

DECOLONIALIDADE

NA EDUCAÇÃO, GÊNERO E RACISMO SOCIAL

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA
JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA
BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO
Organizadores



EDIÇÕES
UESB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Prof^a Dr^a Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretora da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Prof^a Dr^a Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Prof^a Dr^a Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Prof^a Dr^a Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)

Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS 1)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Prof^a Dr^a Sylvana Naomi Matsumoto (DFZ)

Representantes da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba (Diretora)

Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

Produção Editorial

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Revisão de linguagem

Luciana Moreira Pires Flôres

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa

Imagem de Franz Bachinger por Pixabay

Arte gráfica (montagem): Warley Souza dos Reis

Publicado em: 09 de dezembro de 2024.

**Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana
Benedito Gonçalves Eugênio
Organizadores**

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO, GÊNERO E RACISMO SOCIAL



Vitória da Conquista – Bahia
2024

Copyright © 2024 by Organizadores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais
(Lei 9.610/98).

Livro selecionado conforme Edital UESB N.º 102/2022
Publicação de livros técnico-científicos em formato digital (e-books)

D349

Decolonialidade na educação, gênero e racismo social [recurso eletrônico]. / (Org.)
Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana, Benedito Gonçalves
Eugênio. — Vitória da Conquista: Edições UESB, 2024.

160 p.

ISBN 978-65-87106-76-2

E-book

1. Práticas pedagógicas — Educação antirracista. 2. Decolonialidade — Educação
3. Diversidade sexual — Escola. I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. T.

CDD: 371.113

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta — CRB 5/2134
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira UESB — Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

Dedicamos nossos sinceros agradecimentos

Às professoras e professores que lutam todos os dias nas escolas pela criação e implementação de uma educação antirracista, decolonial e de respeito pela diversidade e diferença, construindo com seus alunos e alunas espaços de discussão e reflexões críticas sobre as desigualdades de gênero, as sexualidades, os racismos, o autoritarismo, os preconceitos, estereótipos e discriminação contra negros e não brancos e pessoas LGBTQIA+, e, assim, buscam estratégias para prevenção e combate à violência na escola e sociedade.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) pela oportunidade de divulgação e socialização de nossas pesquisas, estudos, saberes e conhecimentos sobre a presente temática com o público, que, certamente, está buscando caminhos para a ação e abrindo brechas dentro das condições de nossos espaços sociais e escolares. Desse modo, esta coletânea é uma síntese de muitos encontros, conversas, trocas de saberes e conhecimentos, discussões e reflexões, de inquietações e provocações compartilhadas sobre decolonialidade na educação, gênero e racismo social, momentos visíveis de amizades, ternuras, afetos e relações que se fizeram presentes em nossa vida; por isso, dedicamos algumas palavras de agradecimento àqueles/as que nos acompanharam nessa construção.

À querida professora Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui pelas contribuições pertinentes e imprescindíveis à Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola e por estar sempre presente nos momentos de desafios que se apresentam à agenda de inquietações e discussões sobre a busca de estratégias no combate ao racismo, sexismo, violências e violência contra a mulher e de criação de uma educação antirracista e decolonial nas escolas.

Os organizadores

Agradecemos aos membros da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (FAPESB/CNPq) — da qual participam a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e, também, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) —, os quais procuraram atender as solicitações dos organizadores com dedicação, ternura e sentimento de coletividade; a cada um que, à sua maneira, buscou tecer campos específicos dessa discussão e a todos/as que, de alguma forma, contribuíram para a criação desta coletânea sobre Decolonialidade na Educação, Gênero e Racismo Social.

À Edições UESB queremos agradecer a oportunidade de publicação desta coletânea, que exhibe um tema que mostra uma necessidade urgente de diálogo, reflexões e afirmação de perspectivas de conhecimentos decoloniais e interculturais.

De alguma forma é preciso lutar e resistir...

Afinal, não cabem mais racismos, homofobias, misoginias, machismos,
autoritarismos nas relações sociais e nas escolas contemporâneas.

Os organizadores

SUMÁRIO

Sobre as(os) Autoras(es)	10
Apresentação	
<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Benedito Gonçalves Eugênio</i>	15
Prefácio	
<i>Rosa de Lourdes Aguilár Verástegui</i>	17
Para começo de conversa...	
<i>Mária de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana</i>	21
Capítulo I — Racismo nas relações sociais e autoritárias da sociedade brasileira: um desafio à educação antirracista e decolonial	
<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana</i>	27
Capítulo II — O espetáculo <i>Cantos e encantos do mar</i> e sua proposta decolonial de educação ambiental	
<i>Helânia Thomazine Porto, Carla Silva de Santana e Jorge Galdino Santana</i>	46
Capítulo III — Ser pai de santo, negro, gay e de classe popular na Bahia: violências e resistências	
<i>Nilio Barboza Carvalho e Marcos Lopes de Souza</i>	61
Capítulo IV — Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para as relações étnico-raciais e sua formação para a diversidade racial	
<i>Naára Silva Costa, Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Ícaro Dias Cruz</i>	72
Capítulo V — A conquista do direito à educação de crianças de 0 a 6 anos em um contexto de racismo estrutural no Brasil	
<i>Marcia Lacerda Santos Santana e Sandra Adriana Neves Nunes</i>	91

Capítulo VI — Sobre a presença (ausência) de travestis e transexuais na educação básica e superior <i>Ícaro Dias Cruz, José Valdir Jesus de Santana, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Naára Silva Costa</i>	105
Capítulo VII — Educação e contemporaneidade: desafios e possibilidades para o anúncio de outras pedagogias <i>Cíntia Maria Seibert Santos</i>	120
Capítulo VIII — O livro didático e o ensino de história das Áfricas: discursos e representações <i>Rosivania de Jesus Costa e Benedito Gonçalves Eugênio</i>	128
Capítulo IX — Diversidade na Educação Infantil: um caminho orientador para a organização do trabalho pedagógico <i>Stephanie Santana Oliveira e Cândida Maria Santos Daltró Alves</i>	150

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA (ORGANIZADORA)

Pós-doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora e mestre em Educação (UFBA). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL). Docente do curso de Pedagogia, no campus Juvino Oliveira, em Itapetinga, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino (PPGEn) e do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), no Campus de Vitória da Conquista, e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), desenvolvido no Campus de Jequié. Coordena a Rede de Pesquisa: Discursos, Representações e Violência na Escola (FAPESB/CNPq/UESB) e o Núcleo de Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares, da UESB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4094-6741>.

E-mail: mfatimauesb@hotmail.com

JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA (ORGANIZADOR)

Pós-Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Graduado em Pedagogia pela UNEB e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor Titular, com Dedicção Exclusiva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente dos mestrados acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn). Docente do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação (CNPQ/UESB) e do Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os povos indígenas da Bahia (CNPQ/UESB). Tem experiência na área de etnologia indígena, educação escolar indígena, antropologia e educação, antropologia da criança, sociologia da infância, relações étnicas, educação e relações étnico-raciais, sociologia das relações raciais, decolonialidade e educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562> E-mail: jsantana@uesb.edu.br

BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO (ORGANIZADOR)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): da graduação, dos mestrados do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). Atua nos temas: políticas curriculares, ensino de ciências, educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>.

E-mail: bendito.eugenio@uesb.edu.br

CÂNDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no Curso de Pedagogia. Atuou no Programa de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Infância. Coordenadora do Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Laboratório de Estudos e Pesquisas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas e Gestão Educacional (UESC). Líder do Grupo Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/UESC). Atua na formação universitária e continuada de professores para a Educação Básica e Educação Infantil. Temas de pesquisa: educação infantil, educação infantil indígena, estágio supervisionado, políticas públicas e educacionais, brincar, indisciplina, representação, formação de professores, identidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7623> E-mail: candida.alves@yahoo.com.br

CARLA SILVA DE SANTANA

Graduada em Letras, artista do Umbandaum e do Arte Manha (Reconhecida pelo nome artístico Carla Galdino). E-mail: galdinoc0@gmail.com

CÍNTIA MARIA SEIBERT SANTOS

Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro da Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola (UESB). Coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação do município de Salvador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9286-8485>. E-mail: cinthiaseibert@yahoo.com.br

HELÂNIA THOMAZINE PORTO

Doutora em Ciência da Comunicação: Processos Midiáticos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (UNIMARCO). Especialista em Linguística Aplicada ao Estudo do Português pela UESB e em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bacharel em Psicanálise pela Sociedade Psicanalítica Ortodoxa do Brasil (SPOB) e formada em Arteterapia pela PEGASUS. Licenciada em Letras: habilitação Língua Portuguesa, Língua Francesa e respectivas Literaturas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (FAFIC). Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL/CNPq/CAPES/UNEB). Membro do PROCESSOCOM — Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, midiaticização, mediações e recepção (CNPq/CAPES/UNISINOS). Realiza pesquisas em: educação e linguagens e comunidades indígenas, ribeirinhas e em assentamentos, desde 2004; semiologia da cultura visual; processos midiáticos e cidadania comunicacional. Participa da coordenação-colegiada do Projeto de Extensão “Mulheres Insubmissas: feminismos e ações afirmativas no/do DEDC-X/UNEB”. Docente da Pós-Graduação Lato sensu Educação do Campo (UNEB/SEC-BA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8158-5546> E-mail: hveronez@uneb.br

ÍCARO DIAS CRUZ

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Gênero, Sexualidade e Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), como instituição parceira da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais/Raciais. Atualmente, é coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II em Poções, na Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7758-9941>. E-mail: icaroped05@gmail.com

JORGE GALDINO SANTANA

Mestre de cultura popular, artesão do Ateliê Astúcias, compositor e representante legal do Arte Manha. Assina pelo nome artístico Dó Galdino. E-mail: sougaldino@gmail.com

MARCIA LACERDA SANTOS SANTANA

Doutora em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e licenciada em Filosofia pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA). Especialista em Planejamento, Projeto e Gestão Escolar; em Psicanálise Clínica; em Metodologia do Ensino Superior; e em Ensino da Filosofia. Professora do Complexo de Educação de Itamaraju (CIEI). Coordenadora técnica de Educação na Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju, na Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8190-9708> E-mail: marlacerda1@yahoo.com.br

MARCOS LOPES DE SOUZA

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente dos Programas de Pós-Graduação da UESB em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e de Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP). Desenvolve pesquisas sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas diferentes instâncias sociais. É líder do Acuendações – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7174-1346>.

E-mail: marcos.lopes@uesb.edu.br

NAÁRA SILVA COSTA

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da UESB. Atuou como bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Licenciada em Pedagogia pela UESB. Especialista em Políticas Públicas para Educação Básica pela Faculdade Einstein (FACEI). Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (FAPESB/CNPq/UESB), com atuação na linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Diversidades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5887-3670>. E-mail: nah_costa@hotmail.com

NILIO BARBOZA CARVALHO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) pela UESB. Graduado em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Especialista em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras pela UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UESB. Participa do grupo de pesquisa e de estudos CANDACES: gênero, raça, cultura & sociedade, da UNEB. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6188-4929>.

E-mail: niliobcarvalho30@hotmail.com

ROSIVANIA DE JESUS COSTA

Licenciada em História e especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), da UESB. Professora de História na Rede Pública de Ensino de Vitória da Conquista e Barra do Choça, na Bahia. Atua nos temas: ensino de história das Áfricas; história das Áfricas; escravidão; prática docente; História das Imagens e Representações. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2375-4695>.

E-mail: rosivaniajcosta@gmail.com

SANDRA ADRIANA NEVES NUNES

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Saúde pela Universidade de Greenwich, na Inglaterra. Graduada em Psicologia pela UFSC, na área de concentração Processos Psicossociais, Saúde e Desenvolvimento Psicológico. Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0816-6334> E-mail: psandranunes77@gmail.com

STEPHANIE SANTANA OLIVEIRA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC). Graduada em Pedagogia pela UESC. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE/UESC) e do Projeto de Extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil (UESC). Atua na linha de pesquisa Política Educacional e Educação Infantil nos temas educação infantil, trabalho docente, formação docente, prática pedagógica, organização do trabalho pedagógico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-5188>.

E-mail: stephaniesantana20@hotmail.com

APRESENTAÇÃO

O mundo não é tão dicotômico como a modernidade o queria fazer ver, mas também não é tão fragmentado como os pós-modernos o anunciam. O desafio para as ciências descoloniais consiste em poder reconhecer a diversidade sem atropelar a unidade, reconhecer a continuidade sem menosprezar a mudança e a descontinuidade. Também estas têm que reconhecer que a mudança e a unidade são relativas aos olhos de quem vê e que, para sujeitos racializados, o mundo, ao fim e ao cabo, não mudou tanto. Aos condenados ao inferno da modernidade/colonialidade não lhes toca gozar demasiado de mudanças na terra ou no céu. As ciências descoloniais são as que tentam dar sentido e precisão a tal impressão (Maldonado-Torres, 2006, p. 124).

Esta coletânea é um dos resultados dos encontros e desencontros estabelecidos entre profissionais da educação, pesquisadores e estudiosos da temática *Decolonialidade na educação, gênero e racismo social*; professores/as e alunos/as de cursos de aperfeiçoamento por participação em eventos técnico-científicos, em bancas de defesa de mestrado e de doutorado e em momentos de entrada no campo de pesquisa; alunos e professores, pesquisadores dos programas de pós-graduação e da graduação por meio de encontros e seminários propiciados pela Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola.

Trata-se de uma obra originada também da atuação de professores/as e alunos/as do mestrado e do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) e do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da UESB; do mestrado e do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UESC; do Programa de Pós-Graduação *Lato sensu* Educação no Campo, da UNEB, e do grupo de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL/CNPq/CAPES/UNEB); do mestrado e do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) e do Grupo de Pesquisa Estudos interdisciplinares sobre subjetividade, relações de poder e violência, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); e ainda de pessoas que pertencem ao Movimento Cultural Afroindígena e ao Movimento Arte Manha de Caravelas, na Bahia, e dos teóricos de referência mais aplicados a suas pesquisas e estudos sobre a temática desta coletânea, que foram aqui se misturando e mesclando, em diferentes combinações, gerando novas perguntas e questões de pesquisa.

Por essa razão, embora não seja exatamente única e inovadora a temática aqui tratada, pois vem sendo discutida por outros pesquisadores e estudiosos que se dedicam a estudos sobre decolonialidade na educação, a questões de gênero e combate ao racismo na sociedade e escola

brasileira — os quais, há muito tempo, têm produzido conhecimentos sobre acontecimentos e processos históricos, políticos e sociais percebidos nas relações sociais —, ousamos qualificar nossa abordagem como *novos olhares e saberes*, presentes nos resultados das discussões, reflexões e pesquisas apresentadas em cada capítulo.

Esta obra contém, pois, novos olhares de autoras e autores que fazem parte de um grupo de pessoas incríveis, imprescindíveis, dedicadas a pensar sobre relações sociais na escola e na sociedade brasileira, pessoas que na ocasião de nosso convite se dedicaram a escrever, pensar, pesquisar, discutir, refletir e contribuir com o conjunto de textos sobre *Decolonialidade na educação, gênero e racismo social*, uma temática absolutamente pertinente, porém pouco abordada em uma perspectiva multidisciplinar.

Foi assim... As preocupações que deram origem e unidade a esta coletânea surgiram em meio a uma conjuntura em que tudo é desfavorável à educação, aos direitos humanos e sociais, em que a intolerância, o machismo, a misoginia e o autoritarismo tomaram assustadoramente o Estado brasileiro, em que a vida em sociedade se reduz ao individualismo, aos diferentes ataques de racismos e às violências em suas diferentes formas e facetas, sentidos e significados complexos, diversos.

Mas também muitas coisas foram acontecendo, como resultado de diferenças socialmente percebidas e tornadas relevantes no entrelaçamento das relações entre pessoas que se encontraram em diferentes caminhos, trilhas de construção de conhecimentos, fruto de lutas por uma educação antirracista e decolonial, por direito a ter direitos, no combate aos preconceitos e discriminação nas relações étnicas, raciais, contra a LGBTQIA+fobia, criação e implementação de estratégias para uma educação das relações étnico-raciais e formação para a diversidade racial nas escolas e em espaços da educação infantil.

Dessa forma, esperamos apresentar ao leitor um conjunto de resultados de pesquisas e estudos instigantes, pertinentes e atuais que leve a novas indagações e produza inquietações, provocações, questões de pesquisa em cada cidadão e cidadã, educador e educadora, interessado/a numa escola e numa sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Os organizadores

PREFÁCIO

Os textos sobre a decolonialidade na educação, gênero e racismo social trazem não só as diversas práticas de discriminação velada, mas também as evidentes mostras de preconceitos — contra as mulheres, a população negra, as identidades LGBT, entre outras. A leitura incita uma compreensão crítica das variadas manifestações de preconceito, provocando a reflexão e contribuindo para o enfrentamento da reprodução do preconceito.

As autoras e os autores tratam o preconceito desenvolvido pelo modelo do Estado burguês, que impõe um padrão heterônomo de conduta, hierarquizado e violento. As discussões éticas, políticas e epistemológicas deste livro confrontam posturas e práticas classistas, racistas, machistas e LGBTfóbicas, que produzirão discussões e reflexões gestando conhecimentos que permitirão o desenvolvimento do senso crítico.

No texto de Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana intitulado “Racismo nas relações sociais e autoritárias da sociedade brasileira: um desafio à educação antirracista e decolonial”, os autores destacam o racismo na sociedade contemporânea, como um instrumento autoritário, hierárquico e colonialista, estruturador das relações sociais em um sistema de dominação social, cultural, que atinge todas as instituições, entre elas a educativa. Assim, nas escolas observamos manifestações desse racismo, que demandam uma nova pedagogia, na perspectiva crítica da decolonialidade, para combater essas formas de violência com meios democráticos que assegurem um respeito pelos seres humanos.

No texto “O espetáculo cantos e encantos do mar e sua proposta decolonial de educação ambiental”, os autores Helânia Thomazine Porto, Carla Silva de Santana e Jorge Galdino Santana consideram o espetáculo *Cantos e encantos do mar* como uma proposta decolonial de educação ambiental, que tem contribuído para o enfrentamento do preconceito racial e promoção de aprendizagens decoloniais. O espetáculo *Cantos e encantos do mar* constitui uma resistência, por meio das vozes dos povos tradicionais em diálogo com questões que demandam atitudes urgentes. Assim, o Arte Manha e o Umbandaum entendem a função política de suas ações, lutando contra o conformismo com uma práxis cotidiana que valoriza a diversidades étnico-culturais presentes no território.

Na abordagem com o texto “Ser pai de santo negro, gay e de classe popular na Bahia: violências e resistências”, Nilio Barboza Carvalho e Marcos Lopes de Souza questionam e contestam o saber colonizador desnaturalizando os valores culturais impostos pelos povos europeus através de uma narrativa que mostra a violência contra as religiões afro-brasileiras. Os autores mostram que ser pai ou mãe de santo é sofrer de preconceitos e discriminações que apontam contra as religiões afro-brasileiras. Assim, ser pai de santo negro, gay e de classe popular exige resistir às agressões da colonização, que ainda são frequentemente vivenciadas.

Os autores Naára Silva Costa, Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Ícaro Dias Cruz, no texto “Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para relações étnico-raciais e sua formação para a diversidade racial”, observaram a necessidade de preparar os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos para descolonizar o currículo escolar. Em nossa sociedade, a branquitude está unida ao mito da sociedade não racista, não autoritária, não violenta. A educação para as relações étnico-raciais nas escolas é orientada por documentos normativos, mas, apesar da obrigatoriedade dos documentos oficiais, a escola tem contribuído pouco na efetivação da lei. Os autores problematizam e desafiam a comunidade escolar, família e sociedade em geral a ser agentes antirracistas que quebrem as desigualdades raciais no Brasil.

No texto “A conquista do direito à educação de crianças de 0 a 6 anos em um contexto de racismo estrutural no Brasil”, as autoras Marcia Lacerda Santos Santana e Sandra Adriana Neves Nunes refletem sobre os efeitos da colonialidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil ao longo da história. Inicialmente, a educação pré-escolar, com modelos europeus, foi destinada aos filhos das elites, posteriormente às crianças de mães trabalhadoras. Nesse último caso, assumiu um caráter assistencialista e controlador, contribuindo com a desigualdade, particularmente social, no contexto da modernização, que acerou o racismo em relação a grupos estigmatizados e oprimidos socialmente. As autoras apontam a necessidade de criar espaços educativos dignos e apropriados para o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de sua condição social.

“Sobre a presença (ausência) de travestis e transexuais na educação básica e superior” é o texto apresentado pelos autores Ícaro Dias Cruz, José Valdir Jesus de Santana, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Naára Silva Costa, que analisam as experiências de travestis, transexuais e transgêneros, seja na condição de estudantes, seja na de professor(a), evidenciando a violência vivenciada por eles. As pessoas trans (especialmente mulheres) nesse contexto trazem uma “perturbação” às ordens de gêneros instituídas questionando a cisnormatividade. O que evidenciam os autores é que a escola continua sendo uma instituição racista, transfóbica, cisheteronormativa e, portanto, estruturalmente violenta, como revelam as pesquisas apresentadas e que tiveram como interlocutores estudantes transexuais e professoras trans que atuam na educação básica e na educação superior.

Cíntia Maria Seibert Santos apresentou o texto intitulado “Educação e contemporaneidade: desafios e possibilidades para o anúncio de outras pedagogias”, que reflete sobre educação e emancipação para a construção de uma vida solidária atrelada a novas pedagogias. A autora propõe estabelecer um diálogo reflexivo sobre as tramas da modernidade e da colonialidade, a fim de assumir uma postura de resistência. A chegada às escolas de educandos com vida precária exige que o papel da docência, os currículos e as propostas pedagógicas sejam mais democráticos para ajudá-los a trilhar caminhos em direção à superação e emancipação.

No texto “O livro didático e o ensino de História das Áfricas: discursos e representações”, os autores Rosivania de Jesus Costa e Benedito Gonçalves Eugênio analisam os discursos e as representações que os livros didáticos utilizam na disciplina História, referentes ao ensino de História das Áfricas. O ensino de História, aliado à comunidade escolar e demais ferramentas metodológicas utilizadas no processo de ensino aprendizagem, teria por fim contribuir para a

formação crítica do sujeito, agente transformador de sua realidade. A antiguidade africana, por vezes, figura de maneira simplória, apresentada sob “olhares” europeizados. A temática africana deve ser observada de forma atenta e rigorosa para não desvirtuar nem inferiorizar a riqueza da história e da cultura africana.

Por fim, no texto “Diversidade na Educação Infantil: um caminho orientador para a organização do trabalho pedagógico”, as autoras Stephanie Santana Oliveira e Cândida Maria Santos Daltro Alves apresentam, em forma de ensaio, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, observando que não existe um trabalho pautado na valorização da diversidade étnico-racial na educação básica. Assinalam a necessidade de uma formação continuada por parte dos agentes formadores, como universidades e secretarias de educação, e de parcerias entre esses agentes. A temática das relações étnico-raciais deve ser contemplada desde a Educação Infantil, utilizando-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), para superar o racismo e as desigualdades sociais impostas pelo capital. Além disso, as autoras incitam as instâncias federais a fortalecer os municípios com equipes bem estruturadas; orçamento; regulamentação municipal com metas específicas em prol do fortalecimento das práticas nas escolas.

Esperamos que essa leitura seja uma chamada a um senso crítico que nos leve à procura da justiça, da equidade e igualdade de direitos; que as narrativas e exemplos citados neste livro nos provoquem não só a continuar pesquisando, mas também a mudar a sociedade, porque a leitura e reflexão que nos incitam atraem e provocam uma práxis transformadora.

Boa leitura!

Londrina, Paraná, 4 de abril de 2024.

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui

O modo como a imaginação vê o outro é determinado, é claro, pelas leis da personalidade de quem imagina, e uma das ironias das relações entre negros e brancos é o fato de, através da imagem que o branco faz do negro, o negro descobrir que espécie de pessoa o branco é (Baldwin, 2020, p. 192).

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana*

Para começo de conversa...

Neste momento, a intenção é apresentar uma breve definição dos conceitos e sentidos de decolonialidade em educação, gênero e racismo social para mostrar como, sob diferentes aspectos, esta discussão se apresenta ainda hoje, sobretudo expressa na forma como a sociedade brasileira se estabeleceu e ainda se estabelece diante da violência e de suas diferentes facetas, preconceitos, estereótipos, formas de discriminação e desigualdades sociais, raciais, étnicas, de escolarização e de gênero.

As questões de gênero e racismo que se manifestam nos espaços sociais, como a escola e os ambientes domésticos por exemplo, são fenômenos relativamente ocultos, multifacetados — “ou por que há que se preservar a família, por pior que ela seja, na medida em que esta instituição social está envolta pelo sagrado, ou por que se tem vergonha de expô-los” (Saffioti, 2015, p. 10). Desse modo, a ênfase no conjunto de desigualdades, preconceitos e discriminação contra homossexuais, pai de santo, mulheres, negros e negras, não brancos, que resultam de diferenças socialmente percebidas, é dada aqui por meio de resultados de pesquisas, estudos, discussões e reflexões.

Para Giorgio Agamben (2008, 2004, 2002), a violência na Teoria Política é um fenômeno constituinte das sociedades contemporâneas, inclusive da brasileira, na qual a violência, em suas mais diversificadas manifestações, pode tornar a vida humana em vida nua, destinada à linguagem da violência.

O termo educação, que apresenta sentidos diversos, é tomado nesta coletânea por sua formação na língua portuguesa, com o sufixo “ação”, e por sua origem no verbo educar. Assim, agregando “o sufixo “ção” ao verbo, atribuímos o sentido de ‘ação ou resultado dela’, o sentido originário do sufixo, formando assim um substantivo, querendo dizer da ação e/ou do resultado dela, isto é, do educar” (Martins, 2002, p. 243).

Relevante é lembrar, como o faz também Maar (2022, p. 29), que a educação “não é necessariamente um fator de emancipação”. E, na trajetória de Adorno (2022), o autor mostra que é possível entender que não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o de resultado da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização e que a educação crítica é tendencialmente subversiva, por isso é preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

Assim, podemos recordar que a *Educação após Auschwitz*, segundo Adorno (2022), refere-se a duas questões. Em primeiro lugar, trata-se da educação infantil, sobretudo na primeira infância, que seria uma ação preventiva no sentido de evitar a barbárie e, desse modo, passar efetivamente pela emancipação do homem, com relação aos seus instintos perversos, destrutivos, violentos, bárbaros. Adorno lembra que qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta. E, assim, deve-se justificar essa necessidade para que Auschwitz não se refaça e reproduza, retomando suas barbáries, suas históricas perseguições.

Em segundo lugar, essa foi uma barbárie contra a qual se dirige toda a educação, que exige a tomada de consciência desse momento obscurecido e desesperador. Essa seria uma espécie de obrigação para a nova geração de educadores com relação à história da humanidade para evitar que Auschwitz não se repita, ou seja, assim deveria ser o centro de toda educação política, de acordo com Adorno (2022). Deve-se buscar a prevenção e o combate contra o fascismo, a barbárie e o preconceito através da disciplina de história, o que pode ser um antídoto contra esses fenômenos perversos, que nos enchem de vergonha, insegurança, medo e tristeza. Portanto, “a educação e o esclarecimento” são essenciais.

Observamos que o pensamento e o olhar de Adorno (2022) sobre a disciplina de história e suas contribuições para os processos de formação do homem e das relações humanas na sociedade e, também, as suas críticas à indústria cultural, observada como um instrumento responsável por prejudicar a capacidade humana de pensar e agir com autonomia, são pertinentes, mas ainda não foram auscultados os seus ensinamentos pelas escolas e setores públicos e privados de educação e ensino no nosso país. Nas suas reflexões sobre educação e emancipação, Adorno levanta questionamentos sobre de que modo a educação deve, simultaneamente, evitar a barbárie e buscar a emancipação humana.

A emancipação, a educação e a autonomia são questões muito importantes nas reflexões do autor (2022) — e emancipação significa “o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (p. 156).

Na verdade, é preciso entender que, nesse processo, a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não se preocupasse em preparar os homens para se orientar no mundo. Por isso, a educação deve ter um objetivo preciso visando educar os homens para a consciência e para a autonomia, desde a primeira infância, e seria necessário indagar as condições específicas, históricas, as perseguições, tratar criticamente os conceitos, provocar reflexões críticas pertinentes, para evitar o retorno da barbárie. Para ele, é necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva simultaneamente ao processo de promoção de espontaneidade tendo em vista a superação da alienação e, para tanto, exige-se uma revisão das estratégias e metodologias aplicadas pelas disciplinas educacionais.

Nesse sentido, os processos de alienação são baseados na estrutura social e a educação para a emancipação não pode se omitir diante dessa questão, pois o que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo. E uma das principais inquietações do autor foi sobre como esse mundo tão desenvolvido, com avanços científicos e tecnológicos, pode manter ao mesmo tempo tanta miséria, tantas desigualdades. Está aí o problema a ser

questionado sobre a atenção para a formação das pessoas e o papel das instituições de ensino como a escola, o efeito das mídias na educação e formação dessas pessoas e sociedade, o papel dos professores nesse processo educacional e político-social.

Ferreira (2020, p. 17), em suas discussões sobre *Educação, diversidades e igualdade de direitos na escola*, define a escola “como espaço destinado a promover a educação para a transformação do aluno, lugar apropriado para desenvolver práticas de sociabilidades, competências e conhecimento”. Portanto, é um espaço apropriado para educar para a emancipação, autonomia, convivência com a diversidade e respeito às diferenças, o que significa que é “um lugar de encontros e espaço de oportunidades, alegria, prazer, estética, respeito, imaginação, afetividade, vivências e trocas simbólicas — um contexto onde é possível desenvolver, cotidianamente, a condição humana e a formação da cidadania” (p. 17).

A escola é reconhecida como espaço da diversidade. Assim, conforme observa Adorno, é preciso valorizar a importância do professor na criação de novas estratégias, metodologias, aplicação da interação entre teoria e prática, o que pode levar a um caminho da educação para a emancipação, autonomia e conscientização ou a um caminho inverso, o da barbárie, que necessita ser definida, por mais que lhe desagrade:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (Adorno, 2022, p. 174).

Com base nessa definição de barbárie por Adorno, é possível compreender a importância da educação decolonial e antirracista para a formação de pessoas capazes de repensar os múltiplos enigmas da sociedade e do mundo em que vivemos e, também, o sentido da escola para a vida e escrita da história dessas pessoas. E, para evitar o retorno da barbárie, do totalitarismo, do nazismo, pois este seria um caso de manifestação da barbárie, da violência se tornar banalizada e naturalizada e as pessoas se identificarem com ela, mesmo sendo uma ação desvinculada da racionalidade, é preciso repensar a educação e os processos. Na realidade,

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 2022, p. 129).

No diálogo com Theodor Adorno, em *Educação — para quê?*, Hellmut Becker¹ (2022, p. 151) levanta uma provocação em relação a instituições como a escola e a educação, mostrando a importância em “urgente incluir na discussão a questão de *o que é* e a questão de *para que é* a

¹ Esse capítulo sobre “Educação — para quê?” apresenta um debate entre Theodor Adorno e o jurista alemão Hellmut Becker considerando os obstáculos e contradições que impedem o desenvolvimento de uma educação para a emancipação. Essas dificuldades devem ser enfrentadas por aqueles que desejam a transformação por meio da educação.

educação, o que não significa excluir considerações quantitativas, mas situá-las no contexto geral a que pertencem necessariamente”.

No Brasil, algumas leis já foram criadas com a intenção de combater o racismo, a violência, a misoginia, o machismo e o autoritarismo na sociedade e escola brasileira, a exemplo da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo das escolas da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* e, também, da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática da *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Além disso, no Brasil, em 13 de junho de 2019, a homofobia e a transfobia foram criminalizadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como formas de racismo.

Ainda no Brasil o racismo e as questões de gênero, como homofobia, transfobia, LGBTQIA+fobia, violência contra mulheres, especialmente contra mulheres negras e não brancas, mostram que a violência se manifesta de modo irracional, espinhosa. Por outro lado, é possível perceber a relevância de tomar as mulheres como sujeitos históricos de transformação, em sua atuação nos movimentos feministas e de mulheres no Brasil, em busca por promover mudanças nas atitudes, na mentalidade, nos discursos, nos comportamentos e na estrutura social brasileira. A ideia é manter as mulheres atentas, procurando auscultar, observar, pensar, decidir e agir de modo organizado e procurando fortalecer suas formas de articulação e organização política, social, suas pautas de lutas e reivindicações e seus espaços de atuação, intervenção, com vistas a transformações políticas e sociais com novos sentidos e significados.

A Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Brasil, 1989), que criminaliza o racismo, define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor, etnia, religião ou procedência nacional, enquadra em 2019 a homofobia e a transfobia como crimes de racismo e estabelece que as pessoas que praticarem esses crimes sejam punidas, na forma da Lei, com pena de reclusão de dois a cinco anos e multa. Racismo é um crime inafiançável e imprescritível e a minoria LGBTQIA+ deve ser entendida como um grupo análogo ao de raça social, e os agressores devem ser punidos na forma do crime de racismo. No Brasil, o racismo estrutural está enraizado nas raízes da sociedade, desde a sua formação, sem precedentes.

Contudo, como lembram Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), duas educadoras e pesquisadoras da temática relações étnico-raciais, racismo, diversidade, dando contribuições para o entendimento das relações entre brancos, negros e não negros na sociedade brasileira,

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimentos e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. Os pesquisadores e pesquisadoras da área também são desafiados a realizar estudos e pesquisas na tentativa de melhor compreender esses processos. Porém, ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas (2015, p. 11).

A diversidade é entendida como uma construção social, histórica, política e cultural. Portanto, conhecer os sentidos da educação e da diversidade como direito, garantia de igualdade

e dignidade do indivíduo é um passo largo que podemos dar para garantir o respeito ao outro e a cidadania, o entendimento de como a diversidade se apresenta nas sociedades humanas e na escola. Este é um dos principais desafios da educação: educar para a construção da cidadania para garantir que as pessoas saibam lidar direito com sua própria liberdade e responsabilidade.

Desse modo, estaríamos evitando que ela não substitua com facilidade os seus superegos por autoridades extremas, de sentimentos de ódio e violência. É importante destacar o fato de que vivenciamos uma crescente consciência de direitos sociais e, desde a década de 1980, no Brasil e no mundo, é possível perceber que os movimentos a favor da democracia e dos direitos humanos têm se intensificado, inclusive em relação aos efeitos decorrentes da desigualdade provocada pelos processos de globalização, causados também pelo aumento de políticas sociais e econômicas predatórias dominantes.

Retomando o que diz Adorno (2022, p. 156), a educação “seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. É preciso entender também que a importância da educação em relação à realidade muda historicamente.

Esperamos que o debate intelectual e os resultados de pesquisas aqui apresentados possam provocar, fomentar e ampliar as discussões, reflexões, novas pesquisas e publicações sobre educação, diversidade e violência de gênero na sociedade brasileira e na escola, promovendo e incentivando a criação de políticas públicas e sociais na prevenção e combate à violência contra a mulher. Desse modo, temos como fim aprofundar o conhecimento do imaginário brasileiro sobre como é a questão das desigualdades de raça, etnia, gênero, masculino e feminino, homem e mulher, nesse caso, de extrema importância, como é a questão da violência de gênero contra a mulher, com o propósito de contribuir para atualizar e ampliar as discussões, debates e reflexões.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

ADORNO, Theodor. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022. p. 151-167.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução: Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: poder soberano e vida nua*. Tradução: Henrique Burgo. Belo Horizonte: UFMG, 2002. (Homo Sacer, 1).

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008. (Homo Sacer, 3).

BALDWIN, James. Um estranho na aldeia. In: BALDWIN, James. *Notas de um filho nativo*. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 184-199.

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução: Luis Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. In: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (org.). *Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Tradução do Espanhol: Maria Antonieta Pereira. Tradução do inglês: Antonio Marcos Pereira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das Ciências Sociais no século XXI. *Afro-Ásia*, n. 34, 2006. p. 105-129.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. 2002. p. 242-246.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Capítulo I

Racismo nas relações sociais e autoritárias da sociedade brasileira: um desafio à educação antirracista e decolonial

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana*

Nem sempre é fácil falar de racismo no Brasil, estabelecer um diálogo sobre esse tema e, sobretudo, quando o racismo se desenvolveu sistematicamente como um instrumento autoritário, hierárquico e colonialista das relações sociais, culturais, políticas, econômicas e jurídicas, desde a formação da sociedade brasileira — racismo pautado em mecanismos de dominação-exploração, criados pelos europeus, brancos, cristãos, pela disseminação de ideologias do colonialismo, pelo ideal do branqueamento, da branquitude, do mito da democracia racial, da miscigenação e/ou mestiçagem e com raízes profundas na história da sociedade brasileira e formação da sua população.

É fato. Foram muitos os termos utilizados pelos colonizadores europeus para discriminar e excluir o “outro”, o “estranho”, baseados na produção de subjetividades que hegemonicamente têm seus próprios fundamentos, crenças, mitos e ideologias, resultantes da expansão colonialista europeia, a partir do século XVI e da escravidão como necessidade econômica no sistema colonial, que transforma o/a negro/a africano/a em coisa, definindo o/a como bárbaro/a, inferior, ou desumanizando o/a.

Lília Schwarcz (2019) mostra que a escravidão no Brasil não implantou e implementou apenas um sistema econômico, mas moldou condutas, comportamentos, atitudes e definiu desigualdades sociais. E lembra que “a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial não são temas que afetam apenas e tão exclusivamente as populações negras” (p. 39), pois, enquanto persistir o racismo, não podemos falar de democracia, cidadania, igualdade de direitos humanos e sociais. Para complementar essa compreensão da autora, podemos destacar o pensamento de Césaire (2020, p. 11): “da colonização à civilização, a distância é infinita [...]”.

A colonização do Brasil foi um modelo cruel, sistemático, baseado nas relações de escravização de populações aprisionadas, dando-se, inicialmente, com a dominação-subordinação-submissão de indígenas, população nativa, do território apossado e, logo em seguida, de negros africanos trazidos de diferentes lugares da África, aqui escravizados. E foi nesse processo da história catastrófico e genocida, que se desenvolveu a partir do século XVI, tanto de terras

situadas no continente africano quanto no americano, que os colonizadores brancos, europeus, promoveram a desumanização de pessoas negras, africanas e seus descendentes. A partir do século XVII, esse processo de dominação e exploração atingiu os africanos e ameríndios e, sem precedentes, marcou injustiças, violências e tensões da historiografia da escravidão no Brasil.

Como lembra Santos (2008), a diáspora¹ ou a dispersão dos povos africanos pela Europa, Ásia e América se produziu em escala massiva durante o período do tráfico de escravos entre os séculos XV e XIX e, para tratar das relações sociais no Brasil contemporâneo, é preciso circular pelo mundo do Atlântico, pois nos dá condições de pensar sobre as vivências, as trocas culturais, os sentidos da movimentação, as lutas e resistências, a miscigenação, de tudo que foi construído a partir do contato entre brancos, indígenas e negros africanos e do processo dinâmico, multifacetado, que contribuiu com o rompimento de ideias cristalizadas que tomam a diáspora africana como um fenômeno preso ao passado (Gilroy, 2001).

Nesse processo colonizador, como afirma Emília Viotti da Costa (1998), o convívio cotidiano e a intimidade forçada com o escravo marcavam a camada senhorial nas relações entre o branco e o negro, uma intimidade que se tornou menor com o passar dos anos, já que “mesmo na fase de intimidades a distância entre senhores e escravos se ampliava e o preconceito separava as duas categorias: ao mesmo tempo tão íntimas e tão distantes” (p. 333). Portanto, não há possibilidade de entender as relações da sociedade brasileira contemporânea sem tratar dos conceitos e sentidos de raça, racismo, branquitude e suas marcantes consequências para as relações étnico-raciais.

O racismo é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, portanto, como define Almeida (2019, p. 15), “é sempre estrutural”, pois é um elemento estruturador das relações sociais. Desse modo, é um sistema de dominação social, cultural e encontra-se presente em todos os espaços sociais; não está apenas nas relações interpessoais, mas também nas práticas institucionais, inclusive nas escolas, na ação policial, nos meios de comunicação e informação, nas ações do Estado, em diferentes instituições privadas e públicas.

Logo, a partir desse entendimento, este texto tem como objetivo discutir o racismo estrutural e as raízes das relações sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira, procurando mostrar de que modo o poder hegemônico, autoritário, tem raça como elemento central. E, para apresentar uma discussão sobre conceitos de raça e etnia, exige não esquecer a realidade histórica e das experiências da população negra, dos movimentos sociais, políticos e negros e, portanto, precisa-se considerar que, ao tratar de raça, racismo, estamos também falando de construções autoritárias, ideológicas, mitológicas e de hierarquização social, de um modelo capitalista de dominação-subordinação-exclusão social.

O resultado dessa discussão, intitulada *Racismo estrutural nas relações sociais e autoritárias da sociedade brasileira: um desafio à educação antirracista e decolonial*, está apresentado em dois tópicos, que procuram mostrar a inegável importância da educação antirracista e decolonial como um direito realizado para a formação do ser humano, para a sociedade e para o Brasil como também para

¹ A palavra diáspora foi originalmente usada no antigo Testamento para designar a dispersão dos judeus de Israel pelo mundo. Recentemente, tem se aplicado o mesmo vocábulo, por analogia à condição judaica, aos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes no interior do continente negro ou fora dele. A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado, como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais. Também pode ser uma dispersão incentivada ou espontânea de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida (Santos, 2008, p. 181).

a escola, um lugar de encontros existenciais, da vivência de relações humanas e da veiculação de valores e princípios da vida (Gusdorf, 1970, p. 20), um espaço marcado pela coletividade, que pode possibilitar e abrir círculos de debates sobre desigualdades e desnudar as relações de subordinação-dominação com a intenção de buscar estratégias para tornar as pessoas mais conscientes e autoconscientes daquilo que as torna mais preconceituosas, violentas, intolerantes, capazes de discriminar e excluir o “outro” pela sua diferença de cor, raça/etnia, religião, gênero, sexo, entre outros marcadores sociais da diferença.

E, assim, este texto procura mostrar que, para entender as bases do autoritarismo brasileiro, é preciso compreender as raízes sociais, históricas e políticas da sociedade e a importância do pensamento decolonial e de pedagogias decoloniais tomadas como práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver, apoiando-se no pensamento de Catherine Walsh (2017).

No primeiro tópico, tratamos das *Relações autoritárias, racismo e branqueamento nas raízes da sociedade brasileira*, com o objetivo de apresentar uma breve discussão sobre as raízes das relações sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira e refletir sobre alguns quadros preocupantes que comprometem, com a omissão do Estado e da sociedade, a eficácia e a integridade dos direitos sociais aos cidadãos brasileiros, conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 2003). No segundo, o ponto central do qual nos ocuparemos é, precisamente, traçar um percurso para responder à questão que dá título ao tópico, que é a seguinte: *O racismo estrutural e a urgência de uma educação antirracista e decolonial*.

Para tanto, o texto transita por uma compreensão do que é a educação antirracista e decolonial, ressaltando de forma breve as implicações de uma escola que se mantém hierárquica e autoritária e dificilmente cria espaços dialógicos ou garante uma política educacional com efetivo recorte étnico-racial. Com esse entendimento, apresenta uma reflexão sobre os posicionamentos adotados pela escola mesmo com a obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2018), além de outras legislações educacionais, nacionais e internacionais que tratam dos direitos humanos e sociais do cidadão. E, apesar da obrigatoriedade da Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003) e da Lei n.º 11.645/08 (Brasil, 2008), a escola e o professor sabem que é preciso incentivar o respeito às diferenças de forma que o conhecimento sobre a História da África e dos afro-brasileiros sejam incluídos e circulados dentro e fora do espaço escolar, com a intenção de que possam ser criticados, ampliando-se a capacidade de reflexão a esse respeito.

No entanto, sabemos que a educação é fundamental para buscar caminhos com vista à redução das desigualdades sociais e econômicas entre negros, pobres, populações que vivem ainda os processos de discriminação e exclusão social, racial e educacional.

Relações autoritárias, racismo e branqueamento nas raízes da sociedade brasileira

As raízes das relações sociais, econômicas e políticas da formação da sociedade brasileira são marcadas pelo autoritarismo e por ideologias como a do branqueamento, branquitude, pela crença no mito da democracia racial, da miscigenação e mestiçagem entre brancos, negros e indígenas, como uma enfática reafirmação do sistema patriarcal na escravidão, da reprodução violenta e desigual de relações coloniais, de uma relação capitalista cruel de subordinação-dominação sobre a população negra africana, aqui, no Brasil, escravizada.

Jacob Gorender (2016) analisa o *Escravidão colonial* no Brasil, destacando que o modo produção escravista colonial mostra a influência do regime escravocrata e do racismo na formação social brasileira, desde o seu início até os dias atuais, e de que modo as práticas perversas e violência no cativo tiveram implicação no extermínio da vitalidade do negro escravizado, dentro de um prazo calculado. E esse escravidão ocorria através de maltratos, violências físicas, coação, sob relação de dominação-subordinação, aterrorização e medo permanente da população escrava. Desse modo, as raízes autoritárias mantinham os escravos sob castigos excepcionais, diários e rotineiros, com o objetivo de mostrar controle do poder, de dominação-subordinação e exploração, por meio de “exemplaridade pedagógica”.

A escravidão indígena no Brasil foi gradualmente substituída pela africana, segundo Couto (1998), a partir de meados do século XVI. Assim, no início do povoamento a finais de Quinhentos, a criação de um eixo triangular Metrópole-Brasil-África é marcada por uma significativa apetência para essa gradual substituição, e calcula-se que “à roda de 1570 alguns milhares de negros se encontrariam já integrados em atividades produtivas no Brasil” (p. 304). Para compreender as raízes racistas nas bases da sociedade brasileira, é importante ampliar o conhecimento sobre a tradição escravocrata ao longo da história e de que modo as raízes profundas continuam causando injustiças e desigualdades à população negra.

