



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**

ISSN 2594-3634

ANAIS
TEXTOS COMPLETOS

ISSN 2594-3634



Realização: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFES)

VITÓRIA - ES
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
 XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
 Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
 trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

COMISSÕES DO SEMINÁRIO

Comissão organizadora	Comissão científica
Adriano Pereira Jardim	Adriano Pereira Jardim (UFES)
Aissa Afonso Guimarães	Aissa Afonso Guimarães (UFES)
Alcemi Almeida Barros	Alcemi Almeida Barros (UFES)
Ana Cláudia Borges Campos	Ana Cláudia Borges Campos (UFES)
Ariane Silva Carvalho	Cleyde Rodrigues Amorim (UFES)
Cleyde Rodrigues Amorim	Debora Cristina de Araújo (UFES)
Eliane M. Littig M. de Freitas	Delton Aparecido Felipe (UEM)
Élio Pereira Fernandes	Fabiano Aparecido Costa Leite
Fabiano Aparecido Costa Leite	Gustavo H. de Araújo Forde (UFES)
Gustavo H. de Araújo Forde	Heloisa Ivone Silva de Carvalho
Heloisa Ivone Silva de Carvalho	Jacyara Silva Paiva (UFES)
Jacyara Silva Paiva	Lavínia Cardoso Coutinho
Lavínia Cardoso Coutinho	Luizane Guedes Mateus (UFES)
Laura Brandão Silva	Marluce Leila Simões Lopes (UFES)
Maria Inês Dias de Freitas	Marileide Gonçalves França (UFES)
Maria Raquel Krull	Maria Helena Helpídio (UFES)
Marluce Leila Simões Lopes	Noelia da Silva Miranda de Araújo - Ceafró-Cerer-PMV e UFES)
Marileide Gonçalves França	Oswaldo Martins de Oliveira (UFES)
Noelia da Silva Miranda de Araújo	Ozilei Teresa Marcilino (UFES)
Oswaldo Martins de Oliveira	Patrícia Gomes Rufino Andrade (UFES)
Ozilei Tereza Marcilino	Sandro José da Silva (UFES)
Patrícia Gomes Rufino Andrade	Sérgio Pereira dos Santos (UFMT)
Rosa Maria de Oliveira	Simone Raquel Batista Ferreira (UFES)
Thiago Nascimento Prado	Simone A. Fernandes Anastácio (UFES)
William Vagner Silva Sarandy	Suely Dulce de Castilho (UFMT)
Bolsistas Neab	Thiago Nascimento Prado (UFES)
Ana Carla Porfírio de Oliveira	
Beatriz Feliciano Izidório	
Thais de Jesus	
Maria Eduarda N. Lousada	

2022 © Todos os direitos reservados. A reprodução ou tradução de qualquer parte desta publicação será permitida com a prévia autorização escrita dos(as) autor(as). As informações contidas nos artigos são de responsabilidade dos/as autores (as).

VITÓRIA - ES
 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
I - EIXO TEMÁTICO 01: AÇÕES AFIRMATIVAS	10
1.1 - “ENTRE PEDRAS, ‘REVOLTAS’ E ‘BATIDAS NO PEITO’: ANÁLISE DE NARRATIVAS NEGROS/AS E BRANCOS/AS EM CARREIRAS DE PRESTÍGIO SOCIAL”.....	10
Sérgio Pereira dos Santos (UFMT) e Emerson Ferreira Rocha (UnB)	
1.2 - AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DA UFES A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS DOS CONSELHOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE.....	24
Marcela Vales Souza Chagas e Bruno Henrique Fiorin	
1.3 - A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO PGCS-UFES: UMA BREVE ANÁLISE DOS EDITAIS DOS PROCESSOS SELETIVOS DE 2016-2022	37
Laiane Gomes Santos	
1.4 - AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO RACIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	52
William Wagner Silva Sarandy (PPGMPE/UFES)	
II - EIXO TEMÁTICO 02: POVOS TRADICIONAIS E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO	63
2.1 - SABERES AFRO-BRASILEIROS E FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS RELIGIOSAS: UMA ETNOGRAFIA A PARTIR DE TRÊS CASAS DE UMBANDA DA GRANDE VITÓRIA - ES.	63
Oswaldo Martins de Oliveira	
2.2 - CAPOEIRA E UMBANDA: UM ESTUDO SOBRE SÍMBOLOS E CATEGORIAS CONFLUENTES NOS SABERES TRADICIONAIS DE LIDERANÇAS RELIGIOSAS E DE MESTRE DE CAPOEIRA.....	75



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Laura Brandão Silva

2.3 - TECENDO SABERES, PERSPECTIVAS E SUBJETIVIDADES PELA ARTE
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....84

Maria Joana Mayer de Mattos

2.4 - PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ECOLOGIA DOS SABERES: ANÁLISE DE
DISCURSO DO COLONIZADOR E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA À
LUZ DO DECOLONIALISMO95

Janneyde de Pascoal da Silva e Aldieris Braz Amorim Caprini

2.5 - TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO SAPÊ DO NORTE: UM AMBIENTE EDUCADOR
PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA107

Beatriz Rodrigues Plotegher e Eliane Gonçalves da Costa

**III - EIXO TEMÁTICO 03: EDUCAÇÃO BÁSICA, LEIS 10.639/2003 E
11.645/2008 E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....123**

3.1 - AFRICANIFREIRE-SE! O INÉDITO-VIÁVEL E A LEI 10.639/03: O COTIDIANO
ESCOLAR PERIFÉRICO EM TEMPOS DE PANDEMIA123

Danielle Barroso Caldas e Giselle da Silva Santos

3.2 - O ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS E AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA DESNATURALIZAÇÃO DO
RACISMO138

Abner Alexandre Coimbra Traba e Kátia Gonçalves Castor

3.3 - FORMA(AÇÃO) DOCENTE E INFÂNCIAS: CONSTRUINDO UMA PRÁXIS
ANTIRRACISTA NOS DESENHOS/ LAÇOS E NÓ DA FORMA(AÇÃO) INICIAL E
CONTINUADA.....158

Geisa Hupp Fernandes Lacerda e Rayner Raulino e Silva

3.4 - DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICO-RACIAL EM MATERIAL DIDÁTICO PARA O
ENSINO REMOTO EM SANTO ESTEVÃO-BA.....179

Marcela Souza Macedo Smigura, Suely dos Santos Souza,



Glauca Maria Costa Trinchão e Denise Pereira da Silva.

3.5 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA: A
LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA.....194

Thamiris Anacleto Basílio e Marileide Gonçalves França (UFES)

3.6 - A LEI 10.639/2003 COMO RESULTADO DAS LUTAS CONTRA O RACISMO.....212

Cyro W. Garcia R. Junior e Liliana Grecco Pereira (UFRRJ/RJ)

3.7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO ESPÍRITO SANTO.....225

João Paulo Ribeiro Bernardes e Marileide Gonçalves França (UFES)

3.8 - EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL243

Korine Cardoso Santana (Estudante PPGEH/UFES) e Drº Aldieris Braz Amorim Caprini (PPGEH/UFES).

3.9 - O ENSINO DE QUÍMICA PARA ERER: REFLEXÕES E PROPOSTA A PARTIR DE
UMA SD SOBRE A QUÍMICA DO FERRO E OS SABERES DOS FERREIROS
AFRICANOS¹.....256

Hedylady Santiago Machado (UFES) e Débora Santos de Andrade Dutra (UFES)

**IV - EIXO TEMÁTICO 04: SAÚDE, (IN)SEGURANÇA ALIMENTAR E
NUTRICIONAL E RACISMO278**

4.1 - A (IN)SEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL TEM GÊNERO, RAÇA, CLASSE
SOCIAL E TERRITÓRIO.....278

Ariane Silva Carvalho (PPGSC-UFES) e Heloisa Ivone da S. de Carvalho (PPGE-UFES)

¹ Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

4.2 - COMIDA E REMÉDIO: O LUGAR DAS PLANTAS NA COMUNIDADE DO
ATALHO.....295

Felipe de Melo Gomes Feitosa (UFES)

**V - EIXO TEMÁTICO 05: AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, O ENSINO
RELIGIOSO NA BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) E O COMBATE AO
RACISMO E À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.....310**

5.1 - TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DAS LIDERANÇAS DE RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA-ES.....310

Maria Raquel Souza Krull e Cleyde Rodrigues Amorim (UFES)

5.2 - OS ESPAÇOS SAGRADOS DA UMBANDA E A SUA PERIFERIZAÇÃO NO
ESPAÇO URBANO.....318

Giseli Machado Conceição e Vinícius da Silva Marques (CUSC-ES)

5.3 - ATEU, CRISTÃ E MACUMBEIRO: RELATOS DOS PROTEGIDOS DE ZÉ
PELINTRA, UM ESPÍRITO QUE TRANSITA NAS RELIGIÕES CATIMBÓ-JUREMA E
UMBANDA330

Jove Fagundes (UFES) e Maria Sampaio do Nascimento (UFES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

APRESENTAÇÃO

O XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado de 07 a 11 de novembro de 2022, teve como tema central: “Ações afirmativas, povos tradicionais e trajetórias de escolarização”. Esse Seminário, em todas as edições, é um evento de extensão organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O evento aconteceu de forma remota, por meio de *lives* e pelo Google Sala de Aula. Foi estruturado em cinco Eixos Temáticos, subdivididos nos seguintes momentos: uma Conferência de Abertura; até dez Sessões Temáticas; quatro Mesas-Redondas; e uma *live* de lançamentos e divulgações de livros. A Conferência de Abertura e as Mesas-Redondas foram realizadas pelo canal do Neab no Youtube (<https://www.youtube.com/c/NEABUFES>) e seus conteúdos não estão disponibilizados em forma de textos nestes Anais, mas em vídeo no link acima. As Sessões Temáticas, compostas por trabalhos inscritos e apresentados, ocorreram no Google Sala de Aula, em salas abertas pelos endereços eletrônicos institucionais dos coordenadores das Sessões Temáticas. Os inscritos receberão o link para acessarem as salas. Nas Mesas-Redondas, pesquisadores/as e integrantes de movimentos sociais, conhecedores do tema, participarão como convidados. O XIII Seminário, além de debater resultados de pesquisas relacionadas ao tema da “educação das relações étnico-raciais” e ao tema central do evento, teve uma dimensão propositiva para novos projetos de pesquisa e para implementação de políticas públicas diretamente ligadas a esses temas. A seguir, são apresentados resumos dos Eixos Temáticos onde foram apresentados os trabalhos e realizadas as mesas-redondas.

O eixo temático 01 foi composto pela Conferência de Abertura que contou com um palestrante convidado externo, e uma Sessão Temática para apresentações de trabalhos por pesquisadores e lideranças de movimentos sociais. O objetivo da Conferência de Abertura foi debater o seguinte tema: “A política de ações afirmativas na educação universitária e os 10 anos da Lei de Cotas”. A Sessão Temática, para apresentações de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

trabalhos, debateu a Lei 12.711/2012, que instituiu a adoção de ações afirmativas para ingresso nas universidades federais e que completou dez anos em 2022. O objetivo da Sessão foi discutir quais foram as principais iniciativas em ações afirmativas para além da reserva de vagas de acesso à graduação e os desafios que acompanham a ampliação das ações afirmativas na pós-graduação. A Sessão Temática acolheu trabalhos que debateram os seguintes temas: ações afirmativas na graduação - avaliando as principais iniciativas na década; os desafios da implantação de ações afirmativas na pós-graduação.

O eixo temático 02 teve por objetivo debater o acesso e a permanência de negros/as, quilombolas, integrantes de terreiros e indígenas ao ensino universitário na graduação e na pós-graduação. O Eixo se subdividiu em Sessões Temáticas de apresentações de trabalhos de pesquisas realizadas sobre trajetórias de escolarização de estudantes integrantes de povos e/ou comunidades tradicionais, a saber: indígenas, quilombolas e terreiros, bem como de outros estudantes afro-brasileiros. Os coordenadores desse Eixo também foram responsáveis pela organização da Mesa de Encerramento do evento, com o mesmo tema. A mesa foi composta por três expositores estudiosos das “políticas de ação afirmativa” de educação junto aos povos indígenas, quilombolas e de terreiros. Teve por objetivos: a) debater o acesso e a permanência de estudantes integrantes desses povos à graduação e à pós-graduação; b) estimular as pesquisas e análises sobre a inserção dos saberes tradicionais aos diferentes currículos de cursos universitários; c) analisar a produção acadêmica e intelectual dos sujeitos das pesquisas sobre as temáticas em debate.

O eixo temático 03 teve por objetivo debater as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão no currículo oficial da Educação Básica em todas as redes de ensino, os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e de história e cultura dos povos indígenas. Propôs também debater os desafios da implementação dessas leis na educação, tendo em vista o enfrentamento de estruturas sociais construídas sobre pilares racistas. Essas estruturas percebem a educação como espaço para a difusão das teorias racistas, implementando currículos eurocêntricos e reforçando políticas e ideologias de embranquecimento. O eixo debateu o tema em uma mesa-redonda e em



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

quatro sessões temáticas, com trabalhos distribuídos nos seguintes subtemas: 1º) educação básica - desafios e possibilidades na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos escolares; 2º) formação de professoras/es para educação das relações étnico-raciais; 3º) lugares de lutas antirracistas em movimentos de educação não formal.

O eixo temático 04 se subdividiu em uma mesa-redonda e uma sessão temáticas de apresentações de trabalhos. O objetivo foi debater trabalhos que: a) discutiram o panorama vigente de insegurança alimentar que atinge milhões de brasileiros e os principais vitimados são negros e povos de matriz africana; b) discutiram sobre os conhecimentos tradicionais relacionados à saúde e alimentação; c) abordaram sobre o racismo presente nas instituições de saúde. Os coordenadores do eixo organizaram uma sessão temáticas, em que os trabalhos apresentados debateram os seguintes temas: 1º) Situação de saúde, segurança alimentar e nutricional da população negra e dos povos de matriz africana: alimento sagrado, conhecimentos tradicionais, saúde e alimentação; 2º) O racismo presente nas instituições e suas implicações.

O eixo temático 05 debateu os crescentes ataques às comunidades de terreiro. O objetivo desse eixo foi fomentar diálogos, a partir dos desafios impostos à sobrevivência das religiões afro-brasileiras, sobre a liberdade religiosa. Para tanto, as discussões envolveram os estudos e pesquisas sobre o racismo e a intolerância religiosa, além das possibilidades do ensino religioso conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a partir das leis 9.475/1997 e 10.639/2003. Os coordenadores organizaram uma mesa-redonda, com o mesmo tema do eixo, e, para apresentações de trabalhos, conduziram uma sessão temática, onde debateram “racismo e intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana na educação” e discutiram “as religiões afro-brasileiras e o ensino religioso na BNCC”.

Oswaldo Martins de Oliveira
Coordenador do Neab e do XIII Seminário.



I - EIXO TEMÁTICO 01: AÇÕES AFIRMATIVAS

1.1 - “ENTRE PEDRAS, ‘REVOLTAS’ E ‘BATIDAS NO PEITO’: ANÁLISE DE NARRATIVAS NEGROS/AS E BRANCOS/AS EM CARREIRAS DE PRESTÍGIO SOCIAL²”

Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos (UFMT)
Prof. Dr. Emerson Ferreira Rocha (UnB)

Resumo

O presente artigo analisa narrativas de vida sobre trajetórias de sujeitos/as brancos/as e negros/as em carreiras de prestígio de diversas épocas e instituições do país, em especial os/as formados na Medicina. A problemática diz respeito à intensificação do racismo e da branquitude nos processos constitutivos das identidades negras e brancas nas trajetórias em carreiras de prestígios sociais. O estudo se constitui como mecanismo de compreensão mais ampla das dimensões do racismo e da branquitude, de maneira que tais problemáticas sejam enfrentadas em suas verdadeiras faces, tendo a educação como instrumento político-pedagógico-científico de transformação das estruturas raciais produtoras das desigualdades e dos privilégios raciais. A investigação se alicerça numa pesquisa qualitativa de perspectiva etnossociológica, tendo as narrativas de vida como princípio direcionador da coleta de dados. Aponta-se para a importância da educação antirracista como processo formativo no combate às mentalidades e práticas racializadas, seja em nível micro, seja em nível macro. Indica-se a relevância do *continuum* das ações afirmativas para a população negra e a participação ativa e crítica da população branca ao se reconhecer privilegiada na luta antirracista.

Palavras-chave: negritude; branquitude; carreiras de prestígio; narrativas de vida.

Introdução

Com a estruturação determinista de raça pela via de uma racialização, seja na ordem biológica, seja na cultural, dentro do desenvolvimento histórico de relações raciais produtoras de desigualdades raciais, o uso da categoria raça se faz necessário como

² Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022.



instrumento, espectro analítico e sociológico de compreensão das posições e dos tipos contatos (harmônicos, conflituosos, negociados) entre sujeitos/as negros/as e brancos/as portadores/as de distintas marcas raciais e fenotípicas localizadas em diferentes estruturas de poder hierarquizadas, ora produtora de desigualdades raciais, ora de privilégios raciais.

A partir das atividades de pesquisa e a produção de dados de uma pesquisa oriunda de um estágio pós-doutoral em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPS) da Universidade de Brasília (UnB), este texto pesquisa objetiva-se: analisar as narrativas de vida de negros/as e de brancos/as sobre suas trajetórias em carreiras de prestígio social; compreender os impactos do racismo e das dimensões deste nos processos de afirmação/negação das identidades de negros/as egressos de cursos de prestígios; e analisar as influências da branquitude (dos privilégios raciais) nos processos de afirmação/negação das identidades brancas considerando as amplitudes e possíveis limitações disso na luta antirracista.

Para ajudarmos no entendimento das narrativas de vida sobre trajetórias de brancos/as e negros/as em carreiras ditas de prestígios sociais, consideramos alguns debates clássicos e candentes no campo de pesquisas sobre relações raciais brasileiras, muitos revisitados nas vivências e nas investigações científicas, principalmente no contexto político de implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, a partir dos anos 2000. Sobre esses estudos, destacamos a ascensão social vertical ascendente da população negra e suas relações com a negação e/ou afirmação das identidades negras em contextos racializados (AZEVEDO, 1955; FIGUEIREDO, 2002; PEREIRA, 2001; JAIME, 2016; SANTANA, 2020); a discussão acerca da invisibilidade e/ou nomeação branca em seus processos de naturalização e perpetuação de privilégios raciais e o impacto da branquitude crítica na luta antirracista (RAMOS, 1957; BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2014; CARDOSO, 2014).

Nesse contexto, a identidade negra é pressuposto de um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da



democracia racial controladoras dos níveis de desigualdades raciais com a pecha de que a mestiçagem une o Brasil a ponto de não penetrá-lo qualquer nível de desigualdade racial. Portanto, como qualquer processo identitário, a identidade negra se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo (GOMES, 2006); assim, para ser negro/a no Brasil, é tornar-se negro/a. Portanto, para entender o **tornar-se negro/a** num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico, seja aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem (SOUZA, 1983).

Nesse intento, consideramos a intensificação do racismo nos processos de afirmação e negação das identidades negras, assim como a dimensão da branquitude nos processos de afirmação e negação das identidades brancas. Para isso, como procedimento metodológico, nos alicerçamos numa pesquisa qualitativa, (YIN, 2016), de perspectiva etnossociológica, (BERTAUX, 2010), tendo as narrativas de vida como instrumento de coleta de dados. A perspectiva etnossociológica, como uma pesquisa empírica, nos ajuda a estudar um fragmento particular da realidade social-histórica constituído por um objeto social. Ela permite a compreensão de como esse objeto funciona e se transforma, evidenciando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos e as lógicas de ação que o caracterizam.

A pesquisa, que originou este texto, teve uma amostra de 43 entrevistas, com profissionais negros/as e brancos/as formados/as em 12 diferentes cursos de prestígio social de diversas instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil, como: Medicina, Direito, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Relações Internacionais, Tecnologia Mecânica Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Ciência da Computação, Marketing e Economia. Mas para este texto, em especial, focaremos nas análises de médicos brancos/as e negros/as de maneira a evidenciar aspectos da negritude, do racismo, da branquitude e do privilégio racial.

Metodologia da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Indo nessa esteira da compreensão dos significados da vida das pessoas na realidade social, a perspectiva etnossociológica (BERTAUX, 2010), como uma pesquisa empírica, também nos ajuda a estudar um fragmento particular da realidade social-histórica constituído por um objeto social. Ela permite a compreensão de como esse objeto funciona e se transforma, evidenciando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos e as lógicas de ação que o caracterizam.

Para isso, as narrativas de vida, como uma forma particular de entrevista na qual o pesquisador solicita a um/uma sujeito/a de pesquisa que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida, se constitui numa descrição próxima da história “realmente vivida”, tanto objetiva quanto subjetivamente. Assim, a perspectiva etnossociológica de pesquisa leva a orientar as narrativas de vida para uma forma de *narrativas de prática em situação*, considerando a ideia central de que a partir das práticas pode-se começar a compreender contextos sociais nos quais elas se inscrevem e que elas contribuem seja para reproduzir, seja para transformar (BERTAUX, 2010).

Assim, ao se considerar que os interesses básicos de uma pesquisa qualitativa e etnossociológica se pautam pela busca da compreensão da experiência vivida de outras pessoas, como também do significado que elas dão àquela experiência (SEIDMAN *apud* YIN, 2016; BERTAUX, 2010), é que dentro do escopo da pesquisa que desenvolvemos sobre percepções acerca das trajetórias de negros/as e brancos/as, que analisaremos e daremos importância aos processos das experiências de negros/as e de brancos/as em suas trajetórias em carreiras de prestígios sociais, considerando os significados da negritude, do racismo, assim como da branquitude e dos privilégios raciais nessas experiências que integram suas vidas.

Entre pedras, revoltas e batidas no peito: racismo e privilégio racial



Algumas narrativas³ de vida, a seguir apresentadas, expressam percepções de negros/as e brancos/as sobre suas trajetórias na Medicina. Adiante, há a narrativa de vida do médico preto chamado *Fanon*⁴ sobre o período em que ele e sua amiga Maria estavam estudando para entrar na faculdade de Medicina. Eles sempre ouviam do diretor, por meio de *piadinhas* racializadas, de que não faziam parte do perfil ideal de estudantes que passariam no vestibular de medicina. Sobre isso, *Fanon* diz:

“O diretor, era professor também, um escroto completo, João, nunca me esqueço, porque eu sentava na última cadeira, [...], encostado na parede, eu e a Maria, que era amiga minha [...]. Ah sei lá, desde o ensino médio, eu não tinha caderno, por causa de desatenção, eu não sabia disso! Porque, como eu estava lá anotando a aula, e lá pelas tantas eu estava em *Nárnia*⁵, voltava e ficava um rombo no caderno, e eu ficava puto, porque tinha que preencher tudo. Chegou uma hora que falei: véi, que se lasque, larguei o caderno e comecei a anotar na bordinha da página. Ah... se o professor falar alguma coisa importante aqui eu anoto, o restante, vou ouvir e tentar levar. [...] *O diretor pegava eu e a Maria, ele fez isso uma duas vezes, pra exemplo de aluno que não passaria em Medicina.* Por quê? Não tem caderno, não senta na frente, não fica prestando atenção na aula. Ele dizia: – Eu estou aqui observando, pra vocês verem, porque *a gente conhece o perfil de quem passa e quem não passa em Medicina.* [...] Ah, tudo era cheio de piadinhas, [...] eu não sacava por que tanta piadinha, obviamente, *porque eu era preto!* [...] Era tipo: – Ah... o primeiro colocado vai pro bar beber, o segundo colocado não sei o quê... Só que assim, era sempre [...] *caçando defeito para o primeiro colocado... e cotista! E eu batia no peito de dizer que eu sou cotista!* Ah... [Eu ouvia] Mas então: – você não acha que não devia ter cota? – Eu não: *sou preto porra! Só que eu nem tinha consciência racial nessa época, e já batia [estala as mãos], eu fiz porque ser preto!*” (*Fanon*, preto, Medicina grifos nossos).

Na narrativa de *Fanon*, fica evidenciada a reação cotidiana e institucional à sua presença em um lugar que não é considerado lugar para pessoas negras. Como ele havia acessado aquele espaço pelas vias regulares do jogo e, inclusive, com muito destaque (o “primeiro lugar”), essa reação assumia a forma de um esforço sistemático para a corrosão

³ Todos os nomes dos/as sujeitos/as são fictícios e foram escolhidos tendo como critério e referência algumas personalidades negras e brancas da área médica. Por sua vez, com relação aos nomes de pessoas citados pelos sujeitos, foram inseridos nomes populares genéricos para eles.

⁴ Este nome, em especial, foi escolhido em decorrência de uma solicitação do sujeito da pesquisa entrevistado em razão de sua admiração pelo psiquiatra e filósofo negro, Franz Fanon.

⁵ *Nárnia* refere-se à ideia de um mundo fantástico criado pelo escritor irlandês *Clive Staples Lewis*.



de sua titularidade àquela posição social. Não se tratava de simplesmente expulsar *Fanon* daquele lugar por ser ele negro. A estratégia consiste em reatualizar o estigma da raça, destituindo aquela pessoa concreta do reconhecimento do seu mérito, assim como da sanção coletiva do seu valor pessoal. Consiste em reafirmar a tautologia que estabelece a ligação entre a raça enquanto categoria coletiva e o indivíduo particular enquanto alvo do racismo: Se é negro, não presta. Se presta, não é negro!

Na fala de *Fanon* também fica explícita a materialidade do discurso racializado disseminado por piadas pelo diretor, alicerçado na ideia da relação entre o marcador racial com o comportamento social esperado, como é o caso da ideia de que “o primeiro colocado vai para o bar beber”, muito articulado com a ideia escravista de que o negro é o “pé de cana”. Assim, no que tange ao discurso do diretor por meio de piadas racistas, indicamos Moreira (2019), que analisa que o humor é um produto cultural, no qual os sentidos sociais são expressos e consolidados. No caso das piadas racistas que envolvem as pessoas negras, elas são utilizadas para demarcar um sistema de opressão racial que beneficia as pessoas brancas, uma vez que as piadas racistas geralmente se utilizam de estereótipos negativos e impeditivos para o acesso às oportunidades materiais, além de vincular a imagem das pessoas negras a valores morais e sociais abaixo das pessoas brancas, reproduzindo ideologias em forma de opressão.

Já o ato de orgulho de *Fanon*, como preto, de “bater no peito” por ser cotista e ter passado no vestibular de Medicina em primeiro lugar, mesmo não tendo muita consciência racial do que estava se passando explicitamente no processo de racialização, dá uma dimensão histórica da negritude, assim como evidencia as várias dinâmicas de constituição da identidade negra nos processos subjetivos, seja pela negação, seja pela negociação, seja pela afirmação. Assim, em razão das dimensões subjetivas e simbólicas e materiais do racismo, negras e negros experienciam o que *Renzo Sereno* chamou de *criptomelanismo*, que seria o processo que mascara a existência e as verdadeiras dimensões do problema racial, no caso, na dimensão individual. Portanto, de um lado há “[...] o medo de confessar e o desejo de esconder a importância que realmente se dá à questão da raça e da cor, [ou um] dogma atrás do qual se esconde o ressentimento e o



mal-estar gerado pela tensão racial” (Serenio *apud* COSTA PINTO, 1998, p. 282); de outro, há a produção de uma *cicatriz secreta*, que, segundo Bastide e Fernandes (1959), se configura numa subjetividade violentada na constituição da identidade negra que pode se desestabilizar e culminar num ressentimento contra os brancos numa situação de conflito racial. Assim, em que pese todos os esforços de ajustamento social de negros e negras em cursos de prestígios sociais, como é o caso da Medicina, eles/elas sofrem a ferida do preconceito racial, configurando a “*cicatriz secreta*”, que pode ser trazida à luz do dia, seja por processos psicanalíticos, por meio do sonho, seja por “válvulas de escape”, como a bebida, seja por algum subterfúgio social, seja por um conflito racial.

Sobre o processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva que permite resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (MUNANGA, 2012).

Fanon, no diálogo seguinte, com seu amigo branco, também médico, sobre a questão do privilégio branco, narra o exemplo de duas mulheres brancas em situação de solicitar informações ou dúvidas quanto ao atendimento, evidenciando nisso a lógica racial ora de racismo, ora de branquitude. Uma mulher racializa quem seria o médico, já a outra não racializa, perguntando de maneira geral sobre suas dúvidas quanto ao atendimento no hospital. Sobre essa questão, temos:

“Tem os sutis. Que todo mundo acha que é pouco, mas é muito, porque ele explica muita coisa. Eu consegui mostrar pro amigo meu, o privilégio branco. Que foi: estou eu e ele no hospital, computadorzinho, evoluindo o paciente tic tic tic tic... bancada do posto de enfermagem, vem uma senhora [mãe de um paciente]: madame, loira, brinco, joias, ouro, bolsa, e tudo mais. É importante a imagem física. Ela chegou e falou: – você deixou não sei o que do meu pai lá no quarto depois do banho. Que horas vocês irão limpar? Não sei o quê e não sei o quê. E eu olhando assim, tipo: – *what???* [...] E aí, ela desceu o olho e viu o crachá! Cara, *a mulher se descompensou na minha frente*, porque o crachá estava: doutor Fanon! E ela sacou que eu não era técnico de enfermagem, o preto que tinha acabado de sair de dentro da sala. Ela mesmo foi para o lado errado e voltou [...]. Daí ela foi e achou o técnico de enfermagem. Eu olhei e vi ela falando com o cara,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

caraca, que escrota, daí eu saquei, que o cara era preto [...]. Eu iria ajudar ela, mas quando *ela veio soltando pedra em mim, eu faço o que eu sempre faço, nada! Ela vai ficar aqui se estrebuchando que vou ficar calado.* Fiquei olhando até... Daí ela desceu, bateu o olho. Quando ela foi, eu entendi: poderia ter ajudado ela de graça me dando patada gratuita, mas aí é loucura!!! Ele [seu amigo branco] ficou meio: – caramba? Nossa, que mulher deselegante"! Mas ele não sacou a questão racial em momento algum. Depois veio outra mulher, loira, branca, joias, ouro, bolsinha nananá: – Com licença, o senhor trabalha aqui? Eu falei: – ram ram. Será que o senhor pode me ajudar? Porque o meu pai, é o senhor que está no leito tal, eu queria uma informação. Eu falei: – trabalho, mas só respondo parecer, não estou acompanhando o caso de seu pai. Quem é que pode me ajudar? Ali no setor de Enfermagem, tem o enfermeiro de plantão, [...] se for ele que estiver acompanhando o seu pai, ele pode te ajudar. Ela responde: – muito obrigado! E saiu. Entendeu a diferença? Esta se deu o direito de saber quem eu era, a outra não: – porque preto é técnico, foi ele que deixou tudo errado em cima de meu pai. A outra não: – quem é você, trabalha aqui? É engraçado, se você descrevesse, você não saberia a diferença entre as duas, porque, literalmente, eram o mesmo biótipo de pessoa. Daí eu falei pra ele [seu amigo branco]: – *bem-vindo ao Brasil, nesse tempo todo, ninguém te atrapalhou a te evoluir, inferno!!! Isso é privilégio branco! Você não teve um segundo de sua paz interrompida, eu tive várias, inclusive! Não é porque eu fiz análise [terapia] que eu pararei de evoluir para ficar sofrendo por causa daquela mulher, mas estou puto até agora! E você? Está aí véi, ó... tic tic tic tic **tic tic de boaaa! Para as pessoas, inclusive: – olhem, tem um lord inglês aqui!" Ninguém foi te incomodar a sua paz eterna.*** E duas pessoas me cutucaram, uma da forma correta, a outra, da pior forma possível, e você? De nenhuma!!! É por isso que **vocês podem meditar e a gente não"!!!** (Fanon, preto, Medicina, grifos nossos).

Na narrativa de vida ora apresentada, era possível reconhecer um olhar racializado de uma das mulheres brancas sobre o perfil de médico; de igual forma, estava subjacente o questionamento da função de negros e de brancos no hospital. Há um aspecto elencado por Fanon em sua narrativa acerca da branquitude que é muito importante no campo da compreensão das relações raciais brasileiras, qual seja: a ideia de que no Brasil, como branco, não há obstáculos raciais, pois ninguém atrapalha a sua evolução. Trata-se do privilégio branco, aquele em que o indivíduo não tem um segundo de sua paz interrompida, o que poderíamos nomear *paz eterna*. Por sua vez, o negro, além de ter sua *paz constantemente interrompida*, vive um *inferno racial*. E essa paz interrompida pode estar localizada mesmo no momento em que Fanon não faz nada quando a mulher branca *solta pedra nele*, comportamento que ele sempre adota diante de situações racializadas!



A atitude de *Fanon* de não *fazer nada* diante do acontecido se constitui em si, num enfrentamento doloroso, mesmo que muitas vezes isso possa ser transmitido como algo irrisório ou inexistente em termos de violência racial. Dessa forma, o “[...] princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo”. (FANON⁶, 2002, p.112). Portanto, de fato, trata-se de uma tática de enfrentamento do racismo, seja na ordem do consciente, seja na do inconsciente. Sobre isso, em uma reflexão que nos ajuda a pensar, Nogueira (2017) analisa, a partir da teoria lacaniana, como o significante *cor negra* e a realidade sociocultural do racismo articulam-se a um arranjo semântico, político, econômico e histórico que produz, segundo ela, um *apartheid psíquico* que molda inconscientemente a estrutura psíquica da pessoa negra, mesmo que tenha plena consciência do racismo, como é o caso do nosso sujeito *Fanon*, muito ativo nas questões que envolvem as relações raciais.

