educacao-em-antonio-gramsci-dimensoes-singulares-da-praxis/> Acesso em janeiro de 2024.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de, OLIVEIRA, Ilzver de Matos, LIMA, Lana Lage da Gama. **As tramas da intolerância e do racismo**. Telha, 2023.

MONANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Ação Educativa. São Paulo, 2010.

NITERÓI. **Referenciais Curriculares da Rede Pública de Niterói**. Niterói, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/>

NITERÓI, **Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Niterói**. Niterói, 1985. Disponível em: <https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/2001/04/27/14024/>

NITERÓI, Artigo 215 de 25 de abril de 2023. **Diário Oficial (da) Prefeitura Municipal de Niterói**, Poder Executivo, RJ, 25 abril 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. Livraria Martins Fontes Paulista. 2021.

SANTOS, Ivanir dos. **Desafios contemporâneos em prol da liberdade religiosa**. Debates do NER, Porto Alegre, ANO 21, N.40, P. 203-210, AGO./DEZ. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/121173>

Data do envio: 18/02/2024

Data do Aceite: 24/04/2024.