Costa (1999, p. 352-353) lembra que

Um estudo da escravidão brasileira do século XVI até o século XIX tornará possível a análise, primeiro, de como funcionou o sistema numa tradicional sociedade ‘aristocrática’ e, mais tarde, num moderno mundo ‘burguês’; segundo, de como tal sistema foi justificado num mundo religioso governado pelos homens; terceiro, de como a escravidão se tornou uma parte vital do sistema colonial num mundo mercantil, pré-capitalista, pré-tecnológico, e como ela foi destruída num mundo em que o capitalismo industrial e a revolução tecnológica gradualmente solaparam as relações tradicionais. Em suma, um estudo da escravidão do período colonial até o período moderno permitir-nos-á perceber as conexões essenciais entre capitalismo e escravidão

Em sua obra *Capitalismo e escravidão*, Eric Williams (2012, p. 34) retoma as análises marxistas para compreender a gênese do moderno escravidão e, ao tratar das *Origens da escravidão negra*, lembra que a escravidão “não nasceu do racismo, ao contrário, o racismo foi uma consequência da escravidão. O trabalho não-livre no Novo Mundo era moreno, branco, negro, amarelo; católico, protestante e pagão” e afirma que o primeiro exemplo de tráfico e trabalho de escravos verificados nas américas refere-se, racialmente, não ao negro, mas ao indígena.

Nesse processo de colonização, “o sucessor imediato do índio, porém, não foi o negro, e sim o branco pobre. Esses trabalhadores brancos eram de vários tipos” e em sintonia com as teorias mercantilistas da época.

Alguns eram engajados (*indentured servans*²), assim chamados porque antes de sair da terra de origem assinavam um termo de engajamento reconhecido por lei, pelo qual se obrigavam a prestar serviços por tempo determinado para custear o preço da passagem. Outros, chamados

² Conforme explica Williams (2012, p. 34), “esses termos não têm tradução muito consolidada entre nós. Há quem fale em ‘servidão por dívida’, ‘servidão [ou escravidão] temporária’, ‘servos’ etc.”. O autor destaca o fato de que, no Brasil, encontramos com frequência o mesmo fenômeno da servidão citado em outras fontes com o emprego de “‘engajamento’ e ‘engajados’, mas no capítulo “A origem da escravidão negra”, da obra *Capitalismo e escravidão*, os termos *indenture* e *indentured servants* são adotados por ele como “‘contrato de serviço a termo’, ‘engajados’ e correlatos”, reservando “‘servidão’ e ‘servos’ para *serfdom/serfs* e *villainy/villeins*”.

‘quitadores’ (*redemptioners*), combinavam com o capitão do navio que pagariam a passagem na chegada ou dentro de determinado prazo a contar da chegada; se não cumprissem com o acordado, o capitão os venderia em hasta pública. Outros ainda eram criminosos condenados, enviados por política deliberada do governo para trabalhar por um período de tempo estipulado (Williams, 2012, p. 38).

Valter Roberto Silvério (2020) é um importante aporte à compreensão desse processo de transição da escravidão indígena para as tentativas da escravidão branca e desta para a escravidão negra, apresentada por Eric Williams³ (2012), em sua obra *Capitalismo e escravidão*, ao questionar *Quem negro foi e quem negro é?* e, principalmente, quando mostra as contribuições de William Edward Du Bois (1999) e sua criação teórica da dupla consciência, que trata da construção e da plasticidade das identidades negras — um sujeito negro que vive duas realidades com certa dualidade, dividido entre as afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que transcendem a raça, para responder a essa pergunta, buscando compreensão do que a literatura tem denominado de transnacionalismo negro.

Ele também questiona as implicações do emprego de alguns termos pela sociologia, como *Atlântico Negro*, na obra de Paul Gilroy (2001), que, utilizando metáforas para expressar questões referentes às estruturas transnacionais criadas pela modernidade que se desenvolveram e contribuíram com a criação de um sistema de comunicações globais marcado por fluxos e trocas culturais, emprega o termo diáspora africana e/ou negra para tratar dessa questão. E chega à conclusão de que não há resposta específica para essa pergunta, mas é possível entender que a “construção de um conhecimento sobre o negro sempre esteve condicionada às relações de poder político” (Silvério, 2020, p. 271).

E assim é possível compreender que a origem africana era a única identificação comum, tanto pela negação, inferiorização, como pela afirmação. E também pode-se compreender como o colonialismo construiu o “Outro enclausurado em si mesmo que deveria ter como projeto tornar-se europeu” (Silvério, 2020, p. 273). E assim é possível compreender que a origem africana era a única identificação comum, tanto pela negação, inferiorização, como pela afirmação. E também pode-se compreender como o colonialismo construiu o “Outro enclausurado em si mesmo que deveria ter como projeto tornar-se europeu” (Silvério, 2020, p. 273). No que diz respeito à produção de conhecimento marcada por fluxos e trocas culturais, Gilroy (2001) afirma que a formação de redes de contato deu origem a um sistema de comunicações globais, ou seja, a uma estrutura transnacional entremeada da cultura do Atlântico Negro, entre fronteiras étnicas ou nacionais, movimento que possibilitou às populações negras, durante a diáspora africana, produzir uma cultura que não pode ser identificada exclusivamente como africana, caribenha, americana ou britânica, mas como resultante de todas elas entrelaçadas ao mesmo tempo.

Retomamos Williams (2012) para entender as confluências do capitalismo com a escravidão e o racismo, considerando a questão da população negra escravizada no Brasil e dos brancos pobres que foram engajados em chegar à América e, para isso, obrigados a assinar um termo de engajamento (o termo branco), antes de partir de sua terra de origem, no qual se obrigava a trabalhar e servir aos senhores por um tempo determinado para custear suas despesas de

³ Historiador, descendente de ex-escravos que nasceu na colônia britânica de Trinidad e Tobago e o livro *Capitalismo e escravidão*, obra original publicada em 1944, trata de uma crítica a respeito da gênese do racismo nas Américas e articula a análise da formação do capitalismo industrial na Inglaterra à exploração dos africanos escravizados nas propriedades rurais da América.

passagem. Não obstante, a instituição de contrato apresentava muitos problemas e sérias inconveniências. Para compreender o problema do engajado branco, é preciso entender quais foram os motivos da inconveniência da instituição do contrato de serviço a termo de brancos que promoveram o processo dilacerado da escravidão negra e as barreiras enfrentadas pelos negros no rígido mercado mercantilista nas colônias. Uma das ideias propagadas, por exemplo, era de que seria melhor ter escravos negros na agricultura do que engajados brancos na indústria, que incentivariam as aspirações da independência. Propagavam ainda a ideia de que não chegava à América quantidade suficiente de brancos engajados para substituir os que já haviam cumprido o prazo do contrato, o que pode ser atribuído ao pensamento dos colonizadores de que os engajados brancos, quando insatisfeitos, tinham mais facilidades para fugir das fazendas.

Nesse sentido, compreende-se que o escravismo colonial foi uma imposição do Antigo Sistema Colonial e, nesse processo, por exemplo, os negociantes de mão de obra estavam envolvidos em muitos processos caros e incômodos, movidos por pessoas que manifestavam disposição de emigrar, aceitavam roupas e alimentos dados como adiantamento, mas que depois de tudo isso ingressavam com uma ação judicial por detenção ilegal, enquanto que

o negro, num ambiente estranho, destacando-se pela cor e pelos traços, ignorando a língua e os costumes do homem branco, podia jamais vir a ter acesso a um lote de terra. Com as diferenças raciais ficava mais fácil justificar e racionalizar a escravidão negra, arrancar uma obediência mecânica como a um boi de tração ou a um cavalo de carga, exigir aquela resignação e aquela completa sujeição moral e intelectual indispensáveis para a existência do trabalho escravo. Por fim, e este era o fator decisivo, o escravo negro era mais barato. O dinheiro por dez anos de serviço de um branco comprava toda a vida de um negro (Williams, 2012, p. 49-51).

Esse era um entre tantos problemas vivenciados pelo/a africano/a, negro/a ao ser escravizado/a, pois, depois de dominado/a e escravizado/a, tornava-se mercadoria e propriedade do colonizador europeu, senhor branco, cristão e assim perdia a sua condição humana, passando a ser um bem, uma coisa, um produto de compra e venda, um negócio lucrativo. Na verdade, muitos preconceitos contra a população africana elaborados durante a escravidão permanecem inalterados e a abolição não significou uma ruptura definitiva com o passado, mas sim representou uma etapa do processo de liquidação da economia colonial, envolveu uma ampla revisão dos estilos de vida e valores da sociedade brasileira, “resultara mais do desejo de livrar o país dos inconvenientes da escravidão do que de emancipar o escravo, as camadas sociais dominantes não se ocuparam do negro e da sua integração na sociedade de classes”, lembra Emília Viotti da Costa (1999).

Em sua obra *Modernidade e holocausto*, Zygmunt Bauman (1998) também traz contribuições importantes para entender de que modo esse fenômeno poder ser subestimado pela compreensão da sociedade no contexto da modernidade, quando é reduzido a algo que aconteceu e atingiu exclusivamente os judeus e a história judaica e que afetou os aspectos sociais da vida social dessa população e que, certamente, seria superado com o progresso da modernidade. Assim, deixou-se de lado uma análise profunda do fenômeno e das situações-problemas causadas por ele no mundo, que levaria a uma compreensão de que esse não é um acontecimento único, singular ou associado simplesmente à barbárie, mas um dos fenômenos mais terríveis e perversos de nossos tempos e estritamente um produto moderno.

A análise feita pelo autor (1998) procura mostrar um aparente paradoxo na história do racismo e do racismo nazista em particular, que ele denomina de “caso de longe mais espetacular e mais conhecido dessa história” e que “serviu de instrumento para a mobilização de sentimentos e ansiedades antimodernistas e foi aparentemente eficaz basicamente por causa dessa conexão” (p. 83). Justifica-se essa analogia quando percebemos que o racismo como concepção de mundo é estritamente um produto moderno e um instrumento efetivo de prática política impensável sem o avanço da ciência e da tecnologia moderna e das formas modernas de poder estatal, além de ser encarado como uma modalidade de ressentimento e preconceito entre grupos, segundo o autor (1998). Por isso, podemos compreender que o racismo é um produto estrutural e, portanto, social.

Desse modo, Bauman (1998, p. 80) mostra que a *Modernidade do racismo* surge no momento em que se “produziu o nivelamento das diferenças – pelo menos na sua aparência exterior, de cujo estofo mesmo são feitas as distâncias simbólicas entre grupos segregados”. O racismo é, portanto, uma invenção do mundo moderno e capitalista, caracterizado por tensões surgidas com a tendência do traçado de “fronteiras nas novas condições de modernização, a ruptura da ordem tradicional, o fortalecimento dos Estados nacionais modernos, as ligações entre certos atributos da civilização moderna (com destaque para o papel do discurso científico de legitimação de um planejamento social)”, como afirma o autor (1998, p. 15). Além disso, nesse contexto, o surgimento da forma racista de antagonismo comunitário, uma ideologia moderna, que, junto à associação entre racismo e projetos genocidas, resulta no holocausto, “um fenômeno caracteristicamente moderno que não pode ser compreendido fora do contexto das tendências culturais e realizações técnicas da modernidade” (p. 16).

E, recentemente, o racismo estrutural, um fenômeno social, tem sido colocado em pauta, pois suas formas de discriminação social são baseadas na concepção de que existem diferentes raças humanas, entre as quais uma é tomada como superior às outras, em diferentes motivações, como características físicas, traços de comportamento humano, preconceitos de cor, que implicam na inferioridade da pessoa ou grupo contra o qual são dirigidas essas condutas de discriminação

Podemos compreender que o racismo estrutural é também uma prática social, inevitavelmente perversa, que foi incorporada no cotidiano brasileiro da qual fazem parte “feroz racismo e o mito de que vivemos numa democracia racial” (Chauí, 2019, p. 75). Observamos, também, que Almeida (2019, p. 22) define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” e, para falar de racismo, é preciso apreender o conceito de raça, bem como diferenciar racismo de outras categorias que também aparecem associadas à ideia de raça: preconceito e discriminação.

Como lembra Cuti (2010), o racismo é baseado em diferenças fenotípicas:

Racismo é isso. Mas, com consequências inimagináveis de violência, tortura, morte e perversa exclusão, implica em crença, dominação e ódio. E existe porque existe gente que acredita nele e desenvolve dentro de si os preconceitos (ideias, sentimentos e emoções) contra o diferente e acabam praticando a discriminação (impedimento de acesso ao emprego, humilhação, desprezo, violência etc.) contra tais diferentes (Cuti, 2010, p. 2).

Além disso, vale a pena lembrar trechos da história marcados por atos e manifestações de violências que deram condições para a escrita dos percursos autoritários e de desigualdades na

construção da sociedade brasileira — que sustenta, até os dias atuais, a supremacia branca — e podem “auxiliar a compreensão dos abismos econômicos e sociais [é importante acrescentar aqui os abismos educacionais] e sociais entre a população negra, branca e indígena no Brasil, que inviabiliza a democracia ao consolidar um sistema que perpetua a geração de bônus para uns e ônus para outros” (Bento, 2022, p. 120).

Costa (1999) levanta um ponto interessante quando reforça a compreensão sobre a contradição que gerava tensões permanentes nas relações entre senhor-escravo durante a escravidão, pois os escravos foram vistos, ao mesmo tempo, como propriedade do senhor branco e como seres humanos. Na percepção da autora, em relação ao mulato brasileiro, “como uma categoria especial, distinta dos negros, tornou-se mais difícil a adoção, por parte dos brancos, de práticas discriminatórias” (p. 347). No entanto, no Brasil, desde o começo não houve dúvida sobre o status do africano, porque, de fato, ele havia sido importado para ser escravo, e seus descendentes não tinham outra condição, nasciam para ser escravos como seus pais.

O conceito de racismo é compreendido em sua dimensão social no livro *Diversidade: jurisprudência do STF e bibliografia temática*, do Supremo Tribunal Federal (STF, 2020), e, a partir desse entendimento, ganha novos sentidos e significados relevantes que podem possibilitar a ampliação de estratégias para o combate a preconceitos e a práticas discriminatórias e racistas:

Projeta-se para além de aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos, pois resulta, enquanto manifestação de poder, de uma construção de índole histórico-cultural motivada pelo objetivo de justificar a desigualdade e destinada ao controle ideológico, à dominação política, à subjugação social e à negação da alteridade, da dignidade e da humanidade daqueles que, por integrarem grupo vulnerável (LGBTI+) e por não pertencerem ao estamento que detém posição de hegemonia em uma dada estrutura social, são considerados estranhos e diferentes, degradados à condição de marginais do ordenamento jurídico, expostos, em consequência de odiosa inferiorização e de perversa estigmatização, a uma injusta e lesiva situação de exclusão do sistema geral de proteção do direito. [ADO 26, relator ministro Celso de Mello, j. em 13-6-2019, P, acórdão pendente de publicação, Notícias do STF de 18-9-2019.

Em *O pacto da branquitude*, Cida Bento (2022) contribui para a desmistificação da falácia do discurso meritocrático mantido na sociedade brasileira que marca o acordo não verbalizado de autopreservação, que atende interesses de determinados grupos e perpetua o poder de pessoas brancas, caracterizando-se, assim, como um “pacto narcísico da branquitude”.

A autora destaca exemplos de algumas experiências marcantes que viveu na sua atuação profissional, nas relações de seu filho com colegas na escola, que chegava em casa irritado, “dizendo que não voltaria à escola, pois não queria participar de aulas de história sobre escravidão” (Bento, 2022, p. 7). E, segundo Bento, o responsável por esse comportamento era um colega de sala branco, que, no retorno para casa com o filho dela, “apontou para alguns garotos negros limpando para-brisas no semáforo, em troca de algumas moedas, e disse de maneira debochada: ‘Aqueles meninos também são descendentes de escravos! É uma vergonha, né?’” (p. 7-8).

Esse é um processo decorrente de estigmas, estereótipos, preconceitos e discriminação que se mantém desde o processo de escravidão, que se iniciou com a colonização do Brasil e que se mantém até os dias atuais. No entanto, como ressalta Bento, as pessoas negras, descendentes de

africanos escravizados, não tinham “por que se envergonhar por ter antepassados escravizados, ao contrário, apenas ter orgulho do que construíram, apesar das adversidades” (p. 8), das diferenças e hierarquias nas narrativas sobre negros e brancos.

Essa compreensão se aplica, também, aos *Nem pretos, nem brancos* (Degler, 1976), que são afetados pelos fardos externos e internos da cor produzidos pelas raízes da diferença. E, nesse processo, a Igreja e o Estado no Brasil não mostraram interesse real na humanidade do escravo, como também não utilizaram a autoridade para possibilitar melhor qualidade das relações raciais, nem a integração dos ex-escravos na sociedade de classes e nem entre senhor e escravo (Degler, 1976; Costa, 1999).

Degler (1976, p. 39) afirma que, no Brasil, como também nos Estados Unidos, as pessoas brancas nunca foram escravas, “embora os índios tenham sido mantidos como escravos em ambos os lugares durante o período colonial” e lembra que a legislação escravista e as atitudes da Igreja Católica Romana na América Latina diferiam significativamente das leis e das práticas religiosas da América do Norte inglesa. Desse modo, podemos entender que o autoritarismo tem raízes profundas nas relações políticas e sociais da formação da sociedade brasileira, marcadas pelas relações escravocratas e senhoriais, que impediram o exercício da cidadania e os direitos sociais da população brasileira.

Segundo Munanga (2002), apesar da lentidão e da falta de interesse que caracterizaram a primeira fase de estudos sobre o negro no Brasil, interrompida com a morte de Nina Rodrigues, e do silêncio que se instalou até o início das pesquisas de Arthur Ramos, seu discípulo, os estudos acerca dos negros tomam novo rumo após os anos de 1950 e com o surgimento dos movimentos negros em 1970.

O próximo tópico dedica-se a uma reflexão mais detalhada dessas conexões e procura mostrar a urgência de uma educação antirracista e decolonial, que não pode ser um assunto exclusivamente acadêmico, mas precisa estar presente nas discussões e debates nos espaços escolares e sociais.

Por essas razões, ao que parece, ainda não avançamos muito a compreensão das origens, fatores e mecanismos que, no cotidiano, um dia tornaram possíveis o racismo, o holocausto, a misoginia, o genocídio, o autoritarismo. E a escola é um lugar privilegiado para mudar essa realidade, para criar condições de debate sobre desigualdades, exercitar mudanças e dismantelar as situações de privilégios e de pensamentos que se estruturam nas relações de dominação, que podem ser de raça, etnia, religião, classe, gênero, entre outras.

O racismo estrutural e a urgência de uma educação antirracista e decolonial

O racismo estrutural é um fenômeno cotidiano que se caracteriza como a principal causa de preconceitos e discriminação contra a população preta e pobre, ao produzir desigualdades e exclusão dessa população na sociedade brasileira. Por isso, não se deve permitir que a formação do pensamento crítico e decolonial não seja valorizada no desenvolvimento dos currículos, no trabalho docente e nos espaços escolares.

A urgência de implementação de uma educação antirracista e decolonial é apresentada pela legislação brasileira, pelo Movimento Negro e intelectualidade negra que têm se dedicado à

descolonização do saber, do ser e do poder e consideram a importância de produção decolonial e de sua divulgação e socialização em diferentes espaços da sociedade. É possível perceber que a produção existente sobre essas questões tem se multiplicado e diversificado no Brasil, na América Latina e no mundo. Em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, por exemplo, Grada Kilomba (2019, p. 52) explica que, no racismo cotidiano, a pessoa negra “é usada como tela para projeções do que a sociedade branca tornou tabu” e, assim, torna-se um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade, sendo a personificação de diferentes modos de opressão. Desse modo, é percebida como uma ou como outra das diferentes formas: primitiva, incivilizada, animalizada, erotizada, “outra”, criminosa, ameaçadora, violenta, suspeita, perigosa, selvagem, macaca.

Por isso, como ressalta a autora, o racismo cotidiano “não é um ‘ataque único’ ou um ‘evento discreto’, mas sim uma ‘constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante de perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família” (Kilomba, 2019, p. 54). Desse modo, o racismo cotidiano se dá pelo corpo, pela cor, ligado a significados negativos, a uma criação imaginária que vê o corpo negro materializado nas relações sociais:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocada como “outra” violeta, a “outra” passional, seja a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (Kilomba, 2019, p. 78).

Para Silvio Almeida (2019, p. 15), o racismo “é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” e não pode ser entendido de modo parcial e incompleto. Nessa perspectiva, o racismo é definido como um elemento que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” e suas expressões cotidianas, sejam elas manifestadas nas relações interpessoais ou na dinâmica das instituições, sem distinção, são desenvolvidas nas entranhas políticas e econômicas da sociedade, de acordo com Almeida (2019).

No Brasil, o racismo estrutural encontra-se presente no sistema de justiça criminal brasileiro, cujas ações acabam por distinguir os jovens negros, que têm sido os maiores alvos de agentes de segurança social por exemplo. Assim, é possível observar esse fato no *Relatório sobre reconhecimento fotográfico em sede policial*, com resultados de pesquisa realizada pela Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, Diretoria de Estudos e Pesquisas de Acesso à Justiça e Colégio Nacional dos Defensores Públicos-Gerais (CONDEGE), que mostra a situação-problema vivenciada por jovens negros quando se trata de reconhecimento fotográfico em sede policial no Brasil.

Nesse relatório de pesquisa sobre reconhecimento fotográfico do CONDEGE (2020, p. 1), lê-se: “conforme indicado na solicitação feita aos defensores públicos foram utilizados três

requisitos, a saber: (1) o reconhecimento pessoal em sede policial ter sido feito por fotografia; (2) o reconhecimento não ter sido confirmado em Juízo; (3) a sentença ter sido absolutória”. Além disso, foi realizado relato de caso que suscitou informações sobre as categorias: “nome dos(as) acusados(as), data dos fatos; imputação; se houve prisão durante o processo e por quanto tempo; os fundamentos para a absolvição” (p. 1).

Segundo esse estudo, quanto à cor da pele, em um total de 28 ocorrências entre os anos de 2012 e 2020, apenas dois acusados(as) “são brancos(as), o que corresponde a aproximadamente 17% considerando apenas os casos com informação” CONDEGE (2020, p. 3). A informação sobre a cor da pele, de acordo com o relatório, “foi retirada dos registros policiais, o que provavelmente explica o uso de negra, ao invés de preta, uma vez que para o IBGE as pessoas de cor negra correspondem às pretas e pardas” (p. 3). Por esse motivo, a cor negra foi indicada como preta. Segundo a pesquisa, em um total de 32 ocorrências, os negros correspondem a 83% dos casos com informação. Daquele quantitativo, 17 ocorrências informam, segundo a cor de pele, sobre acusado(as) pretos, 7 sobre pardos, 5 sobre brancos e em 3 não consta a cor da pele. Foram identificados episódios relacionados ao reconhecimento fotográfico em sede policial que chamaram a atenção e mereceram destaque pelos pesquisadores, como, por exemplo, o de acusados(as) que tiveram o seu reconhecimento fotográfico “realizado a partir do RG do suposto autor e, em juízo, a vítima não o reconheceu” (p. 4).

É também importante destacar o fato de que o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC) vem realizando pesquisas desde o ano de 2003, intituladas *Elemento Suspeito*, por meio de entrevistas na rua e conversas em profundidade com jovens negros e outros moradores da cidade do Rio de Janeiro, tendo os conceitos de raça, racismo e racialização como chaves conceituais para entender os resultados obtidos. As perguntas se detêm com questões sobre “abordagens policiais, experiências vivenciadas nessas ocasiões e a avaliação dos entrevistados sobre as forças de Segurança Pública” (Ramos, 2022, p. 3).

No mandado de injunção 4733⁴, do Supremo Tribunal Federal, de 13 de junho de 2019, afirma-se que:

6. Mandado de injunção julgado procedente, para (i) reconhecer a mora inconstitucional do Congresso Nacional e; (ii) aplicar, até que o Congresso Nacional venha a legislar a respeito, a Lei 7.716/89 a fim de estender a tipificação prevista para os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional à discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero (STF, 2019, p. 2).

Para buscar mudanças de concepção necessárias para o combate ao racismo social que se mantém na sociedade brasileira e no mundo, consideramos que é preciso traçar um percurso de conscientização coletiva, com a contribuição das instituições e organizações públicas e privadas, de movimentos sociais diversos, pois uma sociedade, “que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento” (Kilomba, 2019, p. 10).

⁴ Documento do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/autenticarDocumento.asp>. Acesso em: 16 de out. 2022.

Nessa concepção de Kilomba (2019), as mudanças só podem se tornar uma realidade quando se reconfiguram as estruturas de poder, sendo esta uma condição para que as muitas identidades “marginalizadas” possam reconfigurar a noção de conhecimento e provocar diferentes formas de questionamento, possibilitando-lhes a aprendizagem de novas linguagens e a sua própria forma de vocabulário. Nesse contexto de reconfiguração do saber-ser, saber-conhecer, essas identidades podem, finalmente, encontrar-se. E assim torna-se possível esclarecer significados oriundos de uma profunda falta de reflexão e teorização da história e herança coloniais e patriarcais, ainda tão presentes nas linguagens contemporâneas, tornando-se extremamente problemáticos. Kilomba (2019, p. 11) procura lembrar que

a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana.

Para implementar uma educação antirracista, é preciso fortalecer e disseminar boas práticas didático-pedagógicas e de gestão escolar compartilhada, na educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, períodos em que a criança e o adolescente estão passando por intenso desenvolvimento social, cognitivo e de habilidades socioemocionais, isto é, por diferentes aprendizagens.

Sobre essa questão da dimensão estrutural da desigualdade racial, podemos considerar, como lembra Bento (2022, p. 104), que, na atualidade, muitas “experiências interessantes no campo de políticas de diversidade de raça e gênero já se realizam no Brasil, ainda que de maneira pontual, mas num processo crescente”. Quando trata de *Projetos de transformação*, a autora mostra que é importante entender que políticas de diversidade em organizações públicas, privadas ou da sociedade civil não fazem sentido quando aparecem apenas como de diferença de visões de mundo, de ideias, de aparências.

Enfim, não é possível tratar de uma ideia de diversidade desarticulada de desigualdade social e essa compreensão pode ser explicada, segundo Bento, pelo significado do termo “diversidade”, que pode “se transformar em armadilha, pois são abundantes os estudos que mostram que raça e gênero são estruturantes no quadro de desigualdades brasileiras, e, sendo assim, diversidade não pode servir para relativizar ‘todos sofrem algum tipo de discriminação e vamos combater todas as formas disso’” (Bento, 2022, p. 104).

Contudo, para obter avanços qualitativos, é preciso mudar o foco dos currículos escolares, dos discursos pedagógicos e, também, refletir sobre por que é importante falar de diversidade cultural, racial, étnica, social e econômica brasileira, valorizar a inclusão e a implementação do ensino sobre a história e cultura da África e afrobrasileira e indígena nos currículos escolares, instigando o debate sobre as consequências do racismo da sociedade, o que leva a uma consciência político-social da necessidade de transformação.

Não podemos deixar de perceber que já caminhamos muito nessa direção, mas também não podemos ignorar que a luta precisa continuar e que é necessário capturar novas estratégias para combater as visões estereotipadas, os preconceitos e a discriminação racial, entre outras formas de violências contra pessoas de ascendência africana e indígena.

Não obstante, no Brasil ainda há uma grande dificuldade em pensar e reconhecer a cultura que se formou na diáspora. Desconhecemos ou não reconhecemos o que temos de africano na cultura afrobrasileira. Não poderia ser diferente. Fomos sempre educados a pensar em termos europeus. Em geral, mantemos a ilusão de uma nação branca, que não somos e nunca fomos (Santos, 2008, p. 190).

Em *A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas*, Anderson Oliva (2008) lembra que o recente debate sobre esse tema nas escolas brasileiras tem algumas positivas experiências, no entanto o problema sobre a implementação da lei antirracista nos espaços escolares ainda existe, como o desconhecimento sobre sua regulamentação. Além disso, a presença do conteúdo sobre a história africana nos programas curriculares, planos de disciplina do professor, projeto político pedagógico (PPP) e livros didáticos não existia. Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e, posteriormente, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial da área de História, pode ser considerada insuficiente, como afirma Oliva (2008), é insignificante.

Elisabeth Souza (2008) aponta questões que se referem à formação de professores, aos discursos pedagógicos e à ausência de debates sobre a condição e educação de crianças negras nos espaços escolares e, apoiada em Bourdieu (1995), a autora ressalta: “a ausência pode significar muita coisa” (Souza, 2008, p. 40). Com esse entendimento, Bourdieu procura explicar que a qualidade da linguagem é muito importante na relação dialógica para a produção social da cultura, do conhecimento e da informação. Portanto, “[...] para explicar o discurso, é preciso conhecer as condições de constituição do grupo no qual ele funciona” (Bourdieu, 1995, p. 162-163).

Contudo, a sociedade brasileira contemporânea, marcada pelo colonialismo, autoritarismo, racismo, misoginia, mostra que a condição de desigualdade e exclusão da população negra, não branca e pobre, como destaca Souza (2008, p. 41), “não é segredo para ninguém. Teve origem com a escravidão no período colonial (séculos XVI-XIX). Naquele período, foi estruturada uma pirâmide social cuja larga base foi alicerçada pela população escravizada negra e indígena”.

E, assim, a sociedade brasileira ainda se mantém com a proliferação de racismo estrutural, e a população negra e indígena continua vivenciando questões raciais, étnicas e conflitos que envolvem relações sociais, raciais e educacionais. A escola é um contexto historicamente situado e de relações étnico-raciais e condições concretas de convivência e trocas culturais entre sujeitos situados e marcados por preconceitos, discriminação e pelas desigualdades, contradições, por privilégios da supremacia branca, opressão e violências que definem as relações sociais entre brancos e sujeitos racializados no Brasil. Embora também seja um lugar privilegiado para educar, socializar, debater essas questões, a escola tem mostrado dificuldades para produzir e socializar conhecimento e enfrentar os desafios que precisam ser superados para combater o racismo no espaço escolar.

Nogueira, M. A. e Nogueira, C. M. M. (2004, p. 63) discutem *A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais* e, com o apoio de Bourdieu (1974), procuram explicar que “cada grupo social, em sua função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições e de predisposições para a ação, que seria incorporado pelos indivíduos na forma do *habitus*”. Para tanto, a escola precisa compreender que é a partir de um conhecimento prático e de origem de experiências anteriores do grupo social,

quando adota, experimenta e vivencia práticas sociais, que o indivíduo acredita estar de acordo com outros sujeitos e com a realidade de seu grupo, mas tudo isso depende dos participantes e do envolvimento deles como agentes e da instituição. Já os conteúdos curriculares “seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais” (Bourdieu, 1974, p. 80).

Lembremos que, apesar dessas dificuldades, que, certamente, as escolas e a sua mentalidade colonizadora encontram para tratar das relações étnico-raciais nos seus espaços e buscar caminhos possíveis à implementação da Lei nº 10.639/2003 e da nº 11.645/2008, que alteram a Lei nº 9.394/1996, o tema História da África e Cultura Brasileira tem provocado debates e reflexões sobre o currículo e a formação de professores. Contudo, a escola precisa encontrar estratégias para ensinar e debater a História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena e, nesse sentido, aplicar uma educação antirracista no seu currículo escolar, além de procurar impulsionar processos de inclusão étnico-racial e de descolonização do campo do conhecimento e do currículo.

Sobre essa questão, Nilma Lino Gomes (2020) chama a atenção para as contribuições do Movimento Negro e da intelectualidade negra para a descolonização dos currículos escolares. Segundo ressalta, numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, ambos “trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial”, no que se refere à “perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil”.

Para Gomes (2020), a perspectiva negra da decolonialidade se encontra nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico e na produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e da realidade vivida e que os cerca, isto é, nas experiências e trocas de saberes que não têm origem nos brancos acadêmicos nem nos meios políticos. Portanto, é preciso entender que, para descolonizar os currículos e combater o racismo nas escolas, é necessário abrir espaços dialógicos e descolonizar o próprio campo do conhecimento e das áreas do saber desde a universidade para formar professores com conhecimentos dissidentes, preparados para romper as barreiras raciais e sociais e produzir conhecimentos sobre a questão racial, africana e afro-brasileira, em particular, sobre a realidade brasileira e do mundo. Por isso, podemos considerar que as ações afirmativas, “reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente perversidades” (p. 226). Podemos afirmar, portanto, que “essas reflexões constituem um pensamento pedagógico emancipatório produzido por outros sujeitos e geram outras pedagogias” (p. 226). Na perspectiva de Gomes, esse é um pensamento que se pauta em uma visão emancipatória dos sujeitos, do conhecimento e das experiências sociais.

Para Rita Segato (2021, p. 331), o racismo é “um dos aspectos que obstaculizam o direito à educação”, pois é um elemento que “assola o projeto educacional em todos os nossos países [a autora refere-se aos países latino-americanos]. Por isso, é preciso romper com o imaginário racista, impulsionar o processo de democratização da educação e buscar brechas decoloniais para formar pessoas capazes de pensar o mundo, oferecer soluções para os problemas, incluir conteúdos de direitos humanos nos currículos escolares.

A compreensão da autora do direito à educação e de que é preciso pensar coletivamente sobre esses aspectos mostram que:

O tema do direito à educação demanda, inevitavelmente, uma prolongada reflexão sobre a exclusão social, econômica e cognitiva que, no mundo de hoje e muito especialmente em nossos países, tem seu correlato instrumental no racismo, de tal forma que o que denominamos “exclusão” é, quando visto da perspectiva dos signos, “exclusão racial”. Mas “raça” nada mais é do que uma construção histórica, uma emanção do processo histórico de conquista e colonização do mundo, primeiro pelas metrópoles europeias e, em seguida, pelas elites que construíram e administraram, desde então, os estados nacionais, herdeiros diretos do Estado colonial (Segato, 2021, p. 332).

Nos últimos anos, temos vivenciado importantes propostas educacionais, legislação, debates e reflexões sobre direito à educação, acesso e permanência escolar, ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira nos currículos escolares, além da ampliação de estudos e esforços de pesquisadores para abordar diferentes questões sobre a temática e de incentivo à formação inicial e continuada de professores, o que aponta a urgência de buscar estratégias no combate ao racismo, à desigualdade e à exclusão racial e social.

Sobre a abordagem dessa temática na escola, podemos perceber, conforme Oliva (2006), a importância do cuidado com os conteúdos que são apresentados aos alunos, que devem ser instrumentalizados no “‘manejo’ de certas categorias e concepções teóricas, o que permitirá o bom desenvolvimento de nossas disciplinas” (p. 202).

Nessa perspectiva, para possibilitar resultados qualitativos sobre o conhecimento e experiências bem-sucedidas sobre a história africana nos cursos de formação de professores, é preciso, em seus contatos com as fontes primárias ou com a literatura africanista, observar se os participantes estão em condições de filtrar e contextualizar as influências de cada época, de diferenciar os conceitos e modelos empregados pelos autores/pesquisadores, entre outros aspectos. Com esse entendimento, Oliva (2006, p. 212) adverte:

é “obrigatório”, nas aulas introdutórias, criar condições para que nossos futuros docentes identifiquem e superem as armadilhas teóricas e os argumentos que lançam sobre a África um olhar pejorativo. Parte fundamental desse exercício consiste na revisão da historiografia africana e africanista e no uso adequado dos conceitos e categorias empregados nos estudos sobre a África. A associação entre a leitura dos textos e o uso de imagens e mapas são instrumentos frutíferos nesses contatos iniciais com a história africana.

Afinal, é fundamental lançar o olhar e buscar as estratégias de escuta sobre o conhecimento e o pensamento nos espaços de educação, cultura, políticos e de trocas de saberes culturais para continuar a luta contra o racismo, os preconceitos e a discriminação racial.

Desafios para a educação antirracista e decolonial

Na sociedade brasileira atual, ganham força os debates, reflexões e pesquisas que defendem a educação antirracista e decolonial como abordagem que possibilita reflexões e conhecimento sobre “os acordos tácitos”, como pactos que se perpetuam nos espaços de relações sociais e étnico-

raciais, relembando trechos da história de conflitos complexos, da violência na construção social e da herança que sustenta e perpetua a supremacia branca e o racismo, os abismos econômicos e sociais entre a população negra, branca e indígena no Brasil, como lembra Bento (2022).

Podemos compreender que, apesar de as desigualdades sempre existirem, é somente a partir da Modernidade, no mundo ocidental, como ressalta Cattani (2003), que elas passam a ser consideradas como relevantes, como um problema e como conflitos que envolvem todas as dimensões da sociedade e da vida humana e das relações sociais e étnico-raciais.

Na verdade, o autoritarismo e seus projetos racistas, de dominação-subordinação de pessoas negras e não brancas, pobres, mulheres, são fantasmas que continuam a assombrar e precisam ser expulsados e combatidos com instrumentos democráticos e compartilhados em processos democráticos de lutas antirracistas e decoloniais. A educação é um caminho possível para isso, pois pode assegurar conhecimentos sobre a realidade, autonomia, cidadania e condição humana aos sujeitos envolvidos.

Afinal, falar sobre *Racismo nas relações sociais e autoritárias da sociedade brasileira: um desafio à educação antirracista e decolonial* numa perspectiva de autores que discutem essa questão, relacionando os problemas atuais da sociedade contemporânea, mostra a exigência de pensar as hierarquias de raça e gênero agravadas e implementadas pelo processo da “colonialidade-modernidade” (Segato, 2021) e também de buscar uma educação e uma nova pedagogia na perspectiva crítica da decolonialidade do poder e de uma prática interdisciplinar e intercultural que permita um esforço para promover uma educação antirracista e decolonial.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, Cida. Projetos de transformação. In: BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 103-116
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das tocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia: a economia das trocas linguísticas*. Organizador: Renato Ortiz. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Diversidade: jurisprudência do STF e bibliografia temática*. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, modificada pela Lei nº 11.639, de 9 de janeiro de 2003*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República/CNE/MEC, 2008.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Barueri, SP: Manole, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

CATTANI, Antonio David. Desigualdades: os desafios para a Sociologia. In: DUBET, François. *Desigualdades multiplicadas*. Tradução: Sérgio Miola. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução: Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CONSELHO NACIONAL DAS DEFENSORAS E DEFENSORES PÚBLICOS-GERAIS (CONDEGE). Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro (DPERJ). Diretoria de Estudos e Pesquisas de Acesso à Justiça. *Relatório sobre reconhecimento fotográfico em sede policial*. Disponível em: <http://condege.org.br/relatorio>. Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 6. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

COUTO, Jorge. *A construção do Brasil: Ameríndios, Portugueses e Africanos, do início do povoamento a finais de Quinhentos*. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEGLER, Carl Neumann. *Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos*. Tradução: Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

DUBET, François. *Desigualdades multiplicadas*. Tradução: Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 223-246.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?: para uma Pedagogia da Pedagogia*. 2. ed. Tradução: João Bénard da Costa e António Ramos Rosa. Lisboa: Moraes, 1970.

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

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Editora da USP: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei n. 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a história da África [online]*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-210. *E-book*. Diversidades series. ISBN 978-85-386-0383-2. DOI: 10.7476/9788538603832. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>. Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 28, n. 1, 2 e 3, p. 187-220, jan./dez. 2006.

SANTOS, José Antonio dos. Diáspora africana: paraíso ou terra prometida. In: MACEDO, José Rivair. (org.). *Desvendando a história da África* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 181-194. *E-book*. Diversidades series. ISBN 978-85-386-0383-2. DOI: 10.7476/9788538603832. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>. Acesso em: 12 jan. 2020.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda*. Tradução: Danú Gontijo e Danielli Jatobá. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 269-284. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2008. p. 39-63.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales*. Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re) vivir. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamento Decolonial).

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Outras obras consultadas:

LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de história da África: experiências a partir da sala de aula. In: MACEDO, José Rivair. (org.). *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 211-222.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social*. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/174437>. Acesso em: 03 ago. 2022.

RAMOS, Sílvia; FRANCISCO, Diego; SILVA, Pedro Paulo da; SILVA, Itamar. *Negro trauma [livro eletrônico]: racismo e abordagem policial no Rio de Janeiro*: CESeC, 2022.

Capítulo II

O espetáculo *Cantos e encantos do mar* e sua proposta decolonial de educação ambiental

Helânia Thomazine Porto
Carla Silva de Santana
Jorge Galdino Santana

No Extremo Sul da Bahia, no dia 13 de maio de 1988, despontou em Caravelas¹ o Grupo Afro-Indígena de Antropologia Cultural Umbandaum, que surgiu como um movimento de resistência às ideologias de um grupo político local que induziu a população caravelense a comemorar os 100 anos de “abolição da escravidão”. Em repúdio a esse ato, organizou-se uma manifestação em que se apresentava uma faixa com a frase: “100 anos da falsa abolição”, seguida de performances artísticas. A essas apresentações foi somada a roda de capoeira do grupo “Pé no ar” (Silva, 2019; Santana, 2021).

Esse posicionamento político se desdobrou em outras ações, como a criação do Movimento Cultural Arte Manha, uma associação de artistas caravelenses. O Arte Manha recebeu, em 2008, o título de Ponto de Cultura da Bahia, que possibilitou a essa organização não governamental ser um *locus* de diálogos entre educação e cultura, como já se fazia nas diversas práticas e expressões artísticas de valorização das identidades afro-indígenas e de emancipação política dos sujeitos.

Assim, entre os inúmeros shows apresentados pelo Umbandaum, desde 1988, têm-se: *Águas mães*, *Até quando Brasil*, *Origem*, *Queima de arquivo*, *Mulheres*, *Comida*, *Tubalelé*². E entre as suas ações no conjunto escolheu-se para análise o espetáculo *Cantos e encantos do mar*, em cartaz desde 2008.

O grupo Umbandaum, desde sua gênese, propunha linguagens que subvertessem o *status quo*, em pleno período de censura, enfrentando pensamentos e práticas “colonizadoras” e militarizantes, em um período em que o “giro decolonial” se estruturava junto aos movimentos sociais. Ao tempo em que se problematizava a organização social e política do país, arquitetava-se um fazer artístico influenciado pelos grupos negros da Bahia, em nível regional (Grupo Nagôs, Tupinambás e outras manifestações da cultura popular regional) e nacional, como o Grupo Olodum, com o qual o grupo Umbandaum realizou intercâmbio em Caravelas.

¹ No censo de 2010, considerando os seus distritos, o município conta com uma população de 21.414 habitantes (IBGE, 2010).

² Para conhecer mais sobre as produções do grupo, orienta-se consultar as suas redes sociais no Facebook: <https://www.facebook.com/movcultartemanha>.

Assim, buscam-se, na captura de sentidos de cinco cenas, entre as oito³ que estruturam o espetáculo *Cantos e encantos do mar*, interpretadas semioticamente, as plásticas educativas e formativas presentes nos interstícios entre produção e recepção, uma vez que o sentido se constrói pela linguagem em movimento (Velho, 2009), por uma semiose (Santaella, 1983) em que a tradução de um signo em outro ocorre pela (re)invenção do presente, sem renunciar leituras críticas do passado.

Como uma proposta decolonial de educação, o espetáculo *Cantos e encantos do mar* é então considerado na semiologia da cultura, pois, na perspectiva de Velho (2009), os sistemas estão expostos a infinitos movimentos de organização que têm como função processar as informações e as demandas que surgem de fora, do ambiente e de outros sistemas, logo a problematização diz respeito à identificação dos sujeitos com o espetáculo, isto é, à percepção da maneira como esse signo tem contribuído para o enfrentamento do preconceito racial e a promoção de aprendizagens decoloniais.

Nessa semiologia da cultura, a decolonialidade proposta pelos grupos Umbandaum e Arte Manha é entendida pelas perspectivas das epistemologias do sul, especificamente em *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la história andina* como práxis descolonizadora, de Rivera Cusigangui (2015), e em *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Krenak (2019), uma vez que esses coletivos buscam reconhecimento de quem são, rompendo, em certa medida, com a crise identitária de muitos brasileiros que, ao se olharem no ‘espelho’, enxergam a sua imagem distorcida, o que é o “sistemático bloqueio e confusão nos processos de conhecimento” (Rivera Cusigangui, 2015, p. 93).

De onde se descoloniza

A cidade de Caravelas está localizada no Extremo Sul da Bahia, no Corredor Central da Mata Atlântica, uma região considerada de grande relevância ecológica, devido aos diversos ecossistemas, como: manguezais, estuários, restingas, praias, recifes e remanescentes de florestas. Esse município é o principal ponto de partida para o Parque Nacional Marinho dos Abrolhos, no arquipélago de Abrolhos, na Bahia (Santana, 2015).

Caravelas possui três Unidades de Conservação (UCs) e de proteção integral: o Parque Nacional Marinho dos Abrolhos (Parnam dos Abrolhos), que possui a maior área de biodiversidade marinha do Brasil e do Atlântico Sul; a Reserva Extrativista (Resex) de Cassurubá, que é uma UC de uso sustentável, a qual permite o manejo de espécies fundamentais para a pesca tradicional de seus beneficiários; e a Área de Proteção Ambiental Ponta da Baleia (APA). No Parnam dos Abrolhos, não é possível fazer uso de seus recursos naturais.

Na tentativa de realizar a educação ambiental, os grupos Umbandaum e Arte Manha, ao longo da história, têm promovido ações de transformação do pensamento eurocêntrico com a realização de ações culturais e artísticas, praticando e escrevendo uma história sobre identidades e culturas, principalmente de utilização do corpo nas artes como resistência política e identitária (Silva, 2019).