Piza (2002), uma das raras estudiosas brancas brasileiras que se dedicou ao estudo da questão racial a partir dos brancos, entende que, no discurso dos brancos, é patente uma invisibilidade, uma distância e um silenciamento sobre a existência do outro, pois ele não vê, não sabe, não conhece, não convive. Tal silêncio se mantém quando a discriminação não é notada pelo branco ou quando ele se sente desconfortável quando tenta abordar assuntos raciais, como foi o caso do amigo de *Fanon*, que teve que se exaltar para mostrar para aquele os privilégios raciais que tinha com relação ao seu amigo negro, mesmo os dois sendo médicos. Assim, ser branco, muitas vezes, é isentar-se de pensar o significado de ser branco num país racista, é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude, enfim, de não nomear-se como pessoa branca.

Para verificarmos a branquitude em outros aspectos, a seguir há a narrativa de vida da médica branca *Florence*, que evidencia que a população branca foi e é privilegiada em suas trajetórias de escolarização e de trabalho, já a população negra, em razão da escravidão e do racismo, teve muitas dificuldades sociais que obstaculizam seus percursos sociais, como vemos no que segue:

⁶ Destaca-se que, para não haver alguma confusão com o sujeito de pesquisa *Fanon*, esta referência trata-se do filósofo e psiquiatra da Martinica chamado Franz Fanon (1925-1961).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

“A população branca foi privilegiada desde o início de ter acesso a uma formação melhor, né, consegue se formar nesses cursos mais concorridos, tem uma melhor estrutura, né? A população negra, ela, que eu vejo é assim, tem muita dificuldade desde a escravidão, né, de ter acesso, de conquistar espaços, situação financeira que desse acesso a ela a uma formação boa, né, a escolas melhores. [...] Eu *tive sorte* de ter nascida [branca?] de um pai que não é tão rico, mas que teve condições de colocar a gente em boas escolas, né? E nós conseguimos, tanto eu quanto meus dois irmãos de fazer um vestibular e entrar numa universidade federal, né? E isso abriu as portas pra gente, né, pra ter formação, ter instrução. [...] Até minhas primas, [brancas] assim.... que [...] tinham uma situação financeira inferior, elas também não conseguiram entrar [na universidade]. [...] Lógico, que existe esse melhor acesso da população branca, né, [...] a instrução, a uma vida mais... há recursos melhores, né, isso não tem dúvida, o racismo existe! Tanto assim, que você vê claramente hoje a população negra que quando começou [...] a ter seus direitos um pouquinho garantidos houve a *revolta dos brancos* (risos) do outro lado contra as cotas.” (*Florence*, branca, Medicina, grifos nossos).

Mesmo admitindo a branquitude dos brancos, *Florence* não se coloca nesse processo como uma pessoa branca que teve privilégios raciais, pois “teve sorte” de ter um pai com boas condições econômicas, evidenciando, portanto, mais os aspectos da classe social, negando sua branquitude. Com os avanços das políticas de ações afirmativas nos últimos anos para a população negra no ensino superior, ela mostra que houve a “revolta dos brancos” quanto ao surgimento de tais políticas.

Para pensar a questão de não reconhecimento de si como branca, portadora de privilégios raciais numa sociedade racializada, a partir de Piza (2002) e Frankenberg (2004), entendemos branquitude a partir do significado de ser branco num universo racializado. Branquitude é um lugar estrutural de onde a branca vê os outros e a si mesmo. É uma posição de poder não nomeada e experienciada numa “geografia social de raça” como lugar confortável e de onde se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo, sensação essa que representa nada além da própria individualidade de ser branco, como foi o caso de *Florence*.

A seguir, há a narrativa de vida do médico branco, *Magnus*. Nela, ele mostra a situação trazida pelo seu amigo, também médico, no intuito de que ele faça uma intervenção como médico acerca de uma relação racializada e escravista entre a mãe do seu amigo com uma mulher negra que trabalhara na casa dela há muito anos. Sobre isso,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Magnus revela:

“Eu tenho uma paciente branca de 80 anos que chegou no consultório, porque, inclusive, o filho é médico. É... porque ela tem uma colega [negra] que é “amiga”, na verdade, que foi uma pessoa que trabalhava pra ela, que ela não aceita a amizade, que ela quer que a mulher que tem 70 anos, seja a criada dela. [...] E o que o filho quer? Na verdade, que eu faça uma interseção [risos] na relação entre as duas, né? Pra ver se ela aceita, vamos dizer assim, *se ela deixa de ser racista!* E isso claramente é uma questão racial, por exemplo, [...], ela não chama a mulher nem pelo nome, mesmo que a mulher convive com ela por 50 anos, era empregada. E hoje nem... Porque assim, a mulher mora junto [...] e isso acaba afetando ela, isso deprime, mas ela esta demenciando, sabe? Então, ela está entrando num quadro de *Alzheimer* e está piorando assim. E o que é pior porque vai perdendo esses *freios que são aprendidos*, aí volta pra um *lugar que antigamente podia ser racista* tranquilamente, né, com um discurso, né? Hoje é um pouquinho mais difícil [risos]. *Não que você possa nada*, mas hoje você *tem potencialidade aí de gravidade das coisas. Então, as pessoas se cuidam mais nesse sentido, né?*” (Magnus, branco, Medicina, grifos nossos).

Há dois aspectos relevantes adstritos à narrativa de vida de Magnus para pensarmos a branquitude: a) que seja a sua própria criticidade de perceber os seus privilégios raciais⁷ e de outras pessoas brancas; b) que, diante de uma publicidade maior das lutas e das políticas antirracistas na atualidade, ter-se-ia uma maior dificuldade, disfarces e freios aprendidos acerca de se discursar racialmente para se evitar a potencialidade e a gravidade das questões raciais. Cardoso (2014) nos ajuda a pensar a criticidade de Magnus pelo conceito de “branquitude crítica”, que seria aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam “publicamente” o racismo.

Já Andrews (1998) nos ajudar a refletir acerca da operacionalização da democracia racial brasileira e explica que tal funcionamento é marcado por certas especificidades na manutenção das desigualdades raciais tanto em nível material quanto em nível simbólico. Para esse autor, o racismo brasileiro opera de maneira *não automática* e é *variável* nos processos de definição dos papéis sociais e da visibilidade social dos grupos da sociedade. Segundo ele, os aspectos característicos do racismo brasileiro pautam-se também pela sua *inconsistência e imprevisibilidade* e sua disposição para admitir que os

⁷ Nessa narrativa de vida, especificamente, não fica diretamente registrado, mas em outras partes da narrativa de vida de Magnus, ele reconhece seus privilégios raciais como branco.



afro-brasileiros se movimentam ascendentemente, ao mesmo tempo em que impedem essa modalidade ao grupo racial afro-brasileiro como um todo. É o que Roger Bastide chamou de *teoria do escoamento*. No processo de ascensão social do negro, “[...] não se pode tomar outra forma senão a de uma infiltração. Uma gota negra após outra a passar lentamente através do filtro nas mãos dos brancos.” (Bastide *apud* ANDREWS, 1998).

Considerações Finais

Alguns dados parciais da pesquisa apontam para o fato de que, o acesso e a permanência da população negra em carreiras de prestígios e de *status* social se constituem em estratégia mestra de, no âmbito educacional, integrar o/a negro/a no ensino superior, espaço no qual a categoria raça sempre se efetivou.

Os dados também apontam para o fato de que, em que pese todos os esforços de ajustamento social de negros e negras em cursos de prestígios sociais, como é o caso da Medicina, por exemplo, eles/elas sofrem a ferida do preconceito racial, configurando a “cicatriz secreta”, que pode ser trazida à luz do dia, seja por processos psicanalíticos, por meio do sonho, seja por “válvulas de escape”, como por algum subterfúgio social, seja por um conflito racial.

Há a indicação de aspectos relevantes adstritos à narrativa de vida de brancos/as para pensarmos a branquitude, como a criticidade e a não criticidade de perceber os seus privilégios raciais e de outras pessoas brancas; diante uma publicidade maior das lutas e das políticas antirracistas na atualidade, alguns teriam uma maior dificuldade, disfarces e freios aprendidos sobre discursar racialmente para se evitar a gravidade da raça.

Nesse sentido, o acesso e permanência da população de negros em carreiras de prestígios e de *status* social se constituem em estratégia mestra de, no âmbito educacional, integrar o negro no ensino superior, espaço no qual a categoria raça sempre se efetivou. E as cotas raciais, como política afirmativa, constitui uma medida reparadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

contra todo o processo escravocrata que produziu a exclusão da população negra nas sociedades norte-americana e brasileira. E o cinema, nessa dimensão, foi e ainda pode ser um fértil mecanismo denunciativo e combativo de pensamentos, de ações e de sociedades pautadas e alicerçadas em preconceitos e racismos.

Um pressuposto político de liberdade sem a efetivação concreta dos direitos sociais de todas as ordens e matizes para a população negra, sejam eles humanos, econômicos, culturais, psicológicos, constitui-se numa crença de uma gratidão arrependida acerca de uma liberdade ideologicamente não existente.

Referências

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Unesp, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115710/000809900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2022.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raças numa sociedade em mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**: Lisboa: Editora UBU, 2002.

FIGUEIREDO, Angela. **Novas elites de cor**: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. São Paulo: Annablume/ Sociedade Brasileira de Instrução/ Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. *In*: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JAIME, Pedro. **Executivos negros**: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: Edusp Editora Universidade de São Paulo; Fapesp, 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Cardoso; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out., 2012.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Cor e inconsciente. *In*: KON, Noemi; SILVA, Maria Lucia da; e ABDUL, Cristiane (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a Psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 121-126.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Cor, profissão e mobilidade**: o negro e o rádio de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. *In*: RAMOS, Alberto Guerreiro. **A introdução crítica a Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957. p. 171-202.

SANTANA, Ivo de. **Negros de prestígio e poder**: ascensão social, estilos de vida e racismo na cidade de Salvador. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção tendências, v. 4).

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

1.2 - AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFES A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS DOS CONSELHOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE.

Marcela Vales Souza Chagas e Bruno Henrique Fiorin (PPGGP/UFES)

Resumo

As políticas de ações afirmativas têm se mostrado um importante instrumento para a democratização do acesso à educação, sobretudo ao ensino superior brasileiro, objetivando garantir condições de equidade para um conjunto de grupos sociais que historicamente foram impedidos de acessar esse nível de ensino, e diminuindo as assimetrias sociais e o desequilíbrio de oportunidades presente no país. A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que institucionalizou a adoção da política de cotas para o acesso às instituições federais de ensino, completou a sua primeira década de implementação, e tendo em vista que a própria lei prevê a realização de uma revisão estabelecida para esse marco temporal de 10 anos, faz-se necessário avaliar os avanços e transformações causadas pela lei até aqui e debater os desafios no sentido de apontar para a ampliação do alcance da política de ações afirmativas com a implementação para o acesso aos programas de pós-graduação. Nesse sentido, com o intuito de descrever a realidade das ações afirmativas para pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir das normativas da universidade, realizou-se uma análise documental, através do método da análise de conteúdo segundo Laurence Bardin, dos documentos aprovados pelos Conselhos Superiores da UFES relacionados a pós-graduação. Como resultado da análise observou-se que a UFES demonstra preocupação com a democratização do acesso e a garantia de equidade de oportunidades através das ações afirmativas, uma vez que o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UFES (2021–2030), publicado através da Resolução 05/2021 do Conselho Universitário - Cun, trouxe entre os valores da universidade as ações afirmativas e a democratização do acesso. Assim como o PDI/UFES (2021–2030) também definiu as ações afirmativas como um dos sete desafios institucionais da universidade para esta década. No entanto,



observou-se também que a UFES ainda não editou normativa que garanta a efetivação da implementação de políticas de ações afirmativas nos seus programas de pós-graduação stricto sensu.

Palavras Chaves: Ações Afirmativas; Pós-graduação; UFES.

Embasamento

As políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior começaram a ser adotadas por universidades brasileiras a partir dos anos 2000. Fruto de uma luta histórica protagonizada pelo Movimento Negro, apoiado por outros movimentos sociais, esta política consolidou-se como parte da realidade das Universidades públicas brasileiras, sobretudo a partir da implementação da Lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012.

A Lei Federal 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012 institucionalizou a política de ações afirmativas para o acesso à educação federal, regulamentando a implantação de reserva de vagas para o acesso à todas as Universidades e Institutos Federais no Brasil e destinando um quantitativo progressivo até atingir o mínimo de 50% das vagas, em cada processo seletivo, a saber: I) estudantes provenientes de escolas públicas; II) com renda per capita inferior a 1,5 salário-mínimo; III) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; e, mais tarde, a partir da alteração dada pela Lei nº13.409/2016 de 28 de dezembro de 2016, também inclui o recorte de cotas para IV) pessoas com deficiência.

A gestão universitária brasileira apresenta alguns desafios e peculiaridades. Segundo o que a Constituição Federal Brasileira garante, a educação é um direito de todos e estabelece em seu artigo 207 que as instituições federais de ensino superior classificadas como Universidades gozam de autonomia administrativa, didático-científica e de gestão financeira e patrimonial (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB acrescenta que no exercício da autonomia universitária, as instituições possuem entre as suas atribuições a de “elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos” (BRASIL, 1996, Art. 53, V).

Ainda segundo a LDB, a educação superior é constituída, dentre outros, pelos



programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (BRASIL, 1994, Art. 44, III).

Passados 10 anos da institucionalização de ações afirmativas para o acesso aos cursos de graduação e de ensino técnico nas instituições federais, algumas publicações acadêmicas (GODOI; SANTOS, 2021; MELO; SANTOS, 2021) conduzem o debate no sentido de avaliar as transformações causadas até aqui e apontam que desafios e avanços se mostram necessários. Dentre esses desafios, ocupa destaque a implementação de políticas de ações afirmativas para a pós-graduação.

Partindo do reconhecimento da existência de assimetrias sociais e de um profundo desequilíbrio em possibilidades de inclusão considerando raça, gênero, classe social, entre outras diferenças (BASSO-POLETTI; EFROM; BEATRIZ-RODRIGUES, 2020), conceitua-se ações afirmativas como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (FERRES JR et al., 2018, p. 13).

A institucionalização de ações afirmativas na pós-graduação brasileira apresenta-se como significativa ferramenta de enfrentamento aos efeitos das desigualdades no acesso à produção de conhecimento, ao desenvolvimento de pesquisas científicas e formação de pesquisadores. Além disso, abrem possibilidades de ampliação da diversidade cultural e étnica do corpo discente e, posteriormente docente, tendo em vista as exigências por essa formação nos concursos públicos para professores universitários.

Nesse sentido, evidencia-se a ação do Ministério da Educação ao publicar a Portaria Normativa N° 13/2016, dispoendo sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. A portaria estabeleceu que, no âmbito da autonomia universitária, as instituições federais de ensino superior apresentassem, o prazo de noventa dias, propostas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas (MEC, 2016).

A Universidade Federal do Espírito Santo, por sua vez, no período de 28 a 31 de agosto de 2018, realizou a sua I Conferência de Ações Afirmativas. Na oportunidade, a comunidade acadêmica e a sociedade civil avaliaram a primeira década de ações afirmativas da UFES, e construíram uma Agenda com cerca de oitenta propostas para nortear as ações da instituição, sendo dessas, treze propostas voltadas às ações afirmativas para a pós-graduação (CONFERÊNCIA..., 2019).

A partir das propostas da I Conferência de Ações Afirmativas da UFES, como recorte da pesquisa intitulada “As Ações Afirmativas como Desafio Institucional para a Pós-Graduação Stricto Sensu na Universidade Federal do Espírito Santo”, este trabalho, para o atendimento de um dos objetivos específicos da citada pesquisa, tem o intuito de descrever a realidade das ações afirmativas para pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir das normativas da universidade.

Metodologia

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “As Ações Afirmativas como Desafio Institucional para a Pós-Graduação Stricto Sensu na Universidade Federal do Espírito Santo”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, cujo objetivo é analisar as ações afirmativas, enquanto desafio institucional para a pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal do Espírito Santo, a partir dos objetivos estratégicos transversais das áreas do ensino (OTE3) e da pesquisa (OTP3), presentes no mapa estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional - 2021/2030 da instituição.

Como parte do atendimento de um dos objetivos específicos da citada pesquisa, este trabalho tem o intuito de descrever a realidade das ações afirmativas para pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir das normativas da universidade. Para tanto, realizou-se uma análise documental, através do método da análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin, dos documentos relacionados



a pós-graduação e às ações afirmativas aprovados pelos Conselhos Superiores da UFES.

O levantamento realizado esteve limitado ao período de 2016 a 2022 tendo como marcos temporais a publicação da Portaria do Ministério da Educação de N° 13/2016, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, de 11 de maio de 2016 e a aprovação do novo Regulamento Geral da Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Para o levantamento de Resoluções relacionadas à Pós-graduação utilizando-se da análise de conteúdo, adotou-se a Unidade de Registro “Pós-Graduação”. À medida que para levantamento de Resoluções relacionadas às ações afirmativas foram utilizadas as Unidades de Registro: “Ação Afirmativa”; “Ações Afirmativas”; “Reserva de Vaga”; “Negro”; “Preto”; “Pardo”; “Indígena”; “PPI”; “Travestis”; “Transexuais”; “Transgêneros”; “Pessoa com Deficiência”; “Pessoas LGBT”).

Resultados

Como resultado, foram identificadas um total de 59 Resoluções originárias dos Conselhos Superiores da UFES, sendo: do Conselho Universitário - Cun: 19 (dezenove) Resoluções relacionadas à pós-graduação, 8 (oito) Resoluções relacionadas às ações afirmativas e 1 (uma) Resolução Geral, dessas apenas 3 (duas) trazem conteúdos relacionados aos dois temas em análise; do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE: 29 (vinte e nove) Resoluções relacionadas à pós-graduação e 2 (duas) Resoluções relacionadas às ações afirmativas, sendo 2 (duas) delas com conteúdos relacionados aos dois temas em análise.

Dessa forma, foram identificadas 5 (cinco) resoluções que apresentam em seu texto conteúdos que se relacionam tanto a temática “Pós-graduação”, quanto a temática “ações afirmativas”, que serão apresentadas por ordem cronológica. São elas:

- Resolução N° 42/2017 CEPE/UFES, de 05 de julho de 2017: Autorizar os seguintes Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a



manter o sistema de reserva de vagas étnico-raciais adotado para ingresso em seus respectivos cursos de mestrado e/ou doutorado: I. Artes; II. Ciências Sociais; III. Comunicação e Territorialidades; IV. Psicologia.

- Resoluções N° 05/2021 CUN/UFES, de 31 de março de 2021: Aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes para o período 2021-2030.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da Instituição de Ensino Superior, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver (UFES, 2021).

O PDI 2021-2030 da UFES mostrou a preocupação da universidade com democratização do acesso, demonstrada através do texto da sua missão e visão, dos seus valores e sobretudo ao fazer das ações afirmativas um dos seus sete desafios institucionais para a próxima década. Enquanto desafio institucional, as ações afirmativas deram origem a 5 objetivos estratégicos transversais, um para cada área estratégica da UFES, que devem ser respondidos a partir das ações dos setores da universidade.

- Missão: “promoção dos direitos e da inclusão social”;
- Visão: “Ser uma instituição [...] comprometida com a inclusão social”;
- Valores: “Compromisso com o coletivo, a pluralidade, a acessibilidade, as ações afirmativas e a democratização do acesso e da permanência estudantil”;
- Desafios Institucionais: “Ações Afirmativas”;
- Objetivos Estratégicos Transversais: Ensino: Aprimorar políticas acadêmicas e pedagógicas direcionadas às ações afirmativas e ao respeito às diversidades. Pesquisa: Ampliar a participação dos estudantes de ação afirmativa na pesquisa. Extensão: Fomentar as ações de extensão voltadas às ações afirmativas. Assistência: Implementar políticas e ações afirmativas nos processos seletivos dos



programas de incentivo ao ensino, pesquisa e extensão. Gestão: Promover ações afirmativas no âmbito da gestão da Universidade.

A temática das ações afirmativas também está presente no Plano Pedagógico Institucional - PPI, elemento estruturante do PDI 2021-2030 que define as políticas de ensino, pesquisa e extensão e tem por finalidade nortear as diretrizes gerais do ensino, pesquisa e extensão e orientar a organização do trabalho pedagógico em seus diferentes tempos e espaços.

Quadro 1: Recorte dos princípios, diretrizes e políticas relacionados a temática das ações afirmativas presentes do Plano Pedagógico Institucional – PPI da UFES.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI)	
PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E TÉCNICO-METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DA INSTITUIÇÃO	
Atividades	Princípios/Diretrizes
Ensino (Princípios)	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino voltado para a perspectiva inclusiva, garantindo o pleno direito da pessoa com deficiência de realizar seu percurso formativo; • Ensino como ferramenta de transformação social e de enfrentamento das desigualdades e dos processos discriminatórios; • Ensino com valorização das diversidades socioculturais e com currículo e produção de conhecimento não epistemicidas; • Formação com e para o respeito à diversidade e à pluralidade étnico-racial, de gênero e de sexualidades, e linguística; • Em diálogo com as demandas históricas dos diversos grupos sociais, tais como os povos indígenas e a população do campo, trazer a concepção das licenciaturas intercultural indígena e em Educação do Campo, como boas práticas institucionais a serem fortalecidas e ampliadas
Pesquisa (diretrizes gerais)	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de políticas afirmativas que fomentem a equidade para o acesso à pós-graduação; e • Incentivo à produção de conhecimentos nas temáticas étnico-raciais, de gênero, de sexualidades, de pessoas com deficiência e de comunidades indígenas e quilombolas, compartilhando saberes diversos



Extensão (diretrizes)	<ul style="list-style-type: none"> ● Adoção de política de ações afirmativas para inclusão de estudantes pobres, negros, indígenas, LGBTQIA+ e quilombolas em programas de extensão, dialogando com o critério de renda socioeconômica; ● Fomento de projetos e programas de extensão que oportunizem o fortalecimento da diversidade étnico-racial, da diversidade de gênero e de sexualidades, e das comunidades indígenas e quilombolas, bem como a inclusão das pessoas com deficiência; e ● Promoção de diálogos entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais e, ao fazê-los, envidar esforços no sentido de reconhecimento dos saberes dos mestres tradicionais e populares.
Assistência (Princípios)	<ul style="list-style-type: none"> ● Compromisso com o coletivo, a pluralidade, a acessibilidade, às ações afirmativas e a democratização do acesso e da permanência estudantil.
Ações afirmativas e diversidade (diretrizes)	Transversalizando as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, e a política de assistência estudantil, aparece a diretriz de contribuir com o enfrentamento às barreiras materiais e simbólicas que impactam o acesso e a permanência de sujeitos indígenas, negros e negras, mulheres, quilombolas, pessoas com deficiência, povos do campo e população LGBTQIA+, e contribuir com o fortalecimento das ações afirmativas como princípio norteador das práticas na Universidade.
POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS, E ASSISTÊNCIA	
Pilares-chave	Princípios e eixos organizadores
Política de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> ● Promoção de inserção de conteúdos curriculares que contemplem a diversidade étnico-racial, de gênero, de sexualidades e de acessibilidade; ● Promoção de inserção de referenciais teóricos que ampliem a matriz epistemológica do conhecimento acadêmico e científico; na perspectiva étnico-racial, de gênero, de sexualidades e de acessibilidade; ● Investimento nas infraestruturas que impactam as condições de ensino, estudo e convivência na Universidade no que tange às ações de acessibilidade e ações afirmativas; ● Promoção da inclusão das pessoas com respeito às diferenças, às diversidades e às singularidades dos sujeitos universitários matriculados nos diversos cursos presenciais e a distância de graduação, de pós-graduação e de extensão, e daqueles que trabalham na Universidade;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

	<ul style="list-style-type: none"> ● Promoção de inserção de referenciais teóricos que ampliem a matriz epistemológica do conhecimento acadêmico e científico; na perspectiva étnico-racial, de gênero, de sexualidades e de acessibilidade; ● Construção de diálogos e aproximações entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais;
Política de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomento de pesquisas que contribuam para o enfrentamento às desigualdades sociais, aos processos de exclusão e discriminação, e que fortaleçam as ações afirmativas como princípio norteador da sociedade; ● Reconhecimento da importância da presença indígena nas ações de pesquisa, envidando esforços para garantir sua permanência em projetos de pesquisa, bem como da valorização dos saberes tradicionais.
Política de Extensão	Não há eixos relacionados com as ações afirmativas
Política de Acessibilidade e Ações Afirmativas	<p>A efetivação da Política de Acessibilidade e Ações Afirmativas na Universidade Federal do Espírito Santo não depende apenas de direitos garantidos em legislações. Depende, sim, da quebra de paradigmas e preconceitos nos diferentes espaços acadêmicos e/ou sociais. Isso porque são áreas que requerem compromisso e envolvimento de todos da nossa instituição.</p> <p>[...] o compromisso com as ações afirmativas e com a acessibilidade, de modo a qualificar a permanência estudantil, apresenta-se como perspectiva de trabalho que precisa transversalizar os diferentes setores e dimensões de atuação da/ na Universidade.</p>
Política de Assistência	não há eixos relacionados com as ações afirmativas
Política de Acompanhamento de Egressos	não há eixos relacionados com as ações afirmativas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do PDI 2021-2030.

É importante destacar que o Plano de Desenvolvimento Institucional anterior da Ufes, aprovado através da Resolução N° 22/2015 CUN/UFES de 30 de abril de 2015, apesar de trazer entre os seus valores o “Respeito à justiça, à equidade social, à liberdade de pensamento e de expressão; Compromisso com a coletividade, a pluralidade, a individualidade e a diversidade étnica e cultural”, não faz menção ao termo “ações afirmativas”.



➤ Resoluções N° 09/2021 CUN/UFES de 12 de março de 2021: Autorizar os programas de pós-graduação stricto sensu desta Universidade a adotar, a critério de cada programa de pós-graduação, ações afirmativas de reservas de vagas de acesso em cursos de mestrado e doutorado para indivíduos pertencentes a grupos sociais em condições de vulnerabilidade em virtude de sua condição socioeconômica e/ou de pessoa negra (pretos e pardos) e/ou de pessoa indígena e/ou de pessoa trans (travestis, transexuais e transgêneros) e/ou de pessoa com deficiência e/ou de refugiado político, dentre outras, em seus processos seletivos para ingresso de novos estudantes.

➤ Resolução N° 03/2022 CEPE/UFES, de 28 de janeiro de 2022: Aprova o Regulamento Geral da Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e revoga a Resolução nº 11, de 13 de abril de 2010, com redação alterada pelas resoluções subsequentes.

No novo Regulamento Geral da Pós-Graduação o tema das ações afirmativas é citado no seu Título VII, Artigo 88, que diz: “Ações afirmativas de reserva de vagas de acesso no âmbito da pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo serão regulamentadas por Resolução específica deste Conselho” (UFES, 2022).

➤ Resoluções N° 23/2022 CUN/UFES, de 11 de outubro de 2022: Dispõe sobre o uso de nome social de pessoas travestis, transexuais e transgêneras e o uso de banheiros, vestiários e demais espaços no âmbito da Ufes.

Esse documento deve ser observado por todos os setores da universidade, inclusive aqueles ligados a pós-graduação da instituição. Dessa forma, se constitui como instrumento de promoção de ações afirmativas para a população de pessoas travestis, transexuais e transgêneras, que está relacionado também à pós-graduação.

Referencial



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3ª reimp. da 1ª edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011 (Original de 1977).

BASSO-POLETTO, Daniela; EFROM, Cora; BEATRIZ-RODRIGUES, Maria. Ações afirmativas no ensino superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. Revista Electrónica Educare, vol. 24, núm. 1, p. 292-235, Universidad Nacional, CIDE, Costa Rica, Jan-Abr, 2020. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217016>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília. Revista de Ciência da Educação, Educação e Sociedade, Seção Especial, Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Lutas, Conquistas e Desafios, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.253119>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

CONFERÊNCIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, I, 2018, Vitória, Espírito Santo. Relatório Final. Vitória, Espírito Santo, 2019.

FERES JÚNIOR, J. Et al. Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. Revista de Informação Legislativa: RIL, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 25 jan. 2022.

MELLO, Luiz; SANTOS, Eduardo Gomor dos. A revisão da lei 12.711/2012: ações afirmativas em disputa no congresso nacional. Revista de Políticas Públicas, p. 530-546, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v25n2p530-546>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução nº 11/2010, de 13 de abril de 2010. Aprova o Regulamento Geral da Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Conselho Universitário, 2010. Disponível em: https://direito.ufes.br/sites/direito.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_11.2010_com_anexo.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução N° 42/2017 CEPE/UFES, de 05 de julho de 2017: Autorizar os seguintes Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a manter o sistema de reserva de vagas étnico-raciais adotado para ingresso em seus respectivos cursos de mestrado e/ou doutorado. Vitória. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021. Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_n_42.2017_-_projeto_de_resolucao_que_visa_autorizar_a_reserva_de_vagas.pdf. Acesso em: 28 maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução nº 05/2021, de 31 de março de 2021. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES para o período 2021-2030. Vitória. Conselho Universitário, 2021. Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.UFES.br/files/field/anexo/resolucao_no_05.2021_-_pdi-p



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

arte_1.pdf. Acesso em: 28 maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução Nº 09/2021, de 12 de março de 2021. Autoriza a adoção de ações afirmativas de reserva de vagas de acesso no âmbito da pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021. Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_09.2021_-_proposta_d_e_alteracao_da_res._42.2017.pdf. Acesso em: 28 maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução nº 03/2022, de 28 de janeiro de 2022. Aprova o Regulamento Geral da Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e revoga a Resolução nº 11, de 13 de abril de 2010, com redação alterada pelas resoluções subsequentes. Vitória, Conselho Universitário, 2022. Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_03.2022.pdf. Acesso em: 30 maio 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução nº 23/2022, de 11 de outubro de 2022. Dispõe sobre o uso de nome social de pessoas travestis, transexuais e transgêneras e o uso de banheiros, vestiários e demais espaços no âmbito da Ufes. Vitória, Conselho Universitário, 2022. Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_23.2022_-_dispoe_sobre_o_uso_de_nome_social_de_pessoas_travestis_transexuais_e_transgeneras_no_ambito_da_ufes.pdf#overlay-context=resolucoes-de-2022-cun. Acesso em: 09 de novembro de 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

1.3 - A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO PGCS-UFES: UMA BREVE ANÁLISE DOS EDITAIS DOS PROCESSOS SELETIVOS DE 2016-2022

Laiane Gomes Santos (UFES)

Resumo: Pretende-se neste trabalho contribuir para o debate em torno da implementação de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Para isso analisarei os editais dos processos de seleção do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PGCS), para ingressantes no mestrado, compreendendo nesta análise os anos de 2016 a 2022, bem como uma análise teórico-crítica a partir da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica. O breve percurso aqui traçado tem início no edital do processo seletivo de 2016 – ano de inauguração das ações afirmativas no PGCS – por meio do sistema de reserva de vagas, e foi disponibilizado um percentual de 25% das vagas totais para estudantes que se autodeclarassem pretas (os), pardas (os) e indígenas, as chamadas cotas PPI. Em 2019, as políticas de inclusão foram ampliadas no PGCS com a reserva de 5% das vagas para pessoas trans, e neste ano foi incluído também um percentual de 10% para pessoas com deficiência. A adoção de ações afirmativas tem contribuído fortemente à Universidade, pois tem possibilitado a pluralidade e diversidade de sujeitos e pesquisas que transitam para dentro e fora dos muros, que agora deixam de ser objetos de estudo pela academia e confrontam seus saberes/fazeres e mostram que também produzem conhecimento e ciência. Debater a formulação/adoção/implementação de ações afirmativas para cursos de pós-graduação é uma questão central e urgente, afinal ainda é estarrecedor perceber o quanto a academia, ou seja, o ensino superior é segregador e desigual. É imprescindível entendermos a importância das ações afirmativas enquanto um dos mecanismos de reparação histórica possíveis, mas que sozinhas não modificam o status quo vigente.

Palavras-chave: Ações afirmativas na pós-graduação; Ciências Sociais; Desigualdades; UFES.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

*Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo hein
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu
racismo
Existe muita coisa que não te disseram na escola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola...*

Bia Ferreira

“Eu sou porque nós somos!”: a trajetória de uma mestranda preta, cotista e baiana.

Eu quero iniciar agradecendo à organização do XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras e à comissão e coordenação do eixo temático Ações Afirmativas por ter aceito a minha proposta de trabalho, e dizer que estou honrada em participar hoje desse seminário que ao longo da minha trajetória na graduação foi tão fundamental para o meu fortalecimento e militância enquanto mulher preta antirracista e acadêmica. Desde 2015 tenho participado como ouvinte e este espaço tem sido de grande aprendizagem para a minha vida.

Esse trabalho leva em consideração 2 pontos fundamentais para a minha construção enquanto pessoa e que atravessam também a minha produção científica, portanto são pontos que perpassarão também a minha dissertação de mestrado que está em fase inicial. Os dois pontos são: a minha trajetória de vida e a filosofia Ubuntu, “Eu sou porque nós somos!