³ Os oito cantos que estruturam o espetáculo são: “Cantos e encantos”, “Itajara”, “Mano tintureira”, “Velho Budião”, “Criatura mística”, “Salve os mananciais”, “Odó Yá” e “Morte das águas”, distribuídos nessa sequência.

Como os demais territórios brasileiros, Caravelas também foi fundada no mito da harmonia racial entre os três grupos: negros, indígenas e brancos, em que, pela miscigenação, previa-se uma sociedade da cordialidade, entretanto nenhuma sociedade conseguiu conviver em harmonia com dívidas históricas (Chauí, 2006). Em ruptura com essa história única, que apaga as demais e que “nega a pluralidade das formas de vida, da existência e de hábitos”, conforme lembra (Krenak, 2019, p. 12), Umbandaum e Arte Manha estruturaram-se em enfrentamento da ordem sociopolítica local, que se apresentou profundamente ligada às forças mais tradicionais e dominantes da sociedade. Logo, suas práticas são pensadas como uma contracultura, que é de oposição à cultura hegemônica sustentada pelo poder econômico (Silva, 2019).

Nas suas criações artísticas, Umbandaum e Arte Manha sempre buscaram a conscientização étnico-racial de cada envolvido(a), direta ou indiretamente. Conforme as pesquisas de Ferreira e Carvalho (2019), os artistas buscam “repertórios sociais e históricos de suas culturas de origem, como da valorização das africanidades e da cultura indígena, e, através da arte, corpo e memória reivindicam cidadania e respeito à diversidade” (p. 12). Nessa perspectiva, o teatro funciona como um lugar de encontro, presença, contato, embates e de cumplicidade, evidenciando-se “o corpo-arte, a arte-corpo e o corpo-memória, por meio da dança, da música, da percussão, do corpo sensibilidade” (Ferreira; Carvalho, 2019, p. 12).

O espetáculo *Cantos e encantos do mar*

O espetáculo *Cantos e encantos do mar* é encenado pelos artistas do grupo Umbandaum, vinculado ao Movimento Cultural Arte Manha desde 2004. Em 2008, o grupo passou a ter o apoio do Projeto Meros do Brasil, que tem por meta apresentar estratégias de conservação de ambientes costeiros e marinhos do Brasil e é patrocinado pelo Programa Petrobras Ambiental. O patrocínio do Projeto Meros do Brasil tem sido uma das formas de projetar as ações do grupo em nível nacional e internacional, com a “arte recriando o princípio criador das coisas criadas” (Boal, 1991, p. 20).

Além da defesa da vida do peixe Mero⁴ e do ecossistema dessa espécie, como dos manguezais, recifes de corais e ambientes rochosos, o espetáculo trabalha a cultura dos povos tradicionais, e, por ser um espetáculo musical, suas encenações são assinaladas por cantos e ritmos populares (samba, batuque de candomblé, baião), de autoria do próprio grupo, fundamentados nos mitos, lendas, memória popular e nos conhecimentos técnicos e ancestrais dos mestres de cultura popular. Nesse caso, as práticas orais são apropriadas por outra dimensão estética, por meio do processo de criação (Freitas, 2000).

O espetáculo foi escrito pelo artista e mestre de cultura Jorge Galdino Santana, em 2004, inspirado no folguedo popular bumba meu boi, sendo o Bumba-Mero a personagem principal. Outros personagens são: Budião Azul⁵, Tubarão Tigre⁶, Mero, Sereia e Iemanjá. Na sua organização e apresentação, há um corpo de dançarinos, artesãos, percussionistas, cantoras/cantores, além de um coreógrafo, os quais totalizam 35 artistas. É um espetáculo de fôlego, com 1 hora e 30 minutos de duração, que demanda esforço e empenho de todos os seus integrantes e

⁴ O nome científico desta espécie é *Epinephelus itajara*.

⁵ Essa espécie é registrada cientificamente por *Scarus trispinosus*.

⁶ O nome científico dessa espécie é *Galeocerdo cuvier*.

muito diálogo para contornar as ansiedades e conflitos. As coreografias de todas as personagens e do corpo de bailarinas são criadas pelo dançarino, coreógrafo, artista plástico e mestre de cultura Itamar dos Anjos Silva.

Ao longo dos anos, os bumba-bichos foram modificados, substituindo-se o modelo que reproduzia uma plástica mais próxima da representação “real” dos animais por outro com uma estética afro-indígena. É possível identificar aspectos das identidades afro-indígenas, principalmente do universo mítico dos povos originários, nas cores e grafismos do espetáculo. A sua montagem também envolve o desenvolvimento de shows e oficinas de artes plásticas, realizados em escolas com a participação de estudantes, tendo a arte e a cultura como instrumentos de educação e de transformação social.

No espetáculo há um convite para um “mergulho” nos mitos, como os da Sereia, Iemanjá, Budião, Tubarão, Mero e Tupã. Os encantados da cultura popular passam a ser inteligíveis, transmitindo sem dogmatismo o despertar pela preservação ambiental. Na ótica da *semiologia da cultura*, essas cenas seriam enunciações com potencialidade de apontar aos sujeitos o seu lugar nos ecossistemas com compromisso social e político, pois a

consciência humana se organiza pelo conhecer-se conhecendo”; o que lhe faculta transcender simbolicamente a um mundo naturalmente dado por um antecedente natureza de que ele é parte e sobre o qual age, em direção a um mundo simbolicamente construído, como o resultado coletivo de uma ação (Brandão, 2017, p. 393).

As poéticas populares do espetáculo são cantos singelos que retratam os ambientes de resiliência das espécies ameaçadas de extinção, com alguns mitos ligados à cultura oceânica, conjugados às práticas científicas na região do Banco dos Abrolhos. Estas são apresentadas por alegorias, adereços, cenários e figurinos produzidos com materiais de reaproveitamento e/ou recicláveis, a fim de trabalhar uma consciência para um consumo mais sustentável. Assim, o Umbandaum e o Arte Manha, por meio do espetáculo, difundem informações socioambientais. Vinculados às instituições de pesquisas das comunidades locais e regionais, vão criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, à medida que se lançam num domínio que lhes é exclusivo, o da história e o da cultura (Freire, 1986, p. 101).

As mostras do *Cantos e encantos do mar* são desenvolvidas em forma de *teatro de arena*, adaptadas para praças, largos e escolas, possibilitando a sua visibilidade em ambientes públicos, de forma gratuita. As apresentações são realizadas durante eventos temáticos organizados pelo Umbandaum e/ou Arte Manha em parceria com o Projeto Meros do Brasil, Semanas Culturais da Baleia Jubarte, Feira do Marisco de Barra de Caravelas, Aniversário do Parque Nacional Marinho dos Abrolhos e demais eventos da Reserva Extrativista de Cassurubá.

Cada cena do espetáculo se refere a uma personagem, que tem a sua música, tempo de palco, coreografia e figurino. Os oito cantos que estruturam o espetáculo, cujo tema central é o universo marítimo, material e imaterial, são: “Cantos e encantos”, “Itajara”, “Mano tintureira”, “Velho Budião”, “Criatura mística”, “Salve os mananciais”, “Odô Yá” e “Morte das águas”. Dentre esses elegeram-se cinco para interpretação, a saber: (1) Tupã Guerreiro — essa personagem apresenta o espetáculo e tem por melodia a letra que fala de cantos e encantos; (2) Bumba-Mero

— essa personagem, pelo canto intitulado “Itajara” (seu nome indígena), descreve as fases de seu desenvolvimento; (3) Sereia — essa personagem é referenciada como a Criatura Mística; (4) Iemanjá — essa personagem é apresentada pela força feminina da expressão iorubá *Odô Yá*; (5) Morte das águas — é a última cena do espetáculo, a qual tem por objetivo promover a sensibilização para a preservação e o uso sustentável dos recursos naturais.

Tupã Guerreiro em cena

O espetáculo começa com o canto “Cantos e encantos”, de autoria do artista Jaco Galdino (2012). A letra aborda as relações dos povos com os mitos africanos e indígenas. Por ser o canto que abre o espetáculo, tem-se a personagem Tupã, que é interpretada pela bailarina Simone dos Anjos, que tem por missão despertar o público para aquele mundo encantado, conforme a última estrofe do canto: “O canto do fogo é canto mágico, Tupã Guerreiro: deus atlântico, Utopia que nasce nas matas, moradia de índio”.

Figura 1 – Abertura do espetáculo – personagem Tupã



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Nozh_ALpRdQ, 2018.

O ser encantado “Tupã” carrega a energia do fogo, portanto é a luz que pode guiar a todos, conforme entra no palco, acompanhado de outros seres da natureza, estes interpretados pelo corpo de dançarinas.

Tupã entra em cena realizando movimentações dos membros superiores e inferiores, que se projetam para a frente e se alinham novamente ao corpo, de modo semelhante à estética de danças afro-indígenas. Assim, Tupã performatiza o chamamento para que todos se adentrem pelo seu mundo, dos encantados e dos seres vivos (terra, gente, mar, homem, peixe, Atlântico, matas, fogo, índios). Nessa transfiguração do universo científico pela linguagem simbólica da cultura, não há distinção de qual dos seres é o melhor, como mostra este canto:

Cantos e encantos

O canto da terra é o canto da gente
Ecoando no oco, torto do toco
moradia de vivente
O canto da água é o canto de Oxum
Brotando vida espalhando cores
Moradia de seres
O canto do vento é o canto novo
Iansã Deusa menina mulher
África mãe no seio da terra
moradia de mitos
O canto do homem é o canto da terra
espalhando sonhos no oco do toco
moradia de vivente
O canto do mar é o canto de Iemanjá
Rolando ondas espelhando a lua
moradia de peixe
O canto do fogo é canto mágico
Tupã guerreiro: deus atlântico
Utopia nasce nas matas
moradia de índio
(Umbandaum/Artemanha, 2012).

Nessa mística, tem-se uma educação tecida entre as fronteiras da ciência e da cultura popular, que intenta ser uma prática educativa e política, de perspectiva ambiental e cultural, na qual o ambiente é entendido para além de fauna e flora, pois é tudo o que diz respeito a relações inter-universos e intra-universo (Krenak, 2019).

Tupã, como aquele que carrega o canto de todos os seres, inclusive os do mundo espiritual, abdica de seu lugar para que os demais mitos progressivamente venham para a arena, introduzindo outras pautas ambientais e elementos da cultura popular, pois a prática educativa do espetáculo ampara-se na compreensão de que a cultura popular tende a se definir como prática de compromisso com os movimentos populares, de realização coletiva, da dialética e da dialógica, ou ainda como processo e produto social (Brandão, 2017).

Bumba-Mero e o canto “Itajara”

Na segunda cena do espetáculo, tem-se a apresentação do primeiro peixe, o Mero, por meio do canto “Itajara”. O título desse canto diz respeito ao nome científico do mero, que é *Epinephelus itajara*. De origem da língua Tupinambá, do tronco Tupi, Itajara significa “Senhor das Pedras”, uma vez que o mero é um peixe que tem como característica ser um animal que vive entre os recifes e em locais de naufrágios. Como as demais personagens, o Bumba-Mero vem acompanhado pelo corpo de bailarinas, que faz a coreografia que ambienta a personagem.

Figura 2 – Peixe Mero – o canto de Itajara

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Nozh_ALpRdQ, 2018

A canção “Itajara”, produzida para o Mero, é de autoria do artista Jorge Galdino Santana (Dó Galdino). A letra aborda as fases de desenvolvimento do peixe e se compõe, inclusive, de uma linguagem popular para descrevê-lo, conforme os versos: “Eu era um *bodetinho*, saí das unhas do gavião; quando um *mero rapaz*, cair nas malhas, mas sair na contramão; mesmo um velho *Canapu*, vivo fugindo do arpão”. *Bodete*, *Canapu* e *Mero* são as três etapas de crescimento do peixe — jovem, adulto e mais velho, na cultura popular.

Em sua coreografia, a personagem apresenta passos que se encaixam no que é cantado nos versos: “Abre ala...eira... Eira...areiá... Abre ala...eira... Pra o Itajara passar”, conforme a encenação de um corredor formado por seres do mar (interpretado pelo grupo de bailarinas), que abrem alas para que o Bumba-Mero possa atravessar e interagir com as personagens que representam os demais seres, que precisam de sua sobrevivência para se nutrir, de acordo as ações explicitadas na letra do canto:

Itajara

Vem Sr. das Pedras
Tem festa em alto-mar
É noite de lua cheia
A Sereia vem pra cantar

Abre ala...eira...
Eira...areiá...
Abre ala...eira...
Pra o Itajara passar
Refrão (bis)
Eu era um bodetinho
Saí das unhas do gavião
Quando um mero rapaz
Cair nas malhas

Mas sair na contramão
Mesmo um velho Canapu
Vivo correndo do arpão
Abre ala...eira...
Eira...areiá...
Abre ala...eira...
Pra o Itajara passar

Hól Minha mãe Sereia
Não deixe o mar sozinho, não!
Será mesmo a lei dos homens
Que vai garantir a vida dos que virão?

Abre ala...eira...
Eira...areiá...
Abre ala...eira...
Pra o Itajara passar
(Umbandaum/Artemanha, 2012).

Nesse ato cênico, defende-se a ideia de que a recuperação dos mananciais se dará pela preservação do Mero e reconstrução da história dos homens com o meio ambiente, por uma difícil reconquista, da reconciliação homem-natureza e dos homens para com os homens, sem interferir na liberdade do homem como sujeito individual, e dele como parte da Terra. Conforme lembra Krenak (2019, p. 10), “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”.

Conscientizar a população da proteção desse animal e de seu ambiente natural faz-se urgente e necessário, gerando “o tempo de um outro momento: o da conquista de um poder” horizontal que recupere não só para a população ribeirinha, “mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas do trabalho e da cultura” (Brandão, 2017, p. 402).

Criatura mística: a sereia

O canto “Criatura mística”, de composição de Jorge Galdino Santana (Dó Galdino), apresenta a Sereia no espetáculo. A sereia representa o mito com características afro-indígenas, e na região do Extremo Sul da Bahia ela é conhecida como Janaína, Iara, Jandira. O show traz para o público um pouco dessa mística do mundo dos povos das águas e elege o baião como o ritmo para a cadência dos movimentos corporais da Sereia, que entra em cena sugerindo ser ela uma mulher-peixe. A sua principal função no espetáculo é o estabelecimento de um diálogo (mímico) com o público, por meio de movimentos corporais e expressões faciais, lembrando que no mar todas as criaturas são encantadoras.

Figura 3 – A sereia como criatura mística

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Nozh_ALpRdQ, 2018.

A presença da Sereia retoma algumas crenças do imaginário da população ribeirinha, conforme relatos de antigos cronistas, possibilitando apreender a ideia de que a mesma curiosidade que motivou muitos marinheiros a se aventurar pelos oceanos para conhecer os seus “mistérios” ainda se faz presente. Entretanto, a busca pelo desconhecido requer respeito e sabedoria. Desse modo, na letra da música para a Sereia, o pescador se apresenta como um conhecedor, pois ele “desce o rio e sobe o mar para ver a Sereia cantar”. A melodia desse canto promove um balanço como de uma pequena embarcação no mar.

Criatura mística

Não é o clarão da lua
Nem um raio que brilha lá
É uma criatura mística
Que emana do fundo do mar (bis)
Tem um canto que encanta a gente aqui
Deixando parado em alto mar
É uma linda Sereia
É a menina Jandira
É a minha rainha do mar (bis)
Não foi o lendário peixe
Que abalou a minha fé
Foi puro encanto, sonho e magia
Na figura de uma mulher
Desce rio e sobe mar
Pescador a navegar
Só pra ver sereia cantar
Desce rio e sobe mar
Venha ver sereia cantar (bis)
(Umbandaum/Artemanha, 2012).

A composição dessa figura mitológica se dá pelo hibridismo de aspectos de culturas europeias, africanas, afro-brasileiras e indígenas. Assim, a Sereia negra traz elementos da cabocla Janaina e da Iara indígena — protetoras dos manguezais, rios, oceanos. Apoiando-se nessa interculturalidade, a Sereia passa a ser esse elemento que transita de uma cultura para outra, o que permite que meninas de diferentes grupos étnico-raciais se identifiquem com essa personagem, que é também a “menina Jandira”.

No entanto, enquanto a Sereia da Europa Ocidental é loura de olhos claros, no espetáculo ela é como as demais meninas e mulheres que vivem no território da identidade — Extremo Sul da Bahia —, numa proposta de educação não escolar, de fundamentos ambientais e decoloniais, pela valorização dos modos de ser e pensar dos sujeitos da região. Porém, reconhece-se que a decolonialidade do pensamento não se dá só pela via do teatro, e pouco se esgota nessa arte, embora não se possa negar que o *Canto e encantos do mar* abre caminhos para se pensar a construção de uma educação emancipatória, sendo cenário de resistência e de luta pela sobrevivência, 00). Na proposição de Morin (2000), seria essa uma educação a ser construída visando a uma cidadania planetária, em que os seres humanos, onde quer que se encontrem, reconheçam-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconheçam a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. conforme o etos *ch'ixi* identificado por Rivera Cusicanqui (2015) nas micropolíticas presentes em ações de organização comunitária.

Em direção oposta aos demais espetáculos, que tradicionalmente submetem a cultura popular a uma forma erudita, nesse canto e nas demais linguagens, o saber popular é apresentado como uma cultura legítima, porquanto a educação popular, assim como a cultura popular, “somente é totalidade quando se transforma em um processo que permita a livre expansão desta complexa rede em que se articulam, em intersecções ricas e variadas, motivos subjetivos e possibilidades objetivas, propósitos de grupos e paixões individuais, meios disponíveis e finalidades ambicionadas.” (Brandão, 2017, p. 4

Odô Yá a Iemanjá!

A sétima cena é constituída pela presença da figura mitológica Iemanjá, com a execução da canção “Odô Yá”, de composição de Simone dos Anjos (Umbandaum/Artemanha, 2012) — a expressão *Odô Yá*, do iorubá, significa uma energia-saudação à Mãe das águas salgadas. A poética do canto mostra como as águas são importantes para a manutenção dos povos que delas sobrevivem, por meio da função apelativa da linguagem: “traz das profundezas coragem e beleza para a gente lutar; coragem e beleza para libertar”, projetando junto a essa força a construção de um mundo melhor para todos, mas sem negar as durezas do passado, conforme se observa:

Odô Yá

Odô, odô Yá! Traz das profundezas coragem e beleza pra gente lutar, odô Yá!
Odô, odô Yá! Traz das profundezas coragem e beleza libertar, odô Yá!
Fui buscar nas águas
Beleza e encanto
História de um povo
que ainda vive a lutar
História vivida de uma gente sofrida

Que faz esse povo cantar e encantar, odô Yá!
Odô, odô Yá! Traz das profundezas coragem e beleza pra gente lutar, odô Yá!
Odô, odô Yá! Traz das profundezas coragem e beleza libertar, odô Yá!
Dos antepassados, eu trago guardado
orgulho marcado, chicoteado do negro a chorar
Mãe d'água carregue injustiça racismo
Para as profundezas do fundo do mar, odô Yá!
Odô, odô Yá! Traz das profundezas coragem e beleza pra gente lutar, odô Yá!
Odô, odô Yá! Traz das profundezas coragem e beleza libertar, odô Yá
(Umbandaum/Artemanha, 2012).

A entrada desse mito confirma a presença de um conhecimento compartilhado pelos ribeirinhos. Essa deidade é homenageada na toponímia do território, com a denominação de uma das praias localizadas no distrito da Barra, pertencente a Caravelas, Bahia: a Praia de Iemanjá. Nesse lugar se encontra a escultura de Iemanjá, em madeira, em um altar. Além da praia que homenageia a orixá, tem-se também a Festa de Iemanjá, que acontece no dia 2 de fevereiro.

Tradicionalmente, os grupos Umbandaum e Arte Manha participam da organização desse festejo, que tem a adesão da comunidade em geral. É por meio dessas interações que as propostas educativas do Umbandaum e do Arte Manha são reconstruídas, no sentido de uma educação ambiental decolonial, de participação popular. A inserção de Iemanjá no espetáculo possibilita ao público o acesso às mensagens trazidas pela Mãe das águas, tanto em sua performance — movimentos que sugerem o seu domínio no mundo das águas dos oceanos — quanto na sua alegoria completada pelo figurino, que é um vestido comprido, de tecidos transparentes, que absorvem as cores das luzes dos refletores. Estas são projetadas com a intenção de produzir diferentes tons, sugerindo a coloração das águas do oceano sob o efeito da luz do sol. Esse conjunto de signos estrutura a personagem, dando a ela o seu valor simbólico, ser a energia feminina das águas salgadas.

Figura 4 – Iemanjá



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Nozh_ALpRdQ, 2018.

Os diferentes mitos sempre colocam Iemanjá no lugar da Mãe, a que foi responsável pela vida de muitos orixás, construindo no inconsciente coletivo ideais de sua mística, como uma deidade feminina que alimenta o repertório de narrativas e crenças da comunidade. Importante lembrar que os mitos e os encantados trazidos para as cenas pelo grupo não têm por intenção a imposição de uma religiosidade. Configuram-se como uma forma de transposição de questões ambientais urgentes em linguagens simbólicas. O objetivo dessa plasticidade como das demais é a adesão e o engajamento do público, especificamente dos mais jovens, por uma causa maior — preservação das espécies em extinção e de seus ecossistemas, utilizando-se como canal as tradições orais.

Um povo aqui assiste à morte das águas

“Mortes das águas” é a oitava e última cena do espetáculo, por isso tem a participação de todos do elenco. A canção “Morte das águas”, produzida por Jorge Galdino Santana (Dó Galdino), tem por intenção revelar a relação e dependência dos seres com o meio ambiente, mostrando ao público a necessidade de que o cuidado com a fauna e flora do território seja uma preocupação de todos e denunciando: “um povo aqui assiste a morte das águas”. Enfatizam-se ainda a ganância, o extrativismo e as ações desordenadas de moradores e de turistas como fatores que podem aniquilar os recursos naturais, consequentemente o patrimônio social e cultural da população.

Nesta cena, explicitamente, todos são convocados para a defesa do ecossistema marinho, no caso Abrolhos, como um grande ecossistema, a fim de que todos possam apreender a ideia de que a atual realidade é desafiadora, principalmente em decorrência das constantes ameaças, como da fome, poluição das águas e extinção de seus seres:

Morte das águas

Um novo afluente destaca sua foz nas águas do rio Caravelas
Banha com um mar de alegria a multidão
Enche de prantos o leito do meu coração
Umbandaum traz amor, paz e integração
Faço uma prece a Nanã Burucu e ao meu pai Oxalá
Que sua filha Iemanjá nos dai proteção
Um povo aqui assiste à morte das águas
Assassinada por um homem que não pensa em um só mundo, não!
Odô Yá!!! O rio secou... O peixe sumiu
O progresso chegou... Mas a fome prosperou ao povo ribeirinho
Odô Yá!!! O verde queimou... Virou cinza no anil
O progresso chegou... Mas a fome prosperou ao caboclo do Brasil.
(Umbandaum/Artemanha, 2012).

A letra da música em entretons melancólicos tem por desígnio promover reflexões sobre as consequências da não preservação desses ambientes naturais, uma vez que o consumo desenfreado e sem planejamento, aliado ao desmatamento e à poluição, entre outras ações locais, regionais, nacionais e globais, afeta não só essa comunidade, mas todo o planeta.

É possível entender pela exposição verbo-visual e cinestésica dessa cena que a temática de preservação desses territórios alinhava todo o espetáculo. Portanto, só um cuidado consciente e amoroso poderá garantir, no presente e no futuro, os meios de subsistência e o fomento de outras ações, possibilitadas por esses patrimônios materiais e imateriais. Sendo assim, investe-se na sensibilidade do público para que haja empatia com as personagens ameaçadas (figuradas nos encantados e bumbas), pois acredita-se que a empatia com essa questão se estabelece da relação do(a) espectador(a) com as personagens e músicas, conforme suas leituras sinestésicas, emocionais e intelectivas acionadas nas referencialidades das cenas.

O signo continua em movimento

Essa última argumentação não tem a intenção de trazer conclusões, pois o espetáculo *Cantos e encantos do mar* continua como uma proposta educativa não escolar decolonial para “o espanto” de todos(as). A palavra espanto aqui tem o sentido de afetar os sentidos, conforme provoca Krenak (2019) quanto à criação de espaços que promovam a alegria de pensar, pois sensibilidade e cognição caminham juntas.

De tal modo, a intencionalidade desse texto foi de interpretar as práticas decoloniais que configuram o espetáculo *Cantos e encantos do mar*, incluindo um olhar sobre as poéticas de resistências do Umbandaum e do Arte Manha, que atuam no território do Extremo Sul baiano desde o final da década de 1980.

Como se observou, o espetáculo *Cantos e encantos do mar* é constituído de personagens, coreografias, cantos, iluminação e cenário, funcionando como *enunciações* de resistência, que se materializam por meio das vozes dos povos tradicionais (ribeirinhos, pescadores, marisqueiras, extrativistas, indígenas, quilombolas), em diálogo com questões urgentes, entre elas o desafio de preservação da fauna, flora e da própria humanidade em um território ameaçado pela economia neoliberal. Esse signo pode ser apreendido também como códigos culturais que cumprem a função de formar, comunicar, informar, entreter e sensibilizar.

O Arte Manha e o Umbandaum entendem a função política de suas ações, principalmente quando organizam uma educação ambiental em perspectiva decolonial, como o espetáculo, em que elegem as cenas que podem funcionar como sistema de linguagens com potencialidade de modalizar e traduzir a realidade contemporânea, não para um conformismo, mas pela adoção de práxis cotidianas que levem em consideração as diversidades étnico-culturais e a vida de todos os seres, referendada nas crenças e nas demais manifestações artístico-culturais presentes no território. A cultura e a arte são manejadas em seus diferentes códigos, e estes, por sua vez, acessados das memórias, dos fazeres e do mundo mítico da população.

Entretanto, reconhece-se que não tem sido tão fácil a realização desses projetos, pois o Umbandaum e o Arte Manha encontram-se inseridos em uma sociedade com suas contradições, constituída de grupos conservadores que consideram as artes e manifestações culturais como “balbúrdias”, reservando às artes e demais plásticas o lugar da exclusão e, conseqüentemente, negando os investimentos das ações dos grupos. Indo na contramão desse pensamento retrógrado, o Umbandaum e o Arte Manha resistem, por vezes participando de editais governamentais e não governamentais, o que tem permitido levar manifestações artístico-culturais para a população,

conforme se percebe na apresentação do espetáculo *Cantos e encantos do mar* em diferentes momentos festivos, no Extremo Sul da Bahia, inclusive em redes sociais digitais⁷.

As culturas e as artes populares não devem ser apreendidas só como um meio educativo, no entanto reconhece-se que as potencialidades dessas práticas na formação política e cidadã dos sujeitos funcionam como a energia *Odó Yá*, isto é, um chamamento para ir ao encontro dessas místicas.

Referências

- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, 2017.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. A festa de Iemanjá, “Rainha dos Mares”: teias de interações afroindígenas na zona de contato. *Linguagem em Revista Religião, Língua e Literatura*, Niterói, ano 15, n. 29, p. 1-22, 2019. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Enelita de Sousa. *Rituais do boi no imaginário do Nordeste brasileiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- FONSECA, Maria Nazareth S. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GALDINO, Jaco. Cantos e Encantos. *In: Umbandaum/Artemanha: Cantos e encantos do mar*. 1 CD-ROM. Caravelas (BA), 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Sociología de la imagen: Miradas ch’ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- SANTANA, Carla Silva de. *Entre encantados, poéticas populares e pautas ambientais: as práticas educativas do Umbandaum no espetáculo Cantos e encantos do mar*, Caravelas (BA). 2021.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhW4ppFfhik&t=923s>

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Vernáculas) – Universidade do Estado da Bahia, Teixeira de Freitas, BA, 2021.

SANTANA, Jorge Galdino. *Necessidade de excelência na gestão pública da Secretaria de Cultura no município de Caravelas*. Teixeira de Freitas: UNOPAR, 2015. Mimeografado.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.

SILVA, Itamar dos Anjos. *Relações étnico-raciais, linguagens e culturas: estudo das práticas socioeducativas do Umbandaum na construção de identidades étnico-culturais em Caravelas-BA (1988-2018)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino das Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2019.

UMBANDAUM/ARTEMANHA. *Cantos e encantos do mar*. 1 CD-ROM. Caravelas, BA: Ecomar, 2012.

VELHO, Ana Paula Machado. A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. *Revista de Estudos da Comunicação*, Curitiba, v. 10, n. 23, p. 249-257, set./dez. 2009.

Capítulo III

Ser pai de santo negro, gay e de classe popular na Bahia: violências e resistências

*Nilio Barboza Carvalho
Marcos Lopes de Souza*

Enquanto pai de santo negro, gay e de classe popular, o primeiro autor deste texto vivencia muitas situações de preconceito e discriminação diante de sua identidade étnico-racial, sexual e religiosa. Ser pai de santo, negro e gay é contestar a hegemonia masculina cristã, branca e heterossexual, é vivenciar diversos tipos de preconceito, pois se é um líder religioso que escapa aos modelos de referência cristianizados, especialmente o padre e o pastor.

As diversas violências sofridas pelos pais de santo negros e gays, como o olhar acusatório, a humilhação, os xingamentos, o descrédito religioso e a violência física em si, ocorridas nos espaços de terreiro e fora dele, têm sido enfaticamente um dos fatores de inquietação para nós e temos percebido que ainda são poucos os trabalhos em que acontecem esses debates. A ausência dessas discussões contribui para que os preconceitos se reafirmem, cotidianamente no espaço de terreiro e, mormente, fora dele.

O fato de os pais de santos serem negros, gays e da periferia intensifica esses processos. Inclusive, os dados do Grupo Gay da Bahia (GGB) sobre os assassinatos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais (LGBTTI+) no Brasil mostram que, em 2020, as 237 vítimas de mortes violentas integravam uma diversidade de 33 profissões e/ou ocupações entre os LGBTTI+. As cinco profissões ou ocupações mais presentes foram: profissional do sexo, com 46 mortes (44,7%); cabeleireiro, com 11 (10,67%); professor, com 9 (8,7%); autônomo, com 3 (2,9%); e mãe e pai de santo, também 3 mortes (2,9%). Percebemos o quanto ser pai ou mãe de santo intensifica a vulnerabilidade e a violência que os acometem (Gastaldi *et al.*, 2021).

Fernandes (2013) aponta também a violência letal contra os pais de santo. Conforme o autor, embora se fale em pluralismo religioso, respaldado pela Constituição Brasileira de 1988, há uma perseguição às religiões afro-brasileiras, como o candomblé, por terem raízes africanas, apresentarem a magia e o transe religioso, serem reconhecidas como não cristãs e, inclusive, afirmarem discursos menos estereotipados sobre gênero e sexualidade.

Com base no que foi trazido até aqui, este texto pretende apresentar e discutir algumas narrativas vivenciadas por um pai de santo negro e gay, no caso, primeiro autor deste texto.

As intersecções de ser pai de santo negro, gay e de classe popular

A comunidade negra no Brasil traz consigo seus costumes, suas visões de mundo, suas formas de organização e seus valores espirituais, que se tornaram heranças culturais para todo o país. Uma dessas heranças é a religião de matriz africana o candomblé. Embora confinado originalmente à população negra, que fora trazida forçadamente por meio do sistema escravocrata, proibido pela igreja católica e criminalizado por alguns governos, o candomblé prosperou nos quatro séculos e expandiu consideravelmente.

Os terreiros de candomblé, embora tenham similaridades, apresentam singularidades, conforme as nações pertencentes. Entre as nações de candomblé, temos: os Bantus (Angola), os Ketus (Nagôs) e os Jejes. A distinção entre essas nações pode ocorrer de diferentes maneiras, como na língua, nas vestimentas litúrgicas, na forma de tocar os atabaques e nos nomes das divindades (Bastide, 1961; Prandi, 2001).

Os templos de candomblé são chamados de casas, roças ou terreiros. As casas podem ser de linhagem matriarcal, patriarcal ou mista. As casas pequenas são espaços independentes, possuídas e administradas pelo babalorixá ou yalorixá dono(a) da casa e pelo Orixá principal, respectivamente (Prandi, 2000, 2001). Assim como outras instituições religiosas, uma casa de axé tem sua organização hierárquica: o babalorixá ou tata de inquite, que é o(a) líder ou mentor(a) espiritual da comunidade, seguido por egbomí, yaô, abiã e visitantes.

Por ser uma religião de legados africanos, a presença do negro no candomblé é marcante. No entanto, o pai de santo branco, muitas vezes, tem tido uma maior visibilidade nas mídias sociais, sobretudo nas regiões sul e sudeste. Ramos (1942) já levantava um questionamento importante, pois observava os brancos como detentores de funções hierárquicas nos terreiros. Quem assumia os cargos de ogã eram os brancos de família rica na sociedade, a quem os negros deviam respeito. Muitos brancos católicos e de classe média também frequentavam os candomblés em busca de aconselhamentos para a vida.

Santos, J. T. e Santos, L. C. C. (2013) apontam um aumento da presença de líderes brancos nos terreiros na Bahia em um levantamento feito entre 2006 e 2008. Essa visibilidade já foi alvo de reflexão e discussão em contextos distintos (paulistano e gaúcho). O processo de branqueamento é encontrado no espaço de terreiro e na sociedade, que politicamente se pensava e queria ser branca, logo o negro é colocado à margem de outros grupos.

Além de ser uma religião de negro, o candomblé assume um papel importante para a, atualmente nomeada, comunidade LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais e demais identidades), por ser, muitas vezes, uma religião de maior aceitação e reconhecimento desse grupo e, na maioria das vezes, acolhedora (Moutinho, 2004). É uma religião que lida de forma diferente com a sexualidade, mobilizando a população LGBTQI+ a buscá-la como sua prática de fé.

O candomblé é uma religião que permite pensar outra relação com o corpo que não é a mesma da visão eurocêntrica, branca e cristã. Os pais de santo estão em um ambiente onde

a sexualidade e o desejo não fazem parte da perspectiva eurocêntrica, que os persegue e até mesmo os culpabiliza pelas violências que vivenciam. Para as religiões cristãs, em especial a igreja católica, entende-se que o líder religioso está próximo de Deus e, portanto, deve se distanciar daquilo que é entendido como pecado, no caso os desejos sexuais, mesmo em relação a pessoas de sexo/gênero diferente.

Diferente do padre, por exemplo, que deve assumir o celibato, a mãe ou o pai de santo podem vivenciar sua sexualidade, inclusive aquelas vistas como destoantes da heterossexualidade, como a homossexualidade e a bissexualidade.

Tomando como parâmetro os pais de santo do candomblé, muitos deles se reconhecem como gays e não se sentem constrangidos em assumir sua homossexualidade, inclusive porque nessa religião afro-brasileira a homossexualidade ou bissexualidade não são consideradas pecado, desvio ou mesmo aberração como ainda o são, em geral, para muitas igrejas cristãs. Santos (2009) informa que, desde o século XIX, existem registros a respeito da associação entre homossexualidade masculina e religiões afro-brasileiras.

No entanto, também há um pensamento que o pai de santo negro e veado depõe contra o candomblé, estigmatiza-o enquanto uma religião de negro, bicha, sapatão, travesti e prostituta. Esse pensamento cisheteronormativo deseja normalizar o gay, pois este deve ser discreto, não assumido e não dar pinta.

Por meio de leituras de Pinho (2008) e Malungo de Souza (2013), percebemos que um pai de santo negro, gay e de classe popular também é visto como aquele que tem uma sexualidade incontrolável, uma performance sexual ativa e, portanto, uma sexualidade marginal, sobretudo pela sociedade branca, cristã e cisheteronormativa. Essa hipersexualidade do homem negro gay ou hetero também é vista como uma ameaça, especialmente, para os brancos, tanto os gays quanto os heterossexuais, amedrontando-os. Por isso, muitas vezes, deseja-se contê-los.

O corpo negro é continuamente objetificado, pois é, muitas vezes, tido como aquele que tem o pênis avantajado, que produz desejos sexuais ardentes em tantos outros, especialmente os brancos, e talvez seja continuamente construído como objeto desejado e, ao mesmo tempo, subversivo, por produzir essa relação entre raça/etnia, religiosidade, sexualidade e classe social. Ser pai de santo negro e gay é ambigualmente o que provoca desejo e abjeção.

Entre poucos, a história do candomblé registra a presença de um pai de santo negro gay que perturbou uma organização matriarcal. Joãozinho da Gomeia foi um homem que saiu do Recôncavo da Bahia para brilhar nos palcos do Rio de Janeiro, sendo conhecido como o rei do candomblé que quebrou estigmas também construídos pelo povo de santo. Sofreu perseguição policial, foi preso, mas levou para as ruas do carnaval o legado africano nas vestes dos orixás.

Hoje, percebemos que ser um sacerdote negro gay e de classe popular é contestar uma base de valores e princípios coloniais. A sociedade brasileira, fruto de um projeto colonial, nunca entendeu e aceitou os pais de santo como lideranças religiosas. Essa posição ficou restrita aos bispos, padres e, mais recentemente, aos pastores e às pastoras.

Poucos de nós presenciamos, ao longo desses anos, algum momento em que um pai de santo tivesse poder de fala em algum assunto relevante de responsabilidade social coletiva, a não ser que ele tivesse o diploma de mestre ou doutor. Contudo, nesse caso, era o título acadêmico que o colocava em lugar de destaque e não seu posto religioso.

Dessa forma, os pais de santo não são vistos como religiosos, ao contrário, são continuamente amaldiçoados por muitas pessoas. Sofrem todos os tipos de preconceito e insulto, desde “o homem que só pratica o mal” até o “gay de santo”, que é muito afeminado e que, portanto, não impõe respeito dentro e fora de sua comunidade.

Fundamentando-nos em Kimberlé Crenshaw (2002), entendemos que ser pai de santo negro, gay e de classe popular é apresentar, ao menos, quatro eixos de subordinação que se cruzam, quais sejam religiosidade, raça/etnia, sexualidade e classe social, e geram processos de discriminação e opressão, empurrando quem carrega esses marcadores para um lugar de perigo e maior vulnerabilidade.

Dialogar sobre esses eixos não é tão simples diante do cenário em que vivemos, pois essa postura pode nos colocar em um lugar de maior ou menor reconhecimento. Crenshaw nos mostra que esses diferentes eixos não atuam separadamente, mas em conjunto, o que torna, inclusive, mais difícil compreendê-los e operar com eles.

Além de pensar a interseccionalidade, os estudos decoloniais (Grosfoguel, 2008) também nos auxiliam a entender como a presença de pais de santo negros, gays e de classe popular perturbam o pensamento do colonizador e põem suas verdades em xeque, já que aqueles tidos outrora como selvagens e, portanto, não humanos contestam esse lugar e reivindicam a sua humanidade.

De alguma forma, o pensamento colonial que ainda persiste, mesmo com o fim da colonização, pretende convencer a sociedade de que, por ser menos ou não humano, o corpo do pai de santo, especialmente se este for negro, gay e de classe popular, pode ser assassinado com requintes de crueldade e de que o Estado em si não atuará em busca da elucidação do crime nem da construção de políticas públicas que minimizem violências como essa, já que se trata de vidas tidas como demoníacas, selvagens e, portanto, não importantes.

O extermínio dos pais de santo negros gays e de periferia advém desse projeto colonial marcado pela branquitude, racismo, etnocentrismo e cisheteronormatividade, em que eliminar esse grupo significa também deslegitimar as culturas e os valores étnicos e raciais do colonizado, ou seja, a herança africana.

A construção do percurso do trabalho por meio da decolonialidade

Este capítulo se pauta na perspectiva decolonial e, dessa forma, questiona e contesta o saber advindo do colonizador que se tornou referência frente aos saberes dos colonizados. Fanon (2008) nos mostra que a colonização naturalizou os valores culturais advindos do colonizador, no nosso caso dos povos europeus, tomando-os como referência, e produziu os valores dos demais povos, especialmente, no nosso caso, dos indígenas e negros, como inferiores e marginais.

Mignolo (2017) nos diz que a colonialidade se apresenta como uma forma colonial de poder atrelada a um pensamento da modernidade que, inclusive, justificou as formas de violência cometidas contra os povos que foram colonizados, pois estes eram vistos como primitivos, atrasados e inferiores. Esse mesmo autor aponta o fato de que a decolonialidade se origina no Terceiro Mundo, nos países que foram colonizados, como uma resposta ao projeto colonial. A decolonialidade não é apenas uma escolha de referencial acadêmico, é uma nova opção para pensar, falar e agir.

Nas palavras do autor:

A decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade (Mignolo, 2017, p. 30).

A colonialidade do saber e poder vem historicamente apresentando as religiões de matriz africana como expressões demoníacas e atrasadas de interação com a ancestralidade. Por isso, assumimos a decolonialidade como uma reação a esse pensamento e ações compreendidos como coloniais, brancos e cristianizados.

Diante disso, ser um pai de santo negro, gay e de classe popular é resistir a tudo isso no seu dia a dia, na produção do seu corpo, na sua forma de pensar, falar e no seu agir cotidiano. É dizer não ao projeto colonial e resistir a ele todos os dias da sua existência.

Para construir essas análises, trazemos algumas narrativas visibilizando as experiências de um pai de santo que, ainda jovem no sacerdócio (cinco anos de recebimento do deká), vivenciou situações singulares, o que pode permitir que tantos outros pais de santo possam se ver nele por também terem passado por situações similares.

Por meio das narrativas, é possível ao narrador lembrar e apresentar o que lhe aconteceu de forma peculiar. Ao trazer os acontecimentos, constroem-se as realidades vivenciadas por aquelas e aqueles que contam as suas histórias e tudo aquilo que afeta a produção dessas realidades (Abrahão, 2003). Portanto, na próxima seção, serão apresentadas e analisadas as narrativas de um pai de santo negro, gay e de classe popular frente às várias violências que ele vivenciou na sua constituição enquanto sacerdote do candomblé de nação Bantu.

Análises das narrativas de um pai de santo negro, gay e jovem

Inicialmente, escrevemos uma breve apresentação deste pai de santo, autor deste capítulo:

Sou oriundo da cidade de Itaeté, no estado da Bahia, na Chapada Diamantina, cidade com, aproximadamente, 15 mil habitantes. Aos 16 anos, deixei minha família em minha cidade natal e fui para Jequié, na Bahia, com o propósito de trabalhar e continuar os estudos. Trabalhei em uma fábrica de sapatos, mesmo sendo menor, para me manter financeiramente, pois morava na casa de alguns parentes e também precisava enviar uma ajuda para minha mãe no sustento da casa, porque lá haviam ficado seis irmãos menores. Nesse percurso, frequentei a igreja protestante durante sete anos, tendo em vista que todos os meus familiares também participavam e eu precisava acompanhá-los, mas os conflitos pessoais e internos sempre existiram, por não me identificar com aquela religião. Era como se algo me faltasse e por isso resolvi me afastar da igreja. Logo após, passei a conhecer outros segmentos religiosos, como o espiritismo, até me encontrar nas religiões de matriz africana. Fui iniciado no candomblé, na cidade de Ipiauí, no Ilé Axé Aidan Silenú, em 2008, como yô para o orixá Oxóssi, senhor da caça e provedor de sua comunidade. Procurei cumprir minhas obrigações no terreiro e, por determinação de pai Oxóssi, sou consagrado como Tata de Inkisse, após sete anos de iniciado, em 2016, posição que exerço até hoje.

Em seguida, apresentamos e discutimos três cenas que vivenciadas por ele que atravessam suas posições-de-sujeito enquanto pai de santo negro, gay e de classe popular.

Primeira cena

“Uma das experiências vivenciadas ocorreu na cidade de Jequié, na Bahia, em uma das minhas viagens para as funções de axé. Era um dia de sábado e eu, acompanhado de meus filhos, estava indo à feira comprar grãos para ebó. Saímos todos com nossas roupas e indumentárias de candomblé. De alguma forma, eu já imaginaria que sair com ojá na cabeça, fios de contas no pescoço e roupas brancas atrairiam muitos olhares e murmurinhos, mesmo havendo alguns terreiros de candomblé na cidade.

No meio do percurso, deparo-me com um carro me fechando. Avistei uma mulher que saiu do carro, deixando-o ligado e com a porta aberta. Ela logo me chamou pelo nome. Fiquei assustado, mas como percebi que era uma pessoa conhecida, isso me deixou mais tranquilo.

Tratava-se de uma pastora de uma determinada igreja evangélica de Jequié. Ela me abraçou, começou a falar que me amava e que Deus também. Sem entender o que estava acontecendo, meus filhos se aproximaram para falar comigo. Ao retornar para o carro, ela se debruçou no volante, começou a chorar e fez uma oração clamando a Deus misericórdia. Eu perguntei se estava tudo bem. Ela disse sim e reiterou que Deus me amava e tinha um plano em minha vida. Nesse momento, os carros buzonavam pedindo para liberar a pista, pois estávamos perto de uma ponte de acesso ao centro da cidade.

Continuo minha caminhada até a feira livre da cidade e os olhares das pessoas que passavam estavam voltados para mim e meus filhos, todos nós de roupas brancas. Por a feira ser um lugar de compra e venda e de muita comunicação, saudamos o orixá Exu, que é o senhor do comércio e do movimento. Ele é a boca que tudo come, o senhor da barganha. Exu orixá que come primeiro, o protetor da porta de entrada de uma casa. Entramos na feira para comprar produtos que utilizaríamos para nossas funções, e sempre alguém estava conversando baixinho e olhando com um olhar de desprezo”.

Com base nessa cena e no pensamento de Poutignat e Streiff-Fenart (1998) sobre as questões-chaves de etnicidade, podemos discutir que sair às ruas com as indumentárias dos terreiros como ojá, camisa e calça de *richelieu* e as contas significa anunciar não só uma determinada identidade religiosa em si, mas uma que diz da etnicidade negra. A identidade étnico-racial negra pode ser realçada quando se está com vestimentas associadas ao pertencimento dos povos de terreiro. Andar com um vestuário que evidencia uma identidade como a de ser povo de santo significa, de alguma forma, afrontar a vontade do Deus cristão, pois ali está se dizendo sobre o pertencimento do outro, do colonizado, dos ancestrais dos africanos trazidos forçadamente na diáspora negra.

No momento em que a pastora vê o pai de santo e começa a falar dos planos de Deus, ela evidencia uma fronteira que os separa e os distancia. Naquele momento, a atribuição religiosa separa o pai de santo e a pastora, situando-os em lugares distintos, o que, talvez, impeça ou dificulte o intercâmbio.

Entendemos que a cena vivenciada nos convida a pensar o quanto os pais ou as mães de santo não são entendidos(as) como lideranças religiosas, pois, em nosso país, ainda marcado pelo racismo e etnocentrismo religioso, os pais ou as mães de santo são descredibilizados(as) por professarem uma religião de matriz africana ou afro-brasileira lida como feitiçaria, uma prática do mal.

Isso pode ser percebido, por exemplo, quando assistimos aos cultos ecumênicos realizados pelos cursos de graduação das várias instituições universitárias Brasil afora, pois quase raramente vemos uma mãe ou pai de santo ser convidada(o) para participar da realização dessa celebração.

Nessa primeira cena, a atitude constrangedora da pastora de abordá-lo na rua exclamando que Deus o ama é uma forma de violentá-lo, de dizer que sua religiosidade afro-brasileira não é divina e que quem escolhe ir para esse caminho é um desviante. Ainda assim, haveria compaixão

para com ele, segundo demonstra ao afirmar, como muitos(as) o fazem, “Deus tem um plano para você”. Obviamente que o plano de Deus seria convertê-lo ao cristianismo.

A perseguição ao candomblé não é de hoje, talvez a violência esteja mais visibilizada que outrora, ou não. Nascimento (1978) já dizia que o projeto do colonizador é aniquilar, silenciar ou invisibilizar as culturas africanas e uma forma de executá-lo é inferiorizar os terreiros e, se possível, eliminá-los. Por isso, conforme o autor:

Constituindo a fonte e a principal trincheira da resistência cultural do africano, e o ventre gerador da arte afro-brasileira, o candomblé teve de procurar refúgio em lugares ocultos, de difícil acesso, a fim de suavizar sua longa história de sofrimento às mãos da polícia (Nascimento, 1978, p. 103).

Portanto, entendemos que o reconhecimento das religiões de matriz africana não aconteceu, havendo uma reconfiguração do projeto colonial, marcado, entre outras coisas, pela imposição do cristianismo em suas diferentes facetas.

As religiões de matriz africana continuam vivenciando ataques e violências na contemporaneidade, inclusive por parte não apenas de grupos católicos mas também dos neopentecostais e das milícias do crime. No ano de 2017, circulou um vídeo¹, nas redes sociais, que gerou reações de indignação e sofrimento diante do racismo e etnocentrismo perpetuado por um traficante protestante que, armado, obrigou uma mãe de santo, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, a quebrar os ibás dos santos e as imagens, derramar as quartinhas, apagar as velas e arrebear as guias. Ele chamava a mãe de santo de capeta-chefe e tinha alguns dizeres: “Todo mal tem de ser desfeito em nome de Jesus. [...] Arrebenta as guias desse demônio que está aí”!

Essas cenas divulgadas têm ocorrido em vários lugares do país e, mesmo onde não acontecem agressões materiais e imateriais dos barracões, há outras violências verbais que atingem os terreiros de Umbanda e Candomblé.

Além dessa primeira cena apresentada, também nos deparamos com um outro momento em que as atitudes de pai de santo do primeiro autor foram questionadas.

Segunda cena

“Outra situação ocorreu em uma quarta-feira do mês de maio de 2021. Um dos meus filhos de santo abiã, que tem um bori na minha casa de axé, estava inquieto com a dinâmica de uma casa de candomblé e a conduta de uma pessoa ainda não iniciada no segmento religioso. Ele pediu licença para entrar em meu quarto querendo conversar sobre as ações de axé. Em meio às conversas, ele olha nos meus olhos, o que me desconcertou, pois aprendemos que um filho de santo não deve encarar seu pai ou mãe de santo.

Segundo ele, quando me conheceu, não me viu como um pai de santo. Isso não me trouxe espanto, pois é algo que não só ele não enxerga, mas muitos. Para ele, por eu ser muito jovem e irreverente, isso se distancia daquilo que se constrói em torno do que seja ser pai de santo. Ele me imaginava como aquele cara que não vestia roupas comuns, não namorava, não transava, não dançava e muito menos bebia ou fosse pra rua curtir sua vida sem que o sagrado estivesse ali”.

A fala desse filho de santo nos traz várias inquietações: Como um pai de santo negro e gay é visto pela comunidade de axé e até mesmo pela comunidade em que mora? Com base nessa vivência, podemos interrogar: o que significa ser pai de santo? Quais subjetividades são acionadas quando se pensa em um pai de santo?

¹ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k52sfwUGd-M>. Acesso em: 10 out. 2021.

A ideia de sacerdote que ele apresentou está ligada com o cristianismo ocidental, sobretudo o catolicismo, em que o padre é tido como a pessoa imaculada, distanciada dos humanos e mais perto de Deus. Os sacerdotes da Igreja são tidos como o representante de Deus na Terra, sem pecado, e assim vistos como a perfeição que caminha, conforme os dogmas da Igreja. A ideia de santidade do clero cristão ainda é muito latente.

Tendo esse pensamento como parâmetro, o pai de santo tem de se produzir próximo àquilo que é visto como santidade para os cristãos: ser sério, severo nas palavras e orientações, não viver as coisas tidas por mundanas como o prazer sexual, ir às festas, beber, se divertir, etc. Assim, o pai de santo não poderia fazer nada que lembrasse o profano porque o seu papel aqui, mesmo tendo outro caminho religioso, era o de se aproximar ao Deus cristão.

Essa leitura sobre o que é ser um pai de santo negro e gay também foi vivenciada de forma mais contundente por Joãozinho da Gomeia, um dos pais de santo mais lembrados no Brasil. Também conhecido como Tata Londirá, Joãozinho iniciou-se muito jovem no candomblé de nação Bantu em Salvador, nos anos 1930. Por ser homem, homossexual e ter se iniciado no chamado candomblé de caboclo, ele era muito criticado e tinha seu sacerdócio questionado, inclusive por mães de santo do candomblé, que, na época, contestavam a presença de homens como sacerdotes (Mendes, 2014; Rodrigues, 2019).

Embora hoje o candomblé seja uma das religiões brasileiras em que mais se encontram homens assumidamente gays, naquela época havia muita resistência pela presença de homens homossexuais nos terreiros, sobretudo quando eram efeminados. Percebemos, então, que Joaozinho da Gomeia provocou tensão na comunidade dos terreiros, especialmente os de nação nagô da Bahia, onde se afirmava o matriarcado no candomblé (Chevitarese; Pereira, 2016).

Essas inquietações mobilizaram Joaozinho a mudar-se de Salvador para o Rio de Janeiro, onde fundou um terreiro, no município de Duque de Caxias. Além de se destacar por ser um pai de santo procurado por muitas pessoas, inclusive celebridades, e um bailarino de sucesso, ele recebeu o título de Ramsés do Carnaval Carioca, levando para os palcos as roupas e danças dos orixás (Chevitarese; Pereira, 2016).

Suas participações nos eventos carnavalescos, duas delas com maior destaque (desfilou como vedete Arlete e também como Cleópatra, sendo carregado por vários homens musculosos), renderam, por outro lado, várias críticas das lideranças do candomblé. Talvez por ser pai de santo gay negro e efeminado e expressar, em alguns momentos, uma possível extravagância, foi criticado por quem era ou não de santo (Chevitarese; Pereira, 2016; Rodrigues, 2019).

Contudo, Joaozinho não concordava com os dizeres das pessoas e afirmou em um jornal que sua vida era muito regrada:

[...] um homem simples, vivo somente para duas coisas na vida: o candomblé e o carnaval. No mais, levo uma verdadeira vida de pai de santo, não vou ao cinema, nem ao futebol, não frequento botequins nem gafeiras; nem mesmo o society, apesar dos insistentes pedidos dos meus clientes. Não procuro ninguém; o povo é que me procura, e as portas do meu terreiro estão sempre abertas para meus amigos (Folha da Tarde, 21/01/1957 *apud* Mendes, 2014, p. 63).

Essa resposta de Joaozinho também nos diz, de alguma forma, o que se esperava de um pai de santo na metade do século XX, o que talvez difira dos dias atuais. Por não frequentar

espaços de lazer e entretenimento e, em especial, festas, Joaozinho se entendia como alguém que levava uma vida adequada de pai de santo.

Pensando sobre a vida de Joaozinho da Gomeia e também a do primeiro autor deste capítulo, talvez muitas pessoas esperem que o pai ou mãe de santo tenha uma vida permeada por regras muito rígidas. Isso lembrou outra cena vivenciada pelo pai de santo deste capítulo.

Terceira cena

“Em uma quarta-feira de início de carnaval, em fevereiro de 2020, no bairro de Ondina, em Salvador, na Bahia, eu fui bater um baba² de saia, no qual os homens jogavam vestidos com roupas tidas como femininas e eu era a rainha do baba. Era o terceiro ano em que eu jogava nesse baba. Já que alguns de meus filhos faziam performance de drag queen, eles se incumbiram de fazer a produção de roupas e maquiagem. O baba acontecia normalmente como nos outros anos e a rua ficava movimentada por conta desse evento e por ser uma avenida de carnaval. Durante o jogo acontecia roda de pagode e a distribuição de uma feijoada feita com a colaboração dos participantes e convidados. Ao fim do futebol, saímos em procissão com carro de som e muita alegria. Nesse momento, uma senhora, que passava na rua, disse com cara de repúdio: ‘olha o pai de santo como tá! Vestido de mulher e rebolando até o chão!’. Naquele dia, não levei muito a sério o que ela falou, por ser um momento de comemoração”.

Esta situação reitera, mais uma vez, o debate sobre quais devem ser os comportamentos, posturas e atitudes de um pai de santo. No pensamento daquela senhora, que pode também ser o de tantas outras pessoas, um pai de santo não poderia “vestir-se de mulher”, quanto mais rebolar até o chão, pois talvez isso colocasse em xeque seu sacerdócio, diminuindo sua credibilidade enquanto um zelador de santo que, a princípio, deveria defender e exercer uma determinada moralidade, ainda pautada no modelo cristão.

Ainda pensando sobre os estereótipos e na construção de modelos de ser pai de santo, recordamo-nos de um quadro no programa de televisão do Chico Anysio dos anos 1980 em que ele produzia um personagem chamado Painho. Ele era um pai de santo negro e gay, que ficava rodeado de filhas de santo e, algumas vezes, de um rapaz mais jovem, também gay, que, supostamente, seria seu aprendiz, realizando seus caprichos. Painho foi produzido também como aquele pai de santo que assediava boa parte dos rapazes que adentravam o terreiro.

A imagem do personagem Painho é uma produção discursiva de como o pai de santo era visto na época, como provavelmente o é nos dias atuais: gay, feminino, paquerador e aquele que quase nunca exerce sua prática religiosa. Trata-se de uma visão que promove uma aversão aos pais de santo e o seu não reconhecimento como líder espiritual. No entanto, esse pensamento foi construído não só na TV, mas também no imaginário social, o qual contribui para marginalizar ainda mais os pais de santo no contexto brasileiro.

Quando o pai de santo das narrativas aqui descritas assume e exerce seu legado, também carrega vários estereótipos, inclusive o de apresentar uma sexualidade exacerbada e de ter casos com os filhos de santo, embora não seja efeminado. Por ser negro e gay, há uma hipersexualização do seu corpo e sua sexualidade é tida como selvagem e incontrolável, marcada pelo desejo permanente e infundável. Por outro lado, isso vai de encontro ao olhar construído sobre o que é ser um pai de santo, um religioso, ou seja, alguém que tem de apresentar características da

² Bater um “baba” é uma expressão utilizada na Bahia que corresponde a partida de futebol. O termo “baba” está relacionado à gosma que provinha das antigas bolas de couro quando molhadas.

santidade e que deve controlar seus impulsos. Por isso, há uma vigilância intensa sobre a vida dele, não apenas nos momentos dos cultos ou dos atendimentos, mas permanentemente, como acontecia com o próprio Joaozinho da Gomeia.

Os vestígios do trabalho

As narrativas apresentadas apontam para uma reatualização da violência contra as religiões afro-brasileiras, que se iniciou desde o processo de colonização. Ser pai ou mãe de santo ainda é carregar o estereótipo de quem é do mal e está distante do Deus cristão e que precisa ser evangelizado e convertido.

Além da perseguição experienciada por sacerdotes das religiões afro-brasileiras, ser pai de santo negro e gay significa também ter a sua sexualidade contestada e controlada, em uma compreensão cristã sobre o sacerdócio que, de alguma forma, anularia as vivências dos prazeres e da sexualidade. Portanto, talvez, ser pai de santo negro, gay e de classe popular seja, permanentemente, resistir ao projeto de colonização ainda persistente em nossa sociedade.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- CHEVITARESE, André Leonardo; PEREIRA, Rodrigo. O desvelar do candomblé: a trajetória de Joaozinho da Gomeia como meio de afirmação dos cultos afro-brasileiros no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 9, n. 26, p. 43-65, 2016.
- BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia (rito nagô)*. São Paulo: Nacional, 1961.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, p. 171-188, jan. 2002.
- FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Assassinatos de travestis e “pais de santo” no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa. *Saúde em Debate*, v. 37, p. 485-492, 2013.
- GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga; MOTT, Luiz; OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; AYRES, Carla Simara Luciana da Silva; SOUZA, Wilians Ventura Ferreira; SILVA, Kayque Virgens Cordeiro da (org.). *Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020: relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia*. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 115-147, 2008.

- MALUNGO DE SOUZA, Rolf. Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. *Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia*, n. 34, p. 35-52, 2013.
- MENDES, Andrea O rei do candomblé nas páginas da revista: Joãozinho da Gomeia em O Cruzeiro (1967). *Recôncavo: Revista de História da UNLABEU*, v. 4, n. 6, jun. 2014.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.
- MOUTINHO, Laura. Homossexualidade e religiosidade em cultos de possessão no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004. Coimbra-PT. *Anais eletrônicos [...]* Coimbra-PT: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel18/LauraMoutinho.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- PINHO, Osmundo Araújo. Relações raciais e sexualidade. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio (org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas* [online]. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 257-283. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52-65. jun./ago. 2000.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RAMOS, Arthur. *A aculturação negra no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
- RODRIGUES, Wallace. Um retrato de Joãozinho da Gomeia: algumas considerações sobre religião, gênero, raça e arte. *Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa*, ano 4, v. 1, n. 2, p. 41-53, 2019.
- SANTOS, Jocélio Teles dos; SANTOS, Luiz Chateaubriand Cavalcanti dos. “Pai de santo doutor”: escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 48, p. 213-236, dez. 2013.
- SANTOS, Milton Silva dos. Retrospectiva antropológica sobre a homossexualidade nas religiões afro-brasileiras. *Interações*, v. 4, n. 5, p. 65-80, 2009.

Capítulo IV

Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para as relações étnico-raciais e sua formação para a diversidade racial

*Naára Silva Costa
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana
Ícaro Dias Cruz*

Ao descrever e narrar algo, estamos dando sentido e significado à nossa existência, estabelecendo uma estreita relação entre as múltiplas experiências e os diversos campos vividos, reinventando a nossa identidade e construindo a nossa subjetividade (Souza, 2016, p. 15).

Somos induzidos a pensar que as desigualdades raciais são uma demanda exclusiva da população negra, no entanto essa é uma temática que precisa ser sempre problematizada, principalmente no contexto brasileiro, em que o racismo estrutura as relações sociais. Além disso, há um silenciamento sobre o lugar ocupado pelos brancos nas relações étnico-raciais, e não são discutidos os seus variados privilégios simbólicos e subjetivos e a sua herança positiva do legado da escravidão por meio da apropriação do trabalho dos negros escravizados.

É nesse panorama que emergem as discussões e concepções de branquitude e branquidade¹, com a ruptura de um silêncio intelectual e a problematização da branquitude como categoria de análise do racismo, por meio dos Estudos Críticos da Branquitude (*Critical Whiteness Studies*), que tornam o branco indivíduo em análise, o que Cardoso (2008) denomina de branco-objeto — o branco como tema de estudo. Constrói-se agora uma consciência de que o branco tem raça.²

No Brasil, ser branco se relaciona ao conceito de fenótipo, baseado em características corporais (nariz, cabelo, boca), cor da pele e regionalismo, como expõe Sovik (2004, p. 366): “[...] ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro”.

¹ O termo branquitude é uma das traduções da palavra *whiteness* da língua inglesa para a portuguesa. A outra tradução é branquidade. Ambas possuem o mesmo significado, no entanto a literatura sobre o tema traz a branquitude como o termo mais utilizado pelos pesquisadores da área para se referir à identidade racial branca (Alves, 2019).

² Aqui, entende-se por raça o construto social, transformável e maleável, fundamentado no contexto histórico e não biológico.

Por meio do poder, a branquitude confere ao indivíduo uma posição de privilégio e o acesso simbólico e material aos bens culturais disponíveis na sociedade. Nos Estados Unidos, diferentemente do Brasil, ter sangue negro exclui a possibilidade de o indivíduo ser branco, uma vez que o sangue está ligado à origem étnica e genética do indivíduo, logo a um modo particular de classificação social dos negros norte-americanos, conferindo-lhes raça por exemplo. Conforme Cardoso (2010), o termo branquitude surge no Brasil, em 1962, com Gilberto Freyre. Apesar de Freyre ter sido o primeiro a utilizar o termo branquitude, o primeiro pesquisador a questionar e problematizar o papel do branco e, conseqüentemente, a branquitude nas relações raciais, foi Alberto Guerreiro Ramos, em sua obra intitulada *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, com destaque para o capítulo intitulado “Patologia social do branco brasileiro”. Nele, o autor trata das múltiplas produções sobre o negro realizadas por brancos brasileiros, principalmente por sociólogos e antropólogos que se debruçam nas pesquisas do negro-tema, aquele que deve ser examinado e avaliado, em contrapartida ao negro-vida, aquele que assume seu destino, vem se construindo e não se deixando imobilizar (Ramos, 1995, p. 171).

Dessa forma, Guerreiro Ramos abre caminhos no cenário brasileiro para as discussões e problematizações em torno do branco e sobre o seu lugar nas relações raciais assim como para a desvalorização estética da cor negra em que a branquitude se estabelece como padrão estético-social dominante no plano ideológico.

A pesquisadora Maria Aparecida Bento (2014) é outra referência nas produções sobre branquitude. No Brasil, a ideologia do branqueamento surge de um nível mais intenso da ideia de miscigenação entre brancos e não brancos, na tentativa de expurgar da sociedade brasileira os traços negros, considerados degenerativos, por meio do cruzamento de brancos, índios e negros, segundo Gobineau (*apud* Skidmore, 1976). Segundo Bento (2014), as relações raciais, o branqueamento e as desigualdades raciais no Brasil, geralmente propagadas como um problema exclusivo do negro, são, na verdade, responsabilidade do sujeito isentado e silenciado nesse processo: o branco.

Nesse contexto, cabe destacar a chegada da mão de obra europeia pós-abolição. Acreditava-se que o favorecimento da imigração tornaria o Brasil um país branco, já que o “cruzamento e recruzamento” (Carone; Bento, 2014, p. 16) levariam a população negra a sucumbir ao aumento do número de pessoas brancas. Para a autora, “a ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da purificação étnica”, refletindo assim o medo do branco. No entanto, a ideia de branqueamento começa a ser concebida de outra forma com o passar dos anos: o que antes era anseio ou medo dos brancos, nos dias atuais é visto como inveja a estes reproduzida no desejo dos negros de branquear-se.

Considerando a escola, especialmente na educação básica e pública, como um ambiente permeado por discursos e relações de poder, com estruturas ainda reguladas pelos ideais e regras da ideologia dominante (branca), pode-se dizer que ela estará sujeita a se tornar um agente fomentador das desigualdades e das práticas racistas, pois é “a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista” (Gomes, 2017, p. 134).

Diante disso, a escola frequentemente pode ser um espaço potencializador “de sofrimento psíquico, considerando suas práticas racistas implícitas ou explícitas, para crianças e adolescentes

negros, por outro lado, também afetar o desenvolvimento inter e intrarrelacional dos alunos brancos, quando ela não questiona privilégios” (Martins, 2019, p. 10). Uma escola sem criticidade está fadada a se tornar um lugar de perpetuação e naturalização do racismo na medida em que concede, e não questiona, os privilégios da branquitude, bem como trata as questões étnico-raciais no contexto escolar limitando-se ao 21 de novembro e demais manifestações “culturais”, sem fazer referência à cultura, identidade e pertencimento dos grupos étnicos. As escolas e os professores precisam, portanto, lidar com as questões relacionadas ao racismo e seus diversos desdobramentos de forma mais ampla e contextualizada. Os professores têm de implicar-se em estudos da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no seu fazer docente, no seu processo de ensino-aprendizagem.

Na pesquisa sobre a *Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a Educação para Relações Étnico-Raciais na Escola Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA* (Costa, 2022), que investigou a percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para as relações étnico-raciais em uma escola pública municipal de ensino fundamental, nas séries iniciais, chegou-se à conclusão de que estudar aspectos da branquitude é essencial para pensar sobre o lugar ocupado pelos brancos nas relações étnico-raciais e suas responsabilidades diante das injustiças sociais e para promover uma educação antirracista nos espaços escolares, capaz de alcançar outros espaços sociais. Assim, considera-se a necessidade de sensibilizar e preparar os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e de descolonizar o currículo escolar, o saber, o ser e as relações de poder na escola.

Essa pesquisa observou o que dizem/falam/pensam as suas interlocutoras e de que modo elaboram/constroem suas concepções sobre a educação antirracista. A investigação verificou também se estas atendem ao que estabelece a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e se presenciam (ou não) mudanças na organização curricular e nos saberes veiculados no cotidiano escolar. Podemos compreender que, no Brasil, estamos acostumados a pensar que as desigualdades raciais são um problema exclusivo do negro, que é o foco a ser problematizado e esmiuçado. Em contrapartida, há um silenciamento sobre o lugar que o branco ocupa nas relações étnico-raciais e não se discutem os seus variados privilégios simbólicos e subjetivos e o legado positivo da escravidão pela apropriação do trabalho dos negros escravizados.

Com esse entendimento, este texto, em um primeiro momento, mostra os conceitos de branquitude, branquidade e brancura para compreender o fundamento do racismo na sociedade brasileira, que se escamoteia sob o mito de uma sociedade não racista, não autoritária e não violenta.

E, no segundo momento, apresenta uma análise da *Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para relações étnico-raciais e sua formação para a diversidade racial*. Essa análise mostra que desvelar a branquitude e pôr o branco em seu lugar constituem-se um passo importante para desnaturalizar essas relações de interação preconceituosas e racistas na escola, com vistas a combater o racismo e seus desdobramentos. Além disso, contribui para a compreensão da importância de estudos sobre a percepção dos professores/as em relação aos seus próprios privilégios brancos, que se materializam na escola, na sala de aula e na sociedade brasileira.

A branquitude depois do racismo: uma realidade “nua e crua”

O termo branquitude é uma das traduções da palavra *whiteness* do inglês para o português — a outra tradução é branquidade. Ambas possuem o mesmo significado. No entanto, a literatura sobre o tema traz a branquitude como o termo mais utilizado pelos pesquisadores da área para se referir à identidade racial branca (Alves, 2019). As nomenclaturas têm suscitado atenção e interpretações diferentes por parte dos pesquisadores.

Edith Piza (2005) propõe uma distinção entre os termos branquidade e branquitude, baseando-se nos conceitos de negridade e negritude. O termo negridade³ traz um conceito cunhado nos anos 1930 por ativistas negros da Frente Negra Brasileira (FNB) que se baseia na busca do negro por integrar o “mundo branco”, rejeitando sua história cultural e ansiando os valores brancos ocidentais, o que favorece uma aceitação social. Em contrapartida, negritude corresponde à aceitação cultural e corpórea do negro, resultado da resignificação positiva nos anos 1970, com a contribuição de ativistas negros do Teatro Experimental do Negro (TEN).

A conceituação de Piza (2005) sobre a branquitude ganha destaque com a dissertação da pesquisadora Camila Moreira de Jesus (2014), que corrobora o seguinte pensamento daquela autora:

[...] que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado a *negridade*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista (Piza, 2005, p. 7 *apud* Jesus, 2014, p. 30).

Na interpretação de Jesus (2014), as provocações de Piza (2005) sobre o emprego do termo branquitude pensado como uma identidade branca negativa são fundamentais para refletir sobre nossa própria experiência enquanto brancos. Da mesma forma, tratar do termo branquidade como um lugar ocupado por pessoas brancas se faz importante, pois contribui para pôr em questionamento as hierarquias raciais na sociedade brasileira.

Para Cardoso (2017), o que Piza (2005) e Jesus (2014) propõem em seus estudos é que branquidade seja a identidade racial do branco que não questiona seus privilégios e branquitude seja o branco questionador das suas vantagens étnico-raciais, que é o caso da Edith Piza, a qual se beneficia da conceituação por ser branca, pesquisadora das relações étnico-raciais e, propriamente, das relações brancas e negras na sociedade.

Na defesa desse argumento, Lopes (2013) explica que a proposta de Piza e a defesa de Jesus aparentam ser uma atitude salvacionista da própria branquitude para deslocar-se para outro lugar, o do branco antirracista, em contraposição ao branco racista da branquidade. A brancura, por sua vez, estaria expressa na corporeidade.

Nesse texto, adotamos o termo branquitude, que vem sendo amplamente utilizado na literatura e pela maioria dos pesquisadores dedicados ao tema (Bento, 2014; Cardoso, 2008; Piza,

³ Edith Piza (2005, p. 6) explica que negridade foi um termo utilizado pelo movimento negro entre as décadas de 20 e 30 que reivindica a inclusão do negro na sociedade branca por meio da negação de sua origem e por um comportamento ditado e aprovado por brancos. Negridade refere-se a “parecer” branco para ser aceito entre brancos. Opõe-se ao movimento negro contemporâneo que busca compor uma identidade negra — negritude — como um conjunto de valores positivos existentes tanto nos indivíduos quanto na cultura e na sociedade de um ponto de vista negro e de combate à discriminação e ao racismo.

2005; Schucman, 2012), como referências importantes para tratar da construção da identidade racial branca no contexto brasileiro. É importante informar que a branquitude surge nos anos 1990, nos Estados Unidos da América (EUA), devido à crescente mudança do enfoque das discussões sobre as relações raciais, por meio dos Estudos Críticos da Branquitude (*Critical Whiteness Studies*), que tornam o branco indivíduo em análise, o que Cardoso (2008) denomina de branco-objeto — o branco enquanto tema de estudo — anteriormente restrito apenas a grupos categorizados como negros e/ou não brancos. Constrói-se, então, uma consciência de que o branco tem raça, compreendida aqui como um construto social, criado por pessoas, transformável e maleável e fundamentado no contexto histórico, ou seja, como algo que se modifica com o tempo e não por bases biológicas (Guimarães, 2006).

Nos Estados Unidos, o pioneiro a teorizar sobre identidade racial branca foi Du Bois⁴, com sua publicação *Black Reconstruction in American* (Reconstrução Negra na América). A obra analisou trabalhadores brancos e negros norte-americanos relativamente à contraposição entre privilégios no século XIX, tendo sido destacada por Schucman (2012, p. 18) como:

[...] uma dinâmica que entrelaça as categorias de raça, classes e *status*, demonstrando que a aceitação do racismo pela classe trabalhadora branca daquela época foi uma forma de se apropriar dos benefícios, que Du Bois nomeou de salário público e psicológico, que resultavam em acessos a bens materiais e simbólicos, que os negros não podiam compartilhar.

Para Du Bois (2003), os trabalhadores brancos absorviam os privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que sua condição de cor lhes conferia mesmo estando numa condição de classe semelhante à dos trabalhadores negros. Assim, os trabalhadores brancos podiam acessar as demais classes sociais, ocupar funções públicas, votar e se identificar como não escravos, não negros, mantendo o *status* dado à branquitude, à supremacia branca.

Nesse sentido, o sociólogo nos convida a refletir sobre a branquitude como parte integradora das relações raciais, nas quais as vantagens e privilégios da população branca estão diretamente relacionados às desigualdades, discriminação, racismo e violação dos direitos da população negra. Outro pesquisador que se destacou nos estudos sobre identidade racial branca foi o filósofo e psiquiatra Frantz Fanon, com a publicação do livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, em 1952. Sua obra influenciou movimentos sociais e políticos na África e na diáspora africana, que passaram a entender as relações entre os negros e os brancos numa perspectiva de colonizador e colonizado. Em sua obra, Fanon (1980) aborda o racismo não apenas como uma incorporação individual, mas também como um fenômeno estrutural, já que a prática racista se encontra inscrita na estrutura social, histórica e cultural da sociedade (Fanon, 1980, p. 36 *apud* Cardoso, 2008, p. 179). Ele destaca também as consequências da rejeição dos negros em relação à sua autoimagem estereotipada, desencadeada pela ideologia do branqueamento; essa fuga constrói o que o autor denomina de “máscaras brancas”.

Alberto Memmi também é considerado como referência nos estudos sobre branquitude. Em 1957, ele publicou *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, uma obra que retrata as consequências da colonização e põe o colonizador em pauta, mostrando como a branquitude privilegiada do colonizador imprime a lógica opressora sobre o colonizado e elucidando a

⁴ Sociólogo, historiador, filósofo e ativista político W. E. B. Du Bois, primeiro negro americano a se graduar em Harvard e a se doutorar em Berlim (Schucman, 2012).

apropriação das ideias do colonizador pelos próprios colonizados, o que constrói uma hierarquia e produz as desigualdades. De acordo com Memmi (1989, p. 162), nessa relação, “a primeira tentativa do colonizado é mudar de condição mudando de pele. Um modelo tentador muito próximo se oferece e se impõe a ele: precisamente o do colonizador”.

Fanon (1980) e Memmi (1989) destacam as relações estabelecidas entre colonizados e colonizadores, entre brancos e negros, discussão que é introduzida no Brasil pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos⁵, o primeiro pesquisador a problematizar e questionar o papel do branco na relação com o negro e as suas implicações do ponto de vista social, econômico e intelectual já na década de 50 (Jesus, 2014, p. 21).

Ramos se destaca também por sua crítica aos estudos sobre os negros realizados pelos “literatos e pelos chamados ‘antropólogos’ e ‘sociólogos’” (Ramos, 1995, p. 171), como Arthur Ramos, Nina Rodrigues (1957) e Gilberto Freyre (2002), construtores de uma relação étnico-racial pautada na inferioridade do negro e do mestiço, com vistas a assegurar sua branquidade, o que Ramos denominou de “patologia-protesto”, uma exaltação dos traços europeus pela manutenção do status privilegiado e supremo. Apesar de os Estados Unidos serem os precursores das discussões sobre identidade racial branca, países como África do Sul, Austrália, Brasil e Inglaterra também se debruçaram nas produções acadêmicas sobre a temática.

De acordo com Frankenberg (2004), a branquitude é um produto da história e uma categoria relacional, ou seja, é socialmente construída em espaço e tempo, variando nos locais e regiões. Nesse sentido, a branquitude está estritamente relacionada aos contextos específicos do lugar onde se manifesta. No Brasil, ser branco se condiciona à ideia de fenótipo, constituída de características corporais (nariz, cabelo, boca), cor da pele e regionalismo, conforme expõe Liv Sovik (2004, p. 366):

[...] ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro.

A pesquisadora Maria Aparecida Bento torna-se outra referência nas produções sobre branquitude, cuja definição, no centro de suas discussões, é de “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (Bento, 2014, p. 25). Portanto, branquitude é definida não apenas como identidade branca, mas como um lugar de vantagem, de privilégios, nas relações de poder. No Brasil, a ideologia do branqueamento surge de um nível mais intenso da ideia de miscigenação entre brancos e não brancos, na tentativa de expurgar da sociedade brasileira os traços negros, tidos como degenerativos na medida em que resultam do cruzamento de brancos, índios e negros. Gobineau afirma que:

Nem um só brasileiro tem sangue puro porque os exemplos de casamentos entre brancos e negros são tão disseminados que as nuances de cor são infinitas, causando uma degeneração do tipo mais deprimente tanto nas classes baixas como nas superiores (Gobineau *apud* Skidmore, 1976, p. 46).

⁵ Alberto Guerreiro Ramos foi poeta e um dos principais sociólogos e teóricos da administração pública no Brasil no século XX, tendo nascido em 13 de setembro de 1915, em Santo Amaro da Purificação, cidade do Recôncavo Baiano. Guerreiro Ramos, como é geralmente lembrado, teve uma vasta produção intelectual e uma ativa participação política e artística. Atuou como deputado pelo PTB até 1964 e foi membro do Teatro Experimental do Negro (TEM) (Conceição, 2017).

Nesse contexto, cabe destacar a chegada de mão de obra europeia pós-abolição, pois se acreditava que o favorecimento da imigração tornaria o Brasil um país branco, pelo “cruzamento e recruzamento” (Carone; Bento, 2014, p. 16), no qual o aumento do número de pessoas brancas viria se sobrepor à população negra. Para Carone e Bento (2014, p. 16), “a ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da purificação étnica”, refletindo, assim, o medo do branco. No entanto, a ideia de branqueamento começa a ser concebida de outra forma: com o passar dos anos, o que antes era anseio ou medo do branco, passa a ser visto como desejo e inveja dos negros — branquear.

Logo, as discussões sobre relações raciais no Brasil enfocam essa contradição histórica. Precisamente, Carone e Bento (2014) entendem que, no Brasil, as relações raciais, o branqueamento e as desigualdades raciais que se propagam como um problema exclusivo do negro é, na verdade, de responsabilidade do sujeito isentado e silenciado nesse processo, o branco. A autora destaca:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (Bento, 2014, p. 25).

Em contrapartida, sobre a autoestima e autoconceito do negro, constrói-se uma identidade negativa, culpando-o para justificar as desigualdades raciais e direcionando o desejo de tornar-se branco, enquanto o branco mantém-se omissos na história e se beneficia do legado positivo que a escravidão lhe conferira, mantendo assim o *status quo* e padrão universal de humanidade.

Munanga (2017, p. 11), no prefácio ao livro *Psicologia Social do Racismo*, destaca que “a interiorização pode, a rigor, levar a alienação e a negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção o embranquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural”. A ausência de discussões que problematizem o lugar do branco nas relações étnico-raciais reforça sua posição privilegiada e desresponsabiliza sua condição de autor nas desigualdades raciais, levando o negro ao centro das discussões.

Bento (2014) aponta o fato de que o silêncio e a omissão são um acordo tácito entre brancos, que não reconhecem ser parte-essência na manutenção das desigualdades raciais no Brasil. Para a autora, essa autopreservação resultará no que ela denomina de “Do medo do outro” e “Pactos narcísicos”. A primeira expressão refere-se ao medo de perder seus privilégios, uma projeção nascida do medo, em que o negro aparece estereotipado, desumanizado e associado a figuras demoníacas.

De acordo com Fanon (1980), o medo do europeu estava associado à sexualidade projetada nos negros africanos e fortemente combatida e negada pela igreja, o que culminava em vários genocídios de homens e mulheres ao longo dos séculos, entre outros medos projetados como ameaças sociais, levando à legitimação e perpetuação das desigualdades sociais.

Com a “abolição da escravatura”, esse medo no Brasil, especialmente da elite brasileira, materializa-se no assombro das massas de negros desvalidos — de quem as elites se apropriaram

por meio do trabalho escravo por séculos —, os quais são substituídos por imigrantes europeus, na tentativa de excluir os negros do processo de industrialização e branquear a sociedade brasileira por meio dos novos brancos imigrados. Restava aos recém-libertos o confinamento psiquiátrico em asilos — cuja criação data o período final da abolição da escravatura, quando os internos, na sua maioria mulheres, eram laudados como degenerados, em decorrência das suas características raciais ou ninfomaníacas —, apoiado na antropologia criminal do professor universitário, médico e criminalista italiano Cesare Lombroso (1997), surgida no final do século XIX, que tinha como referência os padrões da Escola Positivista, em que os negros eram rotulados criminosos pelo seu biotipo. A sua obra *O homem delinquente*, publicada em 1876, foi a mais conhecida e lhe concedeu o título de “pai da Antropologia Criminal”. Já a expressão “Pactos Narcísicos” diz respeito a um conjunto de brancos unidos pela manutenção, garantia e defesa dos seus privilégios.

Em concordância com Cardoso (2008, p. 198), “é importante entender a pacto entre brancos e os preconceitos e práticas de racismo ‘por interesse’ que resultam na manutenção da branquitude enquanto ser poder e estar no poder, além do prestígio”. O pesquisador e historiador Lourenço Cardoso (2008) contribuiu com suas pesquisas para pensar na emergência de produções acadêmicas sobre a branquitude nas relações raciais brasileiras, além de propor que branquitude fosse compreendida sobre dois vieses: a branquitude crítica e a branquitude acrítica, conceitos elaborados por ele em sua dissertação *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)*. Para o autor (2008), a branquitude crítica está direcionada àqueles indivíduos brancos que publicamente⁶ desaprovam o racismo e a branquitude acrítica estaria relacionada com indivíduos brancos ou grupos de indivíduos brancos favoráveis à supremacia branca, aqueles que acreditam na superioridade das raças,

[...] nem todas as expressões da branquitude desaprovam o racismo, basta pensar em todos os brancos de pensamentos e/ou pertencentes a grupos de ultradireita ou, mais concretamente, nos integrantes dos grupos neonazistas, ou nos membros da *Ku Klux Klan* e outros brancos que, silenciosamente, comungam com a ideologia da superioridade racial e não desaprovam as práticas racistas. Apesar do apoio a práticas racistas ou da inação diante delas, a branquitude acrítica pode não se considerar racista porque, segundo sua concepção, a superioridade racial branca seria uma realidade inquestionável (Cardoso, 2008, p. 178).

Portanto, a branquitude acrítica diz respeito ao indivíduo que não possui um posicionamento crítico frente ao racismo, pouco se importando com o outro⁷. Na verdade, o outro — por não ser igual e por ser considerado inferior — deve ser submisso, maltratado, sofrer violência e até ser assassinado, o que caracteriza a identidade racial homicida (Ware, 2004, p. 9), que, quando manifestada, pode praticar extermínios. Na forma branda, a branquitude acrítica se insere nas disputas eleitorais, objetivando o poder político, como ocorreu na França em 2002 e, de modo muito peculiar, nas eleições presidenciais do Brasil de 2022. Esse ideário de superioridade branca ancora-se nas ideias do Conde Arthur de Gobineau, baseadas nas diferenças biológicas.

⁶ Relativamente à desaprovação pública do racismo, Cardoso (2014, p. 89) explica que nem tudo aquilo que é reprovado publicamente é ratificado no espaço privado, logo no ambiente particular/intimo as opiniões podem ser desmentidas, ironizadas, minimizadas, difíceis de acessar, principalmente se tratando das questões raciais no Brasil.

⁷ Nos países centrais do sistema mundial, em especial, os atos racistas são justificados pelo argumento sobre a necessidade de proteger os habitantes do Estado nacional. Logo, as práticas racistas são dirigidas aos negros e imigrantes (Cardoso, 2010, p. 621).

No contexto internacional, a discussão sobre racismo ganha forças após a Segunda Guerra Mundial com o holocausto que exterminou judeus, homossexuais e outros grupos, determinado pelo ódio étnico-racial dos nazistas. A organização nazista é um exemplo de branquitude acrítica, pois, segundo Cardoso (2014), ela “conserva, justifica e reescreve a História numa perspectiva de heroificar Adolf Hitler”. Assim, os americanos e britânicos procuram, por meio de estudos, diferenciar os tipos de racismo, como descreve Ware (2004, p. 9):

[...] a hipocrisia e a perversidade da Ku Klux Klan, a prática, pela polícia, de visar pessoas de outras raças que não a branca durante ações policiais, com a sanção do governo, o fornecimento de livros didáticos ultrapassados aos professores primários dos bairros suburbanos segregados, e a ignorância, o solipsismo e a postura defensiva dos que imaginam que, de algum modo, ser classificados como brancos é a norma, e todas as outras pessoas é que são racializadas.

No entanto, há uma generalização do conceito de raça, pois os estudos não conseguem distinguir o racismo praticado pela “perversidade da Ku Klux Klan” (Ware, 2004) daquele praticado pelo branco crítico, que publicamente desaprova o racismo, mas, na sua particularidade e entre brancos, ri de piadas racistas e minimiza os negros por exemplo. Para Cardoso (2010), a branquitude é apresentada de maneiras diversas, inclusive o branco pode ser antirracista e, por isso, não concordar com a generalização da branquitude com características homicidas, contestação e diferenciação estas que levaram à criação dos conceitos: branquitude crítica e branquitude acrítica. Assim, a escola atua como agente propulsor nesses espaços e tempos variados ao pensar em uma sociedade diversa em termos de cultura, identidade, raça, classe, gênero e outros marcadores que nos conferem uma pluralidade de grupos étnicos.

Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para relações étnico-raciais e sua formação para a diversidade racial

As questões que norteiam a percepção das professoras autodeclaradas brancas sobre a educação para relações étnico-raciais estão relacionadas com os conteúdos propostos pela Lei 10.639/2003, regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação para garantir a inclusão do artigo 26-A em suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, que incluem no currículo do ensino fundamental (mas não somente) a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

De acordo com Gomes (2007, p. 106):

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que lute pelo respeito à sua diferença.

Essa legislação é fruto de um processo de reivindicações e lutas dos movimentos sociais, com ênfase ao Movimento Negro, que passa a requerer do Estado a implementação de políticas

afirmativas, tendo em vista a situação de desigualdades entre negros e brancos e a presença do racismo na sociedade brasileira, a fim de contribuir para a valorização da trajetória do negro e para a prática de uma educação antirracista.

Em prefácio do livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, de Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 9) destaca: “os movimentos têm valor epistemológico intrínseco, são produtos de um tipo de conhecimento, o conhecimento nascido da luta”. Para Gomes (2017, p. 13), “O Movimento Negro é um educador” e, enquanto educador, o movimento produz saberes, e esses saberes são encaminhadores dos processos educativos e das políticas educacionais.

No entanto, desde a implementação da Lei 10.639/2003 a educação, as escolas e professores/as estão tendo de repensar suas práticas pedagógicas e seus currículos, por exemplo, para a inserção da história da África e dos afro-brasileiros, até então silenciada, quando não estereotipada, estigmatizada, posta à margem, mal contada. O campo educacional envolve contradições, tensões e jogos de poder estruturados nas ideias eurocêntricas.

Dessa forma, Rodrigues (2005, p. 21) acrescenta que a Lei 10.639/2003 “[...] indica a possibilidade de romper com o paradigma eurocêntrico e estimula alteração nas formulações de políticas educacionais”. Para isso, a aplicabilidade da lei exige uma mobilização profunda no campo educacional e, para as escolas e professores/as, significa a desconstrução de algumas concepções hegemônicas aprendidas sobre racismo, preconceito e discriminação racial, que são, muitas vezes, falas e/ou representações equivocadas e/ou negligenciadas. Nesse sentido, procuramos analisar as percepções das professoras autodeclaradas brancas sobre educação para relações étnico-raciais na Escola Pública Municipal Antonieta de Barros (EPMAB), por meio das respostas concedidas à entrevista.

No que se refere ao trabalho com conteúdos provenientes da educação para relações étnico-raciais, a professora Joelma esclarece que

Eu não trabalhei assim especificamente, né? Mas sempre na sala surgem momentos que a gente precisa trabalhar, que a gente precisar falar, né? Falar a importância de cada um, valorizar cada aluno. Mas, eu trabalho assim, se surgir alguma coisa na sala eu estou ali para falar, para explicar para que não haja o preconceito, para que não haja Bullying, a gente fala muito, trabalha muito sobre o Bullying com as crianças. E eles têm isso, as crianças tem isso principalmente a brancas, né? Tem isso com os coleguinhas que são negros que tem o cabelo, né? Que colocam apelido, então é nesse momento que eu entro conversando com eles, né? (Joelma – professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa, 2022, grifos da pesquisa).

Fica evidenciada com a fala da professora Joelma a indisponibilidade da escola em questão de um projeto político pedagógico que incluía as questões étnico-raciais à luz da Lei 10.639/2003. Tal evidência é fortalecida pela fala da professora Tatiana, ao mencionar que a sua aproximação com os estudos sobre as relações étnico-raciais ser deram em outra escola, onde também lecionou e tinha uma disciplina específica.

Na época que ensinei em outra escola lá tinha uma disciplina, não lembro o nome, é... eu esqueci agora. Mas eu não trabalhei, tive uma disciplina na UESB com um professor sobre África, aí trabalhou a comida da África no Brasil, na Bahia, mas não foi aquela questão que hoje é trabalhada. É importante, é importante como também a questão do branco, no caso dos portugueses que

vieram para o Brasil, eu acho *importante ter essas disciplinas*, porque ela é uma das origens do Brasil, *mesma forma que os portugueses deixaram cultura portuguesa no Brasil, a africana também deixou*, e isso tem que ser falado para todos, né? (Tatiana – professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa, 2022, grifos da pesquisa).