Não poderia ser diferente pois através dos encontros organizados pelo Movimento Negro Capixaba em que estive, dos eventos acadêmicos com pensadores e pensadoras pretas aos quais participei e das leituras afro referenciadas que me constituem, aprendi que para nós povo preto, viver é um ato político! Por isso mesmo em tudo o que faço o



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

meu posicionamento político e social estão presentes, não se desvinculam. Eu sou uma mulher preta, baiana, antirracista, antissexista, anticapacitista, contrária a toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, tendo isso em vista, prezo muito em minhas pesquisas a articulação dos interesses práticos e políticos, conforme aponta Caldas (2016):

Os interesses prático-políticos referem-se aos compromissos de transformação social, geralmente inscritos nas lutas sociais e políticas que despertam renovada atenção no campo das ciências humanas. A natureza dessa classe de interesses sempre reacende a discussão sobre o eterno debate sobre a neutralidade da ciência. (CALDAS, 2016, p. 291)

Assim sendo, eu me chamo Laiane, sou licenciada em História e esse ano ingressei no mestrado em Ciências Sociais, ambos na UFES. Ingressei na graduação por meio da política de ações afirmativas, e no presente ano iniciei o curso de mestrado em Ciências Sociais utilizando também ações afirmativas no âmbito da pós-graduação, por isso estou inserida nesta pesquisa, diz respeito à minha trajetória acadêmico-científica, essa pesquisa também é sobre mim!

Sou baiana, filha de uma dona de casa e um pescador. Fui a primeira da família a ingressar no ensino superior, a concluir uma graduação, a única a entrar numa Universidade Federal e agora a primeira numa pós-graduação. Meus pais não terminaram nem o ensino fundamental, nem puderam pisar na UFES para a minha formatura, pois formei durante a pandemia. No entanto, o fato de eu estar aqui hoje e dessa pesquisa nascer é por causa deles! O fato de eu estar onde estou hoje eu devo a quem veio antes de mim, aos ancestrais que pavimentaram com o próprio sangue os caminhos para hoje eu e outros de mim estarem aqui, à luta de todos que me antecederam, aos que já morreram, aos que não puderam estar, mas que devido a muita luta possibilitaram toda uma geração de excluídos alcançarem o ensino superior. Eu existo porque outros de mim existem! Eu sou porque nós somos!



Da frustração e raiva nasce uma nova pesquisa: o painel estratégico sobre ações afirmativas na pós-graduação e o olhar interseccional

O título do trabalho que apresentarei é: A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO PGCS-UFES: UMA BREVE ANÁLISE DOS EDITAIS DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA MESTRADO (2016-2022). Essa pesquisa nasceu no dia 26/07/22 na ocasião do painel estratégico de ações afirmativas na pós-graduação que aconteceu na UFES, e que acompanhei pelo YouTube. Nasceu também da minha vivência novamente no espaço universitário tendo que enfrentar as estruturas desiguais não somente a partir da luta antirracista e antissexista, mas também na luta anticapacitista por ter uma colega surda e perceber que apesar das opressões que me afetam eu sou privilegiada em relação a essa colega que também é uma mulher preta.

Então entendendo o quanto as estruturas desiguais nos afetam, interconectando e interrelacionando nossos corpos alvos de múltiplas opressões, desvantagens e prejuízos acumulados historicamente, a ferramenta analítica utilizada para essa pesquisa é a interseccionalidade, tendo em vista que:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (COLLINS; BILGE, 2020, p.16)

Essa pesquisa nasce de uma tentativa em canalizar a minha frustração e raiva devido as sucessivas e sistemáticas desvantagens e prejuízos acumulados historicamente por nossos corpos, pelas barreiras e lutas cotidianas que devemos enfrentar antes, durante e depois de ingressar no ambiente acadêmico enquanto desdobramento da sociedade perversa em que vivemos e que não admite nossos corpos em outros lugares, não admite que nos mobilizemos para transformação do status quo



vigente. A questão em torno das ações afirmativas na pós-graduação da UFES segue a “passos de tartaruga” e isso se deve ao fato de que através de tais políticas os grupos marginalizados e excluídos vão cada vez mais alcançando mobilidade social e econômica e isso atormenta a branquitude brasileira de modo geral, pois foi quem sempre deteve tais privilégios e para sustentá-los firmaram uma espécie de pacto entre pessoas brancas ou o pacto da branquitude, como nomeia Cida Bento, autora do termo e da obra de mesmo nome.

É evidente que os brancos não promoveram reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (BENTO, 2022, p.18).

Podemos compreender então que essa branquitude herdeira de privilégios e poder quer a qualquer custo a manutenção da estrutura segregadora vigente que está sob ameaça de ruir devido às lutas por equidade promovida pelos corpos diferentes, os não “universais”. Audre Lorde complementa essa construção crítica aos privilégios da branquitude ou daqueles que são vistos como o “normal” e “universal”, quando diz que os prejuízos e as desvantagens acumuladas por grupos marginalizados e em situação de exclusão social se deve ao fato de tais sujeitos não integrarem a chamada “norma mítica”:

Em algum lugar, no limiar da consciência, existe o que eu chamo de uma norma mítica, por meio da qual cada um de nós sabe, dentro do coração, que “esse não sou eu”. Na América, essa norma é comumente definida como branco, magro, macho, jovem, heterossexual, cristão e financeiramente estável. É com essa norma mítica que as armadilhas do poder existem dentro da sociedade. (LORDE, 2019, p.230).

Percebendo a urgência e centralidade de ampliação do debate sobre ações afirmativas na pós-graduação, da inexistência de uma lei específica e no caso da UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

nenhuma resolução que obriga a implementação geral de tal política, eu optei por abandonar a pesquisa que submeti originalmente à banca para ingresso no mestrado e iniciei essa nova empreitada e estou muito feliz em poder contribuir para a discussão desse tema. Antes de mais nada é importante conceituarmos o que entendemos por ações afirmativas, tema chave e por isso constantemente tratado neste trabalho

Parece-nos razoável considerar ações afirmativas todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON; VENTURINI, 2018, p.13).

Esta pesquisa resulta então da minha fase inicial de coleta de dados bibliográficos e documentais, me atendo ao Programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (PGCS-UFES). Trouxe aqui a análise dos editais de 2016, ano que foi implementada ações afirmativas no PGCS, seguindo até o edital desse ano (2022), pois houve ampliação para PCDs, além das PPI e para pessoas trans que já haviam sido implantadas.

Além do PGCS é preciso aqui destacar os outros três programas de pós-graduação da UFES que foram pioneiros na implementação de ações afirmativas: Artes, Comunicação e Territorialidades e Psicologia Institucional. Estes programas que iniciaram a implementação de maneira autônoma foram autorizados em 2017 (UFES, 2017) pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes a manterem o sistema de reserva de vagas em seus processos de seleção para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado. Atualmente nove programas de pós-graduação da UFES adotam ações afirmativas para o ingresso de estudantes (SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DA UFES, 2022). Soma-se aos já mencionados anteriormente o programa de Política Social, Engenharia Civil, Letras, Nutrição e Saúde, além do Mestrado profissional em Educação. A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

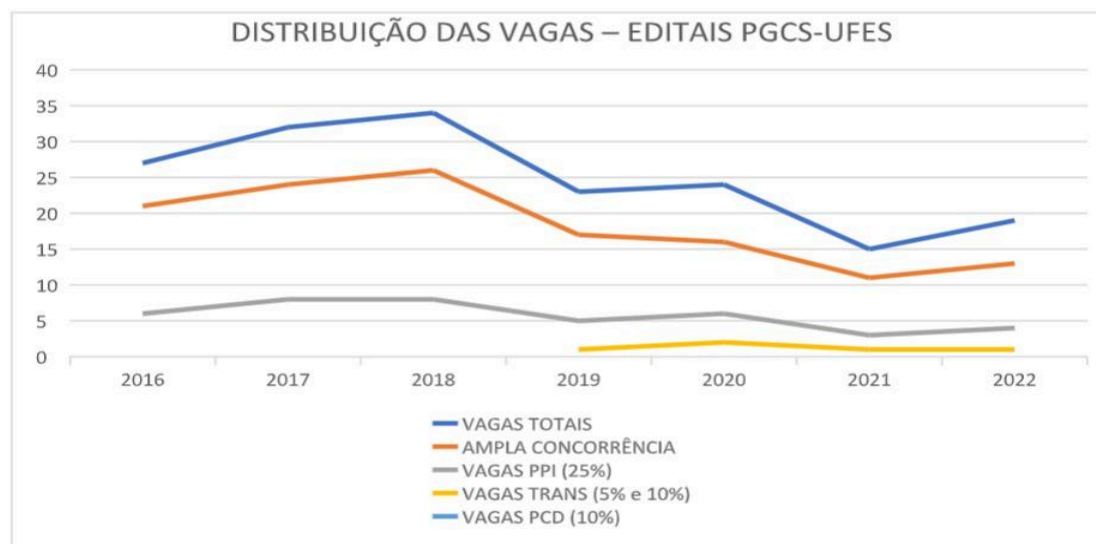
implantação de ações afirmativas na UFES tem sido tímida e ainda lenta, com forte resistência em programas ligados a áreas de ciências exatas e da terra, biológicas, engenharias, ciências sociais aplicadas e etc., tendo, portanto, como grande “puxadora” da mudança estrutural nesse nível de ensino, as ciências humanas que concentram a maioria dos programas da lista, isso aponta a existência de uma temática frequente no campo da implementação de políticas públicas que é a discricionariedade. Podemos observar o caráter discricionário das implementações de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação da UFES por meio do

reconhecimento e pela compreensão de como constroem suas ações, considerando que eles fazem parte de uma estrutura institucional e programática e, ao mesmo tempo, têm o poder de implementar as políticas públicas, em que podem exercer o que Lipsky denomina de discricionariedade. A discricionariedade desses agentes está em determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e as sanções fornecidas por sua agência. Assim, mesmo que dimensões políticas oficiais moldem alguns padrões de decisão, bem como as normas comunitárias e administrativas, os agentes ainda conseguem ter autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação. É, em parte, no exercício da discricionariedade dos agentes implementadores que as políticas públicas são alteradas e reconstruídas. (LOTTA, 2014, p.191).

O grande problema da discricionariedade então está no fato de tais decisões partirem da autonomia na aplicação ou não, uma vez que não há ainda uma lei ou resolução que obrigue a adoção de ações afirmativas na pós-graduação. Porém é importante frisar o efeito causado após a publicação da Portaria Normativa MEC Nº 13/2016, que induziu instituições federais de ensino superior a aplicarem ações afirmativas na pós-graduação, e “embora a portaria apenas estabeleça que os programas deveriam apresentar propostas de inclusão, vários programas e universidades entenderam que a criação de ações afirmativas era obrigatória.” (VENTURINI, 2021, p.1255).

Analisando os dados: distribuição e reserva de vagas, bolsas e certificado de proficiência

A minha análise a respeito dos editais para mestrado do PGCS se concentram em 3 aspectos principais, ou seja, em perceber como são descritos, tratados e/ou como aparecem durante os anos 2016-2022 os seguintes temas nos editais: distribuição e reserva de vagas, bolsas e comprovação de proficiência em língua estrangeira.



(Gráfico e tabela 1)

A cada ano conforme a tabela e gráfico acima, o número de vagas totais ofertadas pelo programa sofre alterações e com isso a distribuição e o percentual de reserva de vagas também é ajustado. Desde 2016 o percentual de vagas reservadas para PPI é de 25%, não sofrendo nenhum ajuste. A reserva de vagas para pessoas trans, implantadas em 2019, tinha inicialmente como percentual 5%, e a partir de 2020 passou para 10% das vagas totais. Já o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência foi implantado neste ano, com um percentual de 10% das vagas totais. É importante destacar que conforme os editais analisados, o fato da pessoa ter se candidatado pelo sistema de reserva de vagas não impossibilitaria que ela concorresse também na ampla concorrência, caso tivesse pontuação para isso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Apesar da existência de ações afirmativas através do sistema de reserva de vagas, podemos observar que há uma disparidade imensa em relação a ampla concorrência, que chega a ser o dobro ou triplo das vagas totais. Se pensarmos que durante o processo de seleção muitos “ficam pelo caminho” após o afunilamento das etapas de seleção, e usando como exemplo os números do edital desse ano onde se destinou uma vaga para pessoas com deficiências, uma vaga para pessoas trans e quatro vagas para pretas (os), pardas (os) e indígenas, em caso do não preenchimento de tais vagas, o fator inclusão e diversificação do público através da implementação de ações afirmativas não está sendo efetivamente alcançado.

Sendo assim, é fundamental ter atenção ao processo de seleção, aos critérios e etapas que continuam filtrando de maneira meritocrática os ingressantes, através de numa lógica que promove a repetição de um mesmo padrão discente. A discussão sobre outras formas de pontuação e novos formatos de seleção para os cursos de mestrado são urgentes e precisam refletir a população do país que não é esmagadoramente branca como o perfil de estudantes de cursos de pós-graduação. Lutamos por uma universidade plural, por cursos de graduação e pós-graduação onde haja inclusão, diversidade, acessibilidade, representatividade e não por espaços segregados, que produzem múltiplas formas de violência, opressões e sub-representação.

O comprovante de proficiência em língua estrangeira até o edital de 2018 era um pré-requisito para inscrição no processo de seleção para o mestrado do PGCS, e deveria ser entregue em data especificada no cronograma e anterior ao resultado final. No edital de 2019 foi permitido apenas aos ingressantes cotistas a entrega do comprovante de proficiência no dia da matrícula. Em 2020 devido à pandemia da Covid-19 foi permitido que todos os ingressantes entregassem o certificado de proficiência no período de matrícula, algo que se repetiu em 2021 e 2022. Essa possibilidade de entrega ou apresentação do certificado de proficiência no ato da matrícula, retira uma das barreiras iniciais ao acesso e confere aos participantes do processo de seleção um tempo maior para se dedicar aos estudos de língua estrangeira para poder ter um bom desempenho na prova e atingir a nota exigida pelo programa de pós-graduação.



Outro dado importante é que até o edital de 2020 admitia-se apenas a proficiência em língua inglesa ou francesa, e a partir de 2021 passou-se a admitir também a língua espanhola, que por apresentar algumas semelhanças com o português do Brasil (apesar dos falsos cognatos), é uma língua cuja compreensão pode ser vista como “mais fácil” em comparação com o inglês, por exemplo. No entanto em termos de promoção da inclusão e diversidade, estamos distantes do esperado quando academicamente admite-se como a “norma” apenas línguas de gênese europeia, reforçando as amarras coloniais.

Apesar do português ser a língua principal do país, ela não é a única, e nem a primeira língua para muitas pessoas, por exemplo no caso dos indígenas e de pessoas surdas. Tendo isso em vista deveria ser admitido também a proficiência em português para aqueles cujo português é na verdade uma língua estrangeira. Sobre a concessão e distribuição de bolsas, os editais de 2016-2018 descrevem que um percentual de 25% das bolsas disponíveis seriam destinadas aos candidatos cotistas, e a partir de 2019 essas informações foram concentradas num documento próprio e a parte, ou seja, o regulamento do PGCS, e desde então a informação nos editais é a de que a distribuição de bolsas se daria conforme a disponibilidade e regras de agências de fomento. Em 2017 foi criada a modalidade de bolsa cota social, destinada aos alunos oriundos de família de baixa renda após preenchimento de formulário e comprovação de renda familiar.

Falar em concessão e distribuição de bolsas é falar em permanência no curso, na continuidade dos estudos, de ter a possibilidade de sobreviver de forma digna e “só estudar”, visão construída pelo senso comum que considera o trabalho de um estudante de pós-graduação como um não trabalho, uma não profissão. A bolsa é a nossa remuneração, o nosso salário e por isso um elemento básico e primordial para ingressantes em cursos de pós-graduação poderem se manter e se dedicar de maneira plena e atendendo a expectativa em relação à rotina de leituras, produções científicas, apresentações de seminários, participações em eventos, aulas, grupo de pesquisa, reuniões de orientação e escrita da dissertação. Assim, os critérios de concessão de bolsas deveriam seguir uma lógica que priorizasse àquelas e àqueles estudantes em situação de exclusão e desvantagens históricas para os quais a política de ações



afirmativas é um instrumento de reparação por todos os prejuízos acumulados, dentre eles o acesso à pós-graduação.

O mais interessante ao analisar os editais ao longo dos anos que se implementou ações afirmativas no processo de seleção para mestrado em Ciências Sociais é que as configurações vão mudando de acordo com a comissão responsável a cada ano, e conseqüente ocorrem ajustes que hora flexibilizam, hora engessam ainda mais o processo. Também é possível perceber as disputas e arranjos internos ou pressões externas que atuam no sentido de reduzir as desigualdades tão escancaradas e garantir o direito à educação na modalidade do ensino superior para todos, um exemplo disso é o fato do PGCS iniciar em 2016 com a reserva de vagas para PPI, três anos depois inserir no edital um percentual de 5% das vagas para pessoas trans, aumentar esse percentual para 10% em 2020 e após seis anos da primeira implementação destinar um percentual das vagas para pessoas com deficiência. As pressões, lutas e discussões do corpo docente e discente surtem efeitos importantes, e ao meu ver um exemplo disso é o edital de 2019, quando se fala pela primeira vez em monitorar/verificar e desclassificar candidatos que poderiam estar utilizando de maneira fraudulenta as vagas destinadas às ações afirmativas.

Considerações finais

Os obstáculos encontrados na trajetória educacional dos grupos historicamente excluídos são múltiplos. Existem obstáculos do início ao fim aos corpos que não fazem parte da norma mítica e/ou interseccionados por várias opressões, obstáculos que perpassam o ingresso ou acesso, a permanência e a conclusão do curso de mestrado ou doutorado. Cada degrau no ensino superior é cada vez mais elitizado e um privilégio de pessoas brancas, basta exercitarmos a nossa memória e refletirmos:

1. Com quantos docentes não brancos já tivemos aulas ao longo de nossa trajetória na universidade?
2. Com quantos docentes indígenas ou com deficiência já tivemos aulas?



3. Com quantas docentes brancas e não brancas já tivemos aulas?
4. E docentes trans, com quantos já tivemos aulas?

Essas perguntas são importantes e necessárias para problematizarmos a desigualdade que atravessa o ambiente acadêmico-científico e não naturalizarmos a segregação e a falta de diversidade que ainda existe no ensino superior.

Como muito bem dito na epígrafe que inicia este trabalho “cota não é esmola”, é reparação histórica pelos danos causados e deve somar a tantas outras políticas públicas urgentes e necessárias que configurem o fim da “fotografia do poder” atual, para que não aconteçam mais situações de truculência policial na UFES⁸ ou contra qualquer universitário, como a situação vivenciada por Anderson Lucas ao tentar chegar em sua aula no Museu Nacional:

Essa mesma estátua foi testemunha de uma situação bem mais grave, que eu nunca havia mencionado a ninguém: não queria preocupar meu companheiro e muito menos meus pais. Num dia pela manhã, eu ia ao Museu apressado, faltando dez minutos para o início da aula, quando entrei na Quinta da Boa Vista correndo. Nesse maldito instante, passou um carro da polícia, que veio atrás de mim. O policial em seu interior me abordou já indagando: “Pra que essa pressa, moleque?”. Pouco adiantou eu dizer que estava atrasado para a aula, já que o policial não acreditou que no Museu se realizavam atividades letivas. Uma vendedora de pipoca que assistia à abordagem veio em minha defesa, garantindo que vários alunos universitários tinham aulas no local. Ainda não satisfeito, ele pediu meus documentos, mas minha carteira de identidade não serviu para nada na ocasião: só quando ele leu no meu crachá que eu era aluno de mestrado no Museu Nacional é que fui liberado. Foram os dez minutos mais eternos que passei. (PEREIRA, 2017, p.44).

Em síntese, o que buscamos evidenciar com este trabalho é a urgência da implementação de ações afirmativas também nos cursos de pós-graduação, pois elas promovem o acesso e a entrada de estudantes que foram/são excluídos – seja por raça, etnia, classe, gênero, sexualidade ou necessidades especiais – desse nível de ensino,

⁸ O caso em questão ocorreu no dia 21 de novembro de 2022, na UFES, campus de Goiabeiras Vitória- ES. Onde um estudante de Pedagogia foi vítima de violência policial, numa abordagem humilhante, no momento em que estava montado o stand do seu curso para a Semana de Profissões que ocorreu dentro da universidade. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/seguranca/dce-repudia-abordagem-truculenta-a-estudante-da-ufes>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

que “filtra” e demonstra o abismo sócio racial brasileiro que só se alarga cada vez, ou seja, a desigualdade que é histórico-colonial-racial nas múltiplas esferas de nossa sociedade, principalmente no acesso à educação (pública, gratuita e de qualidade!), uma vez que pela educação populações marginalizadas, discriminadas e segregadas poderão subverter os sucessivos e sistemáticos prejuízos que lhes são impostos e consequentemente a quebra da estrutura formatada desde a invasão euro-colonial seria inevitável.

Debater a formulação/adoção/implementação de ações afirmativas para cursos de pós-graduação é uma questão central, afinal ainda é estarrecedor perceber o quanto a academia, ou seja, o ensino superior é segregador, que os grupos que juntos formam a maioria social são sub-representados também nesse espaço. É dolorido para mim, uma mestrandia preta e cotista, ao refazer a minha trajetória acadêmica perceber que cabem numa mão a quantidade de professoras (es) não brancos que tive na UFES e por isso, finalizo afirmando que ações afirmativas nos programas de pós-graduação são fundamentais e urgentes, mas devemos ter em mente que há toda uma estrutura social que deve vir abaixo para que de fato possamos viver numa sociedade sem desigualdades e inclusiva. E para concluir quero deixar registrado que existem inúmeras reparações históricas ainda a se fazer!

Referências bibliográficas

- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sandra. Interseccionalidade [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.
- DAL GOBBO, Elaine. Diretório dos Estudantes repudia ‘abordagem truculenta’ na Ufes. Século Diário, 2022. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/seguranca/dce-repudia-abordagem-truculenta-a-estudant-e-da-ufes>. Acesso em 24 de novembro de 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. O conceito de ação afirmativa. In: _____. Ação afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p.

LORDE, Audre. "Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença." In: Pensamento feminista: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.]; organização Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 229-238.

LOTTA, Gabriela. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. Cadernos Gestão Pública e Cidadania. São Paulo, v. 19, n. 65, jul./dez, 2014.

PEREIRA, Anderson Lucas C. Preto, gay e do Norte: ações afirmativas na pele. REVISTA DE ANTROPOLOGIA, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 35-46, USP. 2017.

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DA UFES. Comissão paritária vai elaborar proposta de ações afirmativas na pós-graduação da Ufes. UFES, 2022. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/comissao-paritaria-vai-elaborar-proposta-de-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao-da-ufes>. Acesso em 29 de julho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Edital 001/2016 RETIFICADO, de 30 de Junho de 2016. Edital de abertura do processo de seleção para ingresso em 2017 no curso de Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória: 2016

_____. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Edital 003/2017, de 27 de Junho de 2017. Edital de abertura do processo de seleção para ingresso em 2018 no curso de Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória: 2017

_____. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Edital 01/2018 [Retificado], de 2 de Junho de 2018. Edital de abertura do processo de seleção para ingresso em 2019 no curso de Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós-



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória: 2018

_____. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Edital 02/2019, de 20 de setembro de 2019. Edital de abertura do processo de seleção para ingresso em 2020 no curso de Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória: 2019

_____. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Edital 01/2020, de 01 de setembro de 2020. Edital de abertura do processo de seleção para ingresso em 2021 no curso de Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória: 2020

_____. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Edital 01/2021, de 06 de setembro de 2021. Edital de abertura do processo de seleção para ingresso em 2022 no curso de Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória: 2021

_____. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Edital 01/2022, de 08 de agosto de 2022. Edital de abertura do processo de seleção para ingresso em 2023 no curso de Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória: 2022

_____. Cepe autoriza cursos de pós-graduação a manter reserva de vagas étnico-raciais. UFES, 2017. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/cepe-autoriza-cursos-de-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-manter-reserva-de-vagas-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em 30 de agosto de 2022.

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | Rio de Janeiro 55(6): 1250-1270, nov. - dez. 2021.



1.4 - AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO RACIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO⁹

William Wagner Silva Sarandy (PPGMPE/UFES)

Resumo

O debate sobre o tema das cotas raciais se faz necessário no âmbito interno das Universidades Federais, especificamente aqui considerada a UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse contexto, este trabalho visa apresentar projeto de pesquisa de natureza “quali/quantitativa” para analisar e avaliar o impacto da política de inclusão racial nos cursos de graduação mais procurados da Universidade, a partir dos ingressos no ano de 2020, tendo como parâmetros as informações atualizadas pela própria UFES em seu *site*, sobre o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Considerando a carência de análises qualitativas, combinadas com adequadas avaliações quantitativas da eficiência relativa entre as diversas unidades tomadoras de decisão, como os departamentos dos cursos de graduação das Universidades Federais, entendendo que esta proposta de pesquisa servirá como um parâmetro para que se possa suprir e orientar o planejamento de ações futuras que visem a otimização de recursos e de resultados esperados pela política de inclusão racial, tanto da UFES, quanto das demais Instituições Federais de Ensino Superior.

Abstract

The debate on the issue of racial quotas is necessary within the Federal Universities, specifically UFES – Federal University of Espírito Santo. In this context, this work aims to present a research project of a “quali/quantitative” nature to analyze and evaluate the impact of the racial inclusion policy on the most sought after undergraduate courses at the University, based on admissions in the year 2020, having as parameters the information updated by UFES itself on its website, about the Unified Selection System (SiSU). Considering the lack of qualitative analyses, combined with adequate quantitative evaluations of the relative efficiency between the different decision-making units, such as the departments of the graduation courses of the Federal Universities, understanding that this research proposal will serve as a parameter so that it can supply and guide the

⁹ Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022.



planning of future actions aimed at optimizing resources and results expected by the racial inclusion policy, both at UFES and at other Federal Institutions of Higher Education.

Introdução

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/08/2012) completou 10 (dez) anos no corrente ano. A partir do levantamento do Estado da Arte, estatisticamente se pode verificar que a sua aplicação tem apresentado resultados positivos. Entretanto, em nível interno, mais especificamente dentro dos cursos de graduação mais procurados da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como a política de inclusão racial, especialmente a política de cotas, é percebida, compreendida e impacta o resultado acadêmico dos discentes por ela beneficiados?

Apesar das ações afirmativas e políticas de reparação atualmente adotadas, a discussão da temática do racismo estrutural e da desigualdade econômica e racial tem se ampliado em nosso país por diversos pesquisadores, o que demanda se buscar dados cada vez mais concretos, analisados qualitativamente e quantitativamente para subsidiar a constante melhoria das políticas estruturais, com vistas não somente às decisões gerenciais, mas, igualmente relevante, a processos formativos sociais de diferentes segmentos e sujeitos sociais.

A questão primária desta proposta de pesquisa, portanto, é analisar e avaliar a política de inclusão racial na UFES, entendendo que esta proposta de pesquisa servirá como um parâmetro para que se possa suprir e orientar o planejamento de ações futuras que visem a otimização de recursos e de resultados esperados dos processos de inclusão racial na Universidade.

O objetivo geral mencionado se desdobra em 2 (duas) questões, igualmente importantes e relacionadas neste projeto de pesquisa:

- (1) como a política de inclusão racial, especialmente a política de cotas, é percebida e compreendida pelos diferentes sujeitos que integram a instituição?



(2) como a política de inclusão racial, especialmente a política de cotas, impacta o resultado acadêmico dos discentes por ela beneficiados?

Em outros termos, para além da dimensão do volume de cotistas beneficiados pelos processos de institucionais-formais de inclusão, como avaliar?

(2.1) a eficiência desses referidos processos de modo multidimensional, isto é, a qualidade dos resultados; e

(2.2) a efetividade dos resultados, isto é, o impacto sobre a trajetória acadêmica dos sujeitos atendidos.

A partir do objetivo geral deste trabalho, os objetivos específicos (3) são:

(3.1) avaliar a eficiência relativa dos 10 (dez) cursos de graduação mais procurados da UFES, em relação aos percentuais de ingressos dos autodeclarados brancos e não-brancos, comparados com os percentuais de evasão e com a média ponderada dos coeficientes de rendimento acumulados dos respectivos egressos; e

(3.2) analisar as representações discursivas sobre a política de cotas, de amostra dos principais segmentos da Universidade.

Ao final, pretendo desenvolver um *design* etnográfico a partir dos dados avaliados, por meio do qual intenciono que os resultados das análises e avaliações desta pesquisa possam ser transformados em projetos de extensão, ampliando a melhor compreensão e o debate sobre a promoção da equidade e do combate da desigualdade, econômica e racial, tanto na comunidade universitária, quanto na sociedade em geral.

O Estado da Arte

Efetuando a revisão da literatura referente a análise dos trabalhos precedentes que abordam o tema proposto a ser investigado pela pesquisa, foram consultados os seguintes bancos de dados: BDTD da UFES; BDTD do IBICT; CAPES; e Google Acadêmico.



Adotei o seguinte critério de pesquisa: ("dissertações" OR "teses") AND "impacto" AND "política de cotas" AND "população negra" AND "cursos de graduação" AND "universidades federais" AND "coeficiente de rendimento" AND "evasão" NOT enade. Considerei, ainda, como fator de exclusão desta revisão de literatura apenas trabalhos a partir de 2012, data de publicação da Lei de Cotas.

Foram encontrados 17 trabalhos no Google Acadêmico, sendo que 2 se encontraram no fator de exclusão, perfazendo 15 trabalhos que compõem o Estado da Arte sobre o tema proposto, a serem devidamente discutidos na realização da pesquisa. As demais bases de dados não apresentaram trabalhos dentro do critério pesquisado.

Os trabalhos existentes abordam tanto aspectos de ingresso, permanência, quanto evasão e egressos nos cursos superiores. Dentre as metodologias utilizadas constam a utilização de métodos estatísticos de avaliação, apresentando resultados positivos em relação às políticas de inclusão racial. Porém, não foram identificados métodos não estatísticos que possam traduzir a eficiência relativa dos cursos de graduação analisados.

Compreendendo o racismo na estrutura social: conceituações e reflexões sobre as ações afirmativas do Estado brasileiro

“A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre (...) O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.” (FERNANDES, 2008, p. 29)

Em um clássico, que marca a ruptura com a teoria de democracia racial no Brasil, FERNANDES (2008), em “A integração do negro na sociedade de classes”, expõe o



racismo estrutural e a consequente dureza das relações de desigualdade e submissão em nosso país.

Nesse sentido, é importante se fazer uma atualização quanto aos conceitos de raça e racismo, especialmente diferenciando as três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural, conforme ALMEIDA (2019), para melhor se compreender as relações comparativas entre racismo e ideologia, política, economia e direito.

Antes, é preciso entender: O que é raça?

Segundo ALMEIDA (2019), raça não é um termo estático, pois seu sentido está atrelado ao contexto histórico em que é utilizado e opera a partir de dois registros (características) que se entrecruzam e complementam:

- (1) Característica biológica: Associada aos traços físicos, como cor da pele e padrões fenotípicos, resultante da expressão dos genes, da influência ambiental e à sua interação; e
- (2) Característica étnico-cultural: Associada à origem geográfica, à religião, ao idioma e aos costumes.

O racismo, por sua vez, é uma forma sistemática de discriminação racial. A partir das concepções do autor em comento, em resumo o racismo assim pode ser classificado e definido:

- (1) Individualista: Apresenta aspectos comportamentais, educacionais e culturais;
- (2) Institucional: Apresenta aspectos que vão além dos indivíduos, alcançando as instituições, que são instrumentos utilizados pelo Estado para absorver conflitos e promover a estabilidade dos sistemas sociais. As instituições são parte da sociedade, carregando seus conflitos, bem como o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam indivíduos e grupos resultantes dos seus conflitos; e
- (3) Estrutural: Apresenta aspectos de poder das relações sociais, ou seja, são práticas sociais vistas como “normais” de transmissão de privilégios, o que



demanda de ações antirracistas a incidir sobre problemas estruturais de ordem econômica, política e jurídica.

A questão do racismo institucional também é evidenciada, de acordo com PACE (2012) e LEITE (2020), tanto no que se refere ao estudo das ações afirmativas com a democratização de acesso aos cargos públicos aos afrodescendentes brasileiros, quanto à sabotagem dessas ações em relação às denúncias de tentativa de fraude à política de cotas.

No contorno dos órgãos governamentais, em importante documento elaborado para a “Serie Políticas Sociales” como consultor da “División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe” (CEPAL), da Organização das Nações Unidas (ONU), MARTINS (2004) analisa a experiência brasileira em relação às desigualdades raciais e respectivas políticas de inclusão racial, desde o legado da escravidão às recentes experiências de políticas raciais, considerando o impacto da Conferência de Durban, o que entendo corroborar com SILVA & SILVÉRIO (2003), organizadores da obra “Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica”, através da qual trazem importantes reflexões para o gestor público sobre a construção de uma consciência negra, a adoção de ações afirmativas em favor das comunidades de remanescentes dos quilombos, do acesso às universidades públicas e a urgência de se formar uma elite intelectual desracializada.