A ausência de conteúdos relativos à educação para relações étnico-raciais na escola contribui para a prevalência da cultura branca como norma/padrão e no projeto político-pedagógico, documento importante para o planejamento e as práticas pedagógicas, estabelece um currículo orientado pelas influências da colonização. Assim, essa ausência leva à falta de reflexão, que contribui para a reprodução das desigualdades entre negros e brancos.

Sobre essa ausência do conhecimento sobre relações étnico-raciais na escola, Oliveira (2012, p.4) mostra a importância de superar as dicotomias no currículo e na educação e afirma que o sociólogo Boaventura de Souza Santos (1995, 2004),

Nesse sentido, desenvolve uma argumentação importante para a reflexão curricular e ao enfrentamento dos problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivamente e socialmente “injustiçados” alunos e conhecimentos destoantes do padrão dominante.

As escolas ainda se apresentam com um caráter homogeneizador, padronizado e monocultural, estruturadas sob a égide da colonialidade do saber, pois seus currículos têm dificuldade em incorporar a pluralidade e a diferença, que são silenciadas e neutralizadas para a manutenção do pensamento hegemônico (Moreira; Candau, 2003). Reside nesse fato a necessidade de romper com as práticas hegemônicas que invisibilizam outras formas de ser, poder e saber, a fim de legitimar, dar voz aos grupos subalternizados, na perspectiva de consolidar um currículo intercultural e decolonizado. Conforme Gomes (2012, p. 100):

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Oliveira e Candau (2010, p. 24), desse ponto de vista, afirmam:

[...] a decolonialidade 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. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Dessa forma, as perspectivas de um currículo intercultural e decolonial contribuem para um olhar centrado na cultura e na valorização dos conhecimentos produzidos pelos “outros”, a fim de romper com a universalização dos currículos, com os privilégios da branquitude no

espaço escolar e com as limitações na incorporação dos conteúdos relativos à educação para relações étnico-raciais e antirracistas, acionados apenas em datas comemorativas. Perguntadas sobre o contato com conteúdos relativos à temática das relações étnico-raciais dentro e fora escola e o que achavam das informações, obtivemos as falas que se seguem.

A professora Joelma afirma:

Fora da escola não tenho, não. Agora nós já trabalhamos aqui na escola, não só eu, mas as colegas com contação de história, a gente sempre coloca histórias sobre. Ultimamente que não, só quando há aquelas situações com as crianças. Acho que são importantes, até mesmo para poder respeitar. Hoje não importa o que a pessoa seja, até esse negócio de gênero, né? Que eles estão discutindo também que é bissexual, homossexual, essas coisas, então eu acho que a gente deve respeitar cada um, tem que haver o respeito. Na questão de raça também, tem que respeitar o outro. Porque como disse, na minha opinião, todos somos iguais e perante até a palavra de Deus, que é a bíblia, não tem diferença, nós somos iguais (Joelma — professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa, 2022, grifos da pesquisa).

Já a professora Tatiana diz:

Nessa escola aqui, não. Assim, sou bem recente aqui na escola, mas na outra escola que trabalhava a gente fazia o dia da consciência negra com palestrantes, sabe? Para os adolescentes e adultos a noite, que era o público de lá, a gente fazia mesmo essa questão da consciência negra, a gente fazia muito isso lá, tinha o professor da disciplina, mas era o coordenador que montava aquele projeto e a gente fazia, a gente ajudava. Eu acho relevante porque a gente tem que saber das nossas origens, eu não fui procurar minha origem? (Tatiana — professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa, 2022, grifos da pesquisa).

A compreensão sobre os estudos pautados nas relações étnico-raciais pressupõe que a escola e os professores cumpram a obrigatoriedade disposta na legislação por meio das diretrizes e assumam os princípios orientadores: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (Brasil, 2004a; Brasil, 2004b).

No entanto, o que se percebe por esses relatos são as limitações na inserção dos conhecimentos sobre a história da África e dos afro-brasileiros, condicionada a tópicos especiais e/ou datas comemorativas. Acreditamos que as crianças pouco ou nada entenderão da importância e valorização dos povos negros, sua história de luta na sociedade brasileira, sua cultura ou seu próprio reconhecimento identitário, entre outros conteúdos, se estes estão constantemente sendo apresentados de maneira folclorizada e descontextualizada.

Sobre a comemoração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), a diretora relata:

Fizemos a comemoração e propomos um desfile da Beleza Negra, conversamos com os alunos, explicamos direitinho, várias crianças quiseram participar. No dia com tudo pronto, todas as crianças arrumadas, uma menina se deu conta do que se tratava e recusou a participar, conversamos com ela, mas não teve jeito (Diário de Campo, 2022).

Por relatos como este é que compreendemos a necessidade da presença cotidiana dos conteúdos na escola, os quais precisam ser contextualizados, especialmente quando trabalhados em datas como 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro, pois “[...] esses conteúdos levariam

ao crescimento da auto-estima das crianças, que, sem outras referências, envergonham-se da sua aparência” (Souza, 2001, p. 44). Desse modo, o acesso aos conteúdos relativos à questão étnico-racial tende a contribuir com a desnaturalização dos conteúdos impostos pelo processo da colonização, desmitificando da ideia que os outros, não europeus, não produzem ciência e, portanto, são inferiores.

Os/As professores/as necessitam estar preparados/as para lidar com essas questões no cotidiano escolar, no entanto o que se visualiza são professores/as despreparados/as para lidar com as questões propostas pela Lei nº 10.639/2003, conforme apontam Rossato e Gesser (2001, p. 15): “[...] vivemos ainda seqüelas por causa de nossa formação e influência histórica recebida de outras gerações”. Como lembram os autores (2001), os preconceitos, a discriminação e as desigualdades raciais têm uma longa história na sociedade brasileira, pois são práticas internalizadas e institucionalizadas pela mentalidade de dominação-exploração europeia e de colonização capitalista — e, na escola, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. No que tange à formação, constatamos que as relações étnico-raciais estiveram ausentes tanto na formação inicial quanto na continuada, o que dificulta identificar a existência de preconceitos, discriminações, racismo e desigualdades raciais.

Segundo Gomes (2008), nas universidades, mesmo com base em toda a reestruturação curricular, as questões voltadas para uma educação pautada na diversidade étnico-racial ainda são secundárias e, “lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana” (Gomes, 2008, p. 97). Entretanto, a despeito das ausências identificadas, do silêncio que privilegia a branquitude e da problemática da formação, ao serem perguntadas se acreditavam ser relevante o trabalho com as temáticas étnico-raciais com seus alunos/as, e por que, as professoras responderam:

Sim. Para *tirar os preconceitos das crianças*, para que eles entendam, né? *Que cor de pele ou pele ou a raça que não importa que nós somos todos iguais*, né? Nós viemos todos, assim como o branco veio, da mesma maneira que o branco surgiu, o negro também, né? Então, é importante que a criança entenda isso, *que ela entendendo isso acho que não vai ter mais o preconceito de tá colocando apelido no outro, né?* Acho que isso é importante a gente tá trabalhando com eles (Joelma – professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa, 2022).

Sim. Então, eu acho que *todo mundo tem que procurar sua origem, já que ela existe*. Não como ser humano, mas como raça, essa raça tá dividida infelizmente, eu não acho que a gente deveria se dividir tanto, mas já que existem essas divisões, então, a gente deve procurar, não vejo motivo de não procurar. *E no Brasil tem a influência portuguesa, europeia e tem a influência africana e tem a influência indígena*, então a gente tem que ter/saber como é que era e como não era, tem que saber disso, sim (Tatiana — professora autodeclarada branca, interlocutora da pesquisa, 2022).

De acordo com os relatos acima, as professoras têm a consciência, ainda que limitada, sobre os benefícios do trabalho voltado para as relações étnico-raciais, porém o que podemos evidenciar é a precariedade formativa, um despreparo para trabalhar tais questões no ambiente escolar, o que acaba por reforçar estereótipos negativos, o preconceito e a discriminação racial, além da uniformização das culturas dominantes brancas. Assim, Gadioli e Muller (2017, p. 277) nos lembram que “a educação tem papel fundamental para a desconstrução das ideologias dominantes que não visam o coletivo”.

A coordenação pedagógica tem função primordial nesse quesito, cabendo-lhe divulgar e promover o aprofundamento da Lei 10.639/2003 junto aos professores/as. A resolução CNE/CP nº 01/2004, no artigo 3º, § 2º, estabelece que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004a). 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 estabelece algumas orientações:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial, e à discriminação racial, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com os(as) professores(as) e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro;
- e) Encaminhar, ao(à) gestor(a) escolar e/ou aos responsáveis pela gestão municipal ou estadual de ensino, situações de preconceito racial, racismo e discriminação racial identificados na escola (Brasil, 2013).

Nesse sentido, percebemos que a coordenação pedagógica também carece de atenção formativa nas questões relacionadas à Lei. O desconhecimento precisa ser problematizado, visto que compete à coordenação a função de orientar os/as professores/as no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial, promovendo a valorização social, política e cultural do negro na formação da sociedade brasileira. A comunidade escolar também esbarra em outras dificuldades materiais e objetivas para trabalhar as questões raciais, como as condições de trabalho, as demandas exaustivas de horas trabalhadas, muitas vezes extras escolares, que, relacionadas a outras dimensões pedagógicas, interferem na disposição dos professores/as para a leitura e a pesquisa.

Dessa forma, segundo Gomes (2007, p. 21), “[...] ainda existe muito que se pesquisar e avançar nas análises e propostas de cursos de formação de professores e de professoras tanto nas instituições acadêmicas quanto nos centros de formação ligados às secretarias de educação”, visto que a formação dos professores/as está marcada pela ausência e necessidade urgente de discussões que pautem a diversidade étnico-racial.

Portanto, foi possível perceber que as professoras veem as relações étnico-raciais pelo olhar da branquitude, estabelecendo uma relação assimétrica entre brancos e não brancos que reforça as desigualdades, já que “persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquitude e valoriza as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando os outros” (Brasil, 2013b, p. 500). Nesse contexto, a aplicabilidade da Lei torna-se imperativa, a fim de desconstruir e desnaturalizar as bases hegemônicas brancas, que são o produto do colonialismo que não findou com ele, e de efetivar um currículo descolonizado.

À guisa de conclusão

Desde a infância, as crianças lidam com constructos sociais em seu processo de interação, que se dá principalmente no espaço escolar, o qual não está isento das influências de uma sociedade marcada pelas manifestações de discriminação racial.

A educação para as relações étnico-raciais dentro das escolas é orientada pelos documentos normativos em prol de uma educação antirracista, que visa à diversidade étnico-racial, ao combate do racismo e à valorização dos/as negros/as. Destaca-se a Lei n.º 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileira, que, apesar dos seus 19 anos de existência, ainda são ausentes do projeto político pedagógico, da formação inicial e continuada das professoras.

Nesse sentido, foi possível perceber que, apesar da obrigatoriedade nos documentos oficiais, a escola e as professoras pesquisadas pouco têm contribuído para a efetivação da lei e de suas diretrizes no contexto escolar. Apesar dos limites impostos pela formação, consideramos que possam apresentar um posicionamento crítico-reflexivo sobre os instrumentos didáticos e pedagógicos e sobre a diversidade étnica e racial, levando em consideração que as professoras têm conhecimento de que a escola e seu entorno se compõem de pessoas majoritariamente pretas e pardas.

Consideramos ainda que as situações de discriminação racial relatadas nas entrevistas se tornam “campo fértil” para abordar/discutir as questões raciais com a participação dos/as alunos/as, que têm a oportunidade de se inteirar das relações étnico-raciais. Assim, espera-se que a escola, professores e família sejam agentes antirracistas e contribuam na ruptura do silêncio, da omissão intelectual, da hegemonia branca e seu acordo tácito, a fim de problematizar a branquitude e reconhecer que esta é parte essencial na manutenção das desigualdades raciais no Brasil.

Referências

ALVES, Luciana. *Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 jun. 2004a.

BRASIL. Parecer nº 03/2004 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 jun. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia. PEDROSO, Mara; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 232 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Sociais) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. *Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, 2011.

CARDOSO, Lourenço. *Retrato do branco racista e anti-racista. Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS: UNISC, v. 18, n. 1, p. 46-76, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>. Acesso em: 21 maio 2021.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. *Revista da ABNP*, v. 6, n. 13, p. 88-106, mar./jun. 2014.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. *Brancura e branquitude: ausências, presenças e emergências de um campo em debate*. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2017.

COSTA, Naára Silva. *Percepção de professoras autodeclaradas brancas sobre a Educação para Relações Étnico-raciais na Escola Antonieta de Barros, Vitória da Conquista – BA*. 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

DU BOIS, W. E. B. *The Souls of Black Folk*. Nova York: Barnes & Noble, 2003.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Terceiro Mundo. Tradução de Isabel Pascoal. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e Cotidiano Escolar. In: MÜLLER, Tânia. M. P.; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro no Brasil: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação Ford: Ed. 34, 2006.

JESUS, Camila Moreira de. *O privilégio da brancura: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão em Cachoeira – BA*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

LOMBROSO, Cesare. *O homem delinquente*. Tradução de Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 1997. (Coleção Fundamentos de Direito).

LOPES, Joyce Souza. Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: REVOLUÇÕES NAS AMÉRICAS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO, 5., 2013, Londrina. *Anais [...]*. Londrina, p.134-150, 2013.

MARTINS, Anna Luiza Barbosa. *Branquitude e educação: um estudo entre professoras da rede municipal carioca*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 3. ed. Trad.: Roland Corbizer e Mariza Pinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MOREIRA, Flavio Antonio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, ago. 2003.

- MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 9-11. (Coleção Psicologia Social).
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos Pensados Praticados. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, maio de 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext. Acesso em: 21 maio 2021.
- PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- RAMOS, Arthur. *Introdução à Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante no Brasil, 1957.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso, 1957.
- RODRIGUES, Tatiane Consentino. *Movimento negro no cenário brasileiro: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudo de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro no Brasil: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

SOUZA, Edmacy Quirina de. *Crianças negras em escolas de alma branca: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*. 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre as relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

Capítulo V

A conquista do direito à educação de crianças de 0 a 6 anos em um contexto de racismo estrutural no Brasil

*Marcia Lacerda Santos Santana
Sandra Adriana Neves Nunes*

O capítulo em questão trata de um recorte da tese de doutorado que traz como título *A política de educação infantil e os espaços físicos para crianças de zero a seis anos: análise a partir da abordagem do ciclo de políticas públicas*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia.

A pesquisa envolveu múltiplos procedimentos de coletas de dados e ocorreu em duas etapas: a documental e a de campo. Apoiou-se no referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas formulado pelos teóricos Stephen Ball e Richard Bowe. A análise realizada na pesquisa acerca da política parte do contexto da influência na construção da Política Nacional da Educação Infantil, passa pelo contexto da produção do texto em nível nacional e local e chega, por fim, ao contexto da prática analisando a atuação da política em questão na realidade dos Centros de Educação Infantil do município de Itamaraju, na Bahia.

Este recorte do texto traz como reflexão os efeitos da colonialidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil ao longo da trajetória de construção da política pública educacional. Esse efeito colonizador gerou marcas e se fez representar na forma como esse atendimento foi prestado ao longo da história. Assim, em nosso país, a educação pré-escolar destinada a filhos da elite foi referendada pelos modelos europeus, visando o desenvolvimento pleno dos infantes, e o atendimento destinado às crianças, filhos e filhas de mães trabalhadoras, em sua maioria pretas e pardas, assumiu um caráter assistencialista, com foco no controle de seus corpos, marcado pelo cuidado e imposição das normas de saúde e higiene. Tal fato contribuiu para a escalada da reprodução da desigualdade, particularmente social, no contexto da modernização que acerou o racismo em relação a grupos estigmatizados e oprimidos socialmente.

De acordo com Kramer (2006), o tema relativo à construção dos direitos das crianças de 0 a 6 anos, em especial a política de educação infantil, com as práticas de educação e cuidado em relação a essas crianças, vem sendo foco da ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 30 anos. Kramer (2006) afirma que os avanços conseguidos nessa área estão diretamente

ligados a essas mobilizações, que incluem a atuação dos Fóruns Estaduais de Educação, os quais, desde 1994, têm se posicionado de forma incisiva e articulada para contribuir com o aumento da oferta da educação infantil no país. Para a autora, a luta pela inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) da educação de crianças de 0 a 6 anos é um exemplo disso. Na sequência do texto, vamos contextualizar, no Brasil, as condições e o cenário de nascimento da Política Pública Educacional de atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

A construção da Política Pública Educacional de atendimento às crianças no Brasil

Essa seção pretende resgatar os primeiros passos da política de atendimento a crianças em instituições públicas no país. Esse caminhar se faz necessário, no sentido de elucidar como o poder público vem tratando, ao longo dos anos, a prestação desse serviço a esse público em especial, o que permitirá compreender como essas primeiras ações repercutem no atendimento e nas condições oferecidas às crianças no momento atual.

A pretensão aqui não é realizar um levantamento histórico, mas aglutinar registros de períodos com avanços e retrocessos ocorridos até o ano de 1988, ano de consolidação, por meio da Constituição Federal, do direito público e subjetivo dessas crianças à educação em espaço público e coletivo no Brasil. Nessa caminhada, categorias de estudo como criança, infância, pedagogia e educação infantil se entrelaçaram nas diversas esferas destinadas à educação da criança.

Kuhlmann Jr. (1991), importante historiador do campo da educação e, particularmente, da educação infantil, trouxe na sua pesquisa de mestrado um registro da evolução desse atendimento na Primeira República. Sua pesquisa está aportada entre os anos de 1899 a 1922. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), antes da criação de creches, existiu no Brasil a “Roda dos Expostos”, criada em 1726, que era instalada em conventos, hospitais ou casas da misericórdia com a finalidade de receber crianças abandonadas por seus pais. Forçoso lembrar que muitas dessas crianças eram filhas de escravas estupradas por homens brancos (Marcílio, 2016; Caldeira, 2017).

Além disso, as escravas à época trabalhavam como amas de leite para mais de uma família branca ao mesmo tempo. Seus próprios filhos, quando eram proibidos de morar com essas mães, eram muitas vezes abandonados nas “Rodas dos Expostos”. Assim, crianças pretas eram privadas dos cuidados maternos para que suas mães alimentassem crianças brancas. Vale lembrar ainda que a criança preta, filha de escrava, era vista como uma espécie de “animal doméstico” (Silva, 2013, p. 115). Um bilhete deixado por uma escrava, em 1760, ao depositar seu filho explicita a violência a que foi submetida:

[...] rogo a Vossa Mercê queira ter a bondade de mandar criar este menino com todo o cuidado e amor [...]; é este menino filho de Pais Nobres e Vossa Mercê fará a honra de lhe criar em casa que não seja muito pobre e que tem escravas que costumam criar essas crianças [...] (Venâncio, 1999, p. 79).

Essas instituições surgiram com a finalidade de diminuir os índices de mortalidade infantil da época e eram mantidas pelo espírito de caridade dos

Homens proprietários, preocupados com a salvação de suas almas, deixavam em seus testamentos legados e esmolas para as misericórdias, muitos designando-os expressamente para a ajuda na criação de expostos, ou para prover dotes às mocinhas desamparadas da casa dos expostos (Marcílio, 2016, p. 67).

Das primeiras “Rodas dos Expostos ou Asilos” às instituições de educação infantil que conhecemos hoje foram várias lutas, com muitos atores diferentes, as quais atenderam a múltiplos interesses ao longo desse processo, como veremos.

Segundo Kuhlmann Jr. (1991), as primeiras creches surgem como uma oferta aperfeiçoada das “Rodas” evitando que as mães sem condições de criar suas crianças, que em sua maioria continuavam a ser as pardas e pretas, acabassem por abandoná-las. Essa iniciativa de atendimento à criança marginalizada, segundo o autor, era sustentada por três argumentos principais: o médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso. Interessante notar que o autor chama a atenção para a visão hegemônica do interesse sanitário da época.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (1991), e conforme Vieira (1986), existiam outros interesses paralelos que também influenciaram a oferta de serviços de educação infantil, entre os quais o surgimento da indústria têxtil, que levou os empresários a construir creches para abrigar os filhos dos operários da época. A construção da creche da Vila Operária Maria Zélia, do industrial Jorge Street, é um exemplo disso (Vieira, 1986), mas é importante frisar:

[...] embora a necessidade de ajudar no cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (Oliveira, 2007, p. 95).

Outras questões, de cunho mais ideológico e estrutural, também estavam presentes nesse contexto de início do século XIX, influenciando o surgimento da política de assistência às crianças. A discussão mundial sobre uma nova concepção de infância, a estrutura familiar, o trabalho feminino, assim como as questões econômicas globais, segundo Mendes (2015), foram aspectos condicionantes da história das instituições de educação infantil no mundo e no Brasil. Diante desse contexto, Mendes (2015) afirma que o primeiro olhar da sociedade para as instituições de assistência à infância foi de preconceito, pois, como já foi dito, elas eram apenas espaços de recolhimento de crianças pobres, negras em sua maioria, e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação. Colaborando com Mendes (2015) sobre o contexto sociocultural e político da época, Pietrobon (2010, p. 8) afirma: “o cotidiano vinha transformando-se de forma acelerada devido ao prelúdio do fim da escravidão, ao declínio da monarquia, à instauração da república, à industrialização e à urbanização crescentes, à presença da força feminina e infantil no mercado de trabalho e de forma explorada”. Essa sociedade, em plena transformação, requeria urgência nas ações de acolhimento às crianças pequenas.

A pesquisa de Campos e Pereira (2015) consta de um levantamento bibliográfico sobre o atendimento a crianças pequenas no Brasil, com registro de 1870 até o ano de 1940. Segundo as autoras, esse período correspondeu aos anos de surgimento e difusão de diferentes instituições de atendimento à infância no país. Elas reforçam a discussão de que as instituições pré-escolares surgem no Brasil mediante a necessidade de atendimento assistencialista da criança e sua família,

como resultado da articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. As autoras também aceitam o fato de que essa caminhada foi marcada por diversas e divergentes concepções no que se refere às funções exercidas por essa emergente instituição de atendimento à infância.

Campos e Pereira (2015) resgatam a informação de que a chegada das instituições de atendimento à infância ao Brasil, na segunda metade do século XIX, ou na década de 1870, mais precisamente, tiveram forte influência do movimento que também estava ocorrendo em vários países da Europa, marcado pela criação de creches, de jardins de infância de Froebel e de salas de asilo¹, chamadas posteriormente de escolas maternas, durante a primeira metade do século XIX.

As autoras (2015) ainda afirmam que o Brasil, naquele momento histórico, enfrentou sérias crises em vários campos sociais, como no campo da política, da economia e nas áreas sociais (médicas, higiênicas, pedagógicas e religiosas), que criaram as condições para que muitas crianças ficassem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a questão racial sempre presente, como se pode imaginar, dada a herança deixada pelo regime escravagista. Tal fato impôs a necessidade de oferta de atendimento assistencialista para essas crianças e suas famílias. Contribuindo com essa argumentação, Kramer (2006) reforça a tese de que as creches que surgiram na época tinham a função de “guardar” a criança pobre, afastando-a do trabalho, além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

Contraopondo-se a essas instituições assistencialistas, como as creches, sem fins pedagógicos, surgem, no Brasil, instituições voltadas à educação de crianças pequenas, como os jardins de infância. A educação infantil tem início, de fato, antes das creches, mas as primeiras eram destinadas a atender aos filhos da burguesia, diga-se de passagem, às crianças brancas em sua maioria. Segundo Campos e Pereira (2015), o primeiro jardim de infância foi fundado em 1875, no Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira, para atender às crianças da elite carioca. Assim, o jardim de infância nasce nesse Estado, em uma instituição particular, destinada aos filhos dos ricos, e é também no Rio de Janeiro, vinte e quatro anos depois, no ano de 1899, em que se inaugura a primeira creche no Brasil para os filhos das operárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Ainda segundo as autoras, o primeiro jardim de infância público do país foi criado em 1896, na cidade de São Paulo, como um anexo à Escola Normal Caetano de Campos, e a primeira escola maternal brasileira é criada em São Paulo, em 1908, com o objetivo de atender os filhos dos operários. Para Kuhlmann Jr. (2010), utilizava-se o termo pedagógico para diferenciar o tipo de instituição e o público que por ela seria atendido.

Esse breve resgate histórico do surgimento das instituições destinadas ao cuidado da criança pequena no Brasil revela um caminho diferente e divergente dos motivos que levaram ao atendimento dos filhos da elite branca e dos filhos pretos e pardos, dos pobres. Os jardins de infância, sustentados em processo educativo, com base na proposta pedagógica em curso na Europa com a experiência froebeliana, símbolo de progresso e civilização da época, eram voltados à educação de crianças de 3 a 7 anos. Tinham nos seus currículos atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, poesia e canto, trabalhos manuais,

¹ Em 1826, na França, foram criadas as salas de asilo (depois nomeadas de escolas maternas), cujas finalidades de atendimento se organizavam em torno de cuidados, educação moral e intelectual, para com as crianças de 3 a 6 anos de idade. Já as creches passaram a existir para atender às crianças de até 3 anos (Kuhlmann Jr., 2000).

formação moral e religiosa, entre outras atividades. Em contrapartida, as creches possuíam caráter assistencialista de guardar e proteger as crianças pobres em situação de vulnerabilidade, como já foi dito.

É importante ponderar aqui o alerta feito por Kuhlmann Jr. (2010) acerca da afirmação recorrente de que as primeiras creches não teriam proposta pedagógica. Na visão do autor, para as camadas populares, ou seja, para os filhos dos operários e as crianças abandonadas, as creches seriam pautadas na educação moralizante e no cuidado com a higiene e saúde. Elas visavam retirar as crianças pobres das ruas, mas buscavam também preservá-las das más influências e dos maus costumes de seu meio. Assim, por trás da ênfase assistencialista e de proteção dessas instituições, existia uma “pedagogia da submissão [...]”² (Kuhlmann Jr., 2010, p. 166). Portanto, as instituições públicas de atendimento às crianças pretas e pobres foram constituídas inicialmente com o intuito de tão somente tutelar essa criança desamparada e só no decorrer dos anos essas instituições ganharam o aspecto de Instituição de Educação.

No final do século XIX e início do século XX, segundo Andrade (2010), há uma presença mais direta do Estado nas questões ligadas à infância no Brasil, mesmo que o seu papel tenha sido mais regulador e fiscalizador, especialmente no que diz respeito às instituições filantrópicas e assistenciais, como veremos mais adiante. Segundo Andrade (2010), eram 15 instituições em 1921 e 41 no ano de 1924, em várias capitais e cidades do país, no período do Brasil República.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), em todo o território nacional, a partir dos anos 1920 e 1930, a educação ofertada às crianças pequenas se torna objeto de grande interesse e disputa por parte da sociedade, isso porque o país iniciava profundas transformações sociais e econômicas impulsionadas pelo processo de modernização, decorrente da instalação de fábricas, que fez com que mulheres passassem a integrar a força de trabalho. Assim, as mulheres e os imigrantes europeus recém-chegados, que também buscavam ocupar os postos de trabalho, passaram a reivindicar o direito de seus filhos frequentarem instituições de educação infantil. Para os autores, “o atendimento à criança para além do que ocorria no âmbito privado de cada família possibilitaria a superação das precárias condições sociais as quais ela estava sujeita, levando à defesa de uma educação vista como compensatória desses problemas” (Paschoal; Machado, 2009, p. 84).

O aumento gradual da oferta desse tipo de serviço de educação, na década de 1920, segundo Andrade (2010), deu-se em virtude do aumento da pressão por creches em decorrência dos problemas econômicos vivenciados no Brasil. Para o autor, a expansão do atendimento nesse período, embora de forma insignificante diante da demanda, ocorreu pela capacidade organizacional da população, que passou a exigir seus direitos sociais, como já foi dito. Talvez a demanda social tenha passado a ser mais ouvida pelo poder público porque entre seus protagonistas passaram a figurar também mães imigrantes, brancas, e não apenas mães negras. Em consequência, em 1925 foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo que regulamentou as escolas maternas e em 1935 foram instituídos os Parques Infantis (PIs) nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Entre 1935 e 1938, segundo Nogueira

² Essa tese da existência de uma pedagogia para submissão nas instituições de tutela das crianças foi defendida por Kuhlmann Jr. (1998) em sua obra *A educação assistencialista*, na qual ele explica que a pedagogia empregada era de submissão, disciplinamento e apaziguamento dos conflitos nas relações sociais (p. 181). Nessa obra, o autor vai ao encontro das análises já consolidadas desde a década de 1970 que afirmavam que não existia uma proposta educativa nas instituições que acolhiam as crianças das camadas mais pobres da sociedade. Dessa forma, a posição de Kuhlmann Jr. (1998) acendeu uma nova discussão no pensamento da época.

(2015), o escritor, convidado pelo então prefeito Fábio Prado, assume a tarefa de criar e conduzir o Departamento de Cultura, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em São Paulo e, então, cria os Parques Infantis.

Na perspectiva de Faria (1993), a experiência dos Parques Infantis foi de muita importância para a proposta vindoura de atendimento à criança no Brasil e influenciou o pensamento futuro em relação aos espaços físicos destinados às crianças pequenas. Além disso, essa experiência contribuiu para formatar uma pedagogia da infância que respeitasse as crianças e suas necessidades oferecendo um espaço diferenciado para esse atendimento.

Os Parques Infantis eram um espaço público de educação não escolar para as crianças pequenas de família operária, de todas as raças. Essa iniciativa teve o intuito de garantir às crianças o direito à infância. Nogueira (2015) afirma que a proposta dos PIs apostava em uma infância livre para assegurar o desenvolvimento integral de meninos e meninas pequenas.

A contribuição dessa iniciativa para a elaboração de futuras políticas e planos voltados à educação infantil no Brasil é inegável. A base de uma pedagogia para a infância que respeitasse a criança enquanto criança e não a transformasse em um aluno ou um adulto precocemente³ estava preservada no ideário do Parque por ser um espaço pensado para garantir o direito à infância e isso se configurava no direito a brincar, a não trabalhar, a expressar-se das mais variadas formas e intensidades e na promoção de todas as dimensões humanas. O lúdico, o artístico, a imaginação e as diversas possibilidades de construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas estavam presentes nessa proposta (Faria, 1994).

Ao promover a livre manifestação das crianças com foco no desenvolvimento físico, intelectual e social, Mário de Andrade, conforme registra Faria (1993), contribui para a constituição de um jeito de se trabalhar com a infância que abre um leque de possibilidades para a construção de políticas públicas e de práticas pedagógicas para essa etapa de educação.

A criança, a infância, a brincadeira e a cultura, segundo Cabral (2014), são elementos indissociáveis na proposta dos Parques Infantis de Mário de Andrade. Segundo essa autora, quando se fala em educação infantil no Estado de São Paulo tem de se fazer referência à grande contribuição e ao pioneirismo de Mário de Andrade com a proposta dos Parques para a organização de rotinas e práticas de aprendizagens que contemplem os aspectos do desenvolvimento infantil.

Essa iniciativa foi precursora na organização da educação infantil, ao apontar e realizar práticas que consideravam a criança em sua especificidade formativa, como afirma Faria (1993). Para Cabral (2014), apesar de apresentarem um caráter assistencialista, que caracterizava a política em curso nos anos 1930, os Parques Infantis contavam com a importante intervenção do poder público em sua construção, que abarcou, particularmente, os filhos dos operários na cidade de São Paulo, e com o envolvimento dos intelectuais brasileiros. Porém, essa proposta, apesar de todas as suas importantes contribuições na forma de pensar a crianças para a época, ainda se constituía em uma proposta assistencialista que, segundo Danailof (2013, p. 169), acolhia e assistia os meninos e meninas em “estado de abandono familiar” devido ao trabalho nas fábricas de seus pais.

³ No pensamento dos idealizadores dos PIs, as escolas desrespeitavam o processo natural de desenvolvimento humano das crianças e as transformavam precocemente em alunos e depois em adultos, segundo Faria (1999).

Para Nascimento (2015), será somente no período conhecido como Estado Novo (1937-1945), quando é criado o Ministério da Educação e Saúde, que o governo vai se responsabilizar pela esfera de serviço de atendimento infantil. No entanto, ainda conforme Nascimento (2015), as propostas do Estado se baseavam no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares para a manutenção do atendimento indireto e a implantação de programas como o “mãe crecheira”, este entendido como modalidade de atendimento feito na própria casa por uma mãe, “mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora” (Rosemberg, 1986, p. 73). Assim, para Nascimento (2015), o Estado afasta-se da criação e do gerenciamento direto das instituições de educação infantil e transfere para a sociedade civil uma responsabilidade que deveria ser dele. Ainda segundo relata a autora, junto ao Ministério da Educação e Saúde é criado, em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNC) com a função de estabelecer normas para o funcionamento das creches.

Transcorridas duas décadas, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que vem estabelecer que crianças com idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas ou jardins de infância. Porém, de acordo com Nascimento (2015), a nova legislação permaneceu no mesmo espírito de estimular empresas e indústrias a manter instituições para os filhos dos seus trabalhadores. De acordo com Kuhlmann Jr. (*apud* Nascimento, 2015, p. 147), assim se observava a estreita vinculação “entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais de previdência ou de saúde”.

A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2000) cita o Plano de Assistência ao Pré-Escolar criado em 1967, que impulsionava as igrejas de diferentes denominações a implementar Centros de Recreação, entendidos como estratégias de um programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos dos bairros pobres e periféricos. Esses bairros, desde então, são normalmente habitados por famílias negras, cujo acesso aos bens e serviços públicos tem sido historicamente negado. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 10), no início dos anos 1970, as religiões e a igreja católica se empenharam “na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creches, em vários lugares do país”.

Mais uma vez, pode-se observar que o Estado se abstém de sua responsabilidade na oferta de educação para as crianças pequenas e empobrecidas. De fato, a LDB 5.692 de 1971 determina apenas a função de vigilância da educação infantil por parte dos sistemas de ensino, como é possível observar em seu texto: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (art. 19).

Como observa Kuhlmann Jr. (2000), até meados de 1970 as instituições de educação infantil, que atendiam crianças de 4 a 6 anos, tiveram um lento processo de expansão. Apenas uma parte das instituições mantinha ligação com os sistemas de educação. As demais instituições destinadas a atender crianças pequenas estavam vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência, mantendo uma ligação apenas indireta com a área educacional. Dessa forma, a criança negra, geralmente proveniente de família empobrecida, continuava a ser vista sob o prisma assistencialista e de controle sanitário do corpo.

A partir da década de 1970, proliferaram-se as reivindicações de movimentos sociais por instituições de educação infantil no Brasil. Surge o Movimento de Luta por Creches, criado por parcelas da população que necessitavam desse tipo de serviço, que, segundo Spada (*apud* Nascimento, 2015), foi bastante representativo no município de São Paulo entre os anos de 1978 e 1982. Esse movimento defendia a creche como uma necessidade da sociedade e o Estado como responsável pela sua criação, oferta e manutenção. Ganham força as propostas de instituição de baixo custo para os mais pobres e negros. Foram criados, em 1974, o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e, em 1977, o Projeto Casulo, uma obra assistencialista implementada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) (Nascimento, 2015).

De acordo com Kramer (2006), em 1975 foi divulgado *O Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (Brasil, 1975), que consistiu no primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho do problema que o Brasil enfrentava em termos de oferta de educação às crianças de 0 a 6 anos. Esse diagnóstico apontava uma frequência de apenas 3,51% das então 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos às creches e pré-escolas na rede pública e privada. Quase três décadas mais tarde, o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001) mostrava que a população de crianças nessa faixa etária era de 22.070.946, das quais 31,2% frequentavam creches, pré-escolas ou escolas. Assim, pode-se observar um substancial incremento na oferta de vagas ao longo das décadas. No entanto, “apesar da expansão, ainda se configura(va) uma situação desigual, em particular no que se refere às crianças de 0 a 3 anos e aos estratos mais pobres da população: 57,1% de crianças são atendidas, mas apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos” (Kappel *apud* Kramer, 2006, p. 803).

As últimas décadas do século XX, para Rosemberg (2002), foram anos de fundamental importância e de preparação para a consolidação de todas as garantias que haviam de vir com a constituição de 1988 da educação infantil no país. Ocorreu, segundo a autora, uma mudança significativa nas políticas ligadas à infância a partir de 1970, com o debate sobre a função social da creche enquanto instituição de educação das crianças. A autora divide aquele período em três grandes momentos decisivos, dois deles antes da constituição e o terceiro já com o amparo legal constitucional, consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) de 1996.

O primeiro grande momento destacado pela autora ocorreu entre o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980. Para ela, os anos 70, com a entrada do movimento de “Luta por Creches” na agenda dos movimentos sociais, são marcados pelo início dessa jornada decisiva. Outro fator importante, levantado pela autora, para esse período foi a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que são organismos internacionais, no estabelecimento de protocolos de assistência às crianças nos países subdesenvolvidos. Silva (2021), a esse respeito, afirma que as políticas públicas para a educação no país também sofreram as inflexões da UNESCO, do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Moreira e Lara (2012 *apud* Silva, 2021, p. 38) entendem que “o Brasil está fortemente vinculado às decisões de países membros, que direcionam os rumos a serem seguidos em diferentes campos, incluindo na Educação Infantil”. Para Chossudovsky (1999 *apud* Silva, 2021), tal subordinação está relacionada à lógica de acordos de empréstimos. Os acordos refletem interesses dos países

credores, uma vez que o capital internacional se beneficia da fragilidade econômica de países periféricos, que, na busca por apoio financeiro, recorrem a tais acordos.

Esses organismos internacionais, segundo Rosemberg (2002), traziam orientação sobre o atendimento dessa população pré-escolar, que deveria seguir um modelo compensatório e amparado nos recursos da comunidade de aquisição de pouquíssima verba do Estado. Essa orientação é legalizada no texto da LDB 5.692/71, que estabelece que as indústrias privadas com funcionárias que tenham filhos menores de 7 anos ofereçam o atendimento a essas crianças, podendo contar com a ajuda do poder público para esse fim. A LDB, no seu capítulo 2 e artigo 2º, reconhece como educação infantil os jardins de infância e as escolas maternais para as crianças com idade inferior a 7 anos.

Entre as recomendações presentes nos documentos dos organismos internacionais relatadas por Rosemberg (2002, p. 34), uma em particular chama a atenção, pois menciona questões ligadas aos espaços para o atendimento. Para a redução de custos, o atendimento deveria apoiar em recursos já existentes na comunidade, ou seja, espaços físicos, materiais e equipamentos já disponíveis, mesmo que estes não estivessem preparados para aquela faixa etária e para os objetivos desse atendimento, que estava sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), órgão do Ministério da Educação. Segundo Andrade (2010), esse modelo não formal era marcado pela improvisação de espaços físicos, material pedagógico e mão de obra. Foram ampliadas as creches comunitárias e municipais, destinadas aos filhos e filhas de famílias empobrecidas, e eram oferecidas três modalidades de atendimento: creche, pré-escola e classe de alfabetização.

Ainda sobre os anos 1970, Kramer (2006) afirma que a educação oferecida a essas crianças tinha caráter compensatório, com vistas a superar lacunas na formação das crianças provenientes das camadas populares. Segundo a autora, impulsionados por programas externos das agências internacionais, o MEC e o Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

O segundo marco impulsionante para Rosemberg (2002) ocorreu logo após a ditadura militar, com os reflexos dos movimentos democráticos e de abertura política na década de 1980. Para a autora, esse é o momento no qual a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser sujeito de direitos. Entre esses direitos está o direito constitucional à educação infantil, como já foi dito, na qual a creche e a pré-escola são legitimadas como um direito universal para todas as crianças de 0 a 6 anos e, também, como espaço de educação e cuidado complementar à educação familiar. Dessa forma, ocorre, como reflexo dessa garantia, uma mudança dentro dos órgãos oficiais como o MEC da tônica do atendimento, que deixa de ser assistencial para ganhar o cunho educacional. Entram em cena o *cuidar* e o *educar* como objetivos dessa modalidade de ensino.

De fato, há consenso em torno do fato que a década de 80 foi um período de garantias e conquistas para o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, inclusive das crianças pardas e pretas, às quais historicamente foi destinado um olhar discriminatório e assistencialista. Como foi visto, a partir da constituição de 1988 (Brasil, 1988) a educação infantil entrou na agenda de obrigatoriedade como serviço público. O artigo constitucional 208, ao afirmar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - Atendimento

em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, validou essa conquista legal e, a partir dessa garantia, outras vieram. Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola⁴ (Campos; Rosemberg; Ferreira, 1995, p. 17-18).

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei Federal 8.069/90, reforça esse direito ao regulamentar a Constituição Federal e explicitar mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança (Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva, 2002). Rosemberg (2002) dá sequência à sua argumentação dizendo que, conseqüentemente às garantias legais, passou a haver, no campo da prática, uma maior pressão popular por vagas nessas instituições de educação. Com o reconhecimento do seu caráter educativo, a creche passa a ser reivindicada não só pelas mães trabalhadoras e operárias, como antes, mas agora também ela é objeto de desejo das mães de classe média e das mães intelectuais, orientadas pelo discurso feminista. Esse período registrou o marco do reconhecimento legal e abriu uma nova demanda: a luta para que as garantias constitucionais de fato fossem aplicadas no campo da prática, consolidando assim o direito dessas crianças.

Para Andrade (2010), devido à dicotomia histórica existente entre os protocolos legais e a sua efetivação na realidade brasileira, muitos embates e desafios ainda estavam por vir de modo que se garantisse a educação de qualidade para as todas as crianças de 0 a 6 anos brasileiras, independentemente de sua classe e raça. Essa caminhada também é relatada por Rosemberg (2002), no terceiro momento impulsionante da política de atendimento à criança, que ocorreu, segundo a autora, nos pós-LDB 9.394/96.

De acordo com Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), e como já foi dito, a LDB incluiu de forma efetiva a educação infantil no sistema educacional brasileiro, na condição de primeira parte da educação básica. Em decorrência disso, os municípios passaram a ter o dever de promover a integração das instituições de educação infantil aos seus sistemas de ensino, as quais antes se encontravam atreladas à Assistência e Promoção Social.

Uma outra mudança legal que afetou a situação das crianças pequenas no Brasil foi promovida pela Lei n.º 11.274/2006, que, realizando um ajuste no artigo 32 da LDB 9.494/96, alterou os anos de duração do ensino fundamental. A partir dessa lei, o ensino fundamental passou a ter nove anos, incluindo obrigatoriamente as crianças de 6 anos de idade, antes público da educação infantil. Esse arranjo legal foi muito criticado por vários educadores, pois promoveu um encolhimento do período destinado à educação infantil, que adota uma pedagogia mais voltada para o lúdico e para o desenvolvimento de todas as dimensões psicológicas da criança (a psicomotora, a cognitiva, a social e a afetiva).

⁴ Vale lembrar que, de acordo com Silva (2021), o ordenamento jurídico nacional relativo aos direitos das crianças proposto pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988) foi influenciado por fóruns e intervenções internacionais, tais como: Declaração de Genebra (1924); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude: Regras de Beijing (1985); Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989); a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90 (1990); Plano de Ação para a Implementação da Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90 (1990); Convenção relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional (1993); Interdição das Piores Formas de Trabalho das Crianças da Convenção da OIT (1999); Relatório da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança: “Um mundo para as crianças” (2002); A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC-2000); A Declaração do Milênio (2002); Um mundo para as crianças +5 (2007); e Resolução com as Diretrizes de Cuidados Alternativos à Criança (2009).

A partir dessa data, então, a educação infantil passa a atender as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Em 2013, outra Lei, a 12.796, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, realiza novo ajuste na LDB nº 9.394/96 e à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade.

No censo de 2018, já havia no Brasil um total de 103 mil estabelecimentos de ensino que ofereciam pré-escola, atendendo a 5,2 milhões de crianças. No mesmo ano, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018, do IBGE, mostrava que o acesso à pré-escola estava próximo da universalização prevista na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Mais recentemente, o Relatório da 3ª Avaliação do PNE 2014-2024 confirmou que a oferta de ensino para a faixa etária de 4 a 5 anos se encontra muito próxima da sua universalização, com um percentual de 94% de cobertura. Embora esse número tenha sido alcançado de forma tardia, pois a meta era que ocorresse essa universalização até o ano de 2006, não se pode negar que é um sucesso para a educação infantil brasileira.

Porém, essa tendência de crescimento do percentual de cobertura não foi observada em relação à oferta de ensino para crianças de 0 a 3 anos de idade. O atendimento escolar nessa faixa etária, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), foi de 34,2%, ficando aquém do desejado. Mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) (IBGE, 2019) divulgou um aumento do número de matrículas na educação infantil nos últimos cinco anos de 12,6%, de acordo com o Censo Escolar de 2019. Ao que tudo indica, o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167,8 mil registros a mais em 2019 do que em 2018, o que significa uma variação de 4,7%.

Como pudemos observar, a expansão da oferta de educação infantil à população brasileira avançou bastante pós-LDB 9.394/96. No entanto, como alerta Rosemberg (*apud* Rossetti-Ferreira; Ramon e Silva, 2002, p. 86):

[...] A expansão da educação infantil no Brasil não pode ser analisada somente sob a ótica do aumento da oferta de vagas, mas também das diferenciações internas decorrentes dessa expansão [...] o programa de expansão realizado no Brasil, na década de 70, no qual as pré-escolas, destinadas às crianças de camadas médias, tiveram a garantia de profissionais com formação em magistério, enquanto as creches, majoritariamente e historicamente destinadas às camadas pobres, estiveram caracterizadas pela não profissionalização dos educadores e pela implementação de políticas a baixo custo. Além disso, esse modelo econômico de expansão ocorre de modo muito mais localizado, afetando principalmente a região Nordeste do país e as populações negras e pardas e moradoras de zona rural. Dados como esses apontam que os índices de cobertura da educação infantil não têm o mesmo significado nem mesmo nos diferentes estados brasileiros, caracterizando-se muito mais por uma demografização do atendimento do que democratização. A educação infantil tem se tornado a primeira etapa no processo de exclusão social.

A luta por uma educação digna para crianças de 0 a 6 anos continua

Esse registro de percurso da garantia do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil permite a compreensão de que, por trás das “ditas conquistas sociais” das crianças e suas famílias, existe o preceito da meritocracia, da diferenciação social e do preconceito de classe e étnico-racial, que faz nascer e se desenvolver uma escola para crianças brancas e ricas

e outra escola para crianças pobres e negras. Foi com base nesses princípios que as políticas de atendimento a essas crianças se estruturaram, por meio de um órgão central e oficial que regula o acesso e a permanência e das condições oferecidas às diferentes populações.

As políticas governamentais no Brasil vêm aprofundando, com a prática do pensamento neoliberal, os efeitos da reprodução das desigualdades sociais, sempre presentes na nossa história. Porém, para Silveira e Alves (2020), os direitos humanos são dotados de potencialidade democrática, por serem construídos nas lutas e pelas práticas sociais dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a luta contra os arbítrios do Estado e das instituições continue, com novas pesquisas, debates, fóruns e mobilização social, até que todas as crianças na idade de 0 a 6 anos, independentemente da classe e da raça, tenham acesso e possam permanecer em espaços educativos dignos e apropriados às suas necessidades de desenvolvimento.

Referências

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> Acesso em: 3 maio 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Departamento de Documentação e Divulgação. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília, DF, 1975.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2018: resumo técnico*. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971.
- CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Um novo olhar para a infância: Mario de Andrade e o projeto dos Parques Infantis em São Paulo (1935-1938). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, 16., 2014, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400515561_ARQUIVO_texto.anpuh.rj.2014.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- CALDEIRA, Arlindo. Haviam senhores que engravidavam as escravas e vendiam seus próprios filhos. [Entrevista cedida a] Jose Cabrita Saraiva. *Blog Sol/Sapo*, 2 de abril de 2017. Disponível em: <https://sol.sapo.pt/artigo/556450/arlindo-caldeira-havia-senhores-que-engravidavam-as-escravas-e-vendiam-os-seus-proprios-filhos>. Acesso em: 8 dez. 2022.

CAMPOS, Rafealy Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870-1940).

In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf. Acesso em: 1º dez. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

CHOSSUDOVSKEY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. Tradução: Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

DANAIOLOF, Kátia. A “Educação Physica” nos Parques infantis de São Paulo (1935-1938). *Movimento*, v. 19, n. 2, p. 167-184, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1993. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagoga da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHAREs, Marina Silveira (org.). *Educação pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados: FE/ UNICAMP, 1999. p. 67-100.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, 1991.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950*. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2016.

MENDES, Sarah de lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 8 dez. 2022.

MOREIRA, Jani da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. *Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990- 2001)*. Maringá: Eduem, 2012.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC-PR, 26 a 29 outubro de 2015.

- NOGUEIRA, Pedro. *Mário de Andrade: Parques Infantis e o sonho antigo de uma infância livre*. 30 nov. 2015. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/mario-de-andrade-parques-infantis-e-o-sonho-antigo-de-uma-infancia-livre/>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2007.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Acesso em: 10 dez. 2022.
- PIETROBON, Sandra Regina. *EJA: Fundamentos da Educação Infantil*. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creche*. São Paulo: Cortez: 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, v. 6, p. 32, mar. 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.
- SILVA, David Xavier da. *Políticas públicas de educação infantil: creches municipais da cidade de Manaus*. 2021. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- SILVA, Rafael Domingos Oliveira. Negrinhas e negrinhos: visões sobre a criança escrava nas narrativas de viajantes – Brasil, século XIX. *Revista de História*, v. 5, n. 1-2, p. 107-134, 2013.
- SILVEIRA, J. I; ALVES, V. P. R. Os direitos humanos como processos de luta diante do programa neoliberal brasileiro: estratégias de resistência e a centralidade da comunicação. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 8, n. 1, p. 117-137, 2020.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*. Campinas: Papyrus, 1999.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1986.

Capítulo VI

Sobre a presença (ausência) de travestis e transexuais na educação básica e superior

*Ícaro Dias Cruz
José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Naára Silva Costa*

A análise da travestilidade, transexualidade e trangeneridade tem-se constituído, nas últimas décadas, um campo de estudos, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais, com destaque para a Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação. Ademais, os Estudos de Gênero e Sexualidades têm sido tensionados pelas(os) intelectuais travestis e transexuais, que, com base em suas próprias experiências, têm produzido um movimento de decolonização das estruturas acadêmico-científicas, as quais, por muito tempo, invisibilizaram esses sujeitos, tratando-os como meros objetos de estudo. O transfeminismo, por exemplo, é uma resposta político-acadêmica e epistêmica a essa invisibilização dos corpos e pensadoras-intelectuais transfeministas.

Contudo, segundo Nascimento (2021, p. 49), “em uma perspectiva histórica de gênero e sexualidade, as transgeneridades ocupam um lugar de não existência: como mulheres transexuais e travestis, somos forasteiras da humanidade, estrangeiras do gênero”. Essa condição de não existência tem justificado as muitas e diferentes violências que recaem sobre pessoas/corpos que transgridem as normas de gênero e as expressões de sexualidades normativas.

Se no cotidiano escolar, como afirma Modesto (2018), as pessoas *trans* não sofrem apenas pelas manifestações diretas de outras pessoas, mas também pelo despreparo de professores(as) e demais profissionais de educação para com a realidade que vivenciam, pesquisas têm evidenciado que alguns(as) transexuais e algumas travestis, a despeito de todos os constrangimentos e violência a que são submetidos(as) para permanecerem nessas instituições, conseguem concluir seus estudos. Ainda segundo tais pesquisas, mesmo de forma incipiente e reduzida a poucos casos, a emergência de docentes travestis, transexuais e trangêneros nas instituições escolares sinaliza para a resistência desses sujeitos às imposições cisheteronormativas e o enfrentamento das muitas formas de violência que experimentam na condição de docentes.

Este texto tem como objetivo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisar as experiências de travestis, transexuais e transgêneros escolares, seja na condição de estudantes, em

especial no contexto da educação básica, seja na condição de professor(a), de forma a evidenciar as violências que corpos dissidentes das normas cisheteronormativas vivenciam, mas também demonstrar como esses corpos-sujeitos enfrentam essas violências, recorrendo a diferentes táticas-estratégias.

As discussões aqui apresentadas compõem um dos capítulos da dissertação de mestrado intitulada *(Trans)vestilizar a educação: ser professora trans e negra na educação básica em Vitória da Conquista-BA*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Travestis e transexuais e a relação com a escola/universidade: algumas proposições

Em um sistema educacional repleto de especificidades, retaliações e opressões, torna-se desafiador para sujeitos que não se enquadram nos padrões e nas normas que configuram a sociedade (cisheteronormativa) alcançar e permanecer na escola, na condição de estudante ou de docente, na educação básica ou superior, como os professores negros e homossexuais, conforme demonstra Oliveira (2020). Brito e Souza (2020) e Andrade (2012) demonstraram como as violências transfóbicas impactam estudantes travestis e transexuais no contexto escolar. Nesse sentido, o contexto educacional continua estruturado pelo “racismo-sexismo-heteronormatividade-machismo-cisnormatividade, fazendo com que sujeitos que experimentam ou tenham alternativas de vida fora desse padrão sejam marginalizados ou excluídos do contexto social” (Odara, 2020, p. 81).

A negação de corpos/subjetividades trans em diferentes espaços/instituições da sociedade é uma discussão que tem amadurecido de forma significativa no âmbito acadêmico. Há, também, movimentações e lutas por visibilidade e direitos, tendo em vista que a sociedade se molda em discursos que legitimam a heteronormatividade, os quais excluem os sujeitos que transgridem as expectativas sociais e que não se enquadram nas normas de gênero e sexualidade. As pessoas trans (especialmente mulheres), nesse contexto, trazem uma “perturbação” às ordens de gêneros instituídas, questionando a cisnormatividade.

As posições ocupadas por professoras *trans* na escola são constituídas pelo resultado de resistências e enfrentamentos no âmbito da educação básica e do ensino superior. Essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas que conseguiram suportar as imposições cisheteronormativas, em razão da vulnerabilidade social a que foram expostas desde a educação básica, associada a processos de exclusão.

A escola produz e reproduz relações de hierarquia entre os sujeitos que por lá passam. Por isso, segundo Oliveira (2020), há uma “naturalização” de ataques a corpos pretos e bichas, o que revela um esforço da escola para se manter branca e cisheterossexual. No mesmo sentido, segundo Bento (2011, p. 553), “os ‘normais’ negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminarem-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos”.

Tento em vista a necessidade de corpos trans estarem incluídos nos espaços educativos, em especial no escolar, mesmo diante das muitas violências que ali são produzidas, a sua presença politiza e produz novas relações, enfrentam as estruturas que alimentam as discriminações, os preconceitos e intolerâncias. Nesse sentido, segundo Oliveira (2017, p. 154):

Voltar para a escola significa um acerto com o passado. Não estava tão vulnerável como esteve na infância e adolescência. A “bicha” preta migrava dos cantos escuros da sala para a mesa da professora. A bicha preta escapulia ao destino que parecia imutável e conquistava o direito à fala e podia interferir positivamente na vida de estudantes pretos/as e bichas. A certeza de uma existência restrita às beiradas se desfaz. A afirmação de que “bicha” não pode se engrenar na máquina estatal: permanece às bordas, atacando-a se dilui. A bicha preta é professora e funcionária pública.

A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais travestis e transexuais são expostas nas escolas em que desejam estudar ou lecionar bem como as reações de agressividade e revolta ocasionam o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização desses sujeitos, pois bem se sabe da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade (Peres, 2009).

Franco e Cicillini (2016), em um levantamento do tipo “estado da arte” sobre a relação do universo trans com a educação, tendo como recorte o período de 2008 a 2014, identificaram vinte publicações (três artigos publicados em anais de eventos; dois artigos publicados em revista eletrônica; cinco capítulos de livro; seis dissertações e quatro teses) divulgadas na forma de textos em anais de eventos, artigos em periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses. Segundo os autores:

[Há] maior incidência desses estudos nas regiões Sul e Sudeste. As regiões Centro-Oeste e Nordeste foram identificadas como localidades menos exploradas nessa vertente investigativa; aspecto visualizado de forma ainda mais restrita na região Norte. A construção de conhecimento científico sobre universo trans e Educação é uma preocupação também manifestada por docentes trans, das quais três foram por nós identificadas. Sales (2012) e Reidel (2013) concluíram mestrado em Educação e Andrade (2012) é a primeira professora trans do país a cursar e concluir Doutorado em Educação. Esses trabalhos também elucidam uma carência de investigações sobre o universo da transexualidade masculina no contexto educacional, uma vez que somente no estudo de Santos (2010) encontramos esses sujeitos. Outro campo de investigação aberto são os processos de construção docente de professores trans (masculinos) brasileiros. Registros recentes de sua visibilidade foram identificados em maio de 2011, com a realização do I Encontro Nacional da Rede Trans Educ Brasil (rede de professores trans no Brasil), realizado em Belo Horizonte-MG (TORRES, 2012; REIDEL, 2013). No entanto, João W. Nery (2011) destaca em sua autobiografia experiências como docente trans masculino anterior a esse período (Franco; Cicillini, 2016, p. 135).

Na continuidade deste texto, apresentamos algumas dessas pesquisas que tratam da presença de professoras travestis e transexuais na educação básica e superior, tanto na condição de estudantes quanto de professoras.

A pesquisa de Rubens Gonzaga Modesto (2018) investigou as relações da história de vida de Leona, professora transexual, que atua na educação básica, na cidade de Congonhas, em Minas Gerais. A pesquisa revelou o fato de que Leona se auto identifica como mulher *trans* que busca se afastar da identidade de gênero travesti; sua trajetória escolar foi marcada por preconceito e discriminação. Na relação com a família, Leona experimentou a rejeição paterna em relação a sua identidade de gênero, mas, em contrapartida, recebeu apoio por parte de sua mãe, que acabou por se configurar como um importante membro de sua rede de apoio social. Já na condição de docente, deparou-se com atitudes transfóbicas por parte de seus colegas e gestores. Contudo,

mesmo diante dessas situações, Leona utilizou-se de mecanismos para manter-se na profissão docente, como ameaças de processos contra os agressores. Por outro lado, a relação com os alunos aponta para um reconhecimento e respeito ao gênero com o qual ela se identifica.

Luma Nogueira de Andrade (2012), primeira travesti¹ com doutorado em nosso país, em sua tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, teve por objetivo apresentar as travestis no espaço escolar, desvendando sua sociabilidade, resistência e assujeitamento à ordem normativa. Trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico, realizada em três escolas públicas estaduais do Ceará.

A pesquisa teve início com a realização de um mapeamento nas escolas públicas estaduais com o apoio da Secretaria da Educação (SEDUC) para localizar as interlocutoras e as escolas que fariam parte do trabalho. O aprofundamento da pesquisa foi realizado com as jovens travestis matriculadas em escolas públicas e outras que não conseguiram permanecer para a conclusão dos estudos. As jovens travestis comparadas às travestis adultas também revelam uma ruptura com os estereótipos de travesti imobilizada pela sociedade; elas radicalizam este ideal de travesti no singular para fazer eclodir formas de travestilidades diversas. Mesmo consideradas à margem da sociedade, elas sobrevivem, a exemplo das travestis estudantes, funcionárias públicas, educadoras, etc. A imagem socialmente exposta é aquela em que a travesti é rejeitada pela família, escola ou sociedade, tendo como única saída à prostituição. Esse modelo, obviamente, não deixou de existir, mas as travestis não estão presas a este destino. A realidade atual das jovens travestis traz mudanças decorridas dos enfrentamentos e lutas travadas por travestis no decorrer da história recente (Andrade, 2012, p. 15).

Conforme Andrade (2012), os resultados da pesquisa mostram que dos 184 municípios do estado do Ceará apenas 25 possuíam jovens transgêneros matriculados em escolas estaduais. Ademais, segundo a autora, a negação das travestis no espaço escolar resulta no confinamento e na exclusão, que as transformam em desviantes e indesejadas, produzindo a sua expulsão do ambiente escolar e reforçando a ideia de que elas deixam a escola por escolha própria.

As jovens travestis que participaram desta pesquisa entram no espaço escolar com o apoio da família e/ou ONG, dispostas a ocupar seu espaço mesmo tendo de resistir ou se assujeitar às ordens normativas presentes na estrutura panóptica e nos documentos de gestão da escola. Não podemos deixar de reconhecer que ocorreu uma lenta evolução no processo, pois antes elas nem sequer poderiam ter acesso à escola e atualmente conseguem se matricular e, na convivência (e nos enfrentamentos), promovem conquistas para que sua singularidade seja reconhecidas e legitimada por essa instituição. Mesmo com as resistências, algumas são punidas, inclusive com a pena de expulsão e sem direito a defesa. Muitas vezes, a punição não é necessariamente por um erro cometido, mas é uma forma de tentar camuflar a transfobia, pois quando o mesmo ato é cometido por alguém alheio ao universo trans o procedimento de punição é diferente. O objetivo desta estratégia é terminar com a considerada avacalhação (gestora da Escola A) na escola (Andrade, 2012, p. 248).

Por fim, segundo Andrade (2012, p. 249), “o cotidiano da escola para as travestis oscila entre assujeitamento e resistência”. Quando essas estudantes recusam algumas regras do sistema

¹ Vivenciei e vivencio em minha história de vida o estar travesti como aluna e professora da educação básica e ensino superior, e ratifico que para chegar até aqui foi necessário penetrar nas regras do jogo disciplinar e normativo da escola e da sociedade, a fim de criar linhas de fuga (Foucault, 1979) que me tirassem de uma situação de marginalidade perpétua, mesmo que muito bem vigiada, preparada a todo instante para receber punição. Aprendi desde muito cedo que o menor dos meus erros poderia ser desculpa para uma retaliação (Andrade, 2012, p. 20).

de educação subvertendo as normas da escola, quando organizam sua vida de outro modo, “elas estão produzindo formas de resistência capazes de gerar novas sociabilidades na escola, na família, na vizinhança, na vida profissional”.

A pesquisa de Alessandra Maria Bohm (2009) teve como objetivo analisar os relatos apresentados por travestis acerca das relações construídas com a escolaridade formal. A pesquisadora utilizou-se de questionário e entrevista para a produção dos dados, acompanhou as reuniões do Grupo Igualdade (Associação das Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul), entre julho de 2007 e fevereiro de 2008; participou da Parada Livre 2007 de Porto Alegre e frequentou bares e boates por onde as travestis circulavam. Utilizou-se, ademais, da pesquisa documental, analisando os seguintes documentos: “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GBLT e de Promoção da Cidadania Homossexual”, “Resoluções da 1ª Conferência LGBT e Parâmetros Nacionais Curriculares – Temas Transversais: orientação sexual”.

Os relatos obtidos a partir da pesquisa realizada com as travestis destacam a necessidade de mudanças em relação aos sistemas educacionais e à maneira comosão tratadas as temáticas que envolvem sexualidade e diversidade sexual. Tais modificações são relacionadas a uma série de questões que envolvem os aparatos de ensino: temáticas incluídas ou ausentes nos currículos escolares; a formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas; a necessidade de formação inicial e continuada dos/as educadores/as para o estudo sistemático de assuntos ligados à sexualidade e diversidade sexual; e, finalmente, as intervenções feitas pelos/as professores no que tange às violações e violências direcionadas às diversidades sexuais presentes nos espaços escolares (Bohm, 2009, p. 73).

Uma das consequências do alto índice de violência escolar contra travestis e transexuais se traduz na evasão/expulsão desses sujeitos da instituição escolar. No caso da pesquisa de Bohm (2009), 35% das entrevistadas alegaram ter abandonado a escola por conta das violências dirigidas a elas e por serem invisibilizadas pelo corpo docente. Segue o relato da professora transexual, sujeita da pesquisa de Bohm:

[...] fui extremamente humilhada, sim, desde a primeira série, porque minha voz era fina, os meus gestos são extremamente delicados [...]. Eu não entendia o que estava acontecendo, porque eu era uma menina no corpo de um menino [...] eu tinha sido invisível para meus educadores, professoras ausentes que nunca me enxergaram [...] impossível as professoras nunca terem visto, elas deixavam assim, como se eu fosse a vilã (Entrevista com professora trans) (Bohm, 2009, p. 44).

Bohm (2009), por meio das entrevistas realizadas com as travestis e da análise dos documentos, elabora alguns apontamentos no sentido de possibilitar e favorecer o acesso das travestis aos espaços escolares:

Primeiramente, reitero a urgência em desenvolver programas de sensibilização, formação e preparo docente, em caráter continuado, de modo que nessa formação, além das questões sobre sexualidade, inclua-se o debate sobre as relações de gênero; um segundo apontamento diz respeito ao fortalecimento de artefatos legais, que facilitem o acesso das travestis às instâncias do poder público, ligadas à garantia dos direitos da população em questão; como terceiro apontamento, trago a necessidade de uma revisão criteriosa de materiais e recursos didáticos

até o momento empregados no trabalho na área da sexualidade, bem como da elaboração de recursos de suporte pedagógico que possibilitem uma representação positiva destas identidades; em um quarto apontamento, sugiro que sejam efetivadas as reivindicações das travestis acerca do emprego do nome social nas chamadas e em referência às suas pessoas, bem como o uso dos banheiros femininos. A construção de caminhos para o acesso e permanência das travestis na escola passa pela constituição de espaços de respeito às diversidades (Bohm, 2009, p. 78-79).

Por fim, segundo a autora, mesmo considerando que a escola não foi pensada para abrigar e respeitar travestis e pessoas trans, negras, gays, lésbicas, não podemos negar que “a escola vive hoje um momento de tensionamento em relação ao ingresso de novas e estranhas identidades, para as quais não foram previstas “vagas” (Bohm, 2009, p. 81). Nesse sentido, é preciso reconhecer a importância da escola, como sugerem as travestis entrevistadas, mesmo diante das muitas expressões de violência por elas vivenciadas nessa instituição.

A pesquisa de Tiago Zeferino dos Santos (2015) teve como objetivo geral analisar as representações de gênero e sexualidade (re)produzidas no espaço escolar por estudantes e profissionais de educação com a inserção de uma professora autodefinida transexual em uma escola de ensino fundamental da cidade de Tubarão, em Santa Catarina. Constituíram sujeitos de sua pesquisa estudantes que cursavam o sétimo ano na disciplina de Português, ministrada pela professora transexual no período correspondente ao ano letivo de 2012, e os profissionais de educação presentes na escola nesse mesmo período. Para a produção dos dados, o autor se utilizou da entrevista semiestruturada, com todos os sujeitos da pesquisa, e de dois Grupos de Discussão com os estudantes, de modo que, ao todo, foram entrevistados cinco profissionais de educação e 21 estudantes.

Em sua pesquisa, Santos (2015) apresenta os seguintes resultados: a experiência escolar da professora transexual na condição de estudante revela o fato de que a escola foi um espaço sexista, permeado por violência cotidiana, discriminação, inclusive por parte dos docentes. Na escola pesquisada, predominou um clima de vigilância, cobranças e avaliações direcionadas à professora transexual em relação a seus comportamentos, vestimentas, práticas sexuais e profissionalismo; entre estudantes e profissionais da educação, a ironia foi um recurso frequente, uma vez que faziam referência a expressões e comportamentos masculinizados dessa professora, exigindo dela posturas consideradas por eles (as) mais femininas; apesar do nome social, os(as) profissionais da educação referiam-se à professora trans empregando “ele” ou seu nome masculino; por fim, entre os(as) profissionais de educação, verificaram-se poucos conhecimentos sobre as questões de sexualidade e de gênero.

Em 2013, a professora transexual Marina Reidel defendeu sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulada *A Pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira*.

Do levantamento feito pela pesquisadora, foram catalogadas aproximadamente 60 professoras travestis e transexuais no Brasil. Se no momento da pesquisa de Reidel o número se apresentava [e ainda se apresenta, mesmo tendo aumentado] muito baixo, não podemos desconsiderar a dimensão político-pedagógica-educadora, mas também simbólica, da presença de professoras travestis e transexuais no espaço escolar.

Hoje, sei que não sou única! Já encontrei mais de sessenta professoras transexuais e travestis inseridas na Educação Brasileira. De norte a sul, estão espalhadas em cidades pequenas como no Vale do Jequitinhonha, interior de Minas, no sertão do Nordeste, nas reservas do Rio Amazonas, na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, bem como nas grandes cidades e capitais de todo Brasil. Pude constatar que muitas vivem nas comunidades e não têm voz militante, porque o próprio movimento de travestis e transexuais não tinha conhecimento de suas existências. Raras se apresentam como travesti ou transexual e procuram uma ONG ou secretarias locais para pedir apoio ou algum tipo de informação e/ou proteção. Também encontrei várias que não assumiam a condição de professora trans e, sim, de professora mulher, para não expor a vida pessoal ou não provocar discussões em torno do tema da sexualidade na escola, com medo da reação da comunidade escolar, ou mesmo medo de sofrerem represálias políticas e religiosas (Reidel, 2013, p. 73).

Além de proceder ao levantamento sobre a presença de professoras travestis e transexuais no campo da educação, como já referido, Reidel (2013) entrevistou sete professoras trans de diferentes estados do Brasil. Essas professoras afirmaram que uma das maiores dificuldades enfrentadas em sua experiência como professora está relacionada ao tratamento desrespeitoso por parte dos docentes da própria instituição.

Ao propor a Pedagogia do Salto Alto, Reidel (2013) quer nos chamar a atenção para aspectos que consideramos relevantes. O primeiro diz respeito ao fato de que a pedagogia do salto alto

[...] vai além do ensino formal da leitura, da escrita, dos cálculos ou de fórmulas químicas, físicas e da própria biologia” (p. 104). Essa pedagogia, segundo a autora, “mergulha num mundo mais próximo das realidades e das nossas formas de viver dentro da diversidade, pois, mesmo trazendo o conhecimento consigo, as questões de sedução, gênero e sexualidade estão presentes (Reidel, 2013, p. 105).

O segundo aspecto é que dificilmente uma “professora trans terá referência materna, ou seja, ela jamais será colocada como mãe ou tia de algum aluno e jamais se adequaria ao modelo de família tradicional apontado pela sociedade” (p. 105).

O terceiro aspecto dessa pedagogia passa pela curiosidade que o corpo trans produz, que pode assim ser traduzida: o “que estará por traz daquele corpo, que chama atenção, que transita, sensualiza e erotiza dentro da escola, o que não é normal, já que a escola, tal como a conhecemos, não pode (ou não quer) ter estes sujeitos dentro dela” (p. 105).

No quarto aspecto, escancarado pela pesquisa da autora, “os alunos recorrerem às professoras trans para consultá-las sobre tudo, suas particularidades e suas histórias”. Ademais, segundo Reidel (2013, p. 105-106), não são só os alunos LGBT que procuram as professoras, mas, em geral, todos os alunos se aproximam delas e, muitas vezes, colocam-nas em evidência, elegendo-as paraninfas, conselheiras e até mesmo melhores professoras da escola.

Por fim, é preciso considerar o aspecto do glamour, da mídia, das viagens, pois “uma parte da vida das professoras travestis e transexuais é pública, é da ordem da televisão, do jornal, dos blogs e isso tudo atíça a curiosidade dos alunos, [...] resultando em perguntas, indagações e curiosidades” (p. 106).

A pesquisa de Marco Antonio Torres (2012) teve por objetivo verificar se a existência de transexuais ou travestis na função de professora indicaria mudanças em curso na educação. Para a produção dos dados, o autor utilizou-se de três fontes: entrevistas com sete professoras

travestis e/ou transexuais; documentos públicos — Os *Princípios de Yogyakarta* e *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT*² —; e a observação participante.

Nossa tese defende que a emergência das professoras travestis e/ou transexuais e a ascensão das demandas pelos direitos LGBT aponta a direção da mudança social no regime das emoções em relação às sexualidades no contexto escolar e apoia-se em três argumentos: o primeiro refere-se às alterações de poder na figuração estabelecidos-outsiders (Elias & Scotson, 2000) diante da mudança do regime de coação social e autocontrole em um contexto de maior informalização das relações humanas no século XX/XXI (Elias, 1997; Wouters, 2009). O segundo compreende essa mudança em relação à ascensão das demandas pelos direitos LGBT nas políticas de direitos humanos, algo que está diretamente relacionado com demandas de movimentos e grupos sociais de LGBT. Nosso terceiro argumento é que devemos atentar que essas alterações não indicam a superação da heteronormatividade que encontramos na construção dos discursos que produzem/regulam os corpos pelas normas de gênero (Butler, 1999; 2006). As alterações de poder se referem à direção da mudança do regime das emoções nas dinâmicas relacionais da figuração estabelecidos-outsiders (Torres, 2012, p. 23).

Segundo Torres (2012, p. 22), por meio das entrevistas e das observações, foi possível compreender de que maneira organizações como a Articulação Nacional das Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA) conferem às travestis e/ou transexuais acesso a direitos e capacidade de mobilização na construção de políticas de direitos humanos, local e internacionalmente, possibilitando a esses sujeitos questionar os estigmas que os atingem. Contudo, tais políticas, de caráter identitário, podem produzir armadilhas — na realidade, “reduzem sujeitos às sexualidades discretas, pois as normas, entre elas as de gênero, e as relações de poder serão sempre suscetíveis de variações por serem produzidas socialmente” (p. 22). Ademais, segundo o autor, foi possível depreender da pesquisa que:

- a) A prostituição é uma identificação sempre tensa na vida das professoras, pois remete a uma “profissão” não facilmente articulada ao exercício docente;
- b) As professoras trans têm conseguido firmar-se por diversos modos, seja através de medidas judiciais e alianças com movimentos sociais e organizações LGBT, mas, sobretudo, pelo reconhecimento e autorreconhecimento de poder exercer a função de professora;
- c) Na escola, o corpo da professora trans pode mostrar a instabilidade das normas de gênero, isto é, desnaturalizar os discursos que definem os limites entre masculino e feminino;
- d) As professoras trans, em diversas situações, são chamadas a explicar “o que são” para os/as alunos/as e não basta dizer que são professoras. Do mesmo modo, essa “apresentação” causa apreensão nos/as gestores/as acerca da reação dos/as ouvintes, mas também na professora em questão;
- e) Essas professoras trans, ainda que de modo limitado, constroem alguns espaços para falarem de seus corpos e de suas vidas aos/as alunos/as, o que os/as faz se aproximarem socialmente e psiquicamente da trans como uma forma de vida legítima e possível de ser amada;
- f) A vida das professoras trans é vigiada e elas se sentem muitas vezes obrigadas a responder a essa vigilância até mesmo evitando namorados;
- g) Para as professoras trans, o afastamento da função de profissionais do sexo, de sujeitos de uma sexualidade considerada desviante etc., aparece em seu discurso como um modo bastante evidente do autocontrole exigido para permanecer na função docente (Torres, 2012, p. 22).

² Os dois documentos selecionados têm relação com articulações das políticas de direitos humanos para o enfrentamento da discriminação e violência caracterizadas pela homofobia e pelo reconhecimento das sexualidades em âmbito nacional e internacional, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (Brasil, 2009a) e Princípios de Yogyakarta, respectivamente (Torres, 2012, p. 20).

A pesquisa *Notas sobre o processo de inclusão de uma professora transexual*, de autoria de Alfrâncio Ferreira Dias, Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Danilo Araújo de Oliveira (2016), analisa os processos de ensino e construção de saberes, especificamente o uso do nome social das pessoas transexuais, as possibilidades de um currículo trans e a atuação e permanência de professoras transexuais no enfrentamento da transfobia na escola.

Trata-se de uma investigação que apresenta a história de vida de Lohanna, mulher transexual, suas experiências e os sentidos que ela elabora acerca do processo de formação e profissionalização de uma pessoa transexual no enfrentamento da transfobia. A abordagem metodológica utilizada pelos autores é a pesquisa qualitativa pós-crítica com a entrevista narrativa, por crerem que o trabalho com narrativas pode contribuir para o fortalecimento da pesquisa nesse campo. Com base na experiência de Lohanna, os autores destacam o poder do corpo transexual, o poder de perturbar, desestabilizar, de propor desconstruções e (des)aprendizagens. Eles também destacam a necessidade de mais pesquisas acerca do universo transexual na educação.

O estudo *Experiências escolares de estudantes trans*, de autoria de Tânia Mara Cruz e Tiago Zeferino dos Santos (2016), teve como objetivo conhecer a trajetória e analisar as implicações da presença de duas estudantes transexuais nas escolas públicas de educação básica e na universidade onde ambas estudaram.

A pesquisa utilizou-se das memórias e das histórias de vida de duas estudantes trans, Jéssica e Carolina, que residiam na cidade de Tubarão, no estado de Santa Catarina. Por meio das narrativas das duas estudantes, ficou explícito o quanto a escola foi negligente, hostil, racista, excludente e o quanto trouxe e deixou traumas e marcas negativas para ambas.

Para a professora Jéssica, as relações com seus professores do Ensino Básico igualmente foram marcadas por constrangimentos quando se considerava *gay*, conforme nos relatou. De acordo com suas falas, a partir da antiga quinta série do Ensino Fundamental, suas maiores dificuldades eram com professores homens, que ironizavam seus trejeitos e suas atitudes. [...] Para Carolina, a obrigação de ser goleira sem querer e ainda não ser considerada uma boa goleira, apenas a expunha às críticas dos demais, fragilizando-a (Cruz; Santos, 2016, p. 125-126).

Ambas, Jéssica e Carolina, tiveram de lidar com o preconceito e as violências, tanto na educação básica quanto na educação superior, o que demandou construir estratégias para permanecer nos estudos.

Como professoras, ambas trazem as marcas desse passado de alunas e refletem sobre ele. Carolina, que considera a transexualidade uma bandeira política, tenta transformar a negatividade em positividade e busca imprimir, na escola onde atua, as discussões que vivencia no movimento LGBT. Por sua vez, Jéssica, que não se vê como ativista, lamenta o preconceito presente nas pessoas e que persiste a cada escola em que atua, onde sempre vê sua imagem aprisionada à condição de travestilidade (Cruz; Santos, 2016, p. 133).

Os relatos das duas professoras sobre as suas experiências como estudantes explicitam o quanto a presença de sujeitos com expressões de gênero e sexualidade fora dos padrões binários desestabiliza o ambiente escolar e o quanto os profissionais da educação são, em sua grande maioria, reprodutores das violências nos espaços das escolas e universidades em relação

aos sujeitos trans, travestis e homossexuais, ao mesmo tempo que reafirmam o sexismo e a cisheteronormatividade.

O estudo de Kelli Vergara Watanabe (2019), desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), procurou analisar o processo de inclusão de pessoas trans nessa Universidade. A pesquisa teve como objetivos analisar quais são as iniciativas da UFPel diante da existência trans na universidade e investigar se existiam e quais eram as demandas da comunidade trans na UFPel. Tratou-se de um estudo de caso que, além da análise de documentos, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, realizadas com servidores da universidade e estudantes trans (homens e mulheres), que compreendiam sete sujeitos da pesquisa: um servidor do Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEN); dois servidores da Coordenação de Registros Acadêmicos da UFPel (CRA); um servidor trans; duas alunas e um aluno trans.

Os resultados da pesquisa de Watanabe (2019) mostraram que:

- a) a UFPel respeita as normatizações oficiais em relação à população trans, mas nem sempre utiliza sua autonomia para procurar formas de incluir a comunidade trans na Universidade;
- b) pautas como cotas para estudantes trans e utilização dos banheiros de acordo com a identidade de gênero são discutidas na UFPel, porém ainda não existem nessa instituição ações operacionalizadas para esse processo;
- c) ocorrem situações de preconceito contra os estudantes trans, no âmbito da universidade, tanto dos(as) estudantes quanto dos servidores;
- d) existem preconceitos contra os estudantes trans, quanto à utilização do banheiro, de colegas que dizem precisar se acostumar com a ideia de ter um colega trans.

Neil Franco (2009) buscou compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras (gays, travestis e lésbicas) que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. Para isso, procurou saber como esses sujeitos contavam suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, principalmente quando suas identidades sexual e de gênero são evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente.

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se de entrevista, questionário e análise documental. Foram entrevistados três professores gays, duas professoras travestis e uma professora lésbica, que atuavam na educação básica, na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Os questionários foram aplicados em três escolas dessa cidade, das redes municipal, estadual e privada. Com a utilização dos questionários, foi possível identificar as concepções de 73 docentes sobre sexualidade, homossexualidade e o lugar ocupado pela escola na contextualização desses temas. Ademais, foram analisados cinco documentos oficiais que propõem discutir a diversidade sexual e de gênero na escola: os Parâmetros Curriculares Nacionais – v. 10 (1997), o *Manual do Multiplicador Homossexual* (1996), o folder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola* (2001), o *Programa Brasil Sem Homofobia* (2004) e o guia *Educando para a Diversidade: como discutir a homossexualidade na escola?* (2005).

Para Franco (2009), um dos principais aspectos evidenciados pela pesquisa foi que o(a) professor(a) gay, travesti e lésbica, ao exercer a profissão docente, não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, provocando impactos tanto em alunos(as)

e docentes quanto em outros sujeitos envolvidos no processo educativo. Outra evidência é que “praticamente todos(as) esses(as) docentes acreditavam que a temática da sexualidade deveria ser discutida na escola, considerando-a como uma dimensão inerente ao ser humano” (p. 214), contudo o caráter de inerência da sexualidade não se referia a docentes, nos espaços internos da escola, principalmente se esses sujeitos fossem homossexuais (Franco, 2009, p. 214).

Ademais, segundo Franco (2009, p. 213), “apesar dos professores adotarem em suas práticas pedagógicas os princípios necessários à profissão docente”, em diferentes momentos de sua trajetória profissional “o fato de serem docentes não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não-verbal, manifestada por alunos(as) e/ou colegas de profissão em virtude de suas identidades sexuais e de gênero”. Por fim, a pesquisa tornou evidente que a homossexualidade masculina é um fator de maior impacto nas relações cotidianas da escola, de modo que os estudantes homossexuais foram também evidenciados como alvo de discriminação e de preconceito no contexto escolar.

A pesquisa intitulada “*Já é Negro e ainda quer ser travesti?*”: *Experiências Trans de Mulheres Negras*, de autoria de Camila Pina Brito (2016), defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), buscou compreender como a transfobia e o racismo são expressos e impactam as vivências educacionais das mulheres trans negras nos espaços formais de educação, tendo como recorte o ensino superior, e como essas mulheres enfrentam esses processos discriminatórios. Buscou-se, ademais, compreender os mecanismos institucionais que levam à transfobia e a maneira que as mulheres trans negras lidam com essas questões; inquirir como se dá a interação dessas mulheres com colegas, docentes e funcionárias(os) em termos de identificação de processos de exclusão e de acolhimento; identificar e analisar outros elementos trazidos pelas narrativas que também impactam as vivências educacionais, em especial no ensino superior, das mulheres trans negras.

Trata-se de uma pesquisa que teve como referencial teórico os estudos sobre relações étnico-raciais, feminismo negro, transfeminismo e afrotransfeminismo. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se de entrevistas narrativas, tendo como sujeitas de pesquisa três mulheres trans negras (Zelza, Sellena e Julia Helena).

Segundo Brito (2016), por meio das narrativas de Zelza, Sellena e Julia Helena, é possível tecer as seguintes considerações:

a) cada uma das sujeitas da pesquisa vive a sua transgeneridade, seus processos de transição, autonomação, entre outros aspectos de sua vida, de uma forma particular.

b) Julia, Sellena e Zelza transitam na forma como se nomeiam ao longo de suas narrativas. Julia, em algumas situações, não se apresenta como transexual, mas como travesti, uma vez que não deseja a cirurgia de transgenitalização. Sellena transita pelas identificações mulher trans, transgênera ou travesti, não utilizando apenas o termo mulher transexual para se autodenominar. Zelza, em alguns momentos, involuntariamente, apresenta-se como travesti, mas é comum corrigir-se, apresentando-se como transexual.

O trânsito percebido sinaliza algumas questões: os desdobramentos dos discursos produtores do dispositivo da transexualidade na forma como as entrevistadas compreendem a si mesmas e outras mulheres trans/transsexuais/transgêneras/travestis. A negação do uso da categoria transexual por Sellena, enquanto resistência à medicalização e higienização de sua

identidade. O uso instrumental das categorias para tornar seus corpos inteligíveis nos variados espaços. As participantes demonstraram rejeição ao discurso médico, em nenhum momento elas relacionaram a realização de cirurgia de transgenitalização com os seus processos de autoidentificações ou adotaram o discurso patologizante para narrar suas vivências (Brito, 2016, p. 107).

c) A questão racial é obliterada pelas sujeitas da pesquisa, de modo que

O racismo não é percebido por Zelza em sua vivência e não é espontaneamente trazido nas narrativas de Sellena. [...]. Embora não tenha percebido impactos do racismo, ao falar sobre a sua transição e de outras mulheres trans, Zelza apontou como necessário o alisamento do cabelo e despertou minha atenção para as possíveis influências do padrão branco no auto/reconhecimento do feminino. [...]. Quando ouço de Julia e Selena que o cabelo alisado lhes garante serem lidas como mulheres, percebo que o padrão branco retira, além da autoestima, a mulheridade das mulheres negras. Alisar o cabelo representa para as mulheres trans negras o escape da ambiguidade, a fuga do masculino e a busca pelo pleno reconhecimento como mulher. [...] O cabelo, que não pode ser considerado de maneira isolada, representou a forma como Julia, Sellena e Zelza, no momento da entrevista, conseguiram externar o impacto das representações negativas voltadas para as/os negras/os na construção de suas identidades femininas (Brito, 2016, p. 108).

d) A escola, para essas sujeitas, constituiu-se como um espaço de regulação e controle, servindo-se “da disciplina como ferramenta para a produção de corpos dóceis e das autoridades educacionais e das/os estudantes como atores sociais que atuam na vigilância dos corpos que tentam escapar” (2016, p. 109). Todavia, elas resistiram e conseguiram adentrar no ensino superior, mesmo que em seus cursos elas fossem as únicas mulheres trans negras.

A pesquisa intitulada *Travestilidades, marcadores étnicos e docência: um estudo com base em narrativas de uma travesti professora do interior baiano*, de autoria de Danilo Dias (2017), também defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, teve como objetivo geral compreender como se configuram as travestilidades nas vivências de uma professora travesti e como a sua identidade étnica pode ser percebida por alguns marcadores, como ser nordestina e da periferia e teve como objetivos específicos entender como se configuram os processos institucionais e sociais de discriminação por meio de atos de transfobia e como a travesti professora resiste a esses processos, além de pensar sobre elementos intersubjetivos que influenciam nas vivências da travesti que, de algum modo, coadunam-se com a construção de uma identidade étnica e de pertencimento.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se utilizou da entrevista narrativa e da entrevista semiestruturada como técnicas para a produção dos dados. Constituíram sujeitos da pesquisa Louranya, uma travesti professora do interior baiano (Jequié, BA), a mãe dela, a diretora escolar, a coordenadora pedagógica, uma mãe de aluno e algumas pessoas da comunidade em que ela reside.

Tendo por referencial teórico os estudos culturais e pós-estruturalistas e como método de análise a “análise do discurso” de Foucault, a pesquisa de Dias (2017) apresenta os seguintes resultados:

- a) “Sobre a vida como estudante nas escolas por onde passou, Louranya afirma que de algum modo sempre soube lidar com as situações de adversidade e de desrespeito, por ser uma criança afeminada dentro do espaço escolar” (p. 49).

b) Louranya, formada em Pedagogia pela Unifacs, afirma que não encontrou grandes dificuldades em suas vivências na faculdade, mesmo já trazendo em seu corpo as marcas do feminino travesti³.

c) nas instituições escolares onde a travesti professora atua, há uma maior vigilância sobre seu corpo e sobre o seu trabalho em relação a outrxs educadorxs pelo fato de ser travesti.

d) os marcadores étnicos interferem em sua produção identitária no sentido de que, em meio às suas vivências e no contato com outros grupos e lugares, ela elabora um sentido de pertencimento.

Diante das diferentes situações em que sujeitos travestis e transexuais experimentam a condição de estudante, seja na educação básica seja na educação superior, ou experimentam/vivenciam a docência nesses contextos, há muito o que ser feito no sentido da valorização e do respeito em relação a esses sujeitos, corpos, subjetividades.

Professoras trans: construindo políticas que educam a estrutura escolar e a sociedade

Faz-se necessário que a escola, como espaço de múltiplas vivências, esteja pronta para alguns desafios e revisões curriculares e pedagógicas rumo à ampliação dos campos sobre as questões raciais, de gênero e sexualidade para a garantia de uma formação mais humana e inclusiva.

As pesquisas analisadas demonstraram que a negação dos corpos/subjetividades trans nos diferentes espaços/instituições da sociedade tem suscitado discussão no âmbito acadêmico, sobretudo diante das interpelações dos corpos trans às estruturas cisheteronormativas que organizam a instituição escolar e a universidade, na produção político-epistêmica de um conhecimento “outro”, que tem possibilitado a decolonização da educação, nos seus diferentes níveis e modalidades, e da tradição de conhecimento, de matriz ocidental, como tem sido proposto, por exemplo, pelo “transfeminismo” (Nascimento, 2021).

A presença de professoras trans na escola explicita o quanto o corpo delas, nesses espaços, constrói políticas que educam a estrutura escolar e a sociedade como um todo. Além disso, as posições que as professoras *trans ocupam* na escola resultam dos processos de resistência e enfrentamento às violências, por meio da construção de redes de apoio, tanto interna quanto externas à escola e à universidade.

Queremos, por fim, tensionar o que significa ser e tornar-se professor, tão longamente debatido pela teoria pedagógica. O que significa tornar-se professor e experimentar a escola quando se trata de corpos trans? Em que medida as teorias pedagógicas são suficientes para compreendermos o lugar [ou o não lugar] que corpos trans ocupam no espaço escolar, seja na condição de estudante seja de professor? Qual o lugar que as professoras trans devem ocupar na escola? São as professoras trans referência para estudantes e colegas? O que se sabe é que a escola continua sendo uma instituição racista, transfóbica, cisheteronormativa e, portanto, estruturalmente violenta, como revelam as pesquisas aqui apresentadas e que tiveram como interlocutores estudantes transexuais e professoras trans que atuam na educação básica e na educação superior.

³ Ela diz que sua relação com as/os colegas de turma sempre se deu de modo pacífico e que acredita que isso se deva ao fato de ela ser uma das que se destacavam na turma, seja por conta de suas atitudes, iniciativas e criatividade para a produção das atividades, seja pelo seu jeito alegre e espontâneo que contagia. Por fim, acrescenta que a turma era composta em sua maioria por mulheres, contando apenas com dois ou três rapazes, e que se dava bem com todxs (Dias, 2017, p. 50).

Referências

- ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BOHM, Alessandra Maria. *Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRITO, Camila Pina. *Já é Negro e ainda quer ser travesti?: experiências trans de mulheres negras*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, 2016.
- BRITO, Camila Pina; SOUZA, Marcos Lopes de. (Sobre)Vivências educacionais: o cisheteroterrorismo branco. In: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (org.). *Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.
- CRUZ, Ícaro Dias. *(Trans)vestilizar a educação: ser professora trans e negra na educação básica em Vitória da Conquista-BA*. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.
- CRUZ, Tânia Mara; SANTOS, Tiago Zeferino dos. Experiências escolares de estudantes trans. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2016.
- DIAS, Alfrâncio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 145-158, jan./abr. 2016.
- DIAS, Danilo. *Travestilidades, marcadores étnicos e docência: um estudo com base em narrativas de uma travesti professora do interior baiano*. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.
- FRANCO, Neil. *A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero*. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. *Caderno de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, p. 122-137, maio/ago. 2016.
- MODESTO, Rubens Gonzaga. *Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher trans*. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

NASCIMENTO, Leticia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência: travestilizando a Educação*. Salvador: Ed. Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Salvador: Ed. Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PERES, William Siqueira. Cenas de Exclusão Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 235-264.