A desracialização da elite intelectual brasileira é fundamental, pois, as questões relacionadas a cor e raça na sociedade brasileira, com exaltação da miscigenação como fundamento da construção da identidade nacional, ainda reflete a cultura eugenista implantada no Brasil, evidenciando o paradoxo da sociedade brasileira, ao mesmo tempo liberal politicamente, porém mantendo culturalmente de forma difusa as velhas teorias de superioridade racial, forjadas dentro de uma pseudodemocracia racial aos ideais de mestiçagem de um país de raças híbridas. Implicitamente, essa mesma exaltação da miscigenação não desfez, em termos de identidade cultural, o pessimismo quanto ao futuro de uma nação mestiça, sempre reforçando o conceito de “quanto branco, melhor”, conforme em SCHWARCZ (1993 e 2012).



MUNANGA (2019), por sua vez, vem discutir e rediscutir os fundamentos da identidade nacional brasileira a partir do ideal de branqueamento implícito no conceito de mestiçagem, o que dificulta a construção de políticas verdadeiramente mobilizadoras das minorias que são, na realidade, maiorias historicamente silenciadas.

A desigualdade racial, conforme vemos em FERNANDES (2008), SCHWARCZ (1993 e 2012), ALMEIDA (2019) e MUNANGA (2019), não é mera resultante de variáveis individuais, mais ou menos existentes em uma ou outra época. É, antes, uma estratégia política com base na ideologia de superioridade racial, consideradas aqui as referências teóricas adotadas pelo colonizador.

O racismo somente pode ser vencido em suas bases estruturais com o desenvolvimento de uma cultura suplementar à atual. Não sendo uma questão de moralidade individual, porém uma configuração histórica e cultural, à política institucional compensatória é necessário aliar ações formativas e educativas.

A partir da “Carta de Vitória” compreende-se que o racismo estrutural apenas será superado a partir de ações afirmativas, com políticas de inclusão racial evoluindo, no entanto, para além daquelas, com a oportunização de formação de novas lideranças representativas para que seja rompido o ciclo histórico das maiorias silenciadas.

Nesse sentido reforçam o exposto os importantes trabalhos elaborados, tanto pela academia, quanto por órgãos governamentais, a exemplo de SILVA & SILVÉRIO (2003), MARTINS (2004) e PACE (2012), para promoção e análise de políticas que favoreçam maior equidade e democratização social e econômica.

A própria Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/08/2012) é um meio de se buscar minimizar o impacto negativo que séculos de escravidão provocaram em significativa parcela da população brasileira. Porém, processos institucionais de seleção e classificação não são imunes ao contexto cultural em que estão inseridos. De acordo com SILVÉRIO (2003, p. 63, *apud* PACE, 2012, p. 99):

“o racismo institucional perpassa todas as relações sociais daquelas formações sociais que Hall (1980) chama de



racialmente estruturadas. Assim, as instituições dessas sociedades, sejam elas públicas ou privadas, tendem a reproduzir, modificando e atualizando, os mecanismos discriminatórios inscritos nas práticas e relações sociais.”

Disso decorre, ainda com PACE (2012, p. 99), que a despeito da

“ideologia da meritocracia ser o critério considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito às hierarquias legítimas que são baseadas na seleção dos que se encontram melhor preparados em uma “aristocracia de talentos”, que faz uma justa distinção entre as sociedades baseadas no sistema hereditário e as democracias atuais [...] não é possível estender a igualdade para todos, onde prevalecem as discriminações sociais e raciais, [na qual] a real mensuração do desempenho individual fica totalmente comprometida.”

Vale dizer, as culturas institucionais operam por marcadores sociais de raça (dentre outros) de modo a mascarar o racismo estrutural, dificultando sobretudo a efetividade racional de leis e regulamentos e até mesmo de políticas institucionais reparadoras.

Essa reflexão implica em uma análise do poder simbólico persistente nas relações institucionais por meio de investigação discreta sobre as representações dos sujeitos que operam os processos institucionais.

Metodologia a ser utilizada

A pesquisa proposta se baseia em uma metodologia do tipo “quali-quanti”, se utilizando, para análise qualitativa, do método de “*Design* Etnográfico em Políticas Públicas” e, para análise quantitativa, do método de “Análise Envoltória de Dados” ou *Data Envelopment Analysis (DEA)*, conforme sua nomenclatura original.



O *Design* Etnográfico se realizará ao final da pesquisa, a partir dos dados avaliados através da *DEA*, por meio do qual buscarei compreender os motivos relacionados à maior ou menor taxa de evasão, bem como à maior ou menor média ponderada de rendimento, em termos de coeficiente acumulado dos egressos durante o período de graduação, comparando os dados dos autodeclarados brancos e não-brancos dentro da política de cotas dos cursos de graduação analisados da Universidade.

No momento de aplicação da técnica de *Design* Etnográfico, utilizarei o *modus faciendi* para elaboração do *Design* Etnográfico em Políticas Públicas apresentado por Daniela Gomes Metello, do Laboratório de Inovação do Governo (GNova), conforme obra publicada no ano de 2018 pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

De modo mais específico, dentre as ações previstas para o *Design* Etnográfico pretendo realizar trabalho de campo com entrevistas semi-estruturadas de um representante docente, de um representante dos servidores técnico-administrativos e de dois representantes discentes, sendo um autodeclarado branco e um autodeclarado não-branco, conforme as disposições da Lei de Cotas e a política interna da UFES, para cada curso avaliado na pesquisa proposta, o que perfaz cerca de 40 (quarenta) pessoas a serem entrevistadas. Pretende-se analisar os resultados das entrevistas com o apoio do *software Iramuteq*, os quais constituirão o *corpus* para o qual pretendo elaborar categorias analíticas e distinguir campos discursivos e suas articulações de sentido e valoração do objeto investigado.

Para a solução dos problemas relacionados ao impacto da política de cotas aos seus beneficiários, através de uma avaliação comparada da eficiência relativa entre os diversos cursos de graduação analisados, a pesquisa proposta intenciona avaliar o desempenho relativo a essa política de inclusão racial nos 10 (dez) cursos de graduação mais procurados da UFES, através da metodologia *DEA*, conforme dados da própria Universidade, tendo como parâmetros os ingressos, a partir de informações atualizadas em fevereiro de 2020 em seu *site*, disponibilizadas através do *link*



<https://www.ufes.br/conteudo/sisu-ufes-2020-confira-os-cursos-mais-procurados-e-nota-s-de-corte>, com acesso em 09/03/2022, sobre o Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Além do exposto, pretende-se levantar, sob termo de sigilo, junto à PROGRAD/UFES, dos percentuais de evasão, bem como das médias ponderadas dos coeficientes de rendimento acumulados dos egressos beneficiários e não beneficiários da política de cotas nos cursos de graduação avaliados.

De acordo com SOUZA (2001), a *DEA* é uma técnica usada para estimar as eficiências dos planos de operação executados por unidades produtivas homogêneas – Unidades Tomadoras de Decisão ou, em inglês, *Decision Making Units (DMU's)* –, que usam um mesmo conjunto de recursos para produzir um mesmo conjunto de resultados. No caso específico da Universidade, os Departamentos dos Cursos de Graduação. *DEA*, assim, permite identificar a fronteira de produção que envolve as unidades produtivas amostradas.

A execução dos trabalhos terá os seguintes procedimentos:

- (1) Definição, como variável de entrada de dados (*input*), os números de ingressos efetivos nos 10 (dez) cursos mais procurados;
- (2) Definição de duas variáveis de saída de dados (*outputs*), sendo a 1ª variável os percentuais de evasão e a 2ª variável a média dos coeficientes de rendimento acumulados, comparando os dados dos autodeclarados brancos e não-brancos dentro da política de cotas dos respectivos cursos de graduação analisados da Universidade;
- (3) Adoção do método CCR (CHARNES, COOPER & RHODES, 1978), conforme os modelos orientados ao *input* e ao *output*, para comparação avaliativa, observada a adequada definição das DMU's.

A partir da metodologia a ser utilizada e para a análise final dos resultados, tanto quantitativos como qualitativos, pretendo mobilizar as categorias teóricas dos estudos em relações raciais, conforme bibliografia investigada.

Referências bibliográficas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- CHARÃO, Cristina. Políticas Sociais: O longo combate às desigualdades raciais. Revista Desafios do Desenvolvimento. São Paulo, 2011, ano 8. Edição 70 – 29/12/2011. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2674:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 09/03/2022.
- CHARNES, A.; COOPER, W.W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision-making units. European Journal of Operational Research, v. 2, p. 429-444, 1978.
- FARREL, M.J. The measurement of productive efficiency. Journal of the Royal Statistic Society, series A, part 3, p. 253-290, 1957.
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: Ensaio de interpretação sociológica (o legado da “raça branca”), Volume I – 5ª ed. São Paulo : Globo, 2008.
- LEITE, Lucas Loureiro. Ações afirmativas para negros na universidade pública na contemporaneidade : debates sobre identidades raciais da partir de denúncias de fraude no sistema de contas. Orientador: Raphael Bispo. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020.
- MARTINS, Roberto Borges. Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente. Santiago de Chile : Nações Unidas, 2004.
- METELLO, Daniela Gomes. Design etnográfico em políticas públicas. Brasília : Enap, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5ª ed. (revista e ampliada). Belo Horizonte : Autêntica, 2019.
- NEVES, Lidia. Sisu-Ufes 2020: confira os cursos mais procurados e as notas de corte. UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Publicado em 3 de fevereiro de 2020. Disponível em



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

<https://www.ufes.br/conteudo/sisu-ufes-2020-confira-os-cursos-mais-procurados-e-notas-de-corte>. Acesso em: 09/03/2022.

PACE, Ângela Ferreira. Afro-brasileiros e Racismo Institucional: o papel dos concursos na democratização de acesso aos cargos públicos. Orientador: Ahyas Siss. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2012.

PLENÁRIA DO MOVIMENTO NEGRO. Carta de Vitória. Vitória-ES-Brasil : V Conferencia Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas. Plenário do CCJE – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas/ UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, em 29/09/2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & SILVÉRIO, Valter Roberto (Organizadores). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: percepção da "Casa Grande" e da "Senzala". Perspectivas (São Paulo), São Paulo, v. 26, p. 57-79, 2003.

SOUZA, J. J. S. Eficiência na alocação de recursos públicos nos sistemas municipais de ensino: o caso dos municípios da região oeste do Paraná no ano de 1996. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

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

_____. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo : Claro Enigma, 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

II - EIXO TEMÁTICO 02: POVOS TRADICIONAIS E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

2.1 - SABERES AFRO-BRASILEIROS E FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS RELIGIOSAS:
UMA ETNOGRAFIA A PARTIR DE TRÊS CASAS DE UMBANDA DA GRANDE VITÓRIA -
ES

Oswaldo Martins de Oliveira (UFES)

Introdução

A comunicação aqui proposta é uma análise de dados etnográficos obtidos em três terreiros de Umbanda em cidades que compõem a região metropolitana da Grande Vitória - ES, por meio do projeto de pesquisa “Africanidades transatlânticas: história, memórias e culturas afro-brasileiras”. O objetivo é analisar a relação entre os saberes tradicionais afro-brasileiros transmitidos e herdados pelas novas gerações e o processo de formação de lideranças religiosas em casas de Umbanda, que está diretamente relacionado a esse processo de ensino e aprendizagem dos saberes tradicionais. O trabalho de campo vem sendo realizada desde março de 2022, empregando técnicas e procedimentos de pesquisa como visitas agendadas (antecipadamente) com dirigentes, observação direta nos templos religiosos e entrevistas coletando memórias e narrativas de vida dessas lideranças sobre suas próprias trajetórias e as de suas casas de Umbanda. No desenvolvimento da pesquisa, tenho verificado que o processo de ensino e aprendizagem dos saberes tradicionais são perpassado por uma mística de legitimação relacionada às divindades como caboclos, pretos-velhos, orixás e santos dos altares católicos (todos sincretizados e envolvidos em uma rede simbólica de trocas) que autorizam e desautorizam criações de templos, ritos, símbolos e narrativas sobre as próprias divindades, seus templos e suas lideranças. Em suas narrativas, as lideranças lembram pessoas, personagens e lugares de memória que fazem parte de suas trajetórias, como lideranças religiosas do passado que trabalharam em suas iniciações e desenvolvimentos



espirituais, assim como familiares (pais, avós, tios/as) que apoiaram esse desenvolvimento por já fazerem parte da religião; da mesma forma que tiveram outros que não aceitaram seu processo de envolvimento com o universo religioso afro-brasileiro. Deste modo, concluo que as pessoas e personagens representativas no mundo social e espiritual dos umbandistas fazem parte da construção de memórias e de nomeações de seus templos religiosos.

Centro Espírita lemanjá: uma referência da cultura religiosa afro-brasileira

O Centro Espírita lemanjá está localizado à margem do rio Fundão, na esquina da BR 101 com a rua Carlos Alberto Pedroni, próximo à ponte sobre o mencionado rio, no Centro da cidade de Fundão, estado do Espírito Santo. A fundadora do Centro foi Mailene Alves Farias, mais conhecida como mãe Marlene, por volta de 1980, e desde então está sob a sua liderança. Na parede da edificação tem um certificado expedido em 1990 pela delegacia de polícia da cidade, autorizando a fundadora a funcionar seu Centro. Segundo a liderança, havia um outro documento de autorização mais antigo, que era da década de 1980, mas ele foi levado por uma das enchentes do rio Fundão, que no passado atingiu severamente o Centro e destruiu tudo o que havia nele.

Mailene nasceu em 14 de março de 1937 na cidade de Vitória e desde criança tinha uma doença não diagnosticada pelos médicos. Depois de seus pais a levarem em vários médicos, um deles recomendou que ela fosse levada a uma benzedeira ou rezadeira. Seus pais a levaram e foi a partir de então que ela começou a sentir os sinais das manifestações mediúnicas em seu corpo. Por isso, em 1949, aos 12 anos de idade, ela se iniciou na Umbanda, no terreiro liderado por mãe Felicidade Siqueira, no bairro Ataíde, no município de Vila Velha (ES), que era sogra de seu irmão mais velho, e onde seu pai era o presidente do terreiro. Em seguida ela foi para um terreiro que existia no bairro São Torquato, liderado por mãe Maria Surda. Depois ela migrou para o Centro Espírita São João Batista, que ficava em Vila Garrido e era liderado por mãe Joana Souza, onde seu pai também passou a ser o presidente. Essas três lideranças,



peessoas-personagens das memórias de mãe Marlene, já são todas falecidas e seus terreiros ficavam no município de Vila Velha.

Mãe Marlene estudou até a antiga 5ª série do Ensino Fundamental e, em termos de cor, se define como “morena clara”. Ela considera a Umbanda uma religião afro-brasileira e, ao mesmo tempo, se considera uma pessoa católica, pois nesta igreja foi batizada e se casou no religioso. Por isso, segundo ela, em sua casa de Umbanda não são realizados casamentos, porque, casamentos para os integrantes de seu Centro, ao que recomenda, devem ocorrer no civil.

Mãe Marlene, que afirma ser filha de Xangô com Iansã, iniciou vários filhos-de-santo na Umbanda, mas atualmente apenas quatro frequentam sua casa, o que demonstra a baixa adesão a um templo de religião afro-brasileira à medida que a cidade tem menor densidade populacional. Além desses/as quatro filhos/as-de-santo, tem mais um que, segundo ela, já foi para sua casa meio balanceado e, em seguida, saiu e se iniciou no Candomblé, tendo, posteriormente, aberto uma casa no município de Cariacica, mas ele sempre retorna ao Centro Espírita Iemanjá dizendo que, na Umbanda, ele pertence a esse Centro. As casas de Umbanda e Candomblé com maior número de integrantes no município de Fundão estão no litoral, especificamente no bairro de Praia Grande. No mesmo município, segundo a narradora, havia também o Centro de Umbanda do pai Zacarias, na sede do município próximo ao rio Fundão, e o Centro Espírita liderado pelo pai Altamiro, no distrito de Timbuí. Com a morte dessas suas lideranças, os/as integrantes de suas casas passaram a frequentar na assistência a casa de mãe Marlene. Aliás, a principal colaboradora de mãe Marlene também reside no distrito de Timbuí.

Mãe Marlene, além de trabalhar com a entidade Caboclo Sete Ondas, também recebe o Exu Zé da Esquina. Aliás, o nome “esquina” é bem significativo para o Exu dessa casa, visto que, além de a casa ficar localizada em uma esquina, são nas encruzilhadas que, segundo mãe Marlene, ela realiza as oferendas para essa entidade. Logo na entrada de seu quintal, à esquerda, estão três pequenos cômodos de suas entidades, a saber: o primeiro é de exu Caveira; o segundo é das pombas-giras, uma delas denominada Figueira, que é a pomba-gira de mãe Marlene; e o terceiro é o



assentamento de Obaluaiê. Nesses assentamentos, no interior dessas pequenas edificações, estão vários símbolos de suas divindades, como imagens, potes de barro e velas. Ela afirma que não se descuida desses assentamentos, pois eles representam a segurança de seu Centro. Ao entrar no salão principal do Centro, logo à direita tem um assentamento para Ogum Megê, à esquerda se encontra uma pequena mesa com são Benedito e os pretos-velhos. Ao falar da relação de são Benedito com os pretos-velhos, ela afirmou que ele é da linha dos pretos-velhos, porque, segundo seu entendimento, “ele é africano”. E complementou afirmando que a devoção a são Benedito no município de Fundão é muito grande, onde se encontram diversas bandas de congo que prestam homenagens a essa divindade negra dos gongás da Umbanda e dos altares dos templos católicos.

Em seu Centro, ao realizar rezas e benzimentos aos consulentes de suas entidades, mãe Marlene não deixa de usar ervas para preparar os banhos e garrafadas. Entre as ervas mais usadas por ela estão guiné, arruda e alecrim. Essas ervas são levadas pra ela por seus filhos-de-santo e frequentadores da assistência da casa que são do município de Santa Tereza e do meio rural do estado de Minas Gerais.

Além dos vários trabalhos e giras realizadas pelo Centro, seu calendário de festas e obrigações consiste nas que seguem: em 03 de março, celebra-se são Jorge Guerreiro que, segundo mãe Marlene, é Ogum na Umbanda; apesar de não ter data certa, em maio realiza-se obrigação de pretos-velhos; em junho toca-se para são João Batista, que, segundo ela, é Xangô na Umbanda, e protetor do antigo Centro que frequentou e onde seu pai foi presidente; em setembro festeja-se Cosme e Damião; em 04 de dezembro toca-se para santa Bárbara e Yansã; em 31 de dezembro o toque é em homenagem a lemanjá, divindade que dá nome ao Centro e é sua principal protetora.

Onde existem ritos celebrativos e festivos, podem existir também oferendas. E quais são os lugares de oferendas do Centro Espírita lemanjá? Como já dito, nas encruzilhadas, cruzamentos e esquinas para Exu; às margens do rio Fundão para Oxum e nas areias da praia e ondas do mar, principalmente em Praia Grande, para lemanjá e para o caboclo Sete Ondas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Por fim, cabe concluir que esse Centro e suas práticas e referências culturais, partindo das concepções da liderança, são lugares de memórias, ritos e símbolos das tradições religiosas afro-brasileiras. Trata-se também de um lugar onde sua principal liderança reconstrói a memória de personagens do panteão sagrado do campo religioso afro-brasileiro (Iemanjá, Oxum, Xangô, Exu Zé da Esquina, Exu Caveira, Zé Pilintra, Pomba-Gira Figueira, Obaluaiê, Iansã, santa Bárbara, são João Batista, Caboclo Sete Ondas, Cosme e Damião, Ogum Megê, são Jorge Guerreiro e são Benedito) e de pessoas-personagens que foram significativas em sua trajetória como liderança religiosa, a saber: as mães-de-santo Felicidade Siqueira, Maria Surda e Joana Souza.

O “Templo Espírita Paz, Amor e União” e a liderança religiosa de duas mulheres

O Templo Espírita Paz, Amor e União está localizado na Rua São Sebastião, a principal do bairro Resistência, em Vitória – ES. A casa foi fundada em 1984, no Beco da Laje, no bairro Itararé, no mesmo município, quando tinha apenas um pequeno cômodo, onde sua fundadora, Luzia Jacinta Nunes, conhecida como mãe Luzia, realizava atendimentos aos que procuravam seus serviços religiosos. Posteriormente, quando surgiram as primeiras ocupações no bairro Resistência, ela e os/as filhos/as ainda crianças, acamparam no local visando obter terrenos para construir a moradia da família e um templo para atendimento religioso. O objetivo foi atendido e ela se tornou uma das lideranças no bairro, atribuindo nomes de santos dos altares católicos e dos gongás de Umbanda às várias ruas. Inclusive, o nome da principal rua do bairro é de um santo sincretizado com o caboclo Sete Flechas, que, por sua vez, trabalha no corpo e no templo de mãe Luzia.

Luzia nasceu em 1949, no município de Conselheiro Pena (MG), onde, segundo relata, desde os 07 (sete) anos de idade começaram a manifestar em seu corpo sinais de incorporações de entidades espirituais. Sua mãe era uma “beata” integrante de um movimento religioso católico denominado Filhas de Maria e quando Luzia incorporava,



passava a rezar uma oração católica denominada “credo”, na tentativa de exorcizar as entidades. Como não conseguiu, levou a filha até um benzedor e curandeiro negro no meio rural de Conselheiro Pena que a aconselhou: “A senhora para de rezar o credo pra essa menina, porque ela tem uma missão muito bonita pra cumprir na terra”. Passados dez anos, como continuava a ter incorporações, Luzia, dos 17 aos 22 anos frequentou um terreiro em Conselheiro Pena. No início da década de 1970, sua família migrou para Vitória (ES), quando ela passou a frequentar o terreiro de mãe Odete Quintino, no bairro Flechal, em Cariacica, e onde desenvolveu sua espiritualidade na Umbanda. Mãe Odete era filha-de-santo de mãe Maria D’Ajuda dos Santos, octagenária liderança do Centro Espírita Senhor do Bonfim, no bairro Santa Marta, Vitória (ES).

Apesar do termo espírita no nome, o Templo foi registrado como casa de Umbanda na União Espírita Capixaba, liderada pelo então Ogã Orlando Costa Santos (na memória), e mãe Luzia considera a Umbanda uma religião afro-brasileira. Atualmente o Templo conta com 30 filhos médiuns e mais de 20 participantes na assistência (pessoas que ainda não são médiuns da casa) e está sob a liderança de mãe Luzia e de sua filha biológica Fernanda Nunes Venâncio, nascida em 1987, mãe pequena da casa, chamada de pelos integrantes de madrinha.

Entre os locais frequentados pelos integrantes da casa para a realização dos ritos de iniciação na Umbanda e batismos, está a cachoeira do rio Jucu, na divisa do município de Domingos Martins com Viana. Os padrinhos dos iniciados são os integrantes mais antigos da casa, porque, conforme o entendimento de mãe Luzia, “você só pode dar o que têm” e, neste sentido, só um/a iniciado/a mais antigo da casa pode transmitir os saberes e ensinar as doutrinas aos novos integrantes.

As cachoeiras também são lugares de realização de oferendas para Oxóssi, Oxum e Xangô. As oferendas para Exu, realizadas no mês de agosto, quando envolvem animais como galos e galinhas, para evitar expô-las aos olhos dos curiosos e intolerantes nas encruzilhas, são realizadas em um cantinho dentro do quintal do próprio terreiro, que



continua sendo uma fronteira e/ou um lugar de limites e cruzamentos entre os de dentro e os de fora do território sagrado.

Entre as plantas cultivadas neste território sagrado estão aroeira, guiné, espada são Jorge e pimenta da costa. Quando necessário, os integrantes da casa vão em busca de ervas, raízes e animais em outros lugares, como as lojas de produtos religiosos da Vila Rubim, em sítios de amigos e conhecidos e nas feiras livres de Maruípe, Itararé e Jardim da Penha.

No que diz respeito às situações de intolerâncias e conflitos religiosos, a mãe pequena do Templo relata três exemplos que são reveladores. O primeiro diz respeito às crianças e adolescentes que, não há muito tempo, costumavam jogar pedras sobre a casa e no seu portão em momentos de gira. O segundo, refere-se à certa vez, quando realizavam uma festa, alguns jovens jogaram uma bomba dentro do quintal da casa. Para solucionar esses casos, a mãe pequena, que conhece quase todos os moradores do bairro, quando viu que eram filhos de famílias conhecidas, independente da religião, foi até a casa dos pais e conversou, chamando a atenção para o respeito à liberdade de culto. O terceiro exemplo diz respeito aos momentos em que há maior apelo para que os religiosos exerçam sua solidariedade social com os necessitados (no Natal e nos tempos difíceis) e nesses momentos os integrantes do Templo costumam realizar campanhas de distribuição de cestas básicas. Certa vez, em uma dessas campanhas, segundo a mãe pequena, uma família pobre pertencente a uma determinada igreja, pegava cestas básicas distribuídas pelo Templo. O pastor dessa igreja ordenou que essa família não pegasse mais as cestas básicas de alimentos, afirmando que se tratava de “coisa do diabo”.

Além das giras que ocorrem todas as segundas-feiras e na última sexta-feira do mês, o Templo realiza festas para as seguintes entidades: no dia 13 ou na primeira segunda-feira de janeiro, abre seu calendário litúrgico com uma gira de preto-velho; em 20 de janeiro, celebra-se a festa de Oxóssi ou caboclos, em especial o caboclo Sete Flechas de mãe Luzia e a cabocla Jurema de mãe Fernanda, cabendo destacar que



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Oxóssi e Seu Sete Flechas são sincretizados entre si e com são Sebastião; em fevereiro, a casa festeja Iemanjá, mas no passado, celebrava em 31 de dezembro na praia; no mês de abril, festa de Ogum ou são Jorge; em maio, homenagem aos pretos-velhos da casa, em especial para vovó Maria Redonda, que é a preta-velha de mãe Luzia, quando é servida aos participantes uma feijoada especial, considerada um dos pratos criados no passado, pelos pretos-velhos em vida, no tempo do cativo; 13 de junho ou data aproximada, celebração de santo Antônio, Zé Pilintra e saravá para Pomba-Gira, quando a principal oferenda é a farofa; 24 de junho, homenagem ao pai Xangô, sincretizado com são João; em agosto é festa de Exu e Pomba-Gira, quando ocorrem oferendas de um casal de ave, um galo e uma galinha; no dia 12 de outubro ocorre a festa das Crianças, tendo havido aqui, segundo a mãe pequena, uma espécie de fusão com as homenagens para Cosme e Damião, que deveria ter acontecido em setembro; em novembro ocorre a festa de Boiadeiro; em 13 de dezembro acontece a festa dos marujos, Oxum e Iansã. Por fim, cabe destacar que, segundo as lideranças, quando a situação econômica dos integrantes do Templo está difícil, deixam de realizar algumas festas.

Centro Espírita Umbandista Nossa Senhora da Conceição e Mamãe Oxum

O Centro Espírita Umbandista Nossa Senhora da Conceição e Mamãe Oxum é mais um dos centros em que a liderança religiosa é transmitida entre membros da mesma família. Ele está localizado na Travessa Antônio Botelho, no bairro Itacibá, em Cariacica (ES) e atualmente está sob a liderança de um jovem, Alex Neves, mais conhecido como pai Quinho. Recentemente, devido à sua aproximação com o Candomblé de Nação Angola, Alex se identifica como pai Quinho de Angola e assim será tratado neste texto. Esse Centro foi fundado no mesmo endereço pela avó de Quinho, Ivanir Vidigal, em 1960, e registrado na Federação Espírita do Espírito Santo em 1965. Posteriormente, após a morte de Ivanir, em abril de 2015, a liderança passou para Willians Vidigal (filho de Ivanir e tio de Quinho), falecido em fevereiro de 2020, e atualmente para o jovem pai já citado.



Em seu processo de escolarização, Quinho concluiu o Ensino Médio e parou de frequentar os espaços oficiais de educação escolar, passando a se dedicar aos estudos informais de suas tradições religiosas.

No que tange às suas definições étnico-raciais, Quinho afirma que em seus documentos está escrito que é pardo, e que em sua família ele é o único de pele mais clara, quando todos são pretos. Ele, devido ao seu processo de mestiçagem, alega que não consegue se classificar em uma única raça, afirmando: “talvez na raça humana”.

Antes de se convencer que deveria se preparar para assumir a liderança do Centro, Quinho afirma que transitou por várias igrejas, entre as quais Batistas, Adventista do Sétimo Dia e Mormos. Devido às muitas buscas espirituais não preenchidas nessas igrejas, voltou para o terreiro de Umbanda de sua avó, quando incorporou pela primeira vez. Por isso, ele considera a Umbanda uma religião mais que tudo brasileira, embora observe que ela tenha “raízes africanas”, assim como tem raízes indígenas e católicas. Afirma que os guias de sua avó sempre diziam que ele seria o sucessor dela na casa.

Nos momentos de giras e festas o Centro conta com cerca de 30 pessoas na assistência e pai Quinho tem 16 filhos-de-santo. Afirma que enquanto líder da casa herdou filhos/as-de-santo que eram de sua avó, entre as quais está Maria do Carmo, que tem um pequeno gongá de Umbanda em sua casa no bairro Nova Rosa da Penha, no mesmo município.

Quanto aos batismos realizados no Centro, os padrinhos são escolhidos entre integrantes da própria casa ou fora dela, mas o critério é que sejam umbandistas, visto que os padrinhos devem ter os mesmos princípios religiosos, pois são corresponsáveis pela transmissão dos saberes religiosos aos afilhados.

Os lugares de realização de oferendas e de entregas de trabalhos fora da casa são as encruzilhadas, matas, cachoeiras e cemitérios. Segundo Quinho, a casa tem alguns fundamentos de Candomblé, porque seu tio Willians Vidigal era de Candomblé, e ali tem assentamentos para os orixás Ogum e Exu. Após a morte de seu tio, devido ao fato de Quinho ter recebido essa herança religiosa, ele está sendo auxiliado por um pai-de-santo



do Candomblé (Miguel da Oxum), do Rio de Janeiro, para cuidar dessas divindades do Candomblé. Esses fundamentos estão sendo retomados na casa, entre eles as oferendas de animais como frango e cabrito para os orixás Exu e Ogum.

Quinho afirma que sua avó tinha muitas plantas e ervas sagradas da Umbanda no quintal, mas que seu tio, devido ao fato de gostar de obras, concretou com cimento e brita parte do quintal, reduzindo o espaço de cultivo das plantas que são fundamentais nos ritos e oferendas. Entre as plantas usadas estão arruda, guiné e alecrim, que após o falecimento de sua avó passaram a ser obtidas com amigos de outros terreiros, colhidas nos matos e compradas em lojas especializadas da Vila Rubim, Vitória (ES).

Sobre os preconceitos que já sofreu por causa do uso dos símbolos de sua religião, Quinho relembra dois casos. O primeiro se refere a certa vez, quando ele esteve junto com uma pessoa a maior parte da noite com sua guia escondida sob a roupa, mas quando ele expôs a guia, a pessoa se afastou dele. O segundo caso diz respeito aos orçamentos de 16 peças de roupas rituais para suas/seus filhas/os-de-santo, a serem usadas nas giras do Centro. Relata que tiveram costureiras que recusaram o serviço quando souberam que era para o Centro.

Associado a esses preconceitos, Quinho elabora uma reflexão sobre os monumentos aos afro-brasileiros no estado do Espírito Santo, citando os casos de peças e correntes de tortura aos escravizados, que conheceu no Porto de São Mateus. Argumenta que alguns segmentos da sociedade capixaba estão mais interessados em fazer lembrar aos descendentes de africanos, que seus antepassados foram aqui escravizados, recorrendo a símbolos e acontecimentos que remetem à memória dos sofrimentos e humilhações, ao invés de lembrar os bens do patrimônio cultural, social e econômico que enalteçam esses ancestrais. Entre os bens que tentam fazer esquecer estão os símbolos de luta, fé e espiritualidade dos africanos e seus descendentes.

As giras no Centro ocorrem sempre aos sábados a partir das 18 horas, a cada 15 dias, mas todos os anos, no mês de abril, ocorre a principal gira do Centro para a abertura dos trabalhos, trata-se da gira dos caboclos. Em seguida, vem as seguintes celebrações:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

em maio, celebra-se os pretos-velhos; em setembro ocorre a festa de Zé Pilintra e da pomba-gira Dona Sete Encruzilhadas; em outubro ocorre a festa de Erê; em dezembro, para finalizar o ano, é a festa de Marinheiro.

Na condução das atividades da casa, Quinho conta com a colaboração de quatro mulheres, suas filhas-de-santo, mas a principal delas é a jovem Crislane Gimenes, nascida no ano 2000, que já foi evangélica e está em desenvolvimento na casa. A maior parte dos integrantes da casa é do sexo feminino, o que, segundo ele, pode estar relacionado ao fato de a fundadora ser uma mulher e ter dedicado o Centro à duas divindades do sexo feminino.

Para finalizar, cabe observar, a partir das narrativas de Quinho, que é provável que o reordenamento simbólico das duas principais divindades religiosas do gongá do Centro herdado de sua avó, ocorreu a partir de uma relação reinterpretativa dela com as divindades dos altares católicos (Nossa Senhora da Conceição) e com os assentamentos do Candomblé (Mamãe Oxum). Essas reinterpretações ocorreram também a partir das situações sociais vivenciadas por Ivanir Vidigal e por outras mães pobres residentes nas travessas e becos da periferia de Itacibá, em Cariacica, onde as mulheres negras e pobres procuram encontrar forças no universo do sagrado das mães para aliviar suas aflições, sofrimentos e angústias diante das situações de fome, doença, violência e morte enfrentadas pelas famílias das periferias urbanas. Essas situações têm diversas causas, mas principalmente aquelas das desigualdades herdadas de um Brasil escravocrata. Por isso, “a história não acabou”, inclusive aquela das contradições socioeconômicas e simbólicas, mas mulheres e homens podem reinterpretá-la, reescrevê-la e viverem uma nova história.



2.2 - CAPOEIRA E UMBANDA: UM ESTUDO SOBRE SÍMBOLOS E CATEGORIAS CONFLUENTES NOS SABERES TRADICIONAIS DE LIDERANÇAS RELIGIOSAS E DE MESTRE DE CAPOEIRA

Laura Brandão Silva (UFES)

A presente pesquisa em construção tem por objetivo discorrer sobre simbologias e categorias existentes em modo de confluência na umbanda, religião que contém referências à cultura religiosa africana, e a capoeira, arte marcial criada por africanos no Brasil. O assunto despertou um interesse particular em razão da capoeira se fazer presente em minha vida desde os meus 08 anos de idade, e hoje estar participando do grupo Escola de Capoeira Pernada Baiana, do mestre Arcanjo, residente do município do extremo sul baiano, Prado, me permitiu acompanhar a trajetória de vida através do meu projeto de monografia, ao passo que a bolsa de iniciação científica no projeto “Africanidades transatlânticas: Histórias, culturas e memórias afro-brasileiras (2022/2023)”, esta que objetiva documentar a história da umbanda na região da Grande Vitória, me possibilitou explorar as semelhanças que encontro nos dois mundos culturais. A provocação de pensar pontos de similaridades é resultado do incentivo do meu orientador e professor, além de coordenador do projeto, Osvaldo Martins de Oliveira, a quem agradeço imensamente pela oportunidade e por todas conversas que tivemos, sempre enriquecedoras.

Nota-se tanto na umbanda quanto na capoeira, a transmissão de saberes ocorrendo por meio da oralidade, esta que vem sendo muito debatida nas organizações negras atuais em conformidade ao movimento de valorização dos conhecimentos tradicionais. Não obstante, me alinho a esse propósito de prestigiar a formação social pelo viés não-formal, advinda dos terreiros de umbanda e pelos encontros proporcionados pela capoeira. A educação não-formal consiste em uma maneira distinta do modelo de ensino usual proposto a partir dos padrões ocidentais. Segundo Gohn (2006, p.28), a educação não-formal englobaria diversos processos formativos, dentre eles:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor;

E, em conformidade com as reflexões de Vanda Machado, citadas por Antonia L. A. Ceva (2015, p.24), podemos compreender os terreiros de umbanda como “um lugar atemporal e [que] possui seus métodos de aprender e de ensinar”, no qual “nossos mais velhos aprenderam a fazer observando, imitando e admirando os seus mais velhos nos seus saberes e fazeres. Como que obedecendo a uma cadeia para a manutenção, continuidade e expansão da cultura do cabe-lhes ensinar como aprenderam para que os mais novos possam dar continuidade à tradição”. Para tanto, ainda que a autora tenha abordado os terreiros, podemos admitir sua reflexão também pelas rodas de capoeira, pois de maneira semelhante provocam uma mesma dinâmica educacional, ou seja, a passagem de saberes dos mais velhos para os mais novos, fortalecendo o sentimento de coletividade, de memória e identidade.

Neste trabalho, que se encontra no status de construção, busco enfatizar e analisar quais as categorias de confluência entre o mundo religioso da umbanda e também da capoeira, assim evidenciando as categorias e símbolos que contribuem para a formação psicossocial de seus membros. Com isso, devo creditar o grandioso pensador quilombola Antônio Bispo, que nos apresenta o conceito de confluência fundamentado nos ensinamentos de sua comunidade, a qual nos ensina que a confluência é a troca de saberes entre mundos cosmológicos diferentes. Ora, os ambientes tradicionais estão a todo momento acolhendo em seu mundo as pessoas que chegam “do exterior”, e conseqüentemente trazem em suas bagagens toda uma cosmovisão ocidental. Dentro de terreiros e nos encontros de capoeira, a pedagogia tradicional mostra um saber e uma filosofia de vida muito diferente da lógica de vida ocidental. A cosmologia do todo integrado, ser humano e meio ambiente, permite que palavras sejam plantadas na mente para que sejam colhidas em nossas ações, como nos ensina Bispo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Até o presente momento (novembro/2022), pude entrevistar dez casas de umbanda, nas quais foram possíveis por meio de levantamento de dados bibliográficos iniciais, pesquisa de campo e realização de entrevista estruturada a fim de dialogar sobre diversos assuntos no que concerne ao mundo religioso. O contato com o mestre de capoeira Arcanjo se deu por contato direto com o mesmo via telefone, em conversas onlines no aplicativo WhatsApp.

Casa de Caridade Santa Rita de Cassia dos Impossíveis	Leandro Nogueira de Castro Silva - Pai Leandro	Ensino médio incompleto
Tenda Espírita Senhor Oxosse	Genilda Boa Morte - Zeladora Gena	Magistério
Centro São Francisco de Assis	Humberto Luchi Nascimento	Mestre em Ciências Contábeis
Centro Espírita Vovô Antônio de Aruanda	Ubiraci Garcia Coutinho - Pai Bira	Ensino superior incompleto - Recursos Humanos
Casa De Iansã Caboclo Flexeiro Pena Branca	Matilde de Fátima Ferreira - Mãe Matilde	Ensino fundamental incompleto (5ª série)
Casa Espírita Paz Amor e Caridade Estrela do Oriente	Eliana Barros das Neves - Mainha Eliana	Ensino médio completo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
 XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
 Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e trajetórias de escolarização**

ISSN 2594-3634

Centro Espírita Santa Bárbara	Obadias Rosa Pereira - Pai Obadias	Ensino médio completo
Terreiro de Umbanda Pai Oxalá	Henrique Wolf Torezani - Pai Henrique	Ensino médio completo. Formado técnico em Contabilidade
Tenda Cabocla Jupira	Nuncia Carla Santos Monteiro - Mãe Nuncia	Ensino médio completo
Centro de Umbanda Ogum das Matas Virgens	Jumara Gonçalves Rocha - Mãe Jumara	Ensino médio completo. Formação técnica em enfermagem
Escola de Capoeira Pernada Baiana	Gilson Ferreira dos Santos - Mestre Arcanjo	Ensino médio completo

Templo Escola de Umbanda Santo Antônio ¹	Pai Jefferson d'Opara	Cursa Teologia Umbandista
Centro Espírita Cabocla Jaciara ²	Mãe Rita (fundadora)	-

Dentre as lideranças pesquisadas existem diferentes graus de escolarização formal, entretanto isso não refletiu em seu arcabouço de saberes tradicionais e, assim, revelaram-se os casos: Templo Escola de Umbanda Santo Antonio, responsável pai Jefferson D'Opara - este explicou que para além das atividades religiosas, também se dedica a ensinar sobre a própria doutrina da umbanda, portanto, pelo viés teológico; o Centro Espírita Cabocla Jaciara, fundado por mãe Rita, ela já ofertou dentro do espaço religioso um programa de alfabetização de adultos, que atualmente não existe mais; por fim, a Escola de Capoeira Pernada Baiana, de responsabilidade do mestre Arcanjo, e tem



como principal público alvo o infantil, visto que em números recentes as diferentes turmas de capoeira somam cerca de 200 (duzentas) crianças. Percebemos, em âmbito nacional, que há lideranças tradicionais se movimentando em prol da educação social alinhada aos saberes tradicionais, auxiliando a formação de ética pessoal, o respeito, conhecimento, resgate à memória, incentivo de desenvolvimento de habilidades, noções de comunidade e direitos.

O artista, escritor e intelectual Abdias Nascimento mostrou-nos que:

[...] convém insistir neste ponto: as culturas africanas, além de conterem sua intrínseca e valiosa ciência, também oferecem uma variedade de sabedoria necessária pertinente à nossa existência orgânica e histórica. O mínimo que se pode dizer é que seria um desperdício recusar os fundamentos válidos de nossos ancestrais. (NASCIMENTO, 2019, p. 66).

Relativo a cultura, o mesmo complementa:

Segundo minha própria perspectiva, a noção de autossuficiência (self-reliance) mergulha suas raízes na mitopoesia, isto é, no espaço profundo onde a cultura exerce uma função crítica imanente ao seu funcionamento criativo e libertador humano e da sociedade nacional. [...] (NASCIMENTO, 2019, p. 66).

Abdias Nascimento, foi um dos principais fundadores do Teatro Experimental do Negro, na década de 1940, e juntamente de seus colegas, instituiu-se a educação como objetivo primordial da organização. Esse coletivo promoveu aulas de alfabetização direcionada a população negra e pobre, homens e mulheres, e também aulas de: “[...] b) Línguas; c) Dicção, Empostação de Voz e Declamação; d) Música e Canto Coral; e) Dança; f) Interpretação; g) Decoração, Vestuário e Cenografia; h) Direção de Cena; i) História do Teatro e Literatura Dramática; j) Conferências sobre assuntos dramáticos e de ordem geral” (matéria produzida pelo IPEAFRO, em 1949 apud Ceva, 2006, p.56-57). Logo, construíram uma metodologia visando a conscientização da comunidade negra por meios educacionais não-formais a partir das possibilidades da arte cênica.

Na educação não-formal de terreiros e rodas de capoeira, o trabalho feito pela oralidade reforça a identidade sociocultural do grupo por meio de categorias, entre elas estão as músicas cantadas na umbanda e na capoeira, estas que valorizam “pessoas,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

personagens de memória” (Pollak, 1992) e narrativas míticas e místicas (Leenhardt, 1987), como marinheiros, caboclos e caboclas, orixás, boiadeiros e santos católicos, além de ervas e plantas extremamente importantes para o funcionamento de ambas culturas.

As metodologias pedagógicas de terreiros e rodas podem ser das mais diversas, mas destacarei a música. A musicalidade permite ao indivíduo diversas experiências, entre elas aprender sobre história, aprender sobre mitos, conhecer plantas, conhecer pessoas, personagens de memória, desenvolver a habilidade de tocar instrumentos, portanto uma infinidade de possibilidades. Existem músicas que adentram o mundo religioso da umbanda, ao mesmo tempo que está presente “na boca” dos cantadores da roda de capoeira, e elas abordam infinitas possibilidades de assunto. Apresento, então, algumas delas, em trechos, que encontramos categorias similares nos dois mundos cosmológicos:

Sincretismo religioso entre santa Bárbara e Iansã:

O Santa Barbara de Relampue,
E Relampue, de Relampua.
O Santa Barbara de Relampue,
E Relampue, de Relampua.
O Santa Barbara de Relampue,
De Relampue de Relampua.
O Santa Barbara de Relampue, (Mestre Boca Rica e Mestre Bigodinho,
retirado da internet).

Ponto de boiadeiro:

Quem vem lá sou eu
O maior é Deus
A cancela bateu
Sou eu boiadeiro sou eu (retirado da internet, canal do Youtube ‘Templo Escola Filhos do Mar’).

Adaptado para as chulas de capoeira:

Quem vem lá - sou eu
Quem vem lá - sou eu
Berimbau bateu
Capoeira sou eu (retirado da internet, mestre Matias).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**

ISSN 2594-3634

Música para marinheiro:

Eu não sou daqui
Marinheiro sou
Eu não tenho amor
Marinheiro sou
Eu sou da Bahia
Marinheiro sou
De São Salvador
Marinheiro sou (retirada da internet, autor desconhecido).

Contaçõo de história por meio da música, canção que aborda o mito dos orixás e o personagem importante para história dos negros no Brasil, o Zumbi dos Palmares:

Berimbau chorou no terreiro
Sinhazinha correu pra escutar
Berimbau falou de um guerreiro
Que os negro ia libertar
Ele vem vestido com a noite
As estrelas à lhe iluminar
Tem a força do mar nas entranhas
E o poder dado por orixás
Sinhazinha tremeu assustada
Sem saber se ainda ficava ali
Berimbau então silenciou
E no terreiro apareceu Zumbi
Foi Zumbi (retirado da internet, mestre Toni Vargas).

Por fim, mas não menos importante, uma música de capoeira que cita ervas muito comumente encontradas em ritos da Umbanda:

Eu plantei um pé de arruda e guiné na varanda de casa
Pra quando a maldade chegar
Arruda e Guiné não faltava
Vai lá, vai se benzer
Vai lá, pro mal não vencer
Vai lá, aquinderreis (autor desconhecido).



O antropólogo Leendhardt (1987), explica ao longo do capítulo O Mito, encontrado na revista *Religião e Sociedade*, que o mito é um impulsionador na realidade de seu nativo, ultrapassando, então, a concepção ocidental de que os mitos se extinguem em uma história da antiguidade. Na realidade, este autor apresenta que o mito se faz presente na realidade do sujeito, pois o mito é uma forma de explicar a realidade, uma filosofia de vida, ao mesmo tempo é acolhedor, ao passo que permanece em adaptações contínuas. Abordar mitologia do panteão dos orixás, também personagens míticos, como Zumbi, é produzir um arcabouço para o imaginário social da população negra, transmitindo e prolongando a cultura afro-brasileira para as gerações futuras.

É importante frisar que a intelectual Lélia Gonzalez apontou para a africanização da cultura brasileira, o processo de inserção de palavras africanas no vocabulário português, por exemplo, a qual ela chamou de pretuguês. Ora, é o “samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí fora.” (GONZALEZ, 1984, p.238) Portanto, elementos advindos do mundo religioso da umbanda e também da capoeira adentram a realidade de seus participantes e se inicia novamente uma confluência com o mundo exterior. Essa troca de saberes é encontrada nas fronteiras, nos explica Nego Bispo.

Seguindo o ideal de que “memória é história”, influenciada pelo pensamento de Pollak, por que não registrar isso e aumentar o nosso arcabouço da memória afro-brasileira? Assim como houveram tentativas bem sucedidas do povo africano aqui no Brasil de fazer reverberar as raízes de sabedoria e do conhecimento utilizando-se dos meios disponíveis no momento, usando sempre da perspicácia e da resiliência, me inspiro em seus atos e uso essa oportunidade para registrar a atuação pedagógica de tais ambientes de educação não-formal. Portanto, esse estudo estará sempre apontando para o ideal do registro das nossa história, essa que remete ao passado, e que servirá de aporte para a geração futura.

Portanto, tanto na Umbanda quanto na Capoeira a preservação é feita de maneira conjunta e completa, não se diferenciando a preservação, pois não há a ação humana desconectada da relação com o ambiente segundo as práticas e os ensinamentos



ancestrais. A conclusão que temos até o presente momento, visto que as entrevistas não se findaram, é que a educação não-formal presente nos terreiros de Umbanda e nas rodas e aulas de capoeira corroboram para a formação de um sujeito social ciente de si, de seus anteriores, sobretudo para a população negra porque resgata símbolos e significados que exercem o caminho de retorno às nossas origens, estas que nos foram tiradas pelo projeto político, econômico e social de genocídio, mas nós vamos retomá-las para nós. Reitero novamente a importância de estudos de resgate e de registro dos saberes tradicionais. Em concordância com Abdias Nascimento, em O Quilombismo, destaque: "Como Amílcar Cabral sabemos e queremos preservar e criar a cultura, para fazer história" (NASCIMENTO, 2019, p.65).

Referências

- Antônio Bispo dos Santos por ele mesmo. In:
<https://www.youtube.com/watch?v=XZhhs98SVxc>
- CEVA, A. L. A. Lélia Gonzalez - fazendo escola. Revista Mosaico. 2015; 06 (1): 23-28.
- _____. O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-RJ, Rio de Janeiro.
- GOHN, M. da G.. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 14(50), 27–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Ciências Sociais Hoje, v. 2, n. 1, p. 223- 244, 1984.
- LEENHARDT, M. O Mito. In: Revista Religião e Sociedade. RJ, ISER. 14/1, março. 1987.
- NASCIMENTO, A. O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista. 3.d. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, RJ, v. 5, n. 10, 1992: 200-212.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

2.3 - TECENDO SABERES, PERSPECTIVAS E SUBJETIVIDADES PELA ARTE AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Maria Joana Mayer de Mattos (UFPEL/RS)

Resumo

Esta escrita é baseada nas experimentações pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Artes Visuais com a turma do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal do Ensino Fundamental Bruno Chaves, localizada na zona rural de Pelotas/RS. Onde atuei como bolsista do Programa Residência Pedagógica Núcleo Arte da UFPEL. As aulas ocorreram presencialmente em 2022, onde foram ancoradas inteiramente na produção visual e epistemológica de artistas mulheres afro-brasileiras e indígenas.

Palavras-chave: Artes Visuais; Arte afro-brasileira; Arte indígena; Residência Pedagógica.

Introdução

Na seguinte escrita, pretende-se relatar as aulas desenvolvidas durante o 1º trimestre letivo de 2022 na Escola Municipal do Ensino Fundamental Bruno Chaves com a turma do 3º ano, na disciplina de Artes Visuais em modalidade presencial. Através da minha participação no Programa Residência Pedagógica Núcleo Arte da UFPEL.

Baseada e impulsionada em referências femininas negras e indígenas para as aulas de artes visuais procurou-se estudar, compreender e refletir juntamente com a turma: as poéticas, as visualidades, os conceitos e as possibilidades de existências que a produção afro-brasileira e indígena torna tangíveis.

A reflexão terá como fundamentação a pesquisadora e professora Nelma Barbosa (2020), a escritora Leda Maria Martins (2021) e a professora e autora bell hooks (2019).

Desenvolvimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

O Programa Residência Pedagógica Núcleo Arte da UFPEL propõe interdisciplinaridade entre os estudantes dos cursos de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Objetivando a experiência dos residentes nas escolas públicas na cidade de Pelotas (RS). Fiz residência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bruno Chaves, esta é uma escola do campo localizada no Rincão da Hidráulica no 9º Distrito da cidade de Pelotas.



Figura 1 - Entrada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bruno Chaves. Fotografia: Maria Mayer de Mattos, 2022.

Ao decorrer do ano de 2021 a regência na escola ocorreu por ensino remoto com a turma do 4º ano pelo primeiro trimestre, onde as/os alunas/alunos tinham aproximadamente de 10 a 11 anos. No segundo de trimestre de 2021 as aulas de artes visuais aconteceram com a turma do 9º ano, com as/os estudantes de aproximadamente de 14 a 15 anos.



No primeiro trimestre de 2022 já sendo possível aulas presenciais nas escolas, foram desenvolvidas aulas de artes juntamente com a turma do 3º ano onde as/os discentes onde possuíam uma faixa etária de 9 a 10 anos.

Apoiados nas habilidades exigidas pelo Documento Orientador Municipal (DOM), durante o período de mais de um ano de regência na escola, as aulas de Artes Visuais foram fundamentadas inteiramente na produção contemporânea de artistas mulheres indígenas e afro-brasileiras.

Essa escolha é motivada pela reflexão da pesquisadora Nelma Barbosa de Mattos que em seu livro “Arte Afro-brasileira: identidade e artes visuais contemporâneas” (2020) explica que as produções e conhecimentos construídos pela população negra e indígena no Brasil apesar de tecerem as “subjetividades brasileiras”, suas “narrativas foram negadas na História da Arte oficial e na circulação das obras nacionais” (BARBOSA, 2020, p.7).

Nelma relembra que “o país não conseguiu eliminar o racismo entranhado em todas as suas estruturas” (BARBOSA, 2020, p.7).

A arte afro-brasileira e indígena possibilita estudos e atravessamentos que anunciam possibilidades de existências. Se tornando disparador para reflexões emancipatórias em sala de aula.

No livro “Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela” a pesquisadora Leda Maria Martins explica que “a cena negra atual se fermenta e se tempera, expandindo os focos da negrura, como possibilidade estética, invocação e episteme”. Onde a produção e pesquisa advindos de autoria e da experiência negra, auxiliam a ampliar e difundir perspectivas e alternativas de: fruição, de assimilação e de formação epistêmica (MARTINS, 2021, p.158).

Leda salienta que as narrativas afro-brasileiras são compostas por uma pluralidade de saberes, de significados e experiências. Onde se tangenciam por uma voz postural possante que confronta as pedagogias da ausência e da exclusão sistemática, desvelando os engenhosos métodos, aparatos e sistemas estruturantes do racismo e suas interdições recorrentes. Mas que também alça as muitas realizações do



povo negro como elemento formador constitutivo fundamental da cultura e da sociedade brasileiras, reafirmando sua relevância histórica (MARTINS, 2021, p.158).

No livro “Erguendo a voz: pensar como feminista, pensar como negra” a escritora e professora afro norte americana bell hooks (2019) explica que, diante do sistema de relações hierárquicas opressivos que estrutura a sociedade em que habitamos, tornar-se sujeito quem desfruta do direito de escolha (HOOCKS, 2019, p. 75).

Impulsionada pelos escritos de bell hooks e de Martins, ao decorrer das aulas de artes visuais projetou-se elaborar pesquisas e experiências que incentivassem as/os estudantes a se colocarem como protagonistas e pensarem sobre si.

Almejou-se tornar da sala de aula um espaço em que as alunas e alunos pudessem compor o seu autorretrato, compartilhar os seus sonhos, os seus interesses, a contar a sua história.

As artistas escolhidas para alicerçar as aulas de artes, procuram relatar a sua história, o seu lado da história. Construindo um imagético próprio sobre seus sentimentos, seus posicionamentos, sobre que são e quem querem ser.

Na construção dos planos das aulas também se considerou o fato de que a turma do 3º ano do fundamental teve seus primeiros anos escolares através do ensino remoto, onde o seu primeiro contato com a escola foi dentro do espaço casa.

Diante disso, as práticas desenvolvidas nas aulas de artes visuais intencionaram a ativação e a experimentação das/dos estudantes por intermédio de sua corporeidade.

A partir dos estudos sobre a cultura e as concepções africanas e afro-brasileiras Leda Maria Martins dialoga que, a corpa, que o corpo e seus movimentos produzem teoria. Seria uma espécie de locus de construção, de resistência e de compartilhamentos de saberes (MARTINS, 2021, p. 36). Discorre que “o corpo é o local de um saber em contínuo movimento de recriação, remissão e transformações perene do corpus cultural e do tempo que o concebe e estrutura” (MARTINS, 2021, p. 208).

Ao decorrer do livro Martins explica que ao visualizar uma imagem, junto com sentido da visão é despertado outros sentidos sensoriais, como por exemplo o da audição, “pois a escuta das imagens é uma das entradas para o universo em que os



movimentos, os sons, as luminosidades e os aromas têm cores e desenham paisagens de saberes” (MARTINS, 2021, p. 77).

Essas reflexões foram alicerces na elaboração das aulas, considerando o movimento, a percepção do corpo criança e os conhecimentos conotados por referenciais imagéticos afro-brasileiros e indígenas.

Aulas e metodologias utilizadas nas aulas

Considerando o (DOM), foi pesquisado em aula, os elementos básicos da linguagem visual, tal como: o ponto, a linha, a cor, a forma, a textura e o equilíbrio visual. Onde através desses fundamentos da linguagem, objetivou-se - compreender, visualizar e identificar - os elementos que compõe a imagem.

Ao decorrer dos encontros também foram utilizadas variáveis materiais que promovessem a coordenação motora da turma e uma vivência sensível. Recorrendo a materiais como por exemplo: o carvão de churrasco, empregado na aula de desenho; a tinta, utilizada na aula de pontilhismo; o barbante, material escolhido para estudar nas sobre as linhas.

Na primeira aula denominada de Adjetivo-Qualidade, foi explicado o que seria qualidade e pedido que as/aos estudantes pensassem e compartilhassem as suas características positivas com a turma. Posteriormente elaborassem um desenho sobre suas reflexões, utilizando o carvão e giz de lousa.

O objetivo foi promover um protagonismo de cada integrante da turma, estimulando a pensarem sobre si de forma positiva e experimentarem o desenhar com materiais plurais.

Na segunda aula foi apresentada para a turma algumas obras da série “afro-retrato” da artista afro-brasileira Renata Felinto. Diante do embranquecimento imagético na arte, essa série foi inspirada na cultura africana e afro brasileira onde a artista utilizou o retrato e o autorretrato de mulheres negras para fomentar os debates sobre o empoderamento feminino negro.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

No que se refere a série Afro-retratos, é explicado no site da artista que nas pinturas, feitas nas técnicas de desenho, colagem e pintura, estão referências a características e adornos femininos de algumas culturas representadas, com o objetivo de proporcionar reflexões sobre a identidade congelada que se forjou na sociedade brasileira sobre ser mulher negra. Propõe-se a discussão das várias culturas que constituem as identidades contemporâneas a partir de influências na construção de histórias pessoais, considerando o mundo globalizado no qual vivemos (RENATA FELINTO).

Os retratos de Renata Felinto proporcionam uma construção de olhar e a formação de um referencial imagético positivo quanto as populações afro-brasileiras, pois “são muitas as imagens deformadas sobre a pessoa negra, a negrura e a própria cultura” negra, que são produzidas e publicizadas na sociedade, pretendendo “abolir” a “natureza humana” e naturalizar a recusa da “humanidade” da população de ascendência africana (MARTINS, 2021, p. 163).

Foi utilizado as obras de Renata Felinto como disparador também para iniciar os estudos sobre os elementos básicos do desenho, onde se pesquisou sobre o ponto e a sua importância para as composições visuais.

A partir das obras apresentadas em aula, a turma foi convidada a construir um autorretrato pela técnica do pontilhismo, utilizando tinta guache e seus próprios dedos ou

o cotonete, conforme preferisse.



Figura 2 - Aluno compondo o seu autorretrato através da técnica de pontilhismo.

Fotografia: Maria Mayer de Mattos, 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

O objetivo foi a introdução sobre os elementos básicos da composição visual e baseado nos retratos de Renata Felinto, pretendeu instigar a turma a olhar para si, pensar em suas identidades, suas representações e o que as compõem.

Dando continuidade aos estudos sobre os elementos básicos do desenho, a aula seguinte encaminhou-se a pesquisar sobre importância da linha na composição visual.

Em seguida, foi exibido alguns desenhos de retratos de mulheres de diversos fenótipos compostos pela linha contínua, uma única linha. Exemplificando visualmente os segmentos de linhas apresentados anteriormente.

Após as explicações teóricas, foi alcançado para cada aluna/aluno um único pedaço de barbante e sugerido que reproduzissem com o barbante, os desenhos de linha contínua apresentadas no televisor.

O propósito consistia em pautar questões como a pluralidade fenotípica, assim como, impulsionando a percepção visual, observando a linha através de uma experiência tátil.

Seguindo as investigações sobre os elementos básico do desenho, na quarta aula a turma estudou a forma nas composições visuais, mediante as colagens da artista contemporânea indígena Mavi Moraes de origem KARIRI-SAPUYÁ.

Através da colagem a artista pretende conceber novas narrativas visuais para existências indígenas, tendo como alicerces artísticos: a memória e a resistência indígena.

Em entrevista Mavi Moraes conta que, consideraria a sua produção artística “como manifestação” de sua “ancestralidade”, onde procura “falar sobre essa espiritualidade”, “sobre essa memória ancestral” (MORAIS, 2020).

A doutora em educação, artista e curadora indígena Naine Terena de Jesus -Mekukradjá, pertencente a nação Terena, em coluna relata que a produção artística indígena contemporânea também seria uma resposta antagonista a “história (oficial) da arte” (TERENA, 2021) onde relega a contribuição de autoria indígena para a Arte brasileira.

O ocultamento historiográfico indígena também é reproduzido nos espaços escolares, que reverbera “as ausências no aprendizado oferecido pela educação formal, aquela em que ficamos envolvidos durante grande parte de nossa vida, da pré-escola à pós-graduação (mas pouco aprendemos sobre a existência dos povos indígenas pelos currículos estabelecidos)” (TERENA, 2021).

Inspirados nas narrativas e visualidades construídas pela Mavi Moraes, a atividade prática propôs que as/os discentes construíssem o seu universo favorito a partir da colagem. Utilizando recortes de revistas, jornais, impressos de personagens, barbante, tinta guache, carvão e giz de lousa.

Baseado nos universos lúdicos e de possibilidades da artista Mavi Moraes se tornou possível também dialogar com o terceiro ano sobre: a luta, a resistência e a importância de visualidades positivas acerca das povas e povos indígenas.

Em adição, instruir-se sobre os elementos que compõem uma imagem, suas formas e contornos.

Finalizando o ciclo de encontros, na última aula, dando continuidade as referências imagéticas das obras de Mavi Moraes, a turma completou a composição de seu universo imaginário a partir da colagem.



Figura 3 - Estudante compondo sua colagem em sala de aula. Fotografia: Maria Mayer de Mattos, 2022.



Posteriormente todas alunas e alunos foram incentivadas e incentivados a apresentarem o seu mundo imaginário para as/os colegas. Dando sequência na contribuição do estudo da arte indígena e sua difusão de planos fantásticos e concretos, para estimular - a imaginação, a criatividade e o pensar e falar sobre si. Fomentando a autonomia, autenticidade e o empoderamento das/dos estudantes na sala de aula.

Esses atravessamentos são influenciados com as pesquisas de Leda Martins, salienta que “nas culturas predominantemente orais e gestuais, como as africanas e as indígenas, o corpo é, por excelência, local e ambiente da memória”. Compreende que o corpo também seria um acervo de memórias, constituída tanto por acúmulos de memórias individuais como também, por memórias coletivas (MARTINS, 2021, p. 89).

Considerações Finais

As experiências pedagógicas que ocorreram durante minha regência na Escola Bruno Chaves vislumbravam uma proposição de ativação dessa corpa e corpo experimento discente. Onde as aulas se movimentavam por correntezas interrogativas “O que é paisagem para você?”, “Qual é a sua memória favorita?” e “Como seria o seu mundo imaginário?”.

No decorrer das aulas de Artes foram pesquisados juntamente com as turmas sobre paisagem, sobre memória, sobre performance, sobre Slam, sobre feminismo negro e feminismo indígena, sobre ser e estar nesse mundo.

Se fundamentando integralmente na arte afro-brasileira e indígena foi propiciado estudar e construir com as crianças movimentos epistemológicos enunciados pelas vivências e as ressonâncias imagéticas indígenas e negras.

Desenvolver práticas metodológicas na sala de aula que promovessem a turma a compartilharem suas memórias, seu autorretrato, suas qualidades, suas existências diversas possibilitou aulas em que todas/todos possuíssem voz e exercitassem uma escuta que permitisse atravessamentos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Reafirmando o movimento de que as experiências e o dizer de cada criança, fomenta e fundamenta conjuntamente, esse saber vivo que se constrói e se aprende pela escola.

Referências

AFRO-RETRATOS. RENATA FELINTO. Disponível em:

< <https://renatafelinto.wordpress.com/afro-retratos/>>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

HOOKS, Bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra; tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa de. Arte Afro-brasileira: identidade e artes visuais contemporâneas. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020.

MORAIS, Mavi. Lançamento do livro "As Línguas Yanomami no Brasil: diversidade e vitalidade". YouTube, 06 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DKqGldwUTI4&t=4146s>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.

TERENA, Naine. "Eu estava aqui o tempo todo, só você não viu [?]" – a arte brasileira feita por indígenas. Itaú Cultural, 13 de jun. de 2021. Disponível em:

< <https://www.itaucultural.org.br/manuais-escolares-e-arte-brasileira-feita-por-indigenas>>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.



2.4 - PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ECOLOGIA DOS SABERES: ANÁLISE DE DISCURSO DO COLONIZADOR E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DO DECOLONIALISMO¹⁰

Janneyde de Pascoal da Silva e Aldieris Braz Amorim Caprini (IFES)

Diante da necessidade de se fazer cumprir a Lei n. 11.645/2008 que descreve acerca da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas, este ensaio tem como objetivo analisar os discursos dos europeus durante o processo de colonização e as justificativas utilizadas por eles, resultando na morte de milhares de indígenas e na aculturação das terras brasileiras. Para tal objetivo será utilizada como referência o pensamento de Boaventura de Souza Santos (2010) e suas contribuições acerca do pensamento abissal e a ecologia do saber, associando-os ao pensamento decolonial. Por meio do decolonialismo será feita uma análise dos discursos dos colonizadores para compreensão da visão que possuíam em relação aos povos da América, bem como entender as estratégias utilizadas para subjugação dos conhecimentos indígenas e a expropriação de suas terras. Entendida como as maiores consequências herdadas, dos mais de trezentos anos de exploração, o europeu propagou a ideia da colonização como “um mal necessário”, algo essencial para o desenvolvimento da modernidade e que, fatalmente, ainda está enraizado em muitos discursos políticos e pedagógicos por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser. Para finalizar, serão apresentadas duas propostas de atividades que têm como objetivo resgatar o conhecimento indígena no que se refere ao uso de ervas medicinais e o reconhecimento e a valorização da diversidade a partir da introdução da temática sobre rituais de casamento entre indígenas na disciplina de Eletiva.

Palavras-chave: Indígenas, colonização; pensamento abissal; colonialidade; decolonial.

¹⁰ Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022.



Introdução

Compreender como nos concebemos e entendemos nossa cultura perpassa essencialmente pela capacidade de analisarmos historicamente os interesses políticos, econômicos, sociais e culturais presentes nas intenções coloniais dos séculos XV e XVI. Concebe-se a necessidade de nos entendermos como fruto de um engenhoso processo de colonização que subjogou povos e determinou estratégias pautadas estritamente nos interesses mercantilistas/capitalistas dos países europeus.