REIDEL, Marina. *A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira*. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Tiago Zeferino dos. *Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar*. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

TORRES, Marco Antonio. *A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas*. 2012. 362 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

WATANABE, Kelli Vergara. *Inclusão de pessoas trans na UFPEL: pelo direito de ser igual quando a diferença inferioriza e ser diferente quando a igualdade descaracteriza*. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Capítulo VII

Educação e contemporaneidade: desafios e possibilidades para o anúncio de outras pedagogias

Cíntia Maria Seibert Santos

Este capítulo é um recorte da pesquisa que tem por objetivo investigar experiências formativas que trazem em sua centralidade a formação humana com processos de ações coletivas emancipatórias e suas respectivas contribuições para a vida de jovens que destas participam.

Nesse sentido, busca refletir sobre educação e emancipação frente aos tempos e espaços alterados pela lógica da modernidade e seus imperativos, ao passo que encontra na contemporaneidade possibilidades para a construção de uma educação para a vida e para a solidariedade, anunciando outras pedagogias.

Compreender a ideia de modernidade, colonialidade, decolonialidade, pós-modernidade e contemporaneidade é fundamental para o diálogo com a educação e para o entendimento do que queremos e do que precisamos ter com a educação quando a perspectiva é uma educação para a libertação, uma educação propositiva que possibilite construir outras pedagogias além da hegemônica, assumindo o compromisso com o empoderamento dos sujeitos silenciados, excluídos, subalternizados pela modernidade.

Com o advento da modernidade, experimentamos modos de vida que nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, além do distanciamento entre o tempo e o espaço, categorias básicas da existência humana, que é muito maior, mesmo nas mais desenvolvidas civilizações agrárias. As maneiras de experienciar espaço e tempo na modernidade se entrecruzam e concorrem com as exigências do tempo e do espaço modernos conforme Giddens (1991) e Harvey (2001).

As características da modernidade vão impondo à sociedade novas formas de vida, não necessariamente como possibilidades benéficas abertas por esta, com superação de suas características negativas. Impõem formas de vida permeadas do que se apresenta diante da produção desenfreada e o consumo excessivo, com potencial destrutivo de larga escala em relação ao meio ambiente material. Como afirma Giddens (1991), o mundo em que vivemos hoje é um mundo carregado e perigoso, um mundo em descontrole.

Nascimento (2008), baseando-se nas ideias de Habermas (1983), esclarece alguns aspectos que permeiam a modernidade — empenhada em desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e as leis universais — e a pós-modernidade — expressa como a que vem depois da modernidade, mas não necessariamente como o seu contrário. Encontram-se aqui, nas compreensões acerca da pós-modernidade, perspectivas não convergentes, algumas pessimistas e outras que estimulam esforços para buscar novas utopias. A ideia de contemporaneidade abarca o diálogo, a convivência pacífica, a valorização da vida, identificando-se com a ideia de pós-modernidade, no sentido construtivo. E com esse aspecto este estudo tem convergência, quando a perspectiva trilhada é de uma educação para a vida e para a solidariedade.

O lado sombrio da modernidade e a racionalização posta sobre os ditames das classes dominantes europeias negando a razão e os saberes do outro, não europeu, apresentam à humanidade questões desafiantes, como ética, convivibilidade, alteridade, sustentabilidade do planeta e direitos humanos. Nesse cenário, educar para o enfrentamento de tais desafios, buscando rupturas frente à lógica desumanizadora do capital, com fundamentos no individualismo, no lucro e na competição, para encontrar caminhos mais fecundos para a reflexão sobre a condição humana, leva a algumas questões que são necessárias à educação: qual o papel da educação na construção de um outro mundo? O que é possível fazer a partir da educação? Como falar de humanidades e de educação para a humanização? Que função a educação exercerá frente às interrogações do futuro, à preservação da vida e do planeta?

A perspectiva de uma educação para a construção de outras pedagogias atentas a cenários, saberes e contextos diversos com o enfrentamento do cenário de invisibilidades, violência, preconceitos e amarras coloniais nas/das formas de pensar e de produzir conhecimentos produzidos pela modernidade é defendida por Morin (2002), Nascimento (2008), Imbernón (2000) e Arroyo (2014).

Sabe-se que a educação moderna traz consigo promessas de libertar o homem de suas origens, o que depende do capital cultural (escolar), que situa o indivíduo na sociedade e no mundo. O contraponto apresentado por Sacristán (2000) é que a educação compreendida como preparação para a sociedade, para a vida adulta e para seguir adquirindo cultura, como pensa o senso comum, deve ser ampliada na perspectiva de preparação para participação no mundo e a cultura, que compõe esse mundo e sua história, transformada em cultura subjetiva, uma maneira de ser alguém diante da cultura recebida, o que representa saber.

Pensar a escola e a educação para o século XXI requer três preocupações, conforme nos traz Rigal (2008): preocupação ética, preocupação política e preocupação epistemológica. No que diz respeito à educação ética, o autor reflete sobre a pessoa que se quer ser e que se quer e a sociedade em que se quer viver.

A relação da questão da educação com a questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade abarca a dimensão política. Nesse aspecto, a educação, de fato, deve estar imbuída de processos de formação cidadã que autorizem os sujeitos a perceber as relações de subalternidade e dominação presentes na sociedade, a fim de estabelecer organizações coletivas de forma a construir uma nova sociedade.

A preocupação epistemológica é essencial para que ocorra essa mudança de paradigma na sociedade. O empoderamento dos sujeitos perpassa pela elaboração de pensamento crítico, compreensão da realidade e busca por transformação/superação dessa realidade.

Tensionamentos entre educação e escola, que resultaram do discurso da modernidade que prefigurou a instituição escolar com a promessa construtora de cidadania, esbarram nos fracassos dos objetivos políticos da modernidade e da escola, como também esbarram no saber orientado para a escola pública, cujo saber e cultura foram definidos pela classe dominante. E hoje, no século XXI, os saberes e cultura da classe popular ainda não foram efetivamente inseridos nas concepções e práticas político-pedagógicas das escolas.

Flecha e Tortajada (2000), pensando e propondo uma educação para o século XXI, destacam tendências que possibilitarão uma educação igualitária, e que já são uma realidade em práticas educativas, na medida em que impulsionam pensar em uma cultura educativa que transforme dificuldades em possibilidades. É o pensar e transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem, rompendo com as teorias hegemônicas transferidas à educação e conseqüentemente à escola, por meio do crescimento industrial e de ideias da teoria do capital humano. Os autores (2000) entendem, assim como Freire (2005), que nenhuma educação é neutra assim como

nenhuma pedagogia realmente pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um 'tratamento' humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua 'promoção'. Os oprimidos não de ser o exemplo pra si mesmos, na luta pela sua redenção (Freire, 2005, p. 45).

Educação e contemporaneidade e redimensionamentos necessários à construção de outras pedagogias

Discutir educação e contemporaneidade revela-se um desafio à base que ergue o atual cenário educacional brasileiro, permeado de desigualdades, descontinuidades e de incompatibilidades curriculares frente à complexidade epistemológica/metodológica, à multirreferencialidade e à diversidade e multiplicidade de saberes e fazeres dos sujeitos.

Freire (2000), Imbernón (2000) e Morin (2002) defendem a ideia de que a educação deve estar a serviço da formação e não do treinamento. Discutir educação remete-se a discutir o próprio homem e suas possibilidades de refletir sobre si mesmo, descobrindo-se como um ser em constante busca. A concepção de educação defendida e elucidada por Freire é pautada em perspectivas problematizadoras, libertadoras, que negam o homem passivo, desligado do mundo, isolado, e também o mundo como realidade ausente dos homens.

Maturana (1998) entende a educação como um processo contínuo, que dura a vida toda, que ocorre a todo o momento. Esse autor questiona sobre o que queremos da educação, para que serve a educação e qual país queremos construir. Para ele, não se pode discutir educação sem antes ou simultaneamente refletir sobre o projeto de país no qual se inserem as nossas reflexões sobre educação.

Em perspectivas apresentadas para a educação do século XXI, Imbernón (2000) destaca alguns desafios a serem enfrentados, tais como recusa a uma educação excludente; educação ambiental como mecanismo de preservação e melhoramento da natureza; educação política dos cidadãos como uma educação para a democracia; e reformulação da função dos professores e alternativas à escola como espaço físico educativo.

A educação enquanto processo contínuo e permanente iniciada na infância tem papel importante na e para a formação de sujeitos autônomos, empoderados e humanos, capazes de

estabelecer consigo, com o outro e com o mundo convivência respeitosa, colaborativa, criativa e solidária. Subirats (2000, p. 196) considera que a finalidade da educação, como requisito indispensável na sociedade do conhecimento, parece estar mais clara do que nunca: “[...] formar indivíduos capazes de buscar e manejar, por sua conta, os conhecimentos que lhes sejam necessários”.

Para Rigal (2008), três preocupações são necessárias para pensar a escola e a educação para o século XXI: preocupação ética, preocupação política e preocupação epistemológica. No que diz respeito à educação ética, o autor reflete sobre a pessoa que se quer ser e a sociedade em que se quer viver. A relação da questão da educação com a questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade abarca a dimensão política.

Nesse aspecto, a educação, de fato, deve estar imbuída de processos de formação cidadã que autorizem os sujeitos a perceber as relações de subalternidade e dominação presentes na sociedade, a fim de estabelecer organizações coletivas de forma a construir uma nova sociedade. A preocupação epistemológica é essencial para que ocorra essa mudança de paradigma na sociedade. O empoderamento dos sujeitos perpassa pela elaboração de pensamento crítico, compreensão da realidade e busca por transformação/superação dessa realidade.

Tensionamentos entre educação e escola e o discurso da modernidade que prefigurou a instituição escolar, com a promessa de construtora de cidadania, esbarram nos fracassos dos objetivos políticos da modernidade e da escola como também esbarram no saber e cultura orientados para a escola pública, os quais foram definidos pela classe dominante. E hoje, no século XXI, o saber e cultura da classe popular ainda não foram efetivamente inseridos nas concepções e práticas político-pedagógicas das escolas.

Os desafios apresentados ao longo das reflexões para a educação trazem, ao mesmo tempo, possibilidades. Imbernón (2000) nos provoca ao debate sobre a educação para o século XXI, questionando se esta favorecerá igualdade de oportunidades e equidade ou se será um fator de marginalização ou exclusão.

Flecha e Tortajada (2000) apresentam cinco tendências que apoiam a reflexão sobre como será e como deveria ser a educação nos próximos anos. A primeira e a segunda tendências apresentadas pelos autores versam sobre as mudanças socioeconômicas que são produzidas com o surgimento da sociedade da informação e sobre as constantes mudanças em nível sociocultural bem como os desafios propostos e os enfrentamentos da educação, que podem transformar e empoderar os outros sujeitos como podem continuar demarcando o fosso entre os sujeitos que possuem as *fichas simbólicas* que os inserem na sociedade do consumo e os excluídos desse processo, relegados à própria sorte.

A terceira tendência sustenta a necessidade de transformar as dificuldades em possibilidades, passo indispensável em direção a uma cultura educativa. A quarta tendência, pautada no desenvolvimento do conceito de aprendizagem dialógica, que supera as concepções educativas construtivistas, defende uma educação que tenha como objetivos a igualdade, a solidariedade, a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades e a transformação. E a quinta tendência, com base nas premissas anteriores, discute a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem.

Diante desse panorama, os autores mostram que as transformações e os enfrentamentos dos desafios postos sobre a educação, na entrada do novo milênio, vão sendo possíveis quando os protagonistas de tais transformações, apesar de enfrentar os desafios com sensações de crise, desânimo e de incerteza, enfrentam-nos, também, com práticas e teorias que realizam transformações educativas igualitárias na sociedade da informação (Flecha; Tortajada, 2000).

A educação na contemporaneidade prima por “outras” pedagogias para outros sujeitos, prima pela solidariedade, pela empatia, pela pluralidade e diversidade de conhecimentos e saberes contra-hegemônicos. Daí surge a necessidade de redimensionamentos nas práticas educativas em busca de outras pedagogias e do protagonismo dos sujeitos, como elemento-chave nesse processo.

Segundo Arroyo (2014), o campo teórico da pedagogia tem sido um dos mais fechados a reconhecer outras pedagogias; tem sido um território de disputas dentro da teoria hegemônica. E a presença da visão colonizadora e inferiorizante dos educandos na teoria pedagógica moderna traz desafios significativos aos seres/coletivos decretados inferiores.

A discussão sobre noção de hegemonia como conceito totalizador, sinalizada por Rigal (2008), ajuda a captar o discurso educativo dominante e também a projetá-lo crítica, contestatória e transformadoramente para o futuro.

Um aspecto necessário para que o processo de humanização se efetive, conforme afirma Freire (2005), parte do reconhecimento do oprimido de estar sendo oprimido para que possa insurgir-se contra as diversas formas de opressão que acometem os sujeitos em situação de vulnerabilidades e desvantagens, mais expostos, portanto, a processos de autodesvalia e de desagregação. O opressor, por sua vez, ainda que se descubra opressor, que sofra com esse fato, não significa dizer que se solidarizará com o oprimido.

Pensar a pedagogia dos homens que busca a restauração da intersubjetividade e que, por isso, não pode ser elaborada e nem praticada pelos opressores apresenta-se como um dos desafios à educação do século XXI.

A ideia de educação e contemporaneidade que nos move reage aos silenciamentos e assume o compromisso com a repolitização do direito ao conhecimento e com a recuperação da humanidade dos sujeitos.

Educação, emancipação e humanização

Bernard Charlot (2014) contribui com reflexões sobre educação e humanização quando diz que educação é um triplo processo, cujas dimensões são indissociáveis: humanização, socialização e subjetivação/singularização. Para esse autor, a educação como humanização, socialização e subjetividade está marcada por contradições frente ao processo histórico. O que entendemos por educação e humanização? Que perspectiva(s) a educação engloba? Quais os desafios postos a uma educação para a humanização?

Para esse autor, a educação é o processo que

[...] ‘termina’ um ser que nasce inacabado, prematuro. A educação é um triplo processo de humanização, pelo qual a cria da espécie humana se apropria da humanidade, de socialização e enculturação, que faz com que o ser humano entre em uma cultura, e de singularização e

subjetivação, sendo cada um de nós um ser singular. Desse ponto de vista, o homem não é produto da natureza; é produto da educação (Charlot, 2014, p. 107).

A educação deve levantar/provocar questões importantes que contribuam com a superação de estigmas, adentrando nos diversos modos de vida providenciados pelos sujeitos como mecanismos de resistência e superação. Assim, os processos de humanização, que buscam a superação dos sujeitos, sua passagem de sujeito sobranceiro a sujeito atuante, como propõe Freire (2000), em sua pedagogia da indignação, agindo como sujeito resiliente e exercendo o seu direito de ser em relação de superioridade ao ter, estão implicados com as perspectivas de educação e contemporaneidade.

Para Arroyo (2014, p. 17), “quanto mais se precarizam as formas de sobreviver dos grupos populares, até de suas infâncias, mais se afirma o pensamento abissal”, um pensamento baseado na valorização do ocultamento dos sujeitos, legitimando-os como inferiores, incultos, incivilizados, perigosos, selvagens. Nesse sentido, Arroyo chama a atenção para a necessidade de construção de um pensamento que desconstrua processos pedagógicos decretados e constituídos subalternizados, preconizados pela ordem moderna, um pensamento pós-abissal, que, além de reconhecer os sujeitos, defende e busca a garantia de direitos e a dignidade humana.

A pedagogia moderna participa do pensamento moderno e de seu caráter abissal. Como resultados desse imbricamento, têm-se, de um lado, os civilizados, os racionais, éticos e produtores de verdade e, de outro, os irracionais, incultos, inconscientes. A questão levantada por Arroyo é como desconstruir os processos pedagógicos decretados e constituídos como inferiores e subalternizados (Arroyo, 2014, p. 17-18). Em que cenários e contextos os sujeitos se fazem e se refazem sujeitos de um pensamento educacional pós-abissal? Como os coletivos vêm se organizando para a proposição de outras pedagogias? Esses questionamentos nos conectam com uma educação que ajude o sujeito a pensar e a contrapor-se à subalternização, ao controle e à obediência, característicos da denominada colonialidade.

Conceber a ideia de uma educação para a emancipação e de que esta, efetivamente, acontece quando implicada com a democracia faz-se necessário. Conforme sinaliza Adorno (2020, p. 11), é preciso ter atenção quanto a aspectos importantes para a compreensão do binômio educação e emancipação: primeiro, sobre o fato de que a educação não é necessariamente um fator de emancipação, “numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam — agora ‘globalmente’, conforme a moda em voga — como passaportes para um mundo ‘moderno’”; além disso, sobre o conceito de emancipação encontrado na literatura pedagógica guarnecido de uma “ontologia existencial de autoridade” ou de outras abominações que sabotam esse conceito.

A educação como possibilidade de preparo permanente para a superação da alienação e para a “produção de uma consciência verdadeira”, exigência política da educação, efetivamente contribui com/para a educação e emancipação. Para Adorno (2020, p. 154), “uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado”. E, segundo esse autor, é preciso fortalecer mais a resistência do que a adaptação frente às debilidades da democracia, seus defeitos e suas vantagens.

Outras reflexões necessárias à educação e à humanização

Impulsionados a ampliar estudos, reflexões e identificação de experiências formativas que têm em sua centralidade propostas de formação humana, seguiremos com essas reflexões, introdutórias, no sentido de estabelecer diálogo com reflexões teóricas que, atentas às tramas da modernidade e da colonialidade, autorizam aos sujeitos a contestação e a resistência.

Nessa construção, entendemos que a chegada de educandos com vida tão precária às escolas, atrelada às formas do viver nas tramas do presente, solicita à docência, aos currículos e às propostas pedagógicas repor as bases da produção do viver e que as formas precárias de existência dos sujeitos pobres, em situação de vulnerabilidade e miserabilidade, traduzem-se em oportunidade para trilhar caminhos que busquem anunciar a realidade constatada e a superação do sujeito e anunciar outras pedagogias.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HABERMAS, Jürgen. Modernity: An Incomplete Project. In: FOSTER, Hal (org.). *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* Port Townsend: Bay Press, 1983. p. 3-15.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco et al. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, Antônio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. *In*: PALMEIRA, Mari José de Oliveira; ROSEIRA, Nilton Antônio Ferreira (org.). *Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores*. Salvador: EDUNEB, 2008.

RIGAL, Luís. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In*: IMBERNON, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. *In*: IMBERNON, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SUBIRATS, Marina. A educação do século a urgência de uma educação moral. *In*: IMBERNON, Francisco. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Capítulo VIII

O livro didático e o ensino de história das Áfricas: discursos e representações

*Rosivania de Jesus Costa
Benedito Eugenio*

Introdução

Este capítulo tem por objetivo analisar os discursos e as representações constantes nos livros didáticos (LDs) utilizados na disciplina História, referentes ao ensino de história das Áfricas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina, o ensino de História tem por um de seus objetivos contribuir para a formação de sujeitos capazes de questionar a sua realidade, conhecendo os problemas e possíveis soluções do meio social em que vive e transformando a sociedade no qual estão inseridos.

O ensino de História, aliado à comunidade escolar e demais ferramentas metodológicas utilizadas no processo de ensino aprendizagem, teria por fim contribuir para a formação crítica do sujeito, agente transformador de sua realidade.

No tocante ao ensino de história das Áfricas, os livros didáticos utilizados no ensino fundamental e a forma como os conteúdos relacionados à história africana são abordados assumem um papel significativo na formação do estudante, uma vez que podem desmistificar o ideário de uma África mítica, submersa numa selvageria em que o estado de natureza predomina. Da mesma forma, podem corroborar essa formação ao desfazer imagens e leituras que apresentem a população negra, bem como o continente africano, de forma pejorativa.

O conhecimento das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras e o reconhecimento de suas contribuições e da sua participação na constituição da população brasileira são elementos fundamentais no combate e superação de um racismo enraizado, vivenciado numa nação que se constituiu enquanto povo sob o mito da democracia racial. Desse modo, resta-nos pensar de qual forma as Áfricas e suas populações vêm sendo representadas desde a Lei n.º 10.639/2003¹, em particular se a Antiguidade africana aparece, ainda, resumida a um Egito meramente faraônico.

¹ Em 2008, a Lei n.º 10.639/03 foi alterada para Lei n.º 11.648, de 2008, incluindo a obrigatoriedade dos estudos dos povos indígenas nos currículos escolares nacionais.

Ao tratarmos da história do continente africano, devemos pensá-la levando em consideração toda a sua pluralidade para não corrermos o risco da massificação das mais diversas Áfricas existentes naquele continente. Tanto o ensino de história das Áfricas e das populações africanas como os conteúdos relacionados à temática presentes no LD devem contribuir para a construção de um olhar voltado para a diversidade étnico-cultural própria das populações africanas. Um outro cuidado necessário no trato da temática é a separação entre a história das Áfricas e das populações africanas, a cultura afro-brasileira e as relações raciais, que, no bojo da tentativa de fazer valer a Lei 10.639, são abordadas como algo único, o que acaba por ir de encontro à ideia de uma educação/escolarização voltada para a diversidade.

Os Estudos Culturais (ECs) configuram-se um campo de pesquisa em que elementos e interações culturais, bem como seus desdobramentos sociopolíticos, ganham destaque. Além de seu caráter interdisciplinar, as várias possibilidades metodológicas abarcadas nos ECs permitem uma aproximação significativa com o campo da Educação.

Autores como Stuart Hall (1987, 1997, 2003, 2016), Tomaz Tadeu Silva (2000, 2009), Marisa Vorraber Costa (2003, 2004) e Jurjo Torres Santomé (1995) contribuem significativamente para a reflexão, uma vez que suas pesquisas relacionadas aos Estudos Culturais aliadas ao currículo de História permitem uma relação mais próxima do objeto estudado à realidade vivenciada pelo educando. Para compreendermos o campo de pesquisa dos ECs, é necessário passarmos pelo conceito de cultura, que, segundo Hall (2003, p.43), constitui-se numa:

produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse desvio através de seus passados faz’ é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

A cultura, em linhas gerais, poderia ser compreendida como todo um conjunto de hábitos, práticas e saberes adquiridos e construídos pelo homem em suas relações sociais. Laraia (2001, p. 25-26) postula que:

o conceito de Cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi portanto definido pela primeira vez por Tylor. Mas o que ele fez foi formalizar uma ideia que vinha crescendo na mente humana. A ideia de cultura, com efeito, estava ganhando consistência talvez mesmo antes de John Locke (1632-1704) que, em 1690, ao escrever *Ensaio* acerca do entendimento humano, procurou demonstrar que a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento, através de um processo que hoje chamamos de endoculturação.

Para Hall (2003, p. 126), a noção de uma cultura polarizada e/ou dividida em alta e baixa deve ser questionada. Para ele, o conceito de cultura ainda “continua complexo — um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara”. Ainda segundo Hall (2003, p. 133) está aí o paradigma dominante dos ECs:

ele se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao “cultural”. Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história.

Em suas análises, Stuart Hall (2003, p. 50) traz à tona um viés multicultural, que não aparece como uma “única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados”, favorecendo um olhar diverso sobre as pluralidades sociais e culturais existentes e abrindo espaços para temáticas até então ignoradas, como o encontro das diversas identidades culturais ou a questão étnica, por exemplo.

Ao aproximar-se do ensino da disciplina História e da constituição de seu currículo e suas ferramentas metodológicas, os Estudos Culturais oportunizam o conhecimento e o respeito à diversidade cultural existente por trás de cada temática abordada, favorecendo um novo olhar frente aos discursos impostos como “verdades”. Segundo Hall (2003), os ECs permitem a identificação de discursos diferenciados e conjunturas múltiplas na constituição histórica das mais diversas civilizações.

Os Estudos Culturais na Educação nos ajudaram na resolução do problema proposto, uma vez que o aporte teórico escolhido nos permitiu uma maior aproximação daquelas “culturas negadas” nos currículos escolares vigentes. Segundo Santomé (1995, p. 161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Valendo-se de uma abordagem transdisciplinar para a análise, os ECs enquanto campo de pesquisa oferecem uma multiplicidade de olhares para questões antes renegadas junto à Ciência dita tradicional. Nesse sentido, as aproximações da teoria aos elementos culturais atribuem à Cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica (Escosteguy, 1998).

Percursos metodológicos

É inegável a importância do livro didático na construção do saber histórico escolar e no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

No cotidiano do aluno e do professor, o livro didático pode ser um importante aliado, ajudando-os na organização do ensino e da aprendizagem. Uma das condições para que isso ocorra é o reconhecimento das necessidades do contexto escolar e, ao mesmo tempo, a capacidade de entender os limites dos livros didáticos (Brasil, 2018, p. 11).

Segundo Choppin (2004, p. 583), o LD assume, entre as suas variadas funções, a função “ideológica e cultural”, que se constitui “instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político”. Assim sendo, além de desempenhar papel importante na (des)construção da identidade do sujeito, o livro didático atua

mercadologicamente de forma significativa, já que os grandes oligopólios editoriais disputam entre si o domínio da produção dos livros didáticos bem como meios de satisfazer o ideário daqueles que os encomendam.

Como veículo de propagação de ideias, valores e culturas, o livro didático ocupa um papel significativo nos bancos escolares, além de ser o instrumento didático mais utilizado em grande parte das salas de aulas brasileiras, em especial no que concerne ao ensino da disciplina História. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da disciplina justificam o fato em razão do

ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (Brasil, 1998b, p. 79).

Dessa forma, os livros didáticos,

para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação (Brasil, 1998a, p. 79).

Importante afirmar que a presente pesquisa não pretendeu estabelecer uma análise do discurso explorando os meandros da teoria, e sim utilizar de alguns dos postulados da análise do discurso (AD) na tentativa de responder à questão central de nosso trabalho: identificar os discursos e representações sobre a história das Áfricas e das populações africanas presentes nos livros didáticos² da disciplina História. Para procedermos à AD presente nos livros didáticos, tomaremos por base os postulados de Michel Foucault, que entende o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. Fischer (2003) postula que analisar o discurso numa perspectiva foucaultiana significa expor os enunciados de discursos que se constituem como verdade em dado tempo e espaço histórico.

Como esses enunciados se constituem regimes de verdade para os sujeitos aos quais se destinam? Essas “verdades” produzidas no campo ideológico nos processos de ensino-aprendizagem — em que o LD se caracteriza ferramenta importante — vão ocupando espaço paulatinamente e ditando como o sujeito deve ser ou agir em sociedade.

Para Foucault (2013, p. 08-09), em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Pensando o livro didático como um instrumento que deva se constituir uma ferramenta significativa na construção dos saberes, além de apresentar informações corretas, precisas e adequadas com vistas a oportunizar ao sujeito o desenvolvimento das habilidades determinantes nos processos educativos (PNLD, 2015), é de suma importância

² Livros didáticos utilizados no 6º ano do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, no ano de 2017.

a reflexão acerca da intencionalidade dos discursos empregados. Os discursos apresentados nos LDs a respeito da temática africana seguem uma rede discursiva que se constrói com o que é tomado como verdade e que compõe os currículos que regem e direcionam o estudo da História. Essa rede discursiva se forja em meio às relações de poder e às verdades constituídas socialmente. Segundo Foucault (1979, p. 12):

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Os LDs corroboram a produção das subjetividades no processo de ensinar e aprender, em especial nos anos finais do ensino fundamental, pois os sujeitos são constituídos conforme a intencionalidade presente nos currículos que regem o processo educativo. O currículo escolar contribui para a formação social do indivíduo e, no tocante à temática africana, favorece a constituição de saberes que podem (ou não) influenciar a interação social do sujeito. Destarte, refletir sobre os discursos e representações sobre a história africana nos livros didáticos à luz da AD permite “não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 1987, p. 56).

No que diz respeito ao estudo das imagens e representações empregadas no trato da história das Áfricas e das populações africanas, utilizamos como aporte teórico os conceitos postulados por Stuart Hall, por estarem mais próximos da teoria que nos embasa. Hall não apresenta um conceito fechado para a noção de representação, outrossim trabalha com a ideia de sistemas de representação que corroboram para a compreensão de como se processa e organiza a formação dos conceitos. Segundo ele,

Podemos formar conceitos de coisas que percebemos – gente e objetos materiais, como cadeira, mesas e escritório. Mas também formamos conceitos de coisas mais obscuras e abstratas, que não podemos ver, nem sentir ou tocar de maneira simples. Pense, por exemplo, em nosso conceito de guerra, ou morte, ou amizade, ou amor. E como podemos observar, também formamos conceitos sobre coisas que nunca vimos, e possivelmente nunca veremos, e sobre gentes e lugares que simplesmente inventamos (Foucault, 1987, p. 4).

A imagem pensada como algo que reflete visualmente uma determinada época e/ou acontecimento constitui-se apenas uma das várias possibilidades de representação de um determinado tema, apenas mais um dos “pontos de vista” possíveis sobre algo. Inquietações como: quem produziu? Por que produziu? Qual a intencionalidade presente na imagem produzida? são de suma importância no entendimento das representações presentes no LD para a construção de conhecimento tanto da temática africana abordada quanto do conhecimento histórico a ser estudado. As imagens no estudo da História “não contribuem apenas para representar o passado, mas também para construí-lo” (Meneses, 2012, p. 259).

O livro didático e o ensino de história das Áfricas

Passados 19 anos de promulgação da Lei n.º 10.639/2003, ainda são muitas as reflexões a respeito do ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Por muito tempo, nas escolas de ensino fundamental, a discussão da temática reservou-se ao “13 de Maio” e/ou aos dias destinados à celebração das culturas afro-brasileiras, bem como à imagem de um Egito meramente “faraônico” ou como mão de obra fundamental para a economia brasileira nos séculos que se seguiram à escravização.

Segundo Oliva (2009, p. 216),

as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de História utilizadas para os últimos quatro anos do ensino fundamental, aparecem como ingredientes-chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre o continente.

Nesse sentido, a análise sob a ótica dos Estudos Culturais nos permite uma aproximação maior de culturas até então relegadas a segundo plano pela historiografia e currículo tradicionais que se estabeleciam por discussões de cunho eurocêntrico (Silva, 2009).

Os ECs, por seu olhar permeado pelos aspectos culturais em que todos os agentes, produtos e práticas, necessariamente, possuem e produzem significados, permitem-nos aproximar do LD como artefato cultural³, carregado de significados diversos, assumidos nos mais diversos contextos. Para Hall (1987), os artefatos culturais bem como os sujeitos, fenômenos sociais ou objetos não possuem um sentido único, pois os sentidos são atribuídos na ação comunicativa, nas relações culturais estabelecidas. O LD não se constitui uma mera ferramenta pedagógica, e sim um artefato cultural que produz e reproduz os mais variados saberes e valores. Para Bittencourt (2004, p. 72),

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Ainda segundo Bittencourt (2004), a análise dos conteúdos e das ideologias presentes nos livros didáticos e de suas relações com as propostas curriculares vigentes não é o suficiente para compreendermos toda a carga de subjetividade que o LD traz em si. Antes, faz-se necessário compreendê-lo em todos os seus aspectos e contradições. Os Estudos Culturais contribuem significativamente para a análise dos discursos e representações relacionadas à temática africana no material didático.

Até então, os conteúdos que figuraram nos currículos e livros didáticos pertinentes à disciplina História, relacionados à temática do ensino de história das Áfricas e das populações africanas, são fruto de discursos que objetivavam perpetuar concepções do senso comum, nascentes do “imaginário” europeu. Outrossim, segundo Oliva (2004, p. 10), “investigar o passado

³ Os artefatos culturais, sob o viés dos Estudos Culturais, são ferramentas carregadas de subjetividades, construídas socialmente e inseridas em contextos diferenciados e singulares. Nesse contexto, os livros didáticos configuram-se artefatos culturais com uma pedagogia própria que expressam significados também construídos socialmente que constituem discursos implícita ou explicitamente (Silva, 2009).

do continente negro ainda era uma tarefa marcada por certo isolamento e pelo descaso. Mesmo que percebida como inovadora por alguns, a maioria dos historiadores a julgava desnecessária ou inviável”. O que se pode observar nos discursos e narrativas históricas destinados aos estudos africanos é a predominância de um discurso eurocêntrico, uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo, que toma por base os saberes europeus como parâmetros para os demais povos e civilizações (Barbosa, 2008).

No que diz respeito aos LDs, mesmo antes da sanção da Lei n.º 10.693/2003, já incluíam os estudos da civilização egípcia em seus currículos. O que se observava, até então, era a negação de sua identidade africana. Com a sanção da lei, percebe-se que o Egito antigo passou a localizar-se na África, não sendo uma civilização oriental ou uma civilização do chamado Crescente Fértil. Não obstante, essa mudança ocorre de forma ainda tímida e pouco convincente, uma vez que não há uma preocupação efetiva com a inserção de mapas mais objetivos e de fácil entendimento, por exemplo, onde a localização africana do Egito fique explícita para aqueles aos quais os livros se destinam.

Os LDs ignoravam que, muito antes da chegada dos primeiros europeus ao território africano, em meados do século XV, já se encontravam ali estabelecidos Estados, política e economicamente organizados, norteados por uma ordem social e moral, bem como monarquias dotadas de conselhos populares que representavam as mais diversas camadas sociais. As organizações políticas presentes na África eram múltiplas, ao contrário daquilo que acreditavam os europeus recém-chegados. A organização, tanto política quanto econômica, africana se equivalia a outras organizações políticas e econômicas encontradas em outras partes do mundo naquele período (Nascimento, 1997).

Grandes reinos como de Gana, Etiópia, Congo, Benin, Daomé, dos “impérios” do Mali, Songhai e Zimbábue ou ainda das cidades-Estado iorubás simplesmente não aparecem nos livros que pretendem apresentar ao estudante a Antiguidade africana. Outro ponto também ignorado é o relacionado à mitologia africana, ao passo que a oralidade e a tradição mitológica não são, sequer, mencionadas.

As identidades no Brasil são marcadas por negações ou afirmações, fruto dos ensinamentos do colonizador. Não obstante, o estudo sistematizado da mitologia greco-romana sempre ocupou um espaço considerável nos livros didáticos. Os mitos gregos de Zeus, Afrodite e outros, têm espaço consagrado na educação brasileira, enquanto os mitos africanos são rejeitados, demonizados (Santana, 2008, p. 15).

A não observância dessa temática deve-se, por vezes, à própria ignorância dos professores da disciplina história a respeito desses reinos e impérios, além da própria mitologia africana. “Este desconhecimento histórico é por sua vez histórico, à medida que não existia, até recentemente, nas universidades a obrigatoriedade da disciplina história da África” (Borges, 2009, p. 76). Daí a importância do oferecimento de cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização na área por parte das instituições de ensino e órgãos públicos responsáveis pela implantação da Lei n.º 10.693/2003 nas escolas brasileiras.

A política do livro didático no Brasil

Cabe-nos uma reflexão acerca da história do livro didático no Brasil e dos programas existentes no país que se destinam à veiculação dessa ferramenta didática. Contudo, não faremos aqui uma análise minuciosa das políticas voltadas ao LD ou dos editais que regem sua escolha. Outrossim, buscaremos demonstrar como essas políticas influenciam na confecção e circulação do LD, de que forma o mercado editorial do LD pode ser determinante nas representações e discursos sobre o continente africano.

Historicamente, o livro surge da necessidade humana de registrar seus feitos e história. Inicialmente, os conhecimentos adquiridos foram registrados em pedras ou pedaços de argila, que, tempos mais tarde, cederam lugar ao papiro, que foi substituído pelo pergaminho. Ambas as formas de registro se constituíram elementos de forte inovação para a história da humanidade e o desenvolvimento da escrita e de seus registros.

Dessa forma, o livro transformou-se em importante meio de circulação de ideias e valores, tendo vivenciado, ao longo de sua trajetória, diversas transformações e inovações. A partir do século XIX, os livros didáticos surgem com o objetivo de complementar os ensinamentos da Bíblia. Somente por volta de 1847 os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados.

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) por meio do Decreto-Lei n.º 93, na gestão de Gustavo Capanema. As bibliotecas públicas foram incorporadas pelo INL, cuja missão era a edição de obras literárias consideradas de interesse para a formação cultural nacional. Desde essa época, os mecanismos voltados para a elaboração e circulação do livro didático no Brasil passam por uma série de modificações.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁴ foi criado em 1937, com a nomenclatura de Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), constituindo-se a primeira política com vistas a legislar sobre confecção e distribuição de livro didático no Brasil. Ao longo dos anos seguintes, o Programa se aperfeiçoou e hoje atua com políticas voltadas para a educação básica, exceto a educação infantil.

Em 2012, os programas do livro didático obtiveram significativos avanços, uma vez que nesse período foi lançado o primeiro edital de disponibilização de materiais digitais aos usuários da educação nacional. O feito abriu precedentes para a inclusão de materiais didáticos multimídias complementares aos livros impressos.⁵ Segundo o *Guia Nacional do Livro Didático* da disciplina História (Brasil, 2018, p. 12), um dos objetivos principais dos livros didáticos de História em uso seria

⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 30 mar. 2018.

⁵ Informações obtidas em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 30 mar. 2018.

favorecer a reversão de uma tendência muito enraizada em nossa cultura escolar em torno da História como uma disciplina sobre a qual cabe a simples transmissão factual de informações a respeito de um passado distante. Isso não significa advogar o abandono da abordagem de fatos e de processos em sua historicidade, mas buscar um ensino que não se autojustifique a partir de um repertório infindável de informações a serem memorizadas mecanicamente pelo estudante.

Cabe-nos indagar se os livros didáticos cumprem esse papel no que diz respeito ao ensino da temática africana, outrossim como esta influencia o ensino de história das Áfricas, em cumprimento à Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história das Áfricas e das populações africanas. Questões como: qual/quais África(s) é/são ensinada(s) aos alunos do ensino fundamental? Como os conteúdos apresentados nos livros didáticos são ressignificados em sala de aula? De que modo os livros abordam a temática africana e que imagens sobre o continente são utilizadas? corroboram a construção do aprendizado relacionado ao conteúdo.

Em 2011, com recursos de R\$ 880,2 milhões, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquiriu o universo de 135,6 milhões de exemplares de livros didáticos para distribuição aos alunos das escolas públicas brasileiras. O edital do PNLD/2015 previa a compra de cerca de 50 milhões de exemplares voltados somente para as séries iniciais do ensino fundamental, fazendo do governo brasileiro um dos maiores compradores de livros do país e o mercado editorial de livros didáticos um dos mais rentáveis da categoria.

Toda essa procura e rentabilidade favorece o surgimento dos “oligopólios” do livro didático, dominados pelos grandes grupos editoriais do Brasil. A estimativa é que a comercialização e a distribuição de livros didáticos dominem 50% do mercado editorial, ocupado por quatro grandes grupos: Grupo Abril (editoras Ática e Scipione), a Moderna, a Saraiva e a FTD, que, juntamente com o governo, destacam-se como os principais agentes desse mercado. Outras editoras, como a Positivo, a Editora do Brasil e a Editora IBEP-Nacional, também têm atuação destacada.

O caráter mercadológico do LD dita, por vezes, o modo como os conteúdos propostos são abordados e os discursos que esses conteúdos visam propagar, uma vez que todo discurso traz em si uma intencionalidade, na qual se legitimam a dominação de determinados grupos sociais ou a produção de regimes de “verdade” sobre determinados temas.

É importante ressaltarmos duas características fundamentais que influenciam sobremaneira a circulação e comercialização do LD no Brasil: inicialmente, o livro didático muda anualmente, à medida que o sujeito avança a série/ano; a organização do próprio espaço escolar, além da utilização do LD como principal ferramenta didática em sala de aula, massifica o LD, já que esse espaço objetiva atender, de uma única vez, um determinado grupo/turma de alunos, fazendo com que a circulação dos livros didáticos aumente a cada ano e tornando esse segmento extremamente rentável e lucrativo.

Não obstante, o fato de estar atrelado a um modelo de qualidade de ensino/educação assentado nos poderes competentes, o livro didático traz sobre si a reprodução de um pensamento político e/ou cultural de certo(s) grupo(s) e exerce funções previamente determinadas por esse(s) mesmo(s) grupo(s). Assim, sua reprodução e confecção, por vezes, visam atender interesses que ultrapassam o campo educacional.

Os professores escolhem os LDs que trabalharão nos anos subsequentes desde 1985, com o Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto, mas ainda de forma tímida. É somente a partir de 1995

que a atuação docente se tornou significativa na escolha dos livros didáticos a serem utilizados em suas respectivas unidades de ensino (UEs). Os livros selecionados pelo *Guia Nacional do Livro Didático* para os anos aos quais se destinam são analisados previamente pelo corpo docente e aqueles que mais se aproximam da realidade das UEs são os “escolhidos” para compra e distribuição (Cassiano, 2013).

A grande questão daquilo que poderia ser um ato “democrático” — na medida em que possibilita aos docentes a escolha dos livros didáticos que permearão o trabalho no espaço escolar — é a contradição existente no ato, já que os critérios para a elaboração das obras didáticas, bem como a constituição dos discursos atrelados às obras e sua confecção, passam longe de uma discussão verdadeiramente democrática. Na realidade, os editais e os meandros que regem todo o processo são apresentados à sociedade de forma verticalizada e nada atraente ao público-alvo dos LDs.

Outra questão não menos importante é que a escolha feita pelo corpo docente nem sempre corresponde à remessa de LD feita pelo Governo Federal, em razão de variáveis que transcendem o processo de escolha, como diferentes gestões educacionais e a alta rotatividade de contratos temporários de professores, características marcantes da rede pública de ensino (Cassiano, 2013).

Os livros didáticos analisados: discursos e representações sobre as Áfricas

Para a nossa análise, tomamos por base três coleções didáticas do 6º ano do ensino fundamental da disciplina História — *História Sociedade & Cidadania* (2015); *Projeto Mosaico História* (2015) e o *Projeto Teláris* (2015) —, utilizadas na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, de diferentes editoras e que contemplam a Antiguidade africana, temática abordada no período escolar escolhido.

No quadro abaixo, seguem identificadas as coleções, autores, série a que se destina, editora e ano de publicação das obras analisadas.

Quadro 1: Obras didáticas analisadas

Título	Série	Autores	Editora	Publicação
História Sociedade & Cidadania	6º Ano	Alfredo Boulos Júnior	FTD	2015
Projeto Mosaico História	6º Ano	Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Scipione	2015
Projeto Teláris	6º Ano	Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi	Ática	2015

Fonte: Elaboração dos autores.

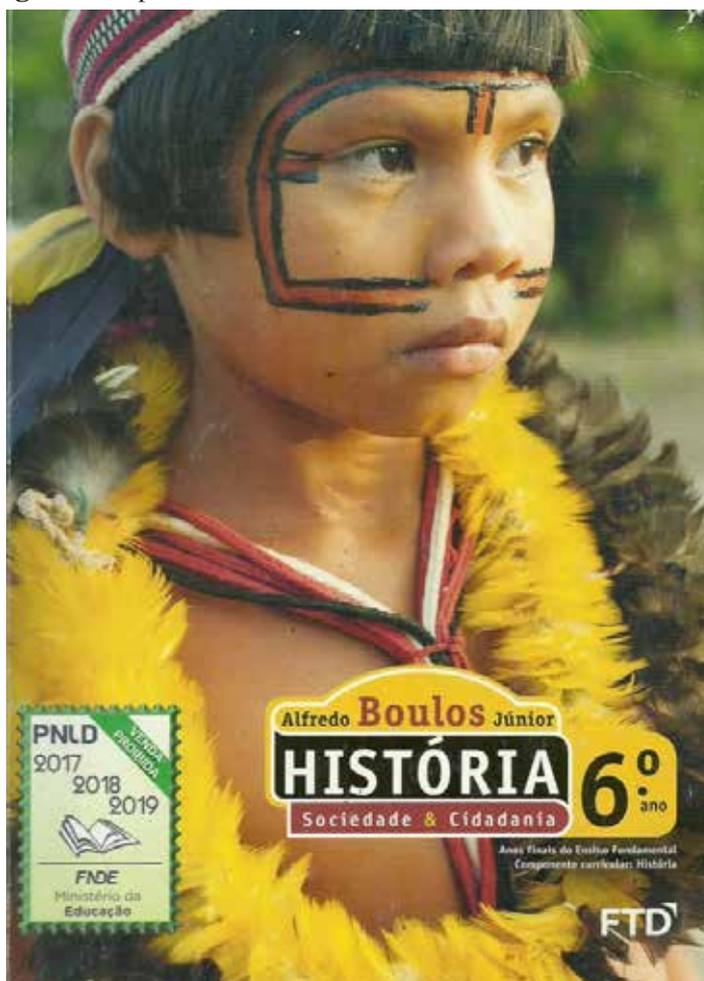
As três coleções reservam espaços destinados ao estudo da temática africana, embora cada uma destine espaços diferentes para essa temática. Ainda há aquela em que a Antiguidade africana aparece de forma massificada, sem que a pluralidade própria do período seja valorizada. Se compararmos o espaço destinado ao estudo daquelas civilizações ditas clássicas, mesmo com o avanço observado no trato da temática africana, a discussão ainda se apresenta de forma incipiente e carregada de olhares ideológicos dos grupos dominantes.