Mediante esses interesses, constata-se a inserção de um processo civilizatório que custou a vida de milhares de indígenas e africanos que, em nome da modernidade¹¹, foram massacrados e ainda hoje continuam sendo vítimas de um processo discriminatório que os reduz a estereótipos construídos historicamente pelo colonizador em nome de seus objetivos essencialmente econômicos.

Para mencionar o que fora dito anteriormente, identifica-se o trabalho intitulado “Cineastas indígenas: um outro olhar”, de Araújo (2010) no qual são identificados cinco equívocos históricos acerca da imagem que o brasileiro tem do indígena, o que colabora para reafirmar a necessidade de se promover uma reflexão sobre os efeitos da colonização ainda hoje sobre nós, brasileiros.

- 1- Índio genérico: a ideia de que os indígenas são identificados como pertencentes a um mesmo bloco cultural, como a mesma língua, com as mesmas crenças;
- 2- Culturas atrasadas: esse equívoco está ainda mais ligado ao pensamento eurocêntrico do colonizador, e permanece enraizado na maneira de ver e julgar tudo que seja ligado ao indígena;
- 3- Culturas congeladas: esse equívoco perpassa pela ideia de que a cultura indígena só é legítima se tiver se mantido inalterada desde a chegada do colonizador. Ignora-se a ideia de que toda cultura passa por mudanças.

¹¹ Modernidade pode aqui ser descrita como um conceito eurocêntrico, definidor de posições e fator de discriminação e classificação racial.



4- Os índios fazem parte do passado: o que deixa de considerar a existência de mais de oitocentas mil¹² pessoas que se declaram indígenas.

5- O brasileiro não é índio: constitui-se na dificuldade de o brasileiro não considerar a existência do índio na formação da sua identidade.

Partindo dessa necessidade de intervenção, o que se propõe nesse ensaio é uma análise reflexiva da construção histórica de conhecimentos e valores das populações nativas da América, problematizando os discursos do colonizador encontrados em materiais didáticos, correlacionando-os com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos e o pensamento decolonial. Serão apresentadas duas propostas de intervenção pedagógica; a primeira se constituiu na construção de um mostruário vegetal e a segunda, na inclusão na disciplina de Eletiva¹³ com a temática “O amor está no ar” sobre os rituais de casamento entre as populações indígenas.

Referencial teórico

Santos (2010) descreve o conceito de pensamento abissal, situando-o no processo colonial como um monopólio do colonizador em definir e distinguir o conhecimento universal classificando-o como científico e verdadeiro, ao passo que relega aos que estão do outro lado da linha (nesse caso, os colonizados) o conhecimento não válido, não científico. Desta forma, ele afirma que,

Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2010, p.73).

¹² De acordo com os dados do Censo 2010, no Brasil vivem 896.917 pessoas que se declaram como indígenas. Desse total de pessoas, 57,7% vivem em terras indígenas oficialmente reconhecidas.

¹³ A disciplina de Eletiva compõe o grupo de componentes integradores do novo currículo do Estado do Espírito Santo. Proposta que foi prevista na legislação do Novo Ensino Médio em consonância com a nova BNCC (Base Nacional Curricular Comum).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

O conhecimento abissal parte de uma unilateralidade, de uma exclusão, tornando nulos e inconcebíveis quaisquer conhecimentos existentes do outro lado da linha. No campo do Direito, os situados nas áreas coloniais correspondem aos sem lei, no campo do conhecimento, a zona colonial ao universo das crenças dos comportamentos incompreensíveis (Santos, 2010, p.75).

Em oposição a essa postura determinista do ponto de vista do colonizador, Santos (2010) apresenta uma premissa que expressa o que ele denomina ecologia dos saberes. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento aqui tratado como pós-abissal pode assim ser descrito: projeto emancipador enquanto o direito dos cidadãos não corresponder a um tratamento não sub-humano aos não-cidadãos; pensamento de ruptura com a modernidade; uma proposta de aprender com o Sul, o uso das epistemologias do próprio Sul; o conhecimento enquanto interconhecimento; igualdade entre práticas e agentes de ambos os lados; a co-presença radical¹⁴, pressupondo que, para que esta aconteça, seja necessária a abolição da guerra enquanto instrumento materializado da intolerância e de negação de um grupo. E não se esgota nessas definições.

O que se infere dessas classificações acerca da ecologia dos saberes não se trata de ignorar um conhecimento, seja ele do Norte ou do Sul, ou de se usar um em detrimento do outro, mas, contrariamente, pretende-se posicionar contra qualquer epistemologia geral, o que também denominamos de conhecimento hegemônico e universal. Corroborando a ideia de ecologia dos saberes de Santos (2010), Ribeiro (2017) afirma que “ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autoritário e único, que se pretende universal”.

Ballestrin (2013) apresenta o conceito de colonialismo, situando-o como uma estrutura de dominação ou padrão de poder que permanece enraizado em nossa sociedade, menciona também a dimensão tripla do colonialismo, sendo esta dimensão a do poder, do saber e do ser. Outro ponto da mesma autora que aqui deve ser mencionado é o fato de que o colonialismo do saber se constitui como uma ramificação do

¹⁴ A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários, ou seja, nem o Norte, nem o Sul se sobrepõe um ao outro.



colonialismo do poder¹⁵. Pode-se entender o colonialismo do saber como uma negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados.

Sobre o colonialismo, Cardoso (2010, p.611) afirma que o mesmo se reproduz nos dias atuais em vários espaços sociais, inclusive na escola. Ele complementa dizendo que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. Em relação à branquitude, Paim e Sousa (2018) compreendem o seu conceito para além de uma ideologia, mas como uma visão de mundo.

Análise de discursos

Para elucidar as afirmações anteriores será feita uma análise do discurso do colonizador utilizada como fonte histórica em muitos livros didáticos, pois, como afirma Quijano (2005, p.5) “[...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”.

Tabela 1: discursos dos colonizadores

Discurso do colonizador	Autor	Trecho que exemplifica o conhecimento abissal
“De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito	Carta de Pero Vaz de Caminha. In: MARQUES, A.; BERUTTI,	[...] Porém o melhor fruto que

¹⁵ Quijano (1989) desenvolveu o conceito de colonialismo do poder, afirmando que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
 XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
 Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e trajetórias de escolarização

ISSN 2594-3634

<p>formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente”.</p>	<p>F.; FARIA, R. História moderna através de textos. São Paulo: Contexto, 2001.</p>	<p>dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente”.</p>
<p>“A língua de que usam, por toda a costa, carece de três letras; convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem além disto conta, nem peso, nem medida”.</p>	<p>GÂNGAVO, P M. A primeira história do Brasil: história da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2004 (adaptado)</p>	<p>[...] não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e dessa maneira vivem desordenadamente [...].</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
 XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
 Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e trajetórias de escolarização**

ISSN 2594-3634

<p>“Os índios andam nus sem nenhuma cobertura. Vivem em aldeias com 7 ou 8 casas. Cada casa está cheia de gente e nela cada um tem sua rede de dormir armada. Não há, entre eles, nenhum Rei, nem Justiça, somente em cada aldeia tem um principal que é como capitão, ao qual obedecem por vontade e não por força. [...] Este principal tem três ou quatro mulheres [...] Não adoram coisa alguma nem acreditam que há depois da morte glória para os bons, e pena para os maus.</p>	<p>Pero de Magalhães Gandavo, Tratado da Terra do Brasil, século XVI.</p>	<p>[...] Não adoram coisa alguma nem acreditam que há depois da morte glória para os bons, e pena para os maus. [...]</p>
<p>Assim, vivem bestialmente sem ter conta, nem peso nem medida”</p>		

Fonte: Elaboração própria (2022)

Na primeira frase, Pero Vaz de Caminha¹⁶ revela sua decepção ao não encontrar, de imediato, ouro e prata, justificando a presença do português em nossas terras por meio de uma ação “legítima e necessária” que é a proposta posteriormente colocada em prática pelos jesuítas, de catequização dos povos indígenas. Tal contexto se insere dentro do processo de expansão do protestantismo na Europa e a necessidade de conseguir mais fiéis no Novo Mundo.

A condução a uma única racionalidade imposta pelo europeu trouxe uma devastadora onda de consequências, visualizadas por meio do preconceito, da destruição

¹⁶ Caminha foi um escrivão português, responsável por descrever as primeiras impressões desde a chegada ao Brasil, em 1500.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

das nossas riquezas naturais e o do uso excessivo da violência com aqueles que ousavam lutar em favor da natureza e dos direitos dos povos nativos. Nesse sentido, Oliveira (2012, p.50) afirma que,

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Tal consideração do colonizador coloca o indígena numa condição de “bom selvagem”, aquele que estaria ausente de qualquer crença e fé e, desta forma, disponível a aceitar o catolicismo como a única e verdadeira forma de exercício da espiritualidade, desconsiderando, completamente, o que é próprio dos povos originários. Pero de Magalhães Gandavo¹⁷ é ainda mais categórico ao desprezar incondicionalmente os saberes dos indígenas ao afirmar que eles não possuem lei, rei e fé, condições essas entendidas pelo colonizador como justificativas plausíveis para o grande empreendimento exploratório do nosso país sob a legalidade de supremacia e necessidade de expansão do modelo mercantilista para a concretização da modernidade.

Consoante ao pensamento de Santos (2010), os humanistas dos séculos XV e XVI viam os “selvagens” como subumanos, mas que, conforme afirmava o Papa Paulo III na bula “terra nullius”, (em latim, terra que não pertence a ninguém), apesar de os nativos não entenderem a fé católica, desejavam ardentemente recebê-la.

Ainda sobre a concepção do colonizador em entender a América como um território sem dono, Santos (2010) elucida que, na visão destes, o vazio jurídico foi utilizado como

¹⁷ Pêro de Magalhães Gândavo foi um historiador e cronista português. Pero de Magalhães Gândavo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

justificativa para invasão e ocupação dos territórios indígenas, alegando sob esses aspectos positivos do processo de catequização.

Paim e Sousa (2018) declaram que os conhecimentos trabalhados na disciplina de História partem de princípios epistemológicos essencialmente do colonizador branco, europeu, estando ainda silenciados outros saberes e culturas.

Meyer (2017) assegura que,-

Ao negligenciar tais preocupações em sala de aula, nega-se a inserção do protagonismo dos povos e culturas que não se vinculam à estrutura narrativa europeia, em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas, é a destituição da dignidade da memória de outras identidades, e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultadas, e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física, que perenizam a violência colonial. (MEYER, 2017, p.21).

Ainda segundo Paim e Sousa (2018) os currículos, livros didáticos e as formações universitários ou de capacitação ainda permanecem com caráter predominantemente eurocêntricos, o que torna o debate das relações étnico-raciais uma tarefa nada fácil, porém, extremamente necessário.

Conclusão

Como garante Quijano (2005), a ideia de raça foi criada pelo colonizador com intuito de situar indivíduos de características biológicas distintas em um patamar de inferioridade. Desta forma, pretendia-se tornar legítima qualquer ação dentro das relações de dominação a fim de se ter o controle do trabalho e de toda forma de exploração colonial para que ela atendesse às necessidades do capital (capitalismo comercial mercantilista).

É por isso que o conceito de raça está inserido na concepção de colonialidade do poder, uma vez que esse serviu de aparato ideológico para justificativa de quaisquer ações feitas pelo colonizador em nome dos interesses do mercado mundial.



As dualidades desenvolvidas em torno do ideal de modernidade e racionalidade que se desenvolvem no âmbito da própria colonização, configuram-se com as seguintes categorias: primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno (QUIJANO, 2005). Estratégias as quais foram criadas para subjugar e desclassificar tudo que seja próprio do Sul.

A perspectiva decolonial se desenvolve como uma postura de enfrentamento às heranças do processo de colonização e, essencialmente, na maneira como as populações ameríndias passam a ser pensadas e que, inevitavelmente, ainda hoje continuam sendo vistas e tratadas de forma pejorativas.

Paim e Sousa (2018) refletem sobre a importância de assumir uma posição frente ao colonialismo do poder por meio de um processo que visa desconstruir e refletir as propostas pedagógicas de cunho eurocêntricos. Sobre esses aspectos ratificam que, Pensar a radicalidade da colonialidade do poder, do saber, do ser é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas ou pelo menos mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação. Advém daí a necessidade de se construir propostas e currículos outros nos quais essas populações sejam contempladas em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas. (PAIM e SOUSA, 2018, p.13).

Na tentativa de se apresentar uma nova perspectiva em relação às questões indígenas, diferente das apresentadas nos materiais didáticos, foi desenvolvido na E.E.E.F.M. Misael Pinto Netto um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Ciências, História e o PIPAT (Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação de Território) com a 7ª etapa da Educação de Jovens e Adultos. Nesse trabalho, o professor de Ciências construiu com os alunos um mostruário de morfologia vegetal medicinal indígena. Com essa atividade, pretendeu-se verificar as seguintes questões: os alunos conhecem as propriedades fitoterápicas das ervas medicinais? Até que ponto o conhecimento acerca das plantas medicinais está associado ao saber indígena?

Observou-se que, embora o conhecimento acerca do uso de plantas medicinais fizesse parte da realidade dos estudantes, nenhum deles conseguiu associar esse tipo de saber à cultura tradicional indígena. Desta forma, essa atividade contribuiu para a



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

valorização de um saber milenar transmitido por esses povos ao longo da história, e que, mesmo que não esteja documentado em livros didáticos, faz parte do saber popular e precisa ser explorado em sala de aula.

Outra proposta de atividade está inserida na ementa da disciplina de Eletiva da referida escola cuja temática é “O amor está no ar”. Nela, foi explorada uma subtemática relacionada às formas de casamentos entre as populações indígenas do território brasileiro como o propósito de desconstruir a associação de selvageria a esse grupo étnico; ao mesmo tempo que a Eletiva se constitui como um espaço de diálogo sobre respeito à diversidade cultural em nosso país.

Atividades como essas são compreendidas com uma oportunidade de rompimento com a herança da colonização em nosso país que, ainda hoje, persiste na ideia de subestimação da cultura dos povos nativos.

Outro aspecto importante a ser tratado é o que se refere à biopirataria. Enquanto, internamente, há uma desvalorização dos saberes ancestrais desses povos, pessoas ligadas à indústria farmacêutica de outros países vêm até nós e usurpam desses conhecimentos, exploram a nossa fauna e flora, e, ironicamente, retornam a nós vendendo medicamentos e vacinas, e não raro, com valores exorbitantes, conforme aponta Santos (2008).

Apresentar o conhecimento sob a perspectiva da ecologia do saber não é identificar um único caminho possível para o desenvolvimento das ciências, mas o entendimento de que as relações políticas, econômicas, culturais e sociais podem ser analisadas sob vários pontos de vista e modos de se entender o mundo.

Desta maneira, reconhecer nossas origens é a melhor forma de construirmos nossa identidade. É por meio desse processo que se constroem as relações de respeito e reconhecimento tão necessárias ao exercício da democracia.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Referências

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de. Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos. Ana Carvalho Ziller de Araujo, Ernesto Ignacio de Carvalho, Vincent Robert Carelli. -- Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de abril de 2022.

CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Org.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris editora, 2017, 335 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico de 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>. Acesso em 12 de junho de 2022

MEYER, André Felipe. Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Udesc. Florianópolis, 2017. 255 p. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2505/andre_dissertacao_final_a5.pdf. Acesso em 02 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, 320 p.

PAIM, Elison Antonio; Sousa, de Odair. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico- metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de História. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. V.20, n.45:set/dez.2018.Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4492>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em 10 de maio de 2022.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Marcelo Loeblein dos. Conhecimentos tradicionais indígenas: a biopirataria no Brasil frente ao processo de globalização. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/287?show=full>.

2.5 - TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO SAPÊ DO NORTE: UM AMBIENTE EDUCADOR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Beatriz Rodrigues Plotegher¹⁸
Eliane Gonçalves da Costa¹⁹

¹⁸ Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ ES, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Gênero, Ensino, Literatura e Relações Étnico-Raciais – GELRE. biaplotegher@gmail.com

¹⁹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014). Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Coordenadora do Grupo de Pesquisas sobre Gênero, Ensino, Literatura e Relações Étnico-Raciais – GELRE. elianecoordena@gmail.com



Resumo

O presente artigo retrata a necessidade de não deixar os saberes tradicionais do povo negro no esquecimento, subalternizados pelo racismo. Parte deste texto foi extraído de nossa pesquisa do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, que tem o objetivo de mapear os saberes tradicionais das mulheres quilombolas em comunidades quilombolas de Conceição da Barra, bem como as formas de ensino no Território Quilombola do Sapê do Norte, no extremo norte do estado do Espírito Santo. Nossa proposta é um mergulho na ancestralidade, na identidade e na memória das práticas culturais que preservam e mantêm o Território, pois acreditamos que o Sapê do Norte pode e deve ser experienciado como um ambiente educador de ensino-aprendizagem para trabalharmos os conteúdos que abordam a contribuição dos povos africanos no Brasil, a fim de promover uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Ambiente Educador. Território Quilombola do Sapê do Norte.

Introdução

Este artigo se relaciona fortemente com a memória das relações sociais da minha infância e de como estas me constituem. Sou de uma geração em que os filhos eram criados pelas avós. Recordo-me das vivências com minha avó materna, mulher negra, de baixa estatura, para mim, sempre foi idosa. Cabelos branquinhos, andar ligeiro, lembro-me do barulho dos chinelos batucando nos seus calcanhares, da fala mansa e do riso fácil, íamos com ela colher plantas para os chás e garrafadas que fazia, das longas horas “perdidas” em suas cantigas e histórias, das consultas a benzedadeiras, das simpatias e dos “quebrantos”. Os vínculos fortalecidos por esta relação, são extremamente caros para mim, pois os saberes e práticas por ela transmitidos, em forma de conhecimento, nos unia fortemente aos sistemas de valores, crenças e costumes, que hoje, três gerações depois da vinda dela, ainda nos mantém unidos em torno de sua memória. Recordo-me com carinho de como ela era sábia, sua ancestralidade africana era forte em nossos cabelos trançados, o sincretismo religioso marcado e de como ela sabia desde sempre da importância de sua herança ancestral em nossas vidas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

E do desejo de não deixar os saberes tradicionais do povo negro no esquecimento, subalternizados pelo racismo, nasceu a nossa pesquisa do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, com o objetivo de mapear os saberes tradicionais das mulheres quilombolas em comunidades quilombolas de Conceição da Barra, bem como as formas de ensino no Território Quilombola do Sapê do Norte, no extremo norte do estado do Espírito Santo. Esses saberes, suprimidos por um Brasil que rejeita a história do negro escravizado desde o período Colonial, que finge não saber que somos resistência, pois sem esta máxima não estaríamos sequer vivos. Nossa proposta é um mergulho na ancestralidade, na identidade e na memória das práticas culturais que preservam e mantêm o Território Quilombola do Sapê do Norte, movida pelo sangue que corre em mim, que é o resultado do sangue que correu sob a pele retinta dos nossos.

A história dos negros no Brasil, nasceu com nossos ancestrais e foi construída na diáspora em África. Somos todos frutos da violenta caçada e sequestro de negros no continente africano, delegados a viver à margem da sociedade, crescendo à beira do progresso de um Brasil cada vez mais branco, os brasileiros quasebrancos²⁰ (FORDE, 2016). Seja a religião, a culinária, as artes e tudo o mais referente à cultura negra, tende a ser invisibilizado, sofremos com os processos de dominação e subalternização em um racismo estruturado pela dominação eurocêntrica, e para nós negros, faz-se imprescindível a construção da identidade negra exaltando de forma positiva as contribuições de origens africanas ao nosso país, tendo em vista que o longo processo de escravização do povo negro, aliado à exclusão social e às experiências negativas de discriminação, têm deixado chagas na construção identitária do povo negro. Cala-se qualquer ínfimo traço da negritude que ajudou a construir esta nação, contrariando o

²⁰ Em sua tese de doutorado, o professor Gustavo Forde nos apresenta o conceito de quasebrancos como um processo de assimilação histórico-cultural e invisibilização da população negra erigida na construção da identidade nacional brasileira, cujo objetivo traduzia-se na formação de um povo mestiço como uma “nova raça” original brasileira, por meio da qual o Brasil viria a tornar-se branco ou quasebranco, orientada pela política de branqueamento e mestiçagem, responsável por processos de subjetivação, sugerindo aos brasileiros a assunção de uma identidade cultural branco-europeia.



conceito de nação, que vem do latim *natio*, de *natus*, nascido, pois para ser designada de nação é necessário uma comunidade estável, historicamente constituída por vontade própria de um agregado de indivíduos, com base num território, numa língua, e com aspirações materiais e espirituais comuns, e como nação, o brasileiro é ensinado a não querer se reconhecer na tez escura, e como se reconhecer negro, desprezando os saberes destes que tanto contribuíram com seus modos de fazer, a constituir características “ditas” próprias do Brasil, desconsiderando o que nasce das entranhas negras, como disse acima, somos “ensinados” a não nos reconhecemos positivamente.

1. Superação das desigualdades educacionais em uma sociedade desigual

Nos constituímos através dos outros, sendo que tudo que é interno, já foi externo, entendo que a mulher que sou hoje, já a vi refletida em minha avó. Se o processo de aprendizagem é um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através das suas interações com os outros e com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos, o que nossas crianças estão apreendendo sobre ser negro? O que a criança negra, aprende na escola, sobre o que é ser negro no Brasil, um país que nos ensina a não nos reconhecemos positivamente?

O que dizer aos nossos estudantes negros que em todos os momentos sentem a discriminação, o preconceito por intermédio do racismo estrutural que perpassa toda a sociedade brasileira, incluindo as instituições públicas, e esse racismo que se antecipa e lhe diz em primeira pessoa que ali não é o seu lugar, que tenta a todo custo invisibilizar, encurtar e o eliminar dos assentos escolares; quando ele tomado pela raiva esmorece e desiste de retornar à escola; que o racismo não existe? E quando ele é seguido no supermercado pelo segurança; quando este percebe que pessoas brancas protegem suas bolsas quando o olham no ônibus; quando é abordado pela Polícia Militar e o seu colega branco, não; quando, na condição de cliente em uma loja qualquer, ele é abordado como vendedor; quando é xingado de macaco; e em todas as demais situações em que é agredido pela cor da sua pele e pelo fenótipo que carrega dos seus ancestrais; que a



democracia racial, não é um mito? O racismo estrutural lhe diz, antes que este se posicione, que ele é negro, melhor: preto, como manifestação racista e que o seu lugar é na beirada, beirando a morte, esperando a sorte de um Brasil que zele por ele.

Vivemos em uma sociedade colonialista e patriarcal, apesar de termos 56,1% da população no Brasil formada por negros, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ainda assim, vivemos sob a égide do patriarcado ocidental, onde o homem, branco e heterossexual, ocupa o topo da pirâmide social.

Eu, por exemplo, venho de uma família matriarcal, como diversas famílias brasileiras, e em nossa pequena comunidade familiar, os homens tinham papel secundário e aceitavam o fato do protagonismo ser estritamente feminino. O papel da mulher em nossa família, sempre teve um aporte fortalecedor da ancestralidade e da identidade negra, essa mesma identidade que a todo custo a sociedade colonialista e patriarcal, como supracitado, tenta manter invisível, por não nos enquadrarmos no padrão familiar de nosso país, chefiado pelo homem, branco, heterossexual e, acrescento à pirâmide, o fato de ser cristão, visto os crescentes casos de intolerância religiosa em nosso país.

O direito à educação é o que emancipa o indivíduo e este direito pode ser traduzido em aspectos como a oportunidade de acesso, a possibilidade de permanência e o nível de qualidade semelhante para todos, garantindo a igualdade e a inclusão. As desigualdades de acesso correspondem ao alijamento do direito à educação das populações do campo, das regiões menos desenvolvidas, da população negra e dos grupos de renda mais baixa, de alcançar o mínimo de 12 anos de escolaridade para esses grupos e igualar a escolaridade entre negros e brancos é uma das metas do PNE para 2024, a Lei nº 13.005/2014, sancionada em 2014, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Perceba que quando se trata do direito à educação das pessoas negras e dos grupos de renda mais baixa, estamos basicamente nos referindo à mesma população, pois segundo o IBGE, negros



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

representam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos e apenas 27,7% dos 10% da população com os maiores rendimentos.

Não posso e não quero relegar minha herança africana, abdicando do poder e do esforço hercúleo de ser uma mulher negra no Brasil, no Estado do Espírito Santo, onde o machismo é palpável e aceitável, onde o racismo lhe afina os traços e lhe rejeita os cabelos, moldando o resto que sobra de você. Tornei-me cada vez mais negra ao me perceber como referência nas escolas por onde passei. Sim! Negra, mulher e professora, além de me perceber como referência para alunas e alunos negros nas salas de aulas, percebi também a necessidade do currículo ser vivo, para não contribuirmos com a reprodução da sociedade capitalista tal e qual como é, que privilegia os conhecimentos e saberes eurocêntricos em detrimento de todos os outros conhecimentos e saberes não-brancos.

Até chegarmos ao momento em que será possível garantir, por meio de uma política pública, uma reparação histórica das desigualdades e, com isto, garantir a emancipação social de negros e negras para que possamos partir de um lugar diferente daquele que nos foi imposto pelo racismo estrutural, a caminhada será longa.

O Brasil tem um débito histórico com o povo negro, e ao invés de corrigir os erros do passado, a sociedade brasileira, silencia e ignora a necessidade de diálogo e reflexão sobre o genocídio de um povo em que primeiramente foi massacrado pelo país escravocrata e que atualmente o é pelo sistema carcerário brasileiro. Hoje, mais de um século após a abolição da escravidão, ainda não conseguimos uma política plena de equiparação racial e o retrocesso do pouco que avançamos tem sido enorme. É urgente uma educação antirracista, não de forma simplória, apenas no dia 20 de novembro, mas fomentando a reflexão sobre povos e grupos marginalizados em nosso país. Somos uma nação multicultural, nossas culturas precisam ser reconhecidas e representadas na cultura nacional. Até quando nos silenciaremos e/ou nos silenciarão? Os povos originários foram e são dizimados, os africanos que para cá vieram e de onde descende mais da



metade da população, sofrem com o genocídio, pois a morte no Brasil tem cor e classe social.

Apesar de ter tido toda a minha formação acadêmica aqui no estado do Espírito Santo, nunca aprendi na escola nada que se referisse aos quilombos do sul e do norte do estado, ou ao Porto de São Mateus e muito menos ao Território Quilombola do Sapê do Norte. Talvez se tivesse ouvido algo sobre as histórias de Benedito Meia-léngua ou de Zacimba Gaba, não teria me encolhido na cadeira todas às vezes que ouvia a professora nos ensinando sobre a escravidão e a benevolência da Princesa Isabel ao abolir a mesma. Na sala de aula os negros escravizados nunca venciam, ali eu não entendia o meu valor e éramos todos crianças. E se a Professora, convidasse alguém para nos contar sobre a capoeira, a música, a dança, a vida de negro liberto nos quilombos... Como teria sido?

2. Território Quilombola do Sapê do Norte: Memória e identidade negra no Espírito Santo

O Território Quilombola do Sapê do Norte revivifica minha memória afetiva e todos os ensinamentos que recebi das minhas ancestrais através da minha avó que nos ensinou o que aprendeu com a avó dela. A força e a potência da oralidade são responsáveis pela mulher que sou hoje, fruto dos ensinamentos que ela deixou. Nossas ancestrais que partiram e ainda assim estão vivas em nós e em tudo o que nos ensinaram através das relações interpessoais, impregnadas de identidade e memória.

Sou uma mulher em diáspora, nasci na cidade do Rio de Janeiro e passei minha primeira infância no conjunto habitacional da Cruzada de São Sebastião, para onde ainda na década de 60 foram enviados os moradores da favela da Praia do Pinto, após um incêndio nunca esclarecido durante o período da Ditadura Militar.

Na época além da Cruzada de São Sebastião, situada no bairro do Leblon, em uma área doada pela Igreja Católica, também foram construídos dois outros conjuntos habitacionais na capital do Rio de Janeiro, a Cidade Alta e a Cidade de Deus para receberem os



moradores que ficaram desabrigados após o incêndio, os dois últimos conjuntos habitacionais ficavam distantes quase 40km da antiga área da favela da Praia do Pinto, em um factual processo de gentrificação²¹.

A comunidade da favela da Praia do Pinto, era considerada um quilombo urbano, localizada inicialmente em uma área de alagados, onde hoje está situado o Shopping Leblon, na Avenida Afrânio de Melo Franco, no bairro do Leblon, Rio de Janeiro, após obras de infraestrutura a favela da Praia do Pinto, local antes rejeitado, foi alvo de grande especulação imobiliária passando de uma região esquecida a uma região requerida pelo Estado brasileiro.

Desde que pisei pela primeira vez no Sapê do Norte, ainda em 2011, me senti em casa, pois minha família, também vivenciou o dilema da incerteza do território, pois também estavam na mira de grandes especuladores imobiliários e o receio de perderem o abrigo era real, assim como é real a luta pelo território no Sapê do Norte, também uma terra rejeitada e esquecida e hoje alvo das grandes empresas de celulose.

Com a abolição da escravidão os negros livres cresceram à beira do progresso de um Brasil cada vez mais branco, pois diferentemente do ocorrido no período de forte imigração europeia em nosso país, onde os imigrantes italianos, pomeranos e alemães, receberam incentivos como posses de terra e acesso à crédito para produção de insumos, o mesmo não foi feito com os negros sequestrados da África e escravizados no Brasil. Após a abolição da escravidão, os negros ficaram à própria sorte e muitos procuraram abrigo nos quilombos, onde puderam viver em comunidade, pois apesar de livres, a exploração da mão de obra negra continuou e continua em voga. Vivendo em comunidades, os negros e negras que haviam sido escravizados trabalhavam e tiravam da terra o sustento dos seus.

²¹ Fenômeno que decorre da revitalização urbana, em que espaços antes desvalorizados, passam a ser requisitados por seu potencial econômico, resultando na periferização dos antigos proprietários e/ou ocupantes dos locais, em sua maioria, os mais pobres e vulneráveis da população.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

O Território Quilombola do Sapê do Norte, é uma região localizada entre o vale do rio Cricaré²², no município de São Mateus, e o vale do rio Itaúnas, município de Conceição da Barra extremo norte do estado do Espírito Santo (FERREIRA, 2009), formado por aproximadamente 40 comunidades remanescentes de quilombos, predominantemente rurais, que mantêm diversos modos de saber e fazer dos seus ancestrais, dos tempos da escravidão.

Entendemos a ancestralidade, de acordo com Oliveira (2018) “como toda a tradição cultural que antecede ao que somos, por isso ela nos forma”, os vínculos formados pela ancestralidade é o que nos dá a certeza de nossa infinitude, qualificando a subsistência do passado no presente. Corroborando o conceito de ancestralidade por nós entendidos, Nunes (2006) defende que a ancestralidade

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações (NUNES, 2006, p. 140).

Ancestralidade, a partir da resistência, que reafirma a sabedoria dos que já não estão mais entre nós, mas que ainda assim reexistem, Schiffler (2014), refere-se ao elo ancestral entre o plano dos vivos e dos mortos, a partir da transmissão oral que perpetua conhecimentos e saberes entre gerações

É pela transmissão oral que se toma contato com a sabedoria dos ancestrais e conseguem sua proteção, criando um elo entre o mundo material e o espiritual. A ancestralidade, pilar de representação cultural e base da performance, une em uma cadeia significativa o plano dos vivos e dos mortos. Sua importância, a despeito das diferenças culturais e religiosas, deve-se à possibilidade de conexão com um deus supremo, na forma de uma força natural que perpetra todos os seres. Trata-se de um valor cultural caro às sociedades de matrizes africanas (SCHIFFLER, 2014, p. 57).

Manter os ancestrais vivos na memória, é lembrar o que estes viveram. Para tanto faz-se imprescindível o conceito de memória, nos amparamos em Pollak (1992) para

²² Em visita a região do Vale do “Cricaré”, em 1596, Pe. José de Anchieta alterou o nome do rio para São Mateus e deu a povoação o mesmo nome, e a margem à esquerda, passou a ser “Barra” de São Mateus.



escrever o não vivido, a partir do que nos foi dito, as memórias revolvidas com o intuito de reviver as experiências vividas pelas anciãs das comunidades quilombolas, transmitidas para as mais jovens, memorando os tempos de suas ancestrais que foram escravizadas. Eu existo porque nós existimos, este trecho de domínio popular faz referência a ética ubuntu, que valoriza a ancestralidade e a memória dos que vieram antes, o conceito de memória é oneroso aos negros e negras que descendem de africanos que foram escravizados nas Américas, desde os primórdios da nefasta escravidão nas Américas que havia a tentativa de forçar os africanos e africanas a esquecerem suas origens para que não pudessem retornar jamais, no trecho abaixo Gomes (2019), refere-se a porta do não retorno

[...] as marcas da escravidão e seus estreitos vínculos com o Brasil podem ser observados por todo lado neste ponto do litoral africano. [...] moldurada pela frondosa Gameleira sagrada do candomblé, pessoas capturadas no interior do continente eram arrematadas em concorridos leilões. Também ali começa a Rota dos Escravos, uma estrada de terra de 3 quilômetros que termina na praia, última parte da jornada que os cativos faziam em solo africano antes de embarcarem nos navios negreiros para a travessia do Atlântico. No local da partida, junto a areia batida por ondas agitadas, ergue-se hoje a porta do não retorno memorial da UNESCO (a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em homenagem as legiões de seres humanos que dali partiram sem esperança de voltar a ver a terra em que haviam nascido (GOMES, 2019, p. 18).

No artigo Quilombolas no Sapê do Norte: a territorialidade revivida pela memória, Ferreira (2011), retrata que o Território Quilombola do Sapê do Norte está organizado de modo peculiar e reproduz um modo de vida característico de suas tradições, a identidade quilombola vinculada à persistência em permanecer no campo, presente em suas origens em comum, nos laços de parentesco, nos casamentos consanguíneos e nos saberes tradicionais,

O Sapê do Norte configurava este espaço apropriado pelos antigos escravos, que passaram a se constituir enquanto campesinato após o fim da escravidão [...] a apropriação destas terras e demais recursos da natureza supria sua existência por meio da pesca, caça, agricultura e extrativismo - sob a lógica predominante do uso comum [...] (FERREIRA, 2011, p. 2).

É importante que a história dessas comunidades remanescentes de quilombos, com seus saberes e fazeres, não se extinga com os anciões das comunidades, pois fazem parte da



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

história do estado do Espírito Santo. São fatos reais com registros orais, como é tradição nas sociedades africanas, onde a oralidade é um meio de preservação de saberes e valores ancestrais, corroborando com a pesquisa etnográfica Comunidades Quilombolas no Estado do Espírito Santo, realizada por Oliveira (2011), pois se trata de “processos sociais que vem desencadeando a transmissão de saberes nessas comunidades sobre sua própria existência e sobre quem são seus integrantes” (OLIVEIRA, 2011, p. 141).

O direito à memória e ao patrimônio cultural dos povos tradicionais, é previsto pela legislação em vigor, Decreto nº 6.040/2007, que resguarda os conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, seus saberes e suas lutas. Apesar disso, os povos tradicionais ainda têm seus direitos extirpados. Além de quilombolas, são identificados como povos tradicionais: indígenas, seringueiros, caiçaras, pescadores artesanais, açorianos, caboclos, quebradeiras de coco babaçu, ciganos, jangadeiros, pantaneiros, marisqueiros, povos de terreiro, pomeranos, entre outros.

A perspectiva de como a incorporação dos saberes e fazeres dos mais velhos pode contribuir com o fortalecimento da autoestima de jovens e crianças das comunidades quilombolas, está presente na dissertação de mestrado de Nascimento (2011), que discute a construção da memória e da identidade quilombola a partir da valorização dos conhecimentos dos mais velhos na Educação Escolar Quilombola, na comunidade quilombola São Jorge, município de São Mateus, no Território Quilombola do Sapê do Norte, no estado do Espírito Santo.

Freire (1996), retrata a necessidade de ensinarmos com a convicção de que a mudança é possível, para isso é necessário, nós (professores) assumirmos a existência do racismo, pois

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. [...] No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 30)

Desde sempre, baseamos o que ensinamos em sala de aula, na cultura dominante, mas esta cultura eurocêntrica não é a da maioria, subalternizamos a cultura da maioria dos brasileiros em detrimento de mantermos o *status quo*, nós professores não podemos continuar ensinando o conformismo, a obediência e o individualismo, todos conteúdos subliminares presentes na estrutura do capitalismo.

Acredito que precisamos garantir uma educação multicultural no currículo da educação básica, não apenas de maneira informativa, mas provocando a reflexão. O curriculum vitae conta um pouco do que somos, é um relato do que nos identifica, é a nossa trajetória, precisamos de uma nova construção social, histórica, cultural e plural e essa reconstrução é feita a partir da relação com o outro, precisamos de todos os outros invisibilizados para descobrir quem realmente somos. É direito de todos ter acesso a sua história para se reconhecer como indivíduo.

Considerações Finais

É inegável que a sociedade brasileira é uma sociedade colonialista, patriarcal e capitalista, e ao percebermos que a educação colabora para manter a identidade não branca invisível, negros, indígenas e tantos outros povos que são marginalizados justamente por não se enquadrarem no padrão colonialista de nosso país, estes têm seus saberes e conhecimentos desprezados, seja na religião, culinária, artes e tudo o mais referente a essas culturas sofrem com os processos de dominação eurocêntrica. Em relação aos negros e negras que são maioria no país e aos indígenas que já o fora, pois são povos originários, faz-se imprescindível a valorização dos saberes e conhecimentos que esses povos tiveram e têm para contribuir com a formação de nossos estudantes.



Somos o país com a maior população negra fora da África, e o Brasil tem um débito histórico com o povo negro, é sabido. Mas e depois? Se uma pessoa branca quiser pesquisar sua origem, de qual país descende sua família, principalmente no Espírito Santo é uma busca relativamente simples, pois há registros, rastros e relatos, ao contrário da população negra, onde o que houve foi uma determinação de se apagar suas origens e seus rastros, tudo o que temos de real e palpável se esvai cada vez que morre um “preto velho”.

Relembrar e reconstruir o passado, é muito importante, pois é uma forma de preservar a cultura e o modo de vida tradicional, preservando a ancestralidade, a identidade e a memória do povo negro. Temos em nosso estado um local onde essa memória ainda é viva, o Território Quilombola do Sapê do Norte, formado por comunidades negras remanescentes de quilombos, de negros escravizados nas fazendas da região, que fugiam do jugo da tortura, buscando a liberdade e a possibilidade de viver de forma digna. As comunidades quilombolas são guardiãs e transmissoras dos saberes tradicionais para as novas gerações, protagonizam a resistência e resistir é característica primeira de um quilombo, antes refúgio que resguardava a matéria, o corpo, espaço que acolhia mulheres e homens negros em fuga da escravidão no Brasil Colonial; hoje, quilombo é o refúgio que resguarda a ancestralidade, a identidade e a memória das práticas culturais de um povo.

Gomes (2003), entende a identidade negra, como uma construção social, histórica, cultural e plural e essa construção é feita a partir da relação com o outro, precisamos do outro para nos fazermos fortes,

[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003, p. 171).

Ao definir o termo raça como estrutural e estruturante, Gomes (2003), denuncia o racismo e o mito da democracia racial e faz-se urgente conscientizar os negros dos mecanismos sutis de exclusão da qual são vítimas, pois aos indivíduos não-brancos é destinada a



margem da sociedade onde são encobertos os conflitos raciais com uma falsa impressão de que todos estamos no mesmo patamar de igualdade, camuflando o racismo estrutural, que vem a séculos maculando a sociedade brasileira.

Temos regiões no estado do Espírito Santo que preservam a língua de um povo, originário de um país que não existe mais: o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO. Segundo Dettman e Küster (2015) o Proepo é um programa político e pedagógico bilíngue implantado em cinco municípios do Estado do Espírito Santo, que tem como objetivo valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana. Iniciado em 2005 como um projeto com o objetivo de reconhecer a cultura pomerana histórica e socialmente silenciada nos espaços escolares e afirmar a identidade pomerana no âmbito de uma educação intercultural, assim o faz de maneira primorosa. Os pomeranos são de origem camponesa e recriaram no Brasil, assim como os quilombolas, o modo de vida camponês e mantiveram o uso da língua e muitos dos costumes de seu país de origem como cultos, festas e ritos de passagem.

Ao oportunizar uma educação bilíngue o Proepo, além dos ganhos pedagógicos, deu visibilidade às crianças de origens pomeranas, proporcionando um sentimento de orgulho às famílias que até então eram silenciadas, pois seu português era repleto de “erros”, trouxe a reflexão e o respeito a diversidade linguística, devolveu aos pomeranos seu valor histórico, cultural e social, jogou luz à um povo refugiado de guerra que viveu em situação de semiescavidão, valorizando e resguardando sua cultura e sua memória, fortalecendo consequentemente sua identidade. O Proepo, levou para dentro das escolas um clamor da comunidade, algo externo ao currículo. Como povos tradicionais, era direito deles não serem invisibilizados dentro de suas comunidades. Vivenciamos nas comunidades de descendência pomerana, alemã e italiana um pouco da imigração europeia no estado do Espírito Santo, o modo de vida tradicional, as histórias, canções, culinárias; quando queremos que nossos estudantes conheçam *in loco* essa vivência, programamos viagens para as Três Santas (Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Santa Teresa, municípios localizados na região serrana do estado do Espírito Santo) e ali eles percebem a



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

diversidade que compõe o nosso povo. Imagine se pudéssemos fazer o mesmo com a descendência africana? A sutileza eficiente do racismo é corroborada com o silêncio dos professores acerca do tema, a informação é direito do aluno e nada mais esclarecedor do que conhecer a história viva, a fim de promover uma educação antirracista.

O Território Quilombola do Sapê do Norte pode e deve ser experienciado como um ambiente educador de ensino-aprendizagem para trabalharmos os conteúdos que abordam a contribuição dos povos africanos no Brasil, assim como fazemos quando abordamos a imigração europeia e levamos nossos alunos às cidades com forte imigração europeia, por exemplo. Se é direito de todos ter acesso a sua história, para se reconhecer como indivíduo, porque não experienciar o Território Quilombola do Sapê do Norte como um ambiente educador, em uma Educação Antirracista? Problematizando questões como meritocracia, racismo estrutural, necrofilia, enfim, são tantos temas, a serem debatidos, não só pelo povo negro, todo brasileiro tem o direito de conhecer e se reconhecer na construção histórica do país.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Decreto nº 6.040 de 7 de Fevereiro de 2007 que regulamenta o Art. nº 68 da Constituição Federal.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acesso em 03 de abril de 2021.

_____. *Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 26 de março de 2021.

DETTMAN, J. M. e KÜSTER, S. B. *O Pomerano no contexto escolar: Por uma pedagogia culturalmente sensível.* In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), UFSC - Florianópolis, 2015.

FERREIRA, S. R. B. *Donos do lugar: A territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES.* 2009. Tese (Doutorado) – UFF, Niterói.

_____. *Quilombolas no Sapê do Norte: a territorialidade revivida pela memória.* In: Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFES, 2011,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Vitória - ES. Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES, 2011. v. 1. p. 1-17.

FORDE, G. H. A., *Vozes Negras na História Da Educação: Racismo, Educação e Movimento Negro No Espírito Santo (1978-2002)*. 2016. Tese (Doutorado) – PPGE/UFES, Vitória.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, L. 1956 – *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares, volume 1*. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Globo livros, 2019.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

NASCIMENTO, O. S. *Educação Escolar Quilombola: Memória, Vivência e Saberes das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge*. (2011) Dissertação – PPGE/UFES, Vitória.

NUNES, G. H. L. *Educação Quilombola*. In: *BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-163.

OLIVEIRA, O. M. de. *Comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo: Conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural*. *RURIS - Revista Do Centro De Estudos Rurais - UNICAMP*, 5(2). 2011.

_____ *Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar: análise a partir da trajetória de uma professora quilombola*. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 27, n. 65/2, p. 573-590, 2018.

POLLACK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, 1992, p. 200-212.

SCHIFFLER, M. F. *Literatura oral e performance: a identidade e a ancestralidade no Ticumbi de Conceição da Barra, ES*. 2014. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

III - EIXO TEMÁTICO 03: EDUCAÇÃO BÁSICA, LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

3.1 - AFRICANIFREIRE-SE! O INÉDITO-VIÁVEL E A LEI 10.639/03: O COTIDIANO ESCOLAR PERIFÉRICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Danielle Barroso Caldas (Mestrado/MPPEB e SME de Duque de Caxias/RJ)
Giselle da Silva Santos (Colégio Pedro II CAp-UERJ, Mestrado/PPGEB e SME do RJ)

O ano de 2021, centenário de Paulo Freire, em meio ao contexto político, econômico e social, agravado, sobretudo, pela crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, diante da institucionalização de diferentes formas de violência e opressão. Visa contextualizar as práticas nas salas de aula de escolas públicas de massa com base na epistemologia freireana que representa resistência-insurgência, denúncia-anúncio, contra a desumanização dos corpos que circulam no ambiente escolar. Diante da conjuntura atual, o objetivo deste relato é apresentar reflexões e análises sobre as atividades propostas no cotidiano escolar de periferias brasileiras, tendo como exemplo experiências vivenciadas em duas escolas periféricas: uma na capital do Rio de Janeiro/RJ e outra na Baixada Fluminense, na cidade de Duque de Caxias/RJ, visando a implementação da Lei nº 10.639/2003, que determina que as instituições escolares devam incluir em seus currículos a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, como estratégia para educação crítica e transformadora, ancorada na filosofia de educação de Freire, que se faz na práxis. O artigo destaca atividades realizadas no chão destas escolas públicas de massa, utilizando como recurso a Sala de Leitura Literária Escolar, a partir dos desdobramentos do tema: “Africanidades” e do Projeto Painel Colaborativo “A Cor da Cultura”, com objetivo de engajar os alunos de Escolas da Periferia em um trabalho coletivo, crítico e transformador. A aproximação com as teorias decoloniais, busca fundamentar teoricamente a ação pedagógica na filosofia freireana, que se apresenta de forma necessária e atual, diante do contexto em que as opressões e suas marcas seguem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

vigentes e não superadas na modernidade. As metodologias utilizadas foram baseadas nos círculos de cultura de Paulo Freire. Os resultados obtidos caminham na direção de uma educação crítica e transformadora, com base na dialogicidade, autonomia estudantil e engajamento, por meio de recursos da educação intercultural crítica, promovendo a circularidade dos saberes em todo ambiente escolar, desestruturando as hierarquias e anunciando as diferentes vozes presentes no contexto das escolas periféricas, apresenta-se como possibilidade para escolas de periferia que se propõe a abraçar as diferenças presentes no cotidiano por meio de práticas pedagógicas que se baseiam na práxis do professor pesquisador, visando brechas para superação das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Decolonial; Ensino fundamental; Intercultural; Lei 10.639/03; Paulo Freire.

Introdução

O contexto marcado pelo isolamento social, causado pela Pandemia de Covid-19, provocou o afastamento da Escola e suscitou debates em vários setores da sociedade acerca do papel da Escola, do currículo escolar e do processo de ensino e aprendizagem. Neste trabalho, as autoras reafirmam a importância da escola pública, como espaço de socialização dos saberes historicamente construídos. Algumas experiências cotidianas, invisibilizam saberes e narrativas diferenciadas por seguir uma lógica colonial, eurocêntrica e opressora que estrutura a sociedade. Segundo Freire, os oprimidos são homens e mulheres impedidos de serem sujeitos da história, da cultura e do conhecimento, pois considera que “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, 1983, p. p. 47).

Freire e a interculturalidade no cotidiano escolar periférico



O relato busca contextualizar práticas pedagógicas realizadas em duas escolas periféricas de Ensino Fundamental I, localizadas no Estado do Rio de Janeiro: uma na zona norte da cidade do Rio de Janeiro no Complexo do Lins e a outra na Baixada Fluminense no município de Duque de Caxias. O trabalho desenvolvido buscou a reflexão sobre a superação do silenciamento e da hierarquização de culturas no cotidiano escolar com a promoção de ações pedagógicas que demonstrem as diferenças culturais como forma de afirmar e impulsionar o anúncio da Liberdade definida como: 'algo que se está criando e recriando historicamente' (FREIRE, 2003, p. 30 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 80).

A partir da observação da realidade e em torno das opressões de raça, gênero e classe, foram desenvolvidos diálogos com objetivo de fortalecer as identidades, ressignificar o contexto histórico-social trazendo para a narrativa diária o lugar de poder, ser e saber das diferentes expressões que constituem as identidades dos estudantes e trabalhadores. As atividades propostas baseadas na Lei 10.639/03 e na fundamentação teórica de Freire, junto a interculturalidade como uma prática pedagógica de superação das injustiças e desigualdades.

O trabalho pedagógico, baseou-se na literatura afro-brasileira para promover diálogos, descentralizando a homogeneidade das narrativas e colaborando para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Reconhecendo o lugar de poder nas construções culturais marginalizadas pelo eurocentrismo e colonialismo. A prática pedagógica rompeu a lógica dominante dos processos educativos escolares, herdeira da modernidade ocidental.

Com o objetivo de estimular diferentes olhares e percepções sobre as narrativas das subjetividades, ancestralidade, a construção das culturas e das nossas identidades. Foram apresentados para uma turma de 5º ano, livros que abordam a temática das relações étnico-raciais, amparados na Lei 10.639/03. Destaca-se uma experiência em torno do livro: "Da minha Janela", de Otávio Júnior. Que contribuiu para uma reflexão das práticas pedagógicas interculturais, pois a partir das análises teóricas reivindicaram a concepção de educação baseada nos pensamentos de Freire.



O livro “Da minha Janela” (JÚNIOR, 2019), apresenta um complexo de favelas no subúrbio carioca, através de um texto poético que aproxima realidades e desejos pelo olhar do autor que é morador do local. A leitura realizada coletivamente despertou o posicionamento das e dos estudantes sobre suas vivências, visto que dentro do mesmo grupo há aqueles e aquelas que moram nas favelas que circundam a unidade escolar, os que moram próximo às suas margens, colocando em debate a marginalização do termo “favelado”. Aprofundando a reflexão histórica e social contida nesta narrativa que reforça o lugar de subjugamento dos indivíduos que vivem neste local. Na etapa inicial da atividade foi possível contextualizar a produção de culturas, questionando as hierarquias impostas pela modernidade, bem como refletir sobre a racialização que está imbricada com as relações de classe social, gênero, sexualidade, religiosidade do sistema de poder da sociedade capitalista. Segundo Freire, a opressão social vincula-se à opressão cultural, servindo como mecanismo de manutenção da opressão tendo como base o silenciamento experimentado pelos oprimidos, através da alienação, dominação e coisificação. Esta manipulação de cunho ideológico culmina na invasão cultural, que para Freire (1983, p. 178): “consiste na penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

À medida que a leitura da obra “Da Minha Janela” apresentou desdobramentos relacionados à realidade objetiva e suscita discussões acerca das narrativas elaboradas e reelaboradas no contexto de sala de aula a ação estudantes - professora, fomenta uma análise sobre o lugar de ser e estar no Mundo, numa perspectiva crítica. A prática pedagógica descrita fundamenta-se na teoria da dialogicidade, da colaboração; a união para a libertação; a organização e a síntese cultural, como Freire formula, no sentido de rebeldia, reinvenção da vida e assunção da existência e da história. Nesta perspectiva, o diálogo se constitui como uma prática imprescindível.

Em um segundo momento, à sequência didática proposta, o autor da obra trabalhada foi apresentado a turma, através de uma entrevista para o jornal comunitário “Voz da Comunidade”, com objetivo de apresentar a biografia do escritor e intertextualizar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

os gêneros textuais e impulsionar a reflexão sobre o lugar do negro na sociedade, na busca por um movimento de afirmação positiva de identidades plurais e não padronizadas e que nesta atividade demonstra um homem negro, favelado e escritor em uma notícia de jornal que não é a seção policial, lugar previsto pela estrutura social dominante. O diálogo aberto nesta atividade se aproximou dos objetivos dos Círculos de Cultura de Freire, concepção que promove a horizontalidade nas relações entre educador e educando. A valorização das culturas locais e da oralidade, fundamentadas em uma proposta pedagógica democrática, transformadora e que 're-vive a vida', conforme Freire, em Pedagogia do Oprimido (1987):

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FREIRE, 1987, p. 9).

Desta forma, a Escola proporciona à classe trabalhadora o conhecimento, o direito à leitura e a oportunidade de uma ação sobre a própria cultura. Para Freire (1980), a cultura possui um caráter humanístico e constitui uma experiência humana, resultado do trabalho de homens e mulheres que acrescentam ao mundo o criar e o recriar. Assim, somos criadores de culturas que precisam ser anunciadas. A hierarquização é uma marca de dominação percebida na subjetividade social por isso a necessidade de uma ação educativa emancipadora, que busque a conscientização e uma ação histórica que supere a cultura alienada e alienante.

Com o avanço da atividade, surgiu a problemática da falta de utilização das Salas de Leituras, pois estavam fechadas devido ao protocolo sanitário contra a Covid-19. Buscou-se, coletivamente, formas de viabilizar o acesso aos livros. Então, foi sugerida a organização de uma caixa com livros para empréstimo aos estudantes dando início ao Clube de Leitura 1501. A partir da experiência de um aluno que vivenciou a prática do Clube de Leitura na favela onde mora, oportunizando outros saberes, e outras histórias. Neste contexto, o círculo de leitura se expandiu e envolveu toda a comunidade escolar, estudantes da turma como agentes leitores e promotores de leitura para os demais estudantes e profissionais da escola. Desta forma, além de se tornarem agentes atuantes no cotidiano escolar, avançaram na percepção de que a Escola pertence a quem nela está. Um movimento coletivo que reivindica para si um espaço, que estava esvaziado de sentido. O Clube de Leitura aproximou a comunidade escolar, afirmando a diversidade de linguagens, expressões e percepções da realidade.

Figura 1 - Alguns livros do Clube de Leitura



Fonte: Arquivo Pessoal.

O desdobramento do Clube de Leitura, enquanto prática pedagógica horizontalizada, promoveu a circularidade de saberes e impulsionou a comunidade escolar ao debate acerca das identidades, ancestralidades, territórios, corporeidade e



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

expressões culturais. Através do livro “Meu crespô é de Rainha”, (hooks, 2018) e ao longo dos diálogos em torno da estética e das identidades negras, como as tranças nagô e os quilombos serviram como marcas de resistência e ancestralidade. A prática pedagógica fundamentada na educação crítica, transformadora e como prática da liberdade proposta apresentada na perspectiva intercultural crítica com base na dialogicidade, ética, solidariedade, colaboração, identidade cultural, denúncia e anúncio, a partir da autonomia, que visa o exercício democrático, a ampliação da consciência e a disposição para a transformação, iniciada pelo anúncio de vozes presentes no espaço escolar e além dele:

Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social[...]A legitimação desses diversos discursos legitimaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática (FREIRE, 1990, p. 36-37).

Figura 2 – Frases produzidas pelos estudantes



Fonte: Arquivo Pessoal

“Africanifreire-se”!

Para compreender a pluralidade e as diferentes identidades de um grupo social, é necessário conhecer o percurso histórico de determinados grupos que foram considerados subalternos. Outra proposta realizada em uma escola pública, localizada na cidade de Duque de Caxias/RJ, que atende 12 turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental foi a criação coletiva de um Painel Colaborativo. Idealizado a partir das experiências do programa de formação continuada para professores em rede nacional: “A Cor da Cultura”. A intenção foi resgatar um projeto que foi realizado em parceria com várias entidades: Ministério da Educação (MEC), a Fundação Cultural Palmares (FCP), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a Fundação Roberto Marinho para implementar a Lei nº 10.639/03, que estabelece a

obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas do país.

Figura 3 – Kit do Projeto “A Cor da Cultura”



Fonte: Fundação Palmares

Com o objetivo de incentivar o trabalho coletivo e implementar as diretrizes da Lei nº 10.639/03, foi realizada a construção coletiva de um Painel Colaborativo, baseado nos ensinamentos de Paulo Freire, despertando alunos e alunas a conhecerem a Cultura, Geografia, História Africana e Afro-brasileira e a importância dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade. Visibilizar a representatividade negra na sociedade e contribuir com a formação da identidade dos alunos e das alunas, negros e negras, uma vez que a escola é composta por maioria de crianças e adolescentes negras e muitas vezes seus tutores possuem posições subalternas na sociedade. O intuito foi mostrar uma África que pulsa em nosso sangue vertendo cultura e história. Não silenciada e apagada, como Cunha Jr. (2007, p. 9):

As histórias e as culturas africanas foram desprezadas e ocultadas das informações difundidas no ocidente devido à imposição de um sistema de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

dominação dos povos europeus sobre os africanos e descendentes. Principalmente no Brasil, esta imposição da dominação ocidental e do eurocentrismo é mais forte devido à permanência do modelo republicano que produziu a desafricanização do Brasil. [...] Neste sistema de dominação ocidental, o africano e os descendentes foram sempre caracterizados como povos sem história, sem cultura e sem civilização. O ocultamento das formas das escritas africanas fez parte desta estratégia de dominação ocidental.

Em todas as turmas foi realizada uma atividade introdutória de Tempestade de Palavras: o que vem à mente quando ouvem a palavra: ÁFRICA? A maioria dos alunos das turmas de 2º ano citaram as seguintes palavras: plantas; floresta; animais (como tigre e zebra); quente. O que, ainda, reafirma uma visão distorcida de África. Já nas turmas de 3º ano alguns alunos indagaram: “é onde tem casas de pedras”; “é uma terra de gente preta” (chegando a ser corrigida por algum outro aluno que interpretou como errado chamar os negros de “gente preta”, o que foi dito por uma aluna negra. Ou “é uma cidade”, então foi explicado que na África, além de cidades tem estados e países que formam um continente. E, “é de onde veio a capoeira”, outro aluno disse que “é um lugar de paz”; “um lugar de histórias”. Outro disse: “Onde tem uma religião que espetam bonecos”. Na realização dessas atividades observou-se que ainda há no imaginário infanto juvenil uma ideia de relacionar o continente africano a um lugar florestal, associado a acontecimentos negativos, reafirmando a ideia de um único território e cultura e de onde não poderia vir nenhum saber significativo. Demonstrando a influência da Modernidade europeia, que durante séculos disseminou o apagamento das culturas dos povos africanos e a difusão de uma visão colonial que perdura até os dias de hoje, constatado por Vera Candau (2010, p. 18):

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.



Na etapa seguinte, cada ano de escolaridade recebeu uma tarefa para compor o Painel: Uma proposta de confeccionar um “SONA” que é uma contação de história realizada através de desenhos na areia, contornando pontos equidistantes que formam o contexto. Desenvolvido na cidade de Sona, que fica em Angola, daí o nome. Foi comentado sobre a tradição do símbolo da amizade. Indagados sobre o que parece, os alunos tanto do 2º ano como do 3º mencionaram: laço; borboleta, gravata; coração, dois corações; peixe; tartaruga; quadrado, balão; uma pipa; cobra; duas cobras enroladas. Foi solicitado que destacassem o que teriam imaginado primeiro. Ao pintarem, se sentiram motivados a usarem uma quantidade maior de cores do que a usual. Foram apresentadas outras possibilidades, de acordo com o número de pontos presentes no papel, com o desafio de não levantar o lápis e não passar pelo mesmo caminho (linha contínua traçada). Essa atividade serviu para delimitar as margens do painel de forma artística com as contribuições dos próprios alunos. Todos demonstraram prazer durante todas as fases de realização das atividades.

As turmas de 4º ano realizaram a parte da geografia do continente africano como localização dos países, as bandeiras e coloriram para ser acrescentado ao mural. A dinâmica foi procurar a sua bandeira já colorida no meio de outras. Escrever o nome dos países. Reconhecendo que cada bandeira pertence a um país do continente Africano. Além da realização de uma arte para expor as bandeiras africanas no mural, através das imagens Adinkras que significam um ditado popular, sua origem vem de Gana, onde são considerados como patrimônio cultural. Já as turmas do 5º ano, ficaram responsáveis por incluir as personalidades negras brasileiras representadas em várias áreas da sociedade. Organizaram-se em duplas com os cartões com as fotos de cada personalidade e ao abrir teriam a descrição biográfica resumida para relacionarem o nome de batismo, foto ao respectivo nome artístico. As personalidades não conhecidas pelos alunos tinham outras pistas para serem descobertas estimulando a leitura. As atividades desenvolvidas para a construção coletiva do Painel “A Cor da Cultura” tiveram como objetivo a valorização de uma experiência oral do conhecimento, inspiradas na própria tradição cultural de África e

na pedagogia de Freire, assim como descrito por Mário Cabral, Comissário de Educação e Cultura da Guiné-Bissau:

Um aspecto muito importante é a sua pedagogia da liberdade, de uma abertura para não se ficar enquadrado numa metodologia muito rígida. Quer dizer, o intercâmbio em todo processo foi uma das questões que o Paulo Freire sempre acentuou. E esse processo, aquilo que se passa na escola, se fosse transportado para a sociedade, creio que seria muito bom para o desenvolvimento do país. E nisso Paulo nos ajudou muito, nessa abordagem aberta do aspecto social (FREIRE; GUIMARÃES, p. 163, 2011).

Figura 4 – Painel construído coletivamente



Considerações finais

O centenário de Paulo Freire ocorreu em um contexto de Pandemia de Covid-19, em meio a uma situação de extrema comoção mundial, crise de ordem sanitária,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

econômica e social. Com a volta gradual das atividades presenciais foi possível realizar, em escolas periféricas, a concepção freireana de “inédito viável”. Atividades que contemplassem uma temática subalternizada pelos currículos oficiais, onde vozes diversas encontraram espaço para se expressarem, através do diálogo, da cultura e das artes, reunindo saberes e não apenas conteúdos de uma forma contextualizada e significativa. O que não poderia ser diferente diante da singeleza de Freire. As áreas do conhecimento foram integradas de tal forma que a compartimentalização do conhecimento em disciplinas não foi percebida, pois fundamentou práticas pedagógicas dialógicas, bem como a colaboração, o engajamento e a autonomia estudantil, desestruturando hierarquias no ambiente escolar. As práticas pedagógicas na perspectiva intercultural e em diálogo com Freire representaram o anúncio de uma educação transformadora.

A escola como espaço de poder em disputa, e como afirma Freire, impossibilitado em seu contexto histórico de ser um espaço de neutralidade, fazem-se necessárias ações político-pedagógicas no sentido de superar as desigualdades e construir uma sociedade democrática. Para tanto, são necessárias escolhas que reflitam sobre o fazer pedagógico, seus objetivos e *a quem e para quem* eles servem. Docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ver a seu favor o fato de atuarem com o mesmo grupo durante todo o ano letivo, pois tem como possibilidade integrar as várias áreas do conhecimento de forma crítica, considerando as diferenças presentes no espaço escolar como potencialidade para o fortalecimento de uma sociedade justa e plural.

O contexto de escolas públicas localizadas em áreas periféricas do Estado do Rio de Janeiro, majoritariamente ocupadas por pessoas negras, pobres e estudantes oriundos da classe trabalhadora, demonstrou que é possível a circularidade dos diferentes saberes reivindicando suas identidades culturais, suas próprias análises da realidade de suas concepções individuais reverberando no coletivo. As práticas pedagógicas decoloniais em convergência com o pensamento de Freire, propiciaram reflexões e possibilidades práticas a serem socializadas como forma de resistência e insurgência no espaço escolar.



As considerações das autoras não se esgotaram, mesmo após o encerramento das atividades, pois saberes outros passaram a circular na comunidade escolar.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.**
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.**
- BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** MEC/SECADI. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Coleção a Cor da Cultura.** Acesso em 1 Out. 22. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=10963> >
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.26, n. 01 p.15-40 abr. 2010.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Cambridge, UK: Polity, 2016
- CUNHA JR, Henrique. O Etíope: uma escrita africana. **Revista Educação Gráfica** Departamento de Artes e Representação Gráfica da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP, Campus Bauru, SP. vol. 11 n. 02 2007.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África Ensinando a Gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREITAS, Ana L. S. **Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar.** In: Colóquio Internacional Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural, 2005, Recife. Anais eletrônicos. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas.
- GERDES, Paulus. **Geometria Sona: Reflexões sobre uma Tradição de Desenho em Povos da África ao Sul do Equador. Projeto de Investigação Etnomatemática.** Moçambique: Universidade Pedagógica, 1993.
- JÚNIOR, Otávio. **Da Minha Janela.** Ilustrações Vanina Starkoff. 1. ed.. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

MOURA, Renato. **Livreiro distribui “sonhos” em biblioteca móvel no Alemão.** Acesso em:10 Out. 22.
<https://www.vozdascomunidades.com.br/comunidades/complexo-do-alemao/livreiro-distribui-sonhos-em-biblioteca-movel-no-alemao/>

OLIVEIRA, Ivanilde. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.** Curitiba: CRV, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

3.2 - O ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA DESNATURALIZAÇÃO DO RACISMO

Abner Alexandre Coimbra Traba (PPGEH - IFES)
Kátia Gonçalves Castor (PPGEH - IFES)

Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação que pretende contribuir para o ensino das relações étnico raciais em uma escola pública de Educação Infantil do município de Linhares – ES. O Objetivo é refletir como os conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial pode contribuir para a desnaturalização do racismo na escola. A pesquisa terá como referencial teórico a Lei 10.639/2003, e alguns teóricos que estudam o tema. Optou-se pela pesquisa-ação e a perspectiva de educação emancipatória. Como instrumentos metodológicos optou-se por questionários e rodas de conversas, e para análise dos resultados de interpretação qualitativa no método hermenêutico-dialético.

Palavras-chave: Formação de professores; Racismo na escola; Relações étnico-raciais.

Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória. Parte do pressuposto que existe um processo silencioso de naturalização do racismo dentro e fora da escola. Deste modo pretendemos construir em parceria com os professores, através de formação continuada, reflexões sobre conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial. Com o objetivo de enriquecer cultural os mesmos, de modo a estimular o combate ao ensino das desigualdades, contribuindo para a desnaturalização do racismo na escola por meio da educação das relações étnico-raciais. Buscaremos com isso elucidar nossa hipótese de pesquisa de que existe realmente um



processo silencioso da naturalização do racismo, disseminação do preconceito e fortalecimento das desigualdades involuntárias em curso. Assim, seu combate depende do reconhecimento por parte dos professores de duas questões extremamente importantes: a primeira é a existência do racismo, preconceito e desigualdade, e a segunda é a importância da busca por conhecimentos. Esta busca pode ser realizada através de formação continuada que poderá fornecer subsídios para um bom planejamento e engajamento nas práticas propostas pelas Leis: 10.639/03 e 11.645/08 que endossa a importância e a necessidade de um trabalho educativo voltado para a educação das relações étnico-raciais nas escolas e a desnaturalização do racismo.