Quadro 2: Espaço reservado à temática africana nas obras analisadas

Título	Espaço reservado à temática africana	Quant. de capítulos	Quant. de páginas	Total geral de páginas
História Soc. & Cidadania	X	01	32	320
Proj. Mosaico	X	02	28	304
Proj. Teláris	X	02	29	264

Fonte: Elaboração dos autores.

Um ponto que nos chama à atenção na análise das obras é que dois dos autores dos exemplares analisados desenvolvem pesquisas acadêmicas, contudo apenas um desenvolve pesquisa sobre as imagens e representações do continente africano nos LDs, mas seu foco principal é a escrita dos manuais didáticos. Os demais se dedicam apenas à escrita de LDs e paradidáticos. Dois deles têm a sua formação inicial em História e um é bacharel em Ciências Sociais, o que *a priori* os credencia para uma abordagem positiva dos conteúdos relacionados à história das Áfricas e das populações africanas.

Figura 1: Capa do livro didático História: Sociedade & Cidadania.

Fonte: Boulos Júnior (2015).

Quadro 3: Formação acadêmica dos autores dos livros

Título	Autores	Graduação	Pós-Graduação
História Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Júnior	História	Doutorado em Educação
Projeto Mosaico	Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Ciências Sociais	Não há registros
Projeto Teláris	Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi	História	Mestrado em História Social

Fonte: Elaboração dos autores.

Um autor de LD não trabalha sozinho. Entre editores, revisores, diagramadores e ilustradores, talvez seja o autor aquele que mais se destaca e que também mais se “anula” na confecção de uma obra didática, haja vista que a “marca” que o LD carrega é aquela sempre impressa e determinada pelas editoras, que comandam esse mercado. Várias são as interferências sofridas pelo LD desde a sua concepção até a sua chegada em sala de aula, que passam por questões econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais. Vamos à análise dos livros didáticos selecionados:

1. *História: Sociedade & Cidadania* (2015), de Alfredo Boulos Júnior. O autor tem a sua formação inicial em História, tendo concluído seu mestrado em Ciências — área de concentração: História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), além do doutoramento em Educação, também pela PUC-SP. Concentra seus estudos nos temas de representação, imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África e tem os livros didáticos como principais publicações. O livro é destinado aos alunos do 6º ano do ensino fundamental e publicado pela Editora FTD, estando em sua terceira edição.

O autor Alfredo Boulos Júnior, em sua tese de doutoramento intitulada *Imagens da África, africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNL D de 2004*, já demonstrava seu interesse na forma como a África e as suas populações são representadas nos manuais didáticos de História. No tocante ao ensino de História, não encontramos registros de produção acadêmica atribuídas ao autor. Boulos Júnior é autor de livros didáticos dentre os quais se destacam *Construindo Nossa Memória*, *O Sabor da História* e *História Sociedade & Cidadania*, objeto de nosso estudo.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, o ensino de História para o 6º ano deve, entre outros temas, possibilitar ao sujeito o conhecimento das sucessivas modificações da natureza por diferentes tipos de sociedade, dando destaque aos povos indígenas e africanos e discutindo a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

A obra *História Sociedade & Cidadania* está embasada, segundo Boulos Júnior (2015, p. 328), em referenciais da Nova História, além de alguns dos pressupostos teóricos da História Social Inglesa, tomando como base os postulados de Christopher Hill, Edward Palmer Thompson e Eric Hobsbawm.

Os pressupostos teóricos relacionados à concepção de História adotada pelo autor favorecem o diálogo com os mais diversos campos da Ciência por meio da transdisciplinaridade, em que as diversas realidades históricas estão em evidência, a fim de corroborar a construção de um conhecimento histórico globalizado. No que se refere à temática africana e seus descendentes, a obra utiliza-se da perspectiva de que não se deve observar tão somente a aplicabilidade da Lei n.º 11.645/2008, outrossim o autor apresenta as seguintes razões para o trabalho da temática africana:

- a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à História”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não (Boulos Júnior, 2015, p. 348).

Figura 2: Introdução ao capítulo 4, da Unidade II, A “Pré-História” brasileira, p. 75



O uso de documentos históricos, bem como o trabalho com imagens fixas, faz parte da proposta apresentada pelo autor para o trabalho da História em sala de aula. Boulos Jr. ressalta a importância da utilização de documentos e imagens como recursos que possibilitam uma maior aproximação do sujeito com a temática estudada, além da utilização de recursos multimídia como músicas, filmes e sites nas aulas de História.

A introdução à temática africana ocorre de forma tímida já no capítulo destinado à discussão da “pré-história” brasileira. Nele, o autor cita a descoberta do local de origem do ser humano na África, sem maiores explicações ou chamadas mais trabalhadas para o aluno. A origem africana da humanidade posta de forma acanhada não favorece o entendimento da África enquanto berço da humanidade. A informação surge como “mais uma” dentre tantas outras apresentadas no capítulo.

No tocante às imagens utilizadas, a fotografia do grupo musical inglês *The Beatles* ganha um destaque maior em detrimento à imagem da ossada de Lucy, um dos mais antigos esqueletos conhecidos. As imagens, da forma como estão dispostas, distanciam o educando visualmente da descoberta ocorrida em terras africanas, o que caracteriza a presença humana naquele continente desde a Antiguidade tardia. O destaque dado à imagem da banda inglesa *The Beatles* soa como uma tentativa de ligar a descoberta de Lucy a uma certa europeização, tão recorrente na história dita

tradicional — caminho inverso, proposto pelo autor em seus pressupostos teóricos, conforme supracitado. Como alternativa, o autor poderia explorar o sítio arqueológico onde a descoberta foi feita, mostrando de forma mais clara como o estudo foi desenvolvido.

A abordagem relacionada ao continente aparece, mais uma vez, na chamada para os estudos concernentes aos povos do Oriente, com a África na apresentação da unidade. Embora a África apareça na chamada do capítulo, não há uma maior explicação para a sua presença. O autor traz um mapa onde estão localizadas as cidades e civilizações antigas. O Egito está assinalado no mapa, mas não há uma referência à sua localização africana.

A Antiguidade Clássica africana é repleta de exemplos de civilizações extremamente organizadas do ponto de vista econômico, político e social que poderiam ilustrar com veemência as antigas civilizações e o desenvolvimento das cidades, como o Reino de Axum, na Etiópia, tão recorrentes em histórias bíblicas. Embora o mapa utilizado na abertura do capítulo seja de grande valia na localização espacial, não há menção do pertencimento africano do Egito em detrimento de outras localidades que se apresentam de forma clara e concisa. A falta de referências espaciais claras relacionadas ao continente africano dificulta a percepção da pertença africana do Egito e de tantas outras civilizações contemporâneas ao Egito, que sequer são mencionadas.

O boxe destinado ao Egito antigo e ao Reino de Kush começa com um pequeno mapa da localização das duas civilizações e uma chamada com questionamento a respeito da localização egípcia. Mais uma vez, o autor ignora a localização africana do Egito, que não é mencionada de forma explícita e objetiva. O mesmo ocorre com o Reino de Kush, que aparece como um “desdobramento” do Egito antigo sem que a sua história de pertencimento ou localização africana seja ressaltada.

Figura 3: Mapa da abertura do Capítulo “Unidade 03” Vida Urbana: Oriente e África, p. 108-109



Fonte: Boulos Júnior (2015).

Dando continuidade aos estudos sobre o desenvolvimento urbano na Antiguidade, é a vez do Egito antigo e o Reino de Kush representarem a Antiguidade africana. Importante ressaltar a ausência de reinos africanos precursores na História da humanidade que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da humanidade, como o Império de Axum, conhecido como um dos maiores mercados do continente africano, e a cultura Nok, que se desenvolveu no território onde hoje se encontra a Nigéria.

Figura 4: Capítulo 07: O Egito antigo e o Reino de Kush, p. 129



Fonte: Boulos Júnior (2015).

Quanto ao Reino de Kush, o autor apresenta os principais pontos de sua organização social bem como os feitos que fizeram do Reino de Kush um dos primeiros reinos africanos.

O Reino é apresentado no início de seu tópico como pertencente ao continente africano, mas a ausência de um mapa deixa uma lacuna no que diz respeito à localização espacial. A ausência de uma referência visual pode prejudicar o entendimento do educando quanto à localização geográfica do Reino de Kush e à vastidão do continente africano.

O autor segue apresentando o Egito antigo, em sua ilustração principal do capítulo, com a exposição das atividades desempenhadas às margens do rio Nilo. Ele dá ênfase ao papel do Nilo no desenvolvimento da sociedade egípcia, sem maiores informações sobre o modo como o Egito se constituiu uma grande civilização. Assim, o Egito é apresentado como uma “dádiva” do rio Nilo.

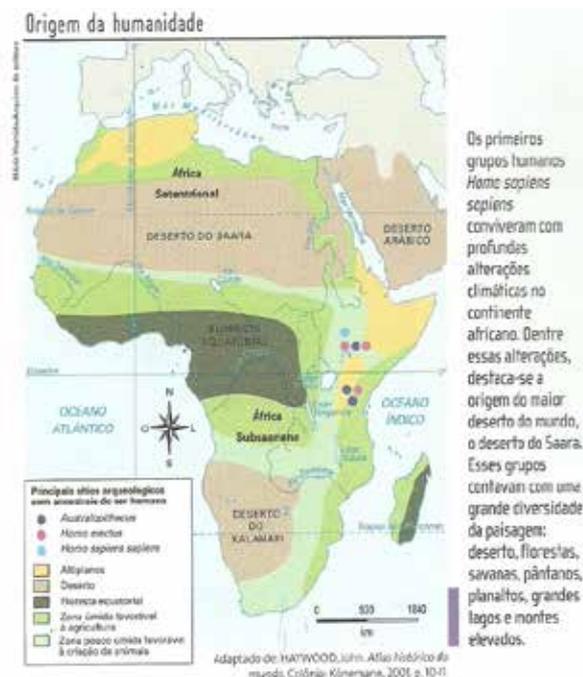
Figura 5: Representação do Egito e seu desenvolvimento às margens do rio Nilo (p. 130-131)



Fonte: Boulos Júnior (2015).

2. *Projeto Mosaico História* (2015), de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. O autor principal é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Ensino Médio. Professor do Anglo Vestibulares desde 1981. Autor de várias obras didáticas e paradidáticas para o ensino fundamental e médio⁶.

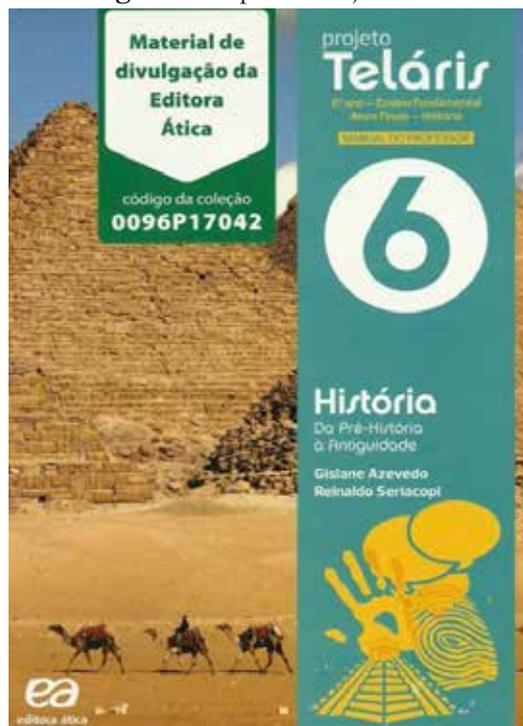
Figura 6: Mapa “África: Origem da humanidade”, p. 101



mÓDULO 3 +

⁶ Informações obtidas em: <http://www.sistemaanglo.com.br/Ensino-Medio/Paginas/servicos/Autores.aspx>. Acesso em: 30 mar. 2018. Não foram encontrados registros de produção acadêmica no banco de dados CNPQ/LATTES.

Figura 7: Capa do Projeto Mosaico



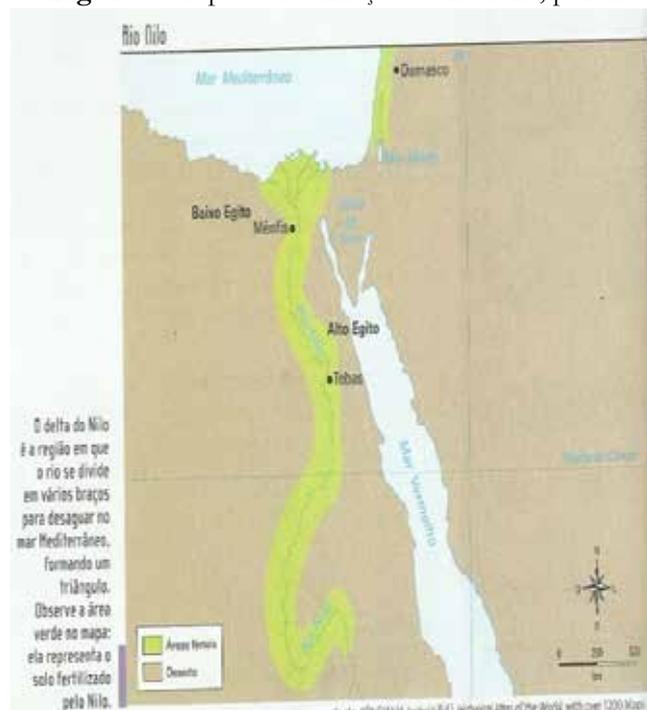
Fonte: Vicentino, C. e Vicentino, J. B. (2015).

Os autores não possuem registros no banco de dados do CNPq (Currículo Lattes), bem como não encontramos publicações para além de coleções didáticas assinadas pelos autores da obra, publicada pela Editora Scipione. A obra se pauta, enquanto fundamentação metodológica, no recorte cronológico para que os alunos ampliem seus conhecimentos quanto a noções de tempo e espaço, além de uma seleção de conteúdos baseada num repertório cultural e social reconhecido no âmbito escolar. No que diz respeito à temática africana, os autores objetivam construir alternativas de contraponto a um passado eurocêntrico, dando destaque à participação dos povos africanos na construção da sociedade brasileira.

A obra dedica um módulo para os estudos da temática africana, o qual é dividido entre os conteúdos relacionados à antiga civilização egípcia e à diversidade de povos e reinos da África antiga. O autor inicia o capítulo definindo o continente africano como “berço da humanidade”, além de citar brevemente o desenvolvimento da Antiguidade africana assim como o deslocamento dos núcleos africanos que ali habitavam.

O Egito é apresentado como uma civilização africana, desenvolvida na região conhecida como África Setentrional. A importância do rio Nilo é ressaltada pela utilização da frase do historiador grego Heródoto que considerava o Egito “uma dádiva do Nilo”. O autor enfatiza a participação do Nilo no desenvolvimento da civilização egípcia pelos fatores climáticos e geográficos. A utilização de mapas para a localização da civilização egípcia bem como um mapa que pontue os principais sítios arqueológicos com registros de ancestrais dos seres humanos facilitam o entendimento espacial do continente.

O mapa da localização do rio Nilo e da localização do Egito às suas margens também atua positivamente no entendimento da temática. O autor trabalha com a divisão clássica da história do Egito antigo e resalta a participação do povo egípcio no desenvolvimento de sua civilização, bem como sua atuação no campo das artes e o seu desenvolvimento acadêmico

Figura 8: Mapa da localização do rio Nilo, p. 102

No tocante aos demais reinos africanos, o autor traz as principais características dos reinos antigos de Kush, Axum e Cartago, além de trazer textos adicionais que possibilitam o conhecimento de algumas das religiões tradicionais africanas e da importância da oralidade para esses povos. A apresentação desses reinos e também das religiões africanas e de toda a pluralidade concernente ao continente possibilita ao educando a compreensão da diversidade étnica e cultural, que é uma característica marcante do continente africano.

3. Projeto Teláris – História: da Pré-História à Antiguidade (2015), de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. A autora principal é mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Trabalhou como professora universitária, pesquisadora e professora de História do ensino fundamental e médio nas redes privada e pública. É autora de livros didáticos de História para alunos do ensino fundamental e médio.⁷

Não encontramos registros de produções acadêmicas atribuídas aos autores da coleção Teláris, publicada pela Editora Ática. Nos pressupostos teóricos da obra, os autores postulam “ir além” da historiografia tradicional, sem romper com essa visão, tampouco com a visão eurocêntrica da História. Os autores buscam diversas vertentes de culturas e sociedades além da europeia.

Os autores reservaram dois tópicos para o estudo da temática africana: o capítulo 5, destinado à civilização egípcia, e o capítulo 9, destinado às civilizações da África antiga. Os autores começam o capítulo sobre a civilização egípcia destacando sua localização no nordeste africano e ressaltando a participação do Nilo no fortalecimento da civilização. A classificação tradicional da história antiga do Egito também é parte integrante do postulado pelos autores, e os fatores culturais ganham destaque, como a produção intelectual e a prática da religião na sociedade egípcia.

⁷ Informações obtidas em: <http://www.projetotelaris.com.br/Main/Page/PortalTelaris/Historia>. Acesso em: 30 mar. 2018. Não foram encontrados registros de produção acadêmica no banco de dados CNPQ/LATTES.

No boxe destinado às civilizações da África antiga, os autores apresentam um breve panorama da diversidade cultural e política encontrada no continente desde a Antiguidade. O deserto do Saara aparece como um fator determinante na divisão territorial africana, o que colabora para o conhecimento da pluralidade cultural do continente e facilita o entendimento das variadas influências africanas que podem ser identificadas na formação cultural do povo brasileiro. Ao final do capítulo, os autores apresentam um esquema-resumo para que o educando seja capaz de sintetizar o conteúdo estudado.

Considerações finais

É inegável que a temática africana, desde a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, figura de forma diferenciada nas publicações de obras didáticas. Reinos e impérios que antes eram ignorados pela historiografia tradicional hoje ocupam espaços significativos nas obras analisadas. Resta-nos refletir no modo pelo qual ocorre a reprodução dessa temática.

A história das Áfricas segue “presa” a estereótipos europeizados e informações cristalizadas. O continente segue abordado de forma a negligenciar contatos e intercâmbios com os diversos núcleos populacionais em desenvolvimento no período de sua Antiguidade ou, ainda, mencionado “atemporalmente” sem nenhuma relação estabelecida com os feitos das ditas grandes civilizações.

As obras aqui analisadas cumprem parcialmente o papel de apresentar temáticas relacionadas à história das Áfricas e das populações africanas, pois ainda há muito o que avançar no trato da temática africana, sobretudo no LD. Resumir a Antiguidade africana à civilização egípcia e ao Reino Kush, como um desdobramento egípcio, ou, ainda, apresentar o continente africano como “berço da humanidade” sem oferecer ao sujeito fontes e informações que o possibilitem construir conhecimento e ressignificá-lo, na tentativa de desmistificar o ideário de uma África “mítica” e “sem história”, como faz Boulos, em *História, Sociedade & Cidadania*, acaba por corroborar a visão tradicional e eurocêntrica, distante daquela que possibilita uma visão ampla das histórias africanas.

A antiguidade africana, por vezes, figura de maneira simplória, ignorando as características próprias do período vivenciadas na África do Norte ou na África Subsaariana, por exemplo. Não há citação da participação das populações africanas no início da prática da agricultura ou do processo de sedentarização, que é abordado de maneira generalizada nas três obras analisadas.

Tanto o *Projeto Mosaico* quanto o *Projeto Teláris* apresentam a chamada “África de muitos reinos”, destacando para além da civilização egípcia reinos e impérios como Kush, Axum, Cartago e a cultura Nok. Embora ainda apresentado sob “olhares” europeizados, contribuem para a percepção de um continente diverso e dotado de estruturas políticas e econômicas, diferenciadas dos reinos europeus do período. É preciso atentar para o fato de que há, na atualidade, debates entre historiadores africanistas sobre a utilização de termos como “reinos” ou “impérios” para designar sociedades africanas, conforme aponta Oliva (2007).

Por vezes, as populações africanas aparecem de maneira estanque no LD, dando a ideia de que a comunicação entre elas não acontecia, o que também favorece a visão pejorativa de povos isolados, incapazes de trocar conhecimento ou ressignificá-lo de acordo com a necessidade de cada um. Um ponto positivo nas obras, em geral, é que seus textos complementares chamam

a atenção para aspectos culturais como os *griots* — “guardiões” da(s) memória(s) coletiva(s) africana(s) — ou, ainda, para a participação significativa da figura feminina nas sociedades africanas.

Não obstante, o trato da temática africana deve proceder de maneira atenta, pois as ideias apresentadas acabam por se tornar, segundo Hall (1987), representações mentais para o sujeito de realidades desconhecidas por ele. Oliva (2011, p. 92) postula que “os recursos imagéticos presentes em um livro didático — mapas, figuras, fotografias, pinturas ou desenhos — são também produtos da tentativa de reprodução de certa realidade pelos seus autores”, daí a necessidade urgente da reflexão acerca das formas como determinados temas e conteúdos são abordados e ressignificados tanto pelo LD quanto pelos professores da disciplina.

Referências

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. *Projeto Teláris: história*, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BARBOSA, Muryatan S. Eurocentrismo, História e História da África. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

BORGES, Jorgeval A. *Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2009.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania*: 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília, DF: SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília, DF: SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD/2017*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2018 – História*. Brasília, DF: SEB, 2018.

CASSIANO, Célia C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

COSTA, Marisa V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa V. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- ESCOSTEGUY, Ana C. Uma introdução aos estudos culturais. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998.
- FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação. *Florianópolis*, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.
- FOUCAULT, Michel *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GIROUX, Henri. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na Sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.
- HALL, Stuart. Da Diáspora. *Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, S. (org.). *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage; Open University, 1987.
- LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MENESES, Ulpiano T. B. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro F. (org.). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- NASCIMENTO, Elisa L. (org.). *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- OLIVA, Anderson R. A historiografia da África em perspectiva. *Revista Múltipla*, ano 9, v. 10, n. 16, p. 9-40, 2004.
- OLIVA, Anderson R. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações do africano no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História) – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História*, São Paulo, n. 161, p. 213-244, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19124/21187>. Acesso em: 06 dez. 2018.

OLIVA, Anderson R. Histórias de África: o lugar dos estudos africanos no ensino de História em Portugal (1990-2006). In: OLIVA, Anderson R. (org.). *O ensino de história da África em debate: saberes, práticas e perspectivas*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011. p. 93-91.

SANTANA, Marise. O legado africano às culturas brasileiras. *Diálogo: Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, ano 13, n. 49, fev. 2008.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: história, 6º ano*. São Paulo: Scipione, 2015.

Capítulo IX

Diversidade na Educação Infantil: um caminho orientador para a organização do trabalho pedagógico

*Stephanie Santana Oliveira
Cândida Maria Santos Daltró Alves*

Este capítulo tem como objetivo apontar um caminho orientador para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil nos estudos sobre diversidade cultural. Antes, precisamos pensar: de que maneira as diversidades têm sido trabalhadas nesta etapa da educação básica? Qual é a importância deste estudo no trabalho com as crianças pequenas? A educação é um dos caminhos mais promissores para superar o racismo e as desigualdades sociais, mas, na sua contradição, é também um espaço onde as desigualdades são mais acentuadas, com dificultadores profundos dos direitos já conquistados.

Após a Constituição Federal de 1988, podemos afirmar que a educação é um direito de todo cidadão. Assim, a criança, enquanto cidadã, passou a fazer parte dessa conquista, com esse direito constitucionalmente garantido desde seu nascimento, ou seja, desde que a criança nasce tem direito a uma vaga na Educação Infantil. Nesse sentido, é fundamental saber que essa etapa da educação é composta por bebês e crianças de até 5 anos e 11 meses, as quais possuem especificidades e singularidades que precisam ser respeitadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, veio reforçar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e, em seu primeiro artigo, pautou: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Vale ressaltar dois aspectos da lei descritos nesse primeiro artigo que são primordiais para a discussão proposta neste ensaio: i. processos formativos que são desenvolvidos nos movimentos sociais; ii. processos formativos que são desenvolvidos nas manifestações culturais.

Dessa forma, podemos dizer que esses dois pontos da legislação magna da educação brasileira estão intrinsecamente ligados à diversidade cultural e ao fato de os saberes acumulados dos movimentos sociais também educarem. Como, então, ela poderia chegar à etapa da Educação Infantil? Como criar experiências positivas para as crianças como fundamento do trabalho pedagógico? Que singularidades e especificidades têm essas crianças?

O esforço das intensas lutas protagonizadas pelo Movimento Negro, ator político de extrema importância no debate sobre racismo e superação das desigualdades no Brasil, reverberou no campo da educação. Nilma Lino Gomes faz este destaque da luta para superar o quadro de negação dos direitos e inviabilização da história e da presença do negro, mostrando que o Movimento elegeu “a educação como um importante espaço-tempo passível de interação e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista” (Gomes, 2017, p. 25). Desse modo, considera-o como Movimento Negro educador com saberes sistematizados e construídos pelas lutas.

Dentre tantas conquistas importantes no campo da educação, vale destacar a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB e determina: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Mais tarde, o artigo 26-A volta a ser alterado, dessa vez pela Lei nº 11.645/2008, incluindo o ensino da História e Cultura Indígena. Essas leis se transformaram em um símbolo de resistência e de luta para o Movimento Negro. Embora não tenha especificado a Educação Infantil na Lei nº 10.639/2003, essa primeira etapa da educação básica também altera seu currículo por meio de diretrizes que buscam a valorização e o respeito com a diversidade desde a infância por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), de 2009. Para estabelecer o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação, com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 003/04 (Brasil, 2004a) e da Resolução CNE/CP 01/04 (Brasil, 2004b), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERERs). Santiago (2013, p. 28) considera essas aprovações “um modelo de política pública implementado para a modificação do processo de exclusão promovido pelo nosso sistema educacional e consequentemente a práticas docentes desenvolvidas nos interiores das instituições escolares”.

Para Santiago (2013, p. 44):

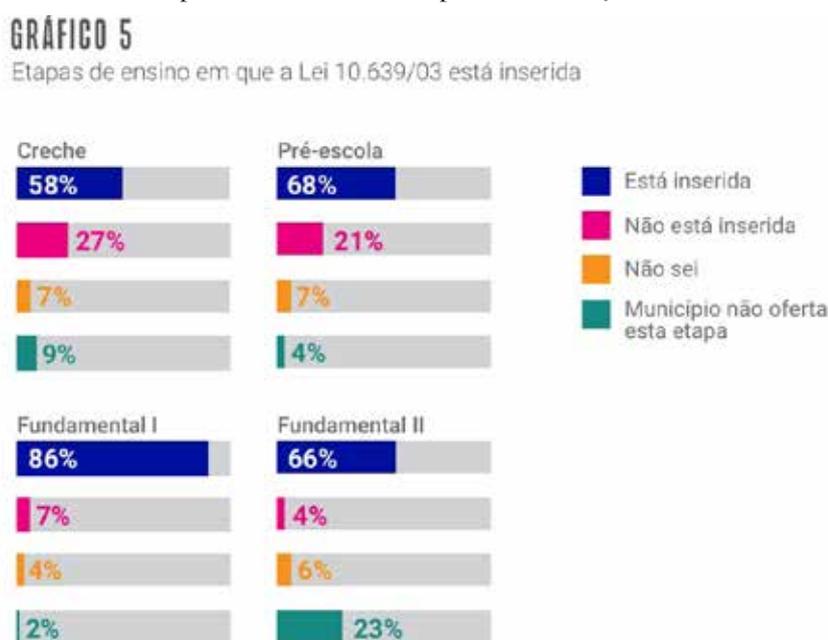
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer CNE 003/04 e sua Resolução 01/04 (BRASIL, 2004a), são políticas públicas que fornecem subsídios para os/as docentes fomentarem a construção de pedagogias da infância que tenham como objetivo desconstruir a unilateralidade do processo de ensino e aprendizagens nas creches e pré-escolas, bem como construir instrumentos para superação do racismo e das marcas coloniais presentes na sociedade.

Nesse sentido, é importante salientar: que pedagogia da infância é essa, que também compartilhamos do ponto de vista do autor? Trata-se de uma pedagogia que possibilite experiências múltiplas, vivências em ambientes coletivos e plurais com reconhecimento, representação e respeito pelas diversas culturas (Finco; Faria, 2013); uma pedagogia fundamentada em estudos de distintos teóricos como: Jean Piaget (teórico suíço), Lev Vygotsky (psicólogo russo), Maria Montessori (educadora italiana), Friedrich Froebel (educador alemão), Emmi Pikler (pediatra húngara), Loris Malaguzzi (educador italiano), William Corsaro (sociólogo americano), entre outros que contribuíram de maneiras diferentes para o desenvolvimento da pedagogia da infância, que tem como foco das práticas pedagógicas a criança.

Uma recente pesquisa de Benedito, Carneiro e Portella (2023) com o título “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, publicada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana e realizada ao longo de 2022, com 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país, mostrou que a maioria delas (71%) apresenta pouca ou nenhuma ação para a efetividade da lei que há 20 anos tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Apenas 29% das secretarias realizaram ações consistentes e perenes para garantir a implementação da lei. A pesquisa apontou também a dificuldade dos gestores municipais de falta de apoio por parte dos estados e governo federal, uma vez que é nos municípios que concentra o maior número de matrículas.

A pesquisa que teve como objetivo analisar a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas Secretarias Municipais de Educação do país revelou um cenário para a educação nas relações étnico-raciais (Figura 1). A pesquisa foi buscar a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira por etapas da educação básica e mostrou que a inserção da temática na creche é menor se comparada às outras etapas. Na creche, foi inserida em 58% dos municípios, na pré-escola, em 68%, no fundamental I, em 86% e no fundamental II, em 66%. Ainda segundo o estudo, a creche é a segunda etapa de ensino menos ofertada pelos municípios (9%) e a pré-escola a terceira menos ofertada (4%), o que reforça ainda mais a demanda desses estudos desde a primeira etapa da educação básica. Outros dados revelam a falta de investimento para a regulamentação da lei e a contratação de uma equipe especializada; as divergências entre os entes federados e a falta de apoio. Conforme o Plano Nacional de Educação, a responsabilidade da implementação da Lei nº 10.639/2003 é das Secretarias, cabendo-lhes “instituir o fortalecimento do marco legal por meio de regulamentação municipal e condições para implementação por meio de equipes técnicas permanentes nessa área e orçamento específico” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 40).

Figura 1 – Etapas de ensino em que a Lei nº 10.639/03 foi inserida por Secretarias Municipais de Educação, no Brasil, em 2022



Fonte: Benedito, Carneiro e Portella (2023).

Quanto a garantir à primeira etapa da educação básica o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criada com o objetivo de direcionar e articular “políticas públicas para orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2009a). Esse documento é de grande importância para a valorização da diversidade cultural, pois nele a criança é considerada como sujeito histórico e de direitos e produtora de culturas. Dessa forma, é preciso dar visibilidade a esse protagonismo das crianças nos processos de aprendizagem, reconhecendo que essas crianças devem estar no centro das ações educativas e com o devido respeito às suas identidades como elementos que as constituem, de modo que seja alcançado o seu pleno desenvolvimento, ou seja, que seja assegurado o seu bem-estar e sua saúde integral.

Será a partir dessa Resolução nº 5 que vamos apontar um caminho orientador para que os estudos sobre diversidades sejam pautados desde a Educação Infantil. Temos um documento legal que traz propostas pedagógicas sobre as diversas culturas, com atenção às peculiaridades e singularidades de cada criança, bem como às diferenças regionais e étnico-raciais. Assim, é preciso resgatar os saberes que fazem parte do repertório histórico do Movimento Negro para a construção do conhecimento da criança pequena.

Legislação e diversidade racial na Educação Infantil

A partir de uma abordagem crítico-dialética da realidade, procuramos compreender os fatos históricos e sua materialidade no intenso processo e contexto de opressão das relações étnico-raciais instauradas no país, idealizadas, produzidas e reproduzidas pela sociedade capitalista, que opera por meio da exploração. Precisamos pensar numa tentativa de superação do racismo e das desigualdades sociais através da valorização e do ensino de História das mais diversas culturas nas instituições educacionais, principalmente na Educação Infantil.

Para tanto, faremos um breve estudo bibliográfico sobre a diversidade na Educação Infantil, partindo das legislações e de outros estudos que apontam como ou se estão sendo levadas em consideração os estudos sobre a diversidade cultural nessa etapa.

A Educação Infantil ainda busca sua consolidação e organização na conjuntura política e legislativa deste país, apesar de seus mais de vinte seis anos de regulamentação. É a primeira etapa da educação básica, mas foi a última a entrar no rol dos direitos educacionais. Diante disso, quando buscamos uma política específica da Educação Infantil que possa apontar e orientar uma organização do trabalho pedagógico que também trate das temáticas relacionadas com as diversidades culturais, a principal legislação é a Resolução nº 5, de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As DCNEIs/2009 definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

Com essa compreensão de como a criança deve ser vista na construção de sua identidade pessoal e coletiva, partimos do ponto que o trabalho pedagógico precisa atender a esse sujeito, que também produz cultura. Dessa forma, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vem estabelecer que:

[...]

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...]

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

[...]

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

[...]

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil, 2009a, p. 3).

Diante do exposto, o currículo e as propostas pedagógicas precisam dar conta de ações e metas que alcancem o desenvolvimento pleno da criança e assegurem seu bem-estar e sua saúde integral. Segundo Bento (2012, p. 100), “Um primeiro elemento importante a considerar, quando pensamos no desenvolvimento da identidade da criança pequena, diz respeito aos efeitos da desigualdade racial na educação infantil”.

Com isso, é fundamental que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de forma adequada, constante e sensível — que não seja uma temática abordada apenas em datas comemorativas, conforme explanado na pesquisa anteriormente apresentada (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Aqui elencamos algumas estratégias de experiências exitosas em formação de educadores e educadoras desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil, da Universidade Estadual de Santa Cruz, na Bahia, que podem ser adotadas na Educação Infantil:

- Incluir a história e cultura afro-brasileira e indígena nos conteúdos com atividades pedagógicas como contar histórias, realizar brincadeiras, cantar músicas, executar danças, praticar culinária, entre outras;
- Promover a interação entre as crianças de diferentes origens étnico-raciais, criando espaços de diálogo e convivência entre elas;
- Valorizar a diversidade étnico-racial presente no grupo, evitando estereótipos, termos inadequados, pejorativos e preconceituosos;
- Incentivar a reflexão crítica sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, abordando temas como escravidão, discriminação, resistência e luta por direitos;
- Buscar parcerias com organizações, comunidades e movimentos sociais que atuam na promoção da educação étnico-racial.

Assim, é possível promover uma educação infantil mais inclusiva, diversa e respeitosa com as diferentes culturas e origens étnico-raciais presentes na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, é preciso pensar na qualidade da formação dos professores e na continuidade dessa formação em prol do desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais pautada na diversidade e capaz de “abandonar princípios coloniais enraizados nas posturas eurocêntricas, possibilitando que meninos pequenos e meninas pequenas vivenciem múltiplas experiências étnicas, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial” (Santiago, 2013, p. 38).

A diversidade está pontuada em vários aspectos das DCNEIs/2009, em seus princípios, ressaltando o respeito às diferentes culturas e identidades e à liberdade de expressão das manifestações culturais; em sua concepção, reforçando a função sociopolítica e pedagógica; nos objetivos das propostas, investindo nas diferentes linguagens; na organização do espaço e tempo, levando em consideração a comunidade local.

Existem outras manifestações da diversidade nas diretrizes que não caberiam neste breve estudo, isso por se revelar um documento que, de fato, respeita a diversidade cultural e as manifestações advindas dela. Nas DCNEIs, o termo diversidade vem reafirmar que não existe apenas uma cultura e sim multiculturas ou múltiplas culturas. A ideologia do capital quer incutir que existe apenas a cultura dominante, geralmente eurocêntrica, mas o Brasil é um dos países mais plurais do mundo e o documento das DCNEIs/2009 respeita isso, considerando que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2009a).

Além desse destaque, o documento das diretrizes reserva uma parte para tratar especificamente de propostas pedagógicas para crianças indígenas e outra para propostas para as infâncias do campo. Isso demonstra o cuidado e respeito com as diferentes e múltiplas culturas e suas singularidades e especificidades.

Fazendo um paralelo com a proposta de Gomes (2017), podemos promover práticas pedagógicas voltadas para a desconstrução e desnaturalização de estereótipos; o questionamento do caráter monocultural e do etnocentrismo; a articulação entre igualdade e diferença; a valorização das diferenças culturais; o resgate de processos de identidade; a promoção de experiências de interação e favorecimento do processo de empoderamento. Na Educação Infantil, podem-se atrelar essas práticas propostas por Gomes (2017) aos eixos que deveriam nortear as práticas pedagógicas mais enfatizados pelas diretrizes que são: as interações e a brincadeira.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (Brasil, 2009b).

O que está posto nas diretrizes não significa, necessariamente, que é o que acontece nas instituições de Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na forma da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dificultou ainda mais uma construção pedagógica que valorize a diversidade. Pautada nas habilidades e competências, a BNCC considera apenas o fazer, a ação, e subdivide os objetivos curriculares em campos de experiência que não promovem uma reflexão sobre a prática, não se constitui na práxis pedagógica.

Um levantamento realizado pelo Fórum Pró-Lei 10.639/2003, do Programa Bantu-iê (UESC), com o caráter de curso de especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais, ao longo do ano de 2007, apontou: “pouco ou nada se sabe na rede escolar básica a respeito da Lei nº 10.639/2003 [...] os discursos das professoras e professores participantes, em sua grande maioria, apoiam-se na ideologia do branqueamento e no mito da democracia racial” (José, 2008, p. 39).

Esse levantamento foi realizado na região circunvizinha à universidade. Trata-se de um estudo que ocorreu em 2007, mas pouca coisa mudou depois disso. Mesmo nos dias atuais, nas formações continuadas que realizamos junto aos professores de diversos municípios das áreas circunvizinhas à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), por meio do Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil, ainda temos nos deparado com o desconhecimento desses documentos legais orientadores de uma política que dê visibilidade às crianças e infâncias em suas múltiplas facetas.

Os relatos dos profissionais da educação ainda apontam uma diversidade nas escolas públicas que é trabalhada de forma estereotipada e em datas comemorativas. No dia 19 de abril, fantasiam as crianças de indígenas para comemorar o “Dia do Índio”. O 20 de novembro, incluído no calendário acadêmico também por meio da Lei nº 10.639/2003, é o Dia da Consciência Negra, mas nessa data não há uma reflexão aprofundada sobre a temática. Tanto o levantamento quanto os relatos indicam uma necessidade de formação específica para compreender as temáticas relacionadas às Relações Étnico-Raciais.

Atualmente, os currículos das escolas públicas são definidos pela BNCC, que, por via de regra, não faz menção à valorização desses estudos.

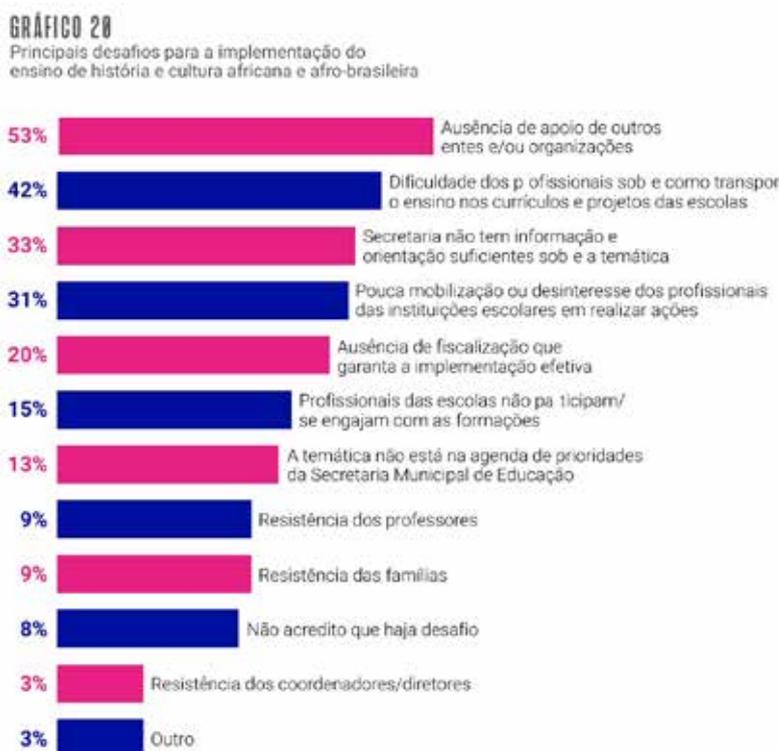
A pesquisa intitulada “Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” realizada, ao longo de 2022, por Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, com 1.187 Secretarias Municipais de Educação, principais responsáveis pela educação básica do país, revelou outros desafios, entre estes já apresentados, para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas, conforme a Figura 2, extraída dessa pesquisa.

Dentre esses desafios apresentados nesta figura destacam-se os quatro mais citados pelas Secretarias Municipais de Educação: a ausência de apoio de outros entes e/ou organizações, desafio citado por 53%; dificuldade dos profissionais sobre como transpor o ensino para os currículos e projetos das escolas, por 42%; a Secretaria não tem informação e orientação suficientes sobre a temática, por 33%; pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações, representado por 31%.

Por outro lado, podem-se ressaltar pelo menos três aspectos favoráveis apresentados nessa pesquisa para a implementação dessa Lei. São os desafios menos citados, como: resistência dos coordenadores/diretores, por 3%; não acredito que haja desafio, por 8%; e resistência das famílias e dos professores, por 9% cada um.

Esses resultados mostram que, apesar de os índices mais altos de desafios à implementação da Lei serem os de ausência de apoio de entes e/ou organizações e também a dificuldade dos profissionais sobre como transpor o ensino para os currículos e projetos das escolas, os índices mais baixos são os desafios relacionados à resistência dos coordenadores/diretores e à resistência das famílias e dos professores, o que pode ser entendido como apoio destes à sua implementação.

Figura 2 – Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira pelas Secretarias Municipais de Educação no Brasil, em 2022



Fonte: Benedito, Carneiro e Portella (2023).

Um caminho orientador para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e respeito à diversidade

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na forma da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, apresenta também algumas propostas de práticas pedagógicas que podem indicar um caminho orientador para uma educação infantil plural. Essas propostas são importantes para a superação das desigualdades educacionais e a garantia do reconhecimento do valor da história e da cultura dos diferentes povos que constituem a nação brasileira (Morais; Oliveira; Silva, 2008).

O documento ressalta a garantia de experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009a).

Por meio dos eixos: interações e brincadeira, a criança terá a possibilidade de construir a sua identidade, fará escolhas coletivas e particulares, produzirá cultura e assim o respeito à diversidade.

Algumas considerações... longe de serem finais!

Diante do que foi exposto até aqui, podemos perceber que não existe um trabalho pautado na valorização da diversidade étnico-racial na educação básica como um todo e isso é, na maioria das vezes, justificado pela falta de formação continuada de professores e até de conhecimento sobre a temática, mesmo após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

A espera por uma formação que atenda e valorize as diversas culturas pode ser cansativa. O sistema capitalista reforça a ideologia da cultura única, da classe dominante. Como esperar, deste sistema opressor, a valorização e o estudo da diversidade? Nada mudará se não mudarmos antes. E aqui não estou desresponsabilizando o Estado de suas obrigações, pelo contrário. Reafirmo que precisa, sim, haver uma formação continuada e de qualidade por parte dos agentes formadores, como as universidades, as secretarias de educação e outros. Mas nós, professores e professoras, não podemos mais atribuir o fato de não trabalharmos com a diversidade à nossa falta de formação.

Temos alguns caminhos seguros que podemos percorrer. Precisamos montar o nosso repertório, munir-nos da bibliografia especializada, das pesquisas que são produzidas, lembrando que os professores também são pesquisadores. Já existe muita produção sobre a temática de diversidade, inclusive os saberes construídos pelo Movimento Negro Educador. A própria comunidade está repleta de elementos que podem ser explorados. Os conteúdos precisam ser significativos para nossos educandos, a fim de que eles possam se identificar com uma realidade diferente da qual se propõe esse sistema.

Por fim, complementamos: a temática das relações étnico-raciais deve ser contemplada desde a Educação Infantil, utilizando-se das DCNEIs, um importante documento orientador que pauta a temática da diversidade e pode ser bastante explorado. Tratar dessas temáticas com enfoque que comece na infância é um ato de resistência. Então que sejamos resistentes para superar o racismo e as desigualdades sociais impostas pelo capital. “É preciso, portanto, encarar de frente os desafios aqui propostos e renovar o compromisso da construção de uma educação antirracista e comprometida com a garantia de direitos de todas as crianças [...]” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Para isso, é necessário que todas as instâncias e entes federados estejam comprometidos nesses desafios, a fim de prover os municípios de equipes bem estruturadas e especializadas; orçamento específico para esse investimento; regulamentação municipal com plano municipal do qual constem metas específicas e ações de curto, médio e longo prazos, promovidas ao longo do ano em prol do fortalecimento das práticas antirracistas e da efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas.

Referências

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei nº 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Organização: Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *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. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobreeducao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 17 maio, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 05, de 28 de maio de 2009*. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio, 2004b.

FINCO, D.; FARIA, A. L. G. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDRENBROECK, M. (org.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 14-32.

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

JOSÉ, Wagner Duarte (org.). *Ações afirmativas na UESC: o Programa Bantu-iê*. Brasília: SECAD; Ilhéus: Editus, 2008.

MORAIS, D. S.; OLIVEIRA, E. R.; SILVA, P. B. G. As Leis 10.399/03 e 11.465/08 se fazem necessárias? Presente! *Revista de Educação*, Salvador, ano 16, n. 16, p. 32-33, dez. 2008.

SANTIAGO, Flávio. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer CNE/CP nº 3/2004 para a educação infantil no Brasil. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 14, p. 25-44, 2013.