Para melhor entendimento de nosso trabalho, iniciamos esclarecendo que o nosso conceito de pesquisa corrobora com Minayo (1994) que diz:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1994, p.17).

Assim a pesquisa “O Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e as Relações Étnico-raciais: contribuições docentes para a desnaturalização do racismo”, objetiva estabelecer um estudo que permita trazer subsídios metodológicos com recursos didáticos que, desenvolvidos e amparados pela Lei 10.639/03 e 11.645/08, trabalhem as questões da educação das relações étnico-raciais para buscar a amenização da força que carrega a negação da natureza política do processo educativo, relativo ao mito de neutralidade da Educação (FREIRE, 1987).

A falta de combate às injustiças raciais, reforça os mecanismos das ideologias dominantes. Almeida (2020) amplia esta ideia e percepção quando apresenta e aponta em seus estudos, a pouca ou a falta da presença das contribuições do negro nas artes, literatura, ciências e história. Isso pode ter resultados catastróficos na vida do negro no Brasil, é o que nos afirma Almeida (2020):



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado. (ALMEIDA,2020, p.33).

Podemos ver claramente através das estatísticas e números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE²³, por exemplo, como a população negra no Brasil tem dificuldades em ascensão. Pensando nesta situação e na própria vivência cotidiana, procuraremos constantemente nesta pesquisa entender como podemos combater tal situação dentro da escola, pois sabemos não há educação neutra dentro da escola (Paulo Freire, 1987), se não trabalharmos contra estaremos involuntariamente trabalhando a favor de uma educação alienante e perversa que não poupa o futuro de nossas crianças, principalmente as negras.

Assim inicialmente realizamos uma grande pesquisa no banco de dados das seguintes instituições, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo e no Repositório Institucional (Teses e dissertações defendidas) no IFES-Instituto Federal do Espírito Santo. Para facilitar nossa busca, selecionamos os seguintes descritores: formação de professores, racismo na escola e relações étnico-raciais, em um período entre 2010 a 2020. Em seguida lemos o resumo de algumas e selecionamos quatro (4) de cada descritor, entretanto usamos também alguns trabalhos que eram de autores capixabas e do repositório da UFES e do IFES, que devido a sua importância dentro do tema racismo e relações étnico-raciais, seria de extrema imprudência deixá-los de fora de nossa pesquisa. Pesquisas selecionadas, iniciamos as leituras, pois sabemos que

²³ O rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas (R\$2.796) foi 73,9% superior ao da população preta ou parda (R\$1.608). Os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em:20/09/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

“ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que se propõe a ser investigador, a ser cientista”. Como nos explica Saviani (2012).

Detalharemos mais à frente em diálogo com os pares os resultados de nossas pesquisas, mas podemos adiantar que as leituras realizadas nos fizeram refletir e perceber que estamos no caminho certo. Além de nos mostrar que trabalhar com os professores em formação continuada para o EREER, realmente é uma necessidade urgente, pois há inúmeros trabalhos em nossa pesquisa que trazem os professores como mero coadjuvante nos estudos realizados dentro das escolas. Quanto a nós temos o ideal convicto de torná-los protagonistas de nosso trabalho. A futura pesquisa de campo que será realizada no CEIM Jocafe- Santa Cruz, Linhares, Espírito Santo, será enriquecedora para nosso Trabalho e para os professores envolvidos. Pois, nossos esforços estarão voltados para os diversos entendimentos e dúvidas sobre as questões raciais no dia a dia da escola, bem como as possíveis respostas e ou explicações.

Para tais explicações e respostas, buscaremos subsídios e amparo na Lei 10.639/03 e 11.645/08, que trabalha questões da História e da Cultura Afro-brasileira. E para as discussões sobre educação das relações étnico-raciais buscaremos em Abdias Nascimento (2019) a história do negro e o conceito de racismo, com Nilma Lino Gomes (2019) e Kabengele Munanga (2005) buscaremos os conceitos de raça, etnia e estratégias para combate ao racismo, com Silvio de Almeida (2020) conceito de meritocracia e o racismo estrutural dentre outros em análise.

Para a construção deste trabalho será realizada a metodologia de pesquisa-ação, método que é visto como um tipo de investigação-ação, através da qual tanto o pesquisado, quanto o pesquisador participam ativamente das ações e planos na forma de intervenção com mudanças no problema investigado Thiollent (2011).

Atrelado a este método abordaremos a perspectiva emancipatória de Paulo Freire (1987), que diz que devemos pesquisar para conhecer e conhecer, devemos compartilhar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

a novidade. Assim para a produção de dados será aplicado um questionário para compreender que visão tem os professores sobre os conceitos de racismo, preconceito, discriminação racial e a naturalização com que estes assuntos são tratados no âmbito escolar. Poderemos elencar e apontar as variantes que poderão ser trabalhadas em futuros projetos de formação e montagem do recurso didático que serão direcionadas ao corpo docente em formação continuada objetivando atingir significativas melhoras na abordagem no trato professor-professor e professor-aluno sobre os temas diversos relacionados ao racismo na educação escolar.

A pesquisa intitulada “O Ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e as Relações Étnico-raciais: contribuições docentes para a desnaturalização do racismo”, se faz necessária, pois tanto na trajetória educativa, quanto docente dos pesquisadores observou-se que somente ocorreu mudanças de postura, de crescimento pessoal e acadêmico, quando estes acessaram conhecimentos teóricos e práticos. Desta forma podemos perceber, com um novo olhar, tudo de bom e ruim que nos cerca na vida cotidiana. De acordo com Santos (APUD GOMES, 2019, p.62):

Esse olhar produzirá imagens desestabilizadores suscetíveis de desenvolvimento nos estudantes, nos docentes a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformistas as quais são necessárias para um olhar como tenho os modelos dominantes ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre eles e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais.

Diante do exposto acreditamos que sim, se faz urgente e necessário o trabalho dentro da escola da desnaturalização do racismo, para enfrentamento do mesmo, causador de tamanha desigualdade e prejuízo a sociedade brasileira. Há uma necessidade emergente de pedagogias de combate ao racismo e de promoção da identidade do negro em nosso país. Deste modo a seguir apresentaremos com mais exatidão nossos objetivos gerais e específicos.



Elegemos como objetivos geral e específico, primeiro construir em parceria com os professores da CEIM “Jocafé”, através de formação continuada, reflexões sobre conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial. Corroborando assim com o enriquecimento cultural dos mesmos, de modo a estimular o combate ao ensino das desigualdades, contribuindo para a desnaturalização do racismo na escola por meio da educação das relações étnico-raciais e como objetivos específicos: Propor uma formação acerca das Leis: 10.639/03 e 11.645/08 e dos conteúdos pertinentes para o ensino das relações étnico-raciais e de combate e desnaturalização do racismo; Refletir e avaliar junto ao grupo de professores o material didático sobre as relações étnico-raciais usados dentro da escola; Produzir e publicar o material educativo em formato e-Book, elaborado com os professores na formação que apresente uma proposta de trabalho informativo para a educação infantil e os anos iniciais que tenha como tema gerador a educação das relações étnico-raciais.

Pensando no alcance de nossos objetivos propostos fundamentamos nossa pesquisa em bases sólidas selecionada com bastante cuidado nas plataformas de periódicos de teses/dissertações pertinentes ao trabalho que pretendemos realizar, assim adentramos no capítulo seguinte com o diálogo realizados com as teses/dissertações selecionadas, afinal “a revisão bibliográfica indica a humildade acadêmica diante de gerações de pesquisadores que nos antecederam (CHISTÉ, 2021, p.85).

Diálogo com as pesquisas na área

Neste capítulo dialogando com pares falaremos da fase exploratória de nossa pesquisa, Minayo (1994), nos diz que a fase exploratória de uma pesquisa é sem dúvida uma das partes mais importantes para o desenvolvimento de uma boa pesquisa, e vai além orientando-nos que uma fase exploratória feita de maneira precária pode nos trazer grandes dificuldades em nosso percurso. Partindo do que nos diz Minayo (1994), buscamos consultar bases de dados tanto fora quanto dentro de nosso estado para termos uma visão atualizada do nosso objeto de pesquisa. Procuramos teses e



dissertações no repositório UFES do IFES para representar a nossa pesquisa no estado do Espírito Santo e também na Biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações BDTD e coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior CAPES para representar a nível de Brasil.

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa de tese e dissertações com os seguintes descritores Formação de professores racismo na escola e relações étnicas raciais em cada descritor apareciam milhares de teses e dissertações, em um dos descritores surgiu cerca de 127. 389 trabalhos realizados dentro da temática “relações étnico-raciais”, dificultando a nossa seleção. Então decidimos por reduzir estes números através de datas, buscando afinar entre 2010 e 2020 e em alguns descritores, colocamos somente pesquisas desenvolvidas em ciências sociais o que nos ajudou muito para que diminuísse o número de trabalhos que pretendemos ler. Assim chegamos aos números que seguem abaixo em nossos quadros com as dissertações e teses catalogadas nos bancos de dados pesquisados:

Assim, finalizamos com nove trabalhos acadêmicos, analisados de forma mais aprofundada, os quais são apresentados no Quadro 1:

TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	ORIGEM
Escola e preconceito: Relações raciais na ótica dos professores	Carina Feitosa dos Santos	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe
A escola no enfrentamento ao racismo	Daniela Melo da Silva Carvalho	Dissertação	2020	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

				título de Mestre em Psicologia Social.
A educação das relações étnico-raciais no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí-ES	Liliane Rosa Nogueira	Dissertação	2020	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo,
Ensino de história nos anos iniciais: Contribuições da filosofia para crianças numa perspectiva dialógica	Eliane Mara Pimentel	Dissertação	2018	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.
O silêncio do racismo: Dinâmica das relações raciais em uma escola pública de Colider-MT	Almir Rogerio da Silva	Dissertação	2018	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso –UFMT.
Africanidades: Formação continuada para professores do ensino fundamental – anos iniciais	Márcia Maria Silva Peixoto	Dissertação	2019	Instituto federal do espírito santo Programa de pós-graduação em ensino de humanidades Mestrado profissional em ensino de humanidades
Liberdade, liberdade! A luta da população em queimados perspectiva libertarias para o ensino	Emanuel Vieira de Assis	Dissertação	2017	Instituto Federal do Espírito Santo Mestrado profissional em ensino de humanidades



em relações étnico-raciais				
<p>“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e Movimento negro no espírito santo (1978-2002)</p>	<p>Gustavo Henrique Araújo Forde</p>	<p>Tese</p>	<p>2016</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo</p>
<p>Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de Base africana, para a formação de professores/as</p>	<p>Geranilde Costa e Silva</p>	<p>Tese</p>	<p>2013</p>	<p>Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará</p>

Quadro 1 - Fontes de informação selecionadas para a realização da pesquisa. Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Após análise dos trabalhos elencados, percebemos inúmeras conexões que vão nos dar base para realização de nossa pesquisa. Através do diálogo com os pares percebemos que nossa pesquisa pode ser considerada exploratória, qualitativa e de intervenção, ou seja pesquisa-ação, pois almejamos a formação de professores com mudança de atitude, uma pesquisa que traga o professorado para uma reflexão constante das suas práxis.

Referencial teórico

Neste capítulo definiremos com quais autores e conceitos vamos trabalhar em nossa pesquisa a fim de termos uma base que sustente todos os nossos argumentos, argumentos esses que servirão tanto para nossa dissertação, quanto para o nosso produto educacional. Desse modo adentramos em nossa dissertação intitulada “ o ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

na *Ed. Infantil e nos anos iniciais e as relações étnicas raciais: contribuições docentes para desnaturalização do racismo*". O referido estudo trará para diálogo os conceitos de raça em Munanga, (2003), que nos explica que raça:

É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria étnica semântica. [...] o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura Global da sociedade e pelas relações de poder que a governo.
(MUNANGA. 2000, p.22)

Com a simplicidade e objetividade do autor, pretendemos levar aos nossos pesquisados, conceitos, de extrema importância para entendimento do sistema que nos cerca, bem como dando possibilidades de mudança no seu modo de pensar e agir na sociedade, fruto da racialidade, construída ao longo dos séculos e aprimorada no século XIX (Nascimento, 2019), pois sabemos como é forte no imaginário brasileiro a questão da "superioridade branca".

Para dialogar com o autor acima citado traremos também o conceito de relações étnico-raciais na perspectiva de Gomes (2010) que define este conceito como:

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (GOMES, 2010, p.22)

Em acordo com Gomes (2010), o professor não tem como tarefa simples, mas como obrigatória o trabalho, a pesquisar e a implementar das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas, por se tratar de acordo com o conceito da mesma, de relações construídas em um processo histórico. Deste modo a escola tem a função de desconstruir aquilo que foi transmitido e é até hoje, como saber



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

único, fundamental e superior que é o conhecimento eurocêntrico. Para conceituar este que será um dos temas principais de nossa pesquisa, o *racismo*. Buscamos o conceito segundo Almeida (2020) que define o mesmo 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 para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2020, p.32)

Esta observação é relevante para delimitar as fronteiras entre esses conceitos-chaves e será importante para o desenvolvimento do nosso trabalho. Pois é perceptível a necessidade de entendimento do que é racismo por parte dos professores de qualquer nível, mas principalmente da educação básica, nas palavras de Freire (1987), não existe educação neutra, isso é o “mito da neutralidade da educação”, se não combatemos algo que sabemos ser nocivo, estamos colaborando, mesmo que de forma passiva. Precisamos enquanto professores nos posicionar, pois se por um lado acabamos reproduzindo as ideologias dominantes, por outro, nós combatemos a mesma, quando tentamos ensinar mesmo que involuntária.

E é neste território que queremos adentrar para entender melhor e assim respondermos a nossa questão principal: “Que contribuições, o ensino das relações étnico-raciais pode oferecer aos alunos da Educação básica: Ed. Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para combater e desnaturalizar o racismo? ”. Esta é a pergunta que move o nosso trabalho e que vamos responder baseados em nosso referencial teórico.

Metodologia

Sabendo da importância de uma metodologia em uma pesquisa, buscamos entender e analisar para ter clareza se a Pesquisa-ação seria mesmo a metodologia que nos atenderia dentro de nossa proposta, assim, antes de iniciarmos nossos planos, conceituamos Pesquisa-Ação, como:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16)

Assim, este conceito trouxe exatamente aquilo que precisávamos, ou seja, uma forma metodológica de resolução de problema, pois o racismo na escola é um problema muitas vezes renegado por não se ter clareza de quando o mesmo acontece, e é totalmente apagado pela falsa democracia racial e pela meritocracia.

Na pesquisa-ação, a produção de dados é uma fase muito importante e para tanto usaremos os seguintes instrumentos: entrevista coletiva, entrevista individual, além destas usaremos técnicas antropológicas, tais como observação participante e diários de campo. Usaremos a entrevista que é o procedimento mais usual no trabalho de campo, deste modo através dela o pesquisador buscará obter informações contidas na fala dos autores, pois esta técnica não significa uma conversa desprendida e neutra, e sim um modo de reter informações importantes que vão além do diálogo. Portanto realizaremos entrevista e roda de conversa, através de um conjunto de perguntas dispostas em um roteiro pré-fixado.

Segundo Paulo Freire:

[...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção de que deles esteja tendo a população neles envolvidos. Assim a realidade concreta se dá a mim na realização dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1999, p.34)

Então é evidente a necessidade de buscarmos para nossa pesquisa, parcerias que possam alavancar nossos olhares e ampliar nossos horizontes sobre a educação das Relações Étnico-Raciais. Ouvir o professor é aqui um dever que será cuidadosamente



respeitado de forma a nos auxiliar na busca permanente de subsídios para nossa formação.

Metodologia: Fases da Pesquisa-ação

Como já foi dito, buscamos em Thiollent um norte para nossa pesquisa e uma base metodológica que nos dê condições de prosseguir dentro de nossos conhecimentos e objetivos. Deste modo, dentro da ideia deste autor, podemos dividir nossa pesquisa em 4 momentos: fase exploratória, fase de planejamento, fase de ação e avaliação.

Fases Exploratória

Nesta fase o primeiro passo será reconhecer o lócus de nossa pesquisa. Que será o CEIM-Centro de Educação Infantil Municipal “Jocafe”, uma unidade municipal de educação infantil, recém-inaugurada com apenas 1 ano de funcionamento, localizada na rua Antônio Machado, s/n no bairro Santa Cruz, destinado a educação infantil: creche e pré-escola, com 150 alunos distribuído em dois turnos sendo 61 no matutino e 89 no vespertino. Com 14 professores, apenas 50% efetivo que atendem uma clientela oriunda das classes “C” e “D”, de maioria negra e ou parda e também cristã protestante, a faixa etária varia e muito, com maior representatividade do público feminino, ou seja, mães, isso de acordo com informações recolhidas na escola.

Neste primeiro olhar podemos perceber que a presença da cultura afro-brasileira é inexistente neste lugar, pois não há uma representatividade nem nas vestimentas, adereços no cabelo, ou qualquer referência com relação à cultura afro-brasileira. Não houve em nenhum momento dentro da escola que este primeiro olhar identificasse, a questão do empoderamento negro ou algo próximo, é totalmente ao contrário o que se percebe, não só pela vestimenta das pessoas, mas posturas e os estereótipos das ramificações cristão protestante.

Em nossas observações iniciais não ocorreu nenhum momento que tivesse alguma questão de busca de reconhecimento do legado negro, nas atividades didáticas, nas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

atividades no pátio, muito menos no currículo da escola, ou seja não existe uma questão do EREER nesta escola. O que nos leva a pergunta que motivou esta pesquisa: “Que contribuições o ensino das relações étnico-raciais pode oferecer aos alunos da educação básica: Ed. Infantil e anos iniciais? ”.

Pergunta que gerou nossa problemática e também o título de nossa pesquisa: “O Ensino na Ed. Infantil e nos Anos Iniciais e as Relações Étnico-Raciais: contribuições docentes para desnaturalização do racismo”.

Delimitado a nossa problemática, ou melhor nossa questão, iniciamos através das leituras os diálogos com os pares e estas leituras também nos possibilitaram perceber que uma das hipóteses para a nossa questão é a Formação de Professores, pois só com professores capacitados e empoderados na questão do EREr, poderemos realizar este trabalho tão necessário dentro da escola. E com a formação de professores, pretendemos de uma forma emancipatória desenvolver junto dos profissionais da educação formas de propagar a cultura e o conhecimento afro-brasileiro, que tem nas Leis 10.639/03 e na Lei 11.645/08, sua obrigatoriedade e justificativa para implantação com urgência.

Fases de Planejamento

Através das leituras dos nossos pares e algumas sugestões, iniciamos a construção de nosso arcabouço teórico de nossa pesquisa e da Formação/Curso.

Desta forma, pretendemos realizar a formação continuada com encontros presenciais e a distância (híbrido) para alcançar o maior número de participantes possível, discutindo e esclarecendo questões presentes na educação das relações étnicas raciais, objetivando assim, contribuir com o acervo conceitual dos professores da educação Infantil e dos anos iniciais, de modo a subsidiar o trabalho de combate e desnaturalização do racismo na escola. Sabemos que temos instrumentos eficazes nesta luta, como por exemplo, a lei 10639/03, que obriga a escola a trabalhar com a história da África e a história afro-brasileira, porém, muitos professores têm receio e dúvidas de como proceder



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

para efetivar tais ações, visto que é um assunto polêmico para se abordar. É neste ponto que pretendemos tocar em nossa formação. Buscando sempre desenvolver nossas ações através do diálogo e da escuta dos profissionais envolvidos.

Esta formação surge em respostas a muitas perguntas latentes a anos, entretanto uma em especial, foi reforçada recentemente. Por que tanta dificuldade em se trabalhar o EREr na escola? Para responder esta pergunta cito uma das autoras que permeia toda pesquisa bem como nossa formação, a Prof.^a Doutora Nilma Lino Gomes que diz que:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. (GOMES, 2005, P.146)

Entendemos que a educação é um processo longo e complexo de culturas e saberes sociais (Gomes, 2005), mas não podemos perder as esperanças de buscar uma melhora relativamente visível da educação das relações, pois a escola tem um papel emancipador, com todos os grupos étnicos que permeiam a mesma.

Fases da Ação

Primeiro passo está sendo a observação de campo, onde podemos perceber o silenciamento da escola, pois em momento algum trata assuntos como este que é abordado nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. O segundo passo será o seminário. Esta atividade será o primeiro módulo do curso, com a apresentação da pesquisa, ações que estão acontecendo hoje no Brasil e no mundo, que demonstram as necessidades de uma Educação das Relações Étnico-raciais, bem como a assinatura do termo de livre consentimento e esclarecimento, bem como o preenchimento da ficha de inscrição e do questionário inicial que servirão de base para análise futura e algumas informações trazidas para justificar a necessidade de um curso como este.



Nossa primeira ação que foi a delimitação de nosso campo de observação empírica, onde pretendemos desenvolver nossa pesquisa, está definido, apesar de motivos de logísticas terem nos feito mudar de lócus (necessário pela distância), conseguimos confirmar, como foi posto nas fases anteriores, a escola, ou melhor o CEIM “Jocafe”, onde atualmente temos uma grande aproximação com o corpo docente e com a realidade dos alunos e alunas pertencentes a esta instituição. Instituição está que nos recebeu muito bem em um primeiro momento.

Para construir nossa amostra de observação, que nada mais é que uma parte representativa do conjunto da população considerada na pesquisa. Buscamos o que Thiollent diz que os pesquisadores recorrentemente chamam de “amostras intencionais”, ou seja:

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (THIOLLENT, 2007, p.67).

Em nosso caso este grupo de pessoas são os profissionais do CEIM “Jocafe”, entretanto a participação dos professores será por adesão, assim, não infringirá o princípio da aleatoriedade, pois não sabemos quem, nem quantos vão participar. Serão oferecidas as vagas para a formação (o curso) a todos os profissionais da escola, mas quantas aceitaram, ainda é uma incógnita. A mesma será realizada no seguinte formato:

No *módulo 1* – realizaremos uma roda de conversa com uma breve apresentação da pesquisa e os papéis desempenhado por cada um tanto pesquisador, orientadora, quanto colaboradores, neste caso os professores cursistas.

Módulo 2 – palestra sobre uma breve conceituação raça, racismo, preconceito, discriminação, a lei 10.639/03 e sua importância para uma educação étnico-racial e desconstrução de estereótipos na escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Módulo 3 - palestra sobre a história do negro e a educação brasileira: discussões para entender a atualidade.

Módulo 4 - palestra sobre o livro didático e a importância da representatividade, após abertura para diálogo e perguntas.

Módulo 5 - palestra sobre Ensino-aprendizagem em uma perspectiva Freireana.

Módulo 6 - apresentaremos as propostas de atividades para sala de aula e validaremos os mesmos transformando-o em um e-Book.

Procedimentos metodológicos da análise de conteúdo

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, são bastante utilizados a categorização, inferência, descrição e interpretação. Buscando o mais adequado para nossa pesquisa, chegamos à interpretação qualitativa de dados (Minayo, 1992), pois consideramos a mais adequada às nossas questões. De acordo com Minayo:

[...] podemos considerar que a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Nesse sentido, articulamos a superfície do texto descrita e analisada com os fatores que determinam suas características. (MINAYO, 2007, p.91)

A autora citada, denomina esta metodologia de método hermenêutico-dialético, onde os sujeitos da pesquisa são colocados dentro de seu contexto (em nosso caso, professores na escola) para melhor serem compreendidos. Essas compreensões têm segundo a autora como ponto de partida “o interior da fala” e como ponto de chegada o “campo da especificidade histórica e totalizante que a fala produz”. Uma observação importante desta autora é que o resultado em pesquisa social sempre será uma



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

aproximação da realidade social e “não pode ser reduzido a nenhum dado de pesquisa”, assim a mesma sugere os seguintes passos:

Ordenação de dados, aqui faz-se uma organização de tudo que foi coletado no trabalho de campo. Organização de relatos, gravações, releituras etc.

Classificação de dados, aqui, nós pesquisadores precisamos ter bem fixado que os dados não existem por si só. Eles tomam formas baseados nos questionamentos que fazemos deles, amparados em nossas bases teóricas.

Análise Final, nesta hora, procuraremos criar ligações entre os dados e os nossos referenciais teóricos, para responder nossas questões de pesquisa.

Deste modo vale ressaltar que por mais que tenhamos chegado a conclusões que possam nos deixar felizes pelo feito, em pesquisa não existe finalização, a autora nos diz para encarar como resultado “provisório e aproximado”.

Produto educacional

Pretende-se elaborar de forma colaborativa com toda a comunidade escolar, um Caderno Pedagógico (e-Book) ou Guia didático contendo materiais diversos para atividades de extensão (áudio, vídeos, filmes, reportagens, jornais), bem como um material em formato de textos de apoio para elaboração de aulas sobre a cultura afro-brasileira, e também a ida numa Comunidade Remanescente Quilombola, como potencializadora do ensino das relações étnico-raciais. Este material (Caderno Pedagógico) será um E-book confeccionado no último módulo da formação continuada, pelos próprios cursistas que disponibilizaram de uma cópia em arquivo PDF.

Considerações finais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Em um país com as dimensões do Brasil, é triste constatar que a educação seja tão eurocêntrica quanto é, pois com suas dimensões o multiculturalismo é quase natural, mesmo assim o currículo escolar continua fechado em uma educação tradicional, excludente e alienadora. Mas podemos perceber até o momento de nossas pesquisas que existe um movimento e não é pequeno de estudos, pesquisas e trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais, que aqui chamamos de EREr. Deste modo podemos vislumbrar em um futuro próximo mudanças significativas na postura dos professores e alunos de escolas públicas. Estes movimentos iniciados pela Lei 10.639/03 e 11.645/08, que vieram para contar a história não contada do Indígenas e dos Negros no Brasil, história de luta, resistência e muito força destes povos que nunca desanimaram mesmo quando parecia ser o fim.

Cabe a nós neste momento e através de nossa formação continuada de professores municiar os professores com um conteúdo que de base para que possam trabalhar e divulgar toda a grandeza dos feitos negros e indígenas, bem como suas influências na cultura, na economia e na educação, para a formação deste país. Iniciando assim uma educação para as relações étnico-raciais dentro e fora da escola, sem a superioridade branca contida nos currículos escolares ao longo de décadas da educação pública em nosso país.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 264 p. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro) São Paulo; Editora Jandaíra, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 20^a ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

_____, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03: Breves reflexões. In: Modos de Fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Org. Ana Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (19-25).

_____, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petrolina Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petrolina Beatriz (Org) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KABENGELE, Munanga. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

_____, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, Identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. 3ª ed. Ver. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

3.3 - FORMA(AÇÃO) DOCENTE E INFÂNCIAS: CONSTRUINDO UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA NOS DESENHOS/ LAÇOS E NÓ DA FORMA(AÇÃO) INICIAL E CONTINUADA²⁴

Geisa Hupp Fernandes Lacerda²⁵
Rayner Raulino e Silva²⁶

²⁴Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022.

²⁵ Professora no Curso de licenciatura de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo- Unesc. Contato: ge.lacerda@hotmail.com.

²⁶ Professor no Curso de de licenciatura de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo- Unesc. Contato: raynerraulino@gmail.com.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Resumo: É necessário pensar em ações que articulem os saberes produzidos na formação inicial de professores com as práticas curriculares cotidianas presentes nos contextos escolares da educação infantil. Assim, este artigo tem por objetivo relatar a importância da extensão universitária para a formação continuada de professores da educação infantil, no ensino das relações etnicorraciais para crianças pequenas, pela via de uma abordagem pedagógica inovadora. Metodologicamente, a pesquisa foi fundamentada na Cartografia Social, baseada em Deleuze e Guattari (1996). Os caminhos ao encontro da pesquisa se diferenciam da prática da Cartografia tradicional, advinda da geografia, e solidificada em conhecimentos, dados estatísticos e matemáticos. A Cartografia Social pressupõe o trabalho, partindo das conotações das Ciências Humanas e Sociais; é mais do que um retrato ou desenho do mapeamento de territórios. Trata-se da busca por compreender os jogos de poder advindos de uma sociedade pós-colonial. Nesse sentido, potencializamos a construção do livreto pedagógico “Abayomi: Encontro Precioso”, como um livro com desenhos e história simples que pode mover, no campo pedagógico e epistemológico, a narrativa da pedagogia antirracista, movida no campo da ancestralidade. Partindo desse recurso didático, inúmeras práxis decoloniais poderão surgir para novas construções e ações pedagógicas, enaltecendo a temática das relações etnicorraciais.

Palavras-chave: Formação de professores, Infância, Relações Etnicorraciais, Livreto Abayomi.

Iniciando a conversa

Este artigo relata as experiências resultantes da articulação entre os saberes produzidos na formação inicial, em um curso de pedagogia, com as práticas curriculares cotidianas presentes nos contextos escolares da educação infantil, do município de Serra, no estado do Espírito Santo. Este relato parte da compreensão presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Graduação, que institui, em seu artigo 5º, sobre a aptidão que o egresso deste curso precisa ter, entre elas a de superar as relações de exclusão devido às questões etnicorraciais em articulação com os saberes produzidos na academia juntamente com pesquisa e extensão (BRASIL, 2006).

Para tanto, nesse contexto, o foco central está em promover um debate decolonial na formação de professores, da educação infantil, pela via de ações de extensão entre um Centro Universitário com a Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES. Pois é de suma importância não promover um pensamento único e unilateral, hegemônico e



normativo sobre o contexto do racismo nesta etapa da educação básica. Tem-se como objetivo geral relatar a importância da extensão universitária para a formação continuada de professores, da educação infantil, no ensino das relações etnicorraciais para crianças pequenas, pela via de uma abordagem pedagógica inovadora.

Tal contexto emerge com diálogos possíveis nos estudos, a partir da sociologia das ausências de Boaventura de Souza Santos (2007), ao retratar a invisibilização do período histórico da escravização, uma das piores barbáries que ocorreu no cenário da sociedade brasileira, predestinando, à exclusão, homens e mulheres negros (as), que sustentaram a construção desta sociedade. Corpos negros que sempre foram menosprezados, subalternizados, alvo de domesticação do colonizador. Entre as formas excludentes, podemos citar a negação da sua cultura, das religiões afro-brasileiras, que sofreram e sofrem as mazelas do preconceito (SANTOS, 2007).

Essa historicidade sobre a escravização mostra o aprisionamento dos corpos, o domínio do/s outro/os sobre sua identidade, cultura, religião; a invisibilidade num processo histórico de ocultação da existência dos corpos negros, no apagamento da presença do negro na consolidação da sociedade, bem como a sua negação e do outro pós-abolição, buscando assim, o branqueamento da população brasileira.

O pensamento racista, gerado e difundido, tem bases na colônia do patriarcado que perpetua a intolerância para com tais religiões até os dias atuais. Portanto, faz-se necessário revisitar o pensamento colonial e construir uma práxis de descolonização desse modo de pensar o assunto, movendo uma ampla discussão, de modo a ressaltar que intolerância e racismo continuam atuais na sociedade vigente (SANTOS, 2002).

Partindo da necessidade de reafirmação da luta pelo direito da pertença e do tratamento digno no espaço escolar, surgiu a incógnita deste estudo. Como as professoras e os professores da educação infantil percebem o tratamento das crianças negras na escola? Na percepção dos atores envolvidos na escola, tem alargado o debate sobre diversidade racial para quebra de paradigmas? Ou a escola é âmbito que tem negligenciado, favorecendo práticas de identidade e reconhecimento dessas crianças enquanto crianças negras?



Metodologicamente, a pesquisa foi fundamentada na Cartografia Social, baseada em Deleuze e Guattari (1996). Os caminhos ao encontro da pesquisa se diferenciam da prática da Cartografia tradicional, advinda da geografia, e solidificada em conhecimentos, dados estatísticos e matemáticos. A Cartografia Social pressupõe o trabalho, partindo das conotações das Ciências Humanas e Sociais; é mais do que um retrato ou desenho do mapeamento de territórios. Trata-se da busca por compreender os jogos de poder advindos de uma sociedade pós-colonial. É resistência, partindo do encontro com outro (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

A cartografia é um processo de pesquisa, promove recortes de determinado tempo/espço, onde os objetos pesquisados ganham novos desenhos, mapas, totalmente fundamentados nas redes de conversações, registros do encontro entre o pesquisador e os atores, ou seja, a Cartografia como metodologia não propõe uma relação de distanciamento, ao contrário, propõe uma relação de afetos engendrados pela potência entre o pesquisador e o cotidiano e os sujeitos pesquisados, visando o acompanhamento do processo (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Nesse sentido, sobre a Cartografia, Oliveira e Paraíso (2012, p. 162) descrevem que: [...] “para extrair devires contra a história, vidas contracultura, pensamentos contra doutrinas, graças ou desgraças contra o dogma”. Nessa premissa, o sentido da metodologia da Cartografia compõe a interrelação do cartógrafo (pesquisador) com os atores da pesquisa. Nessa percepção, o roteiro e passos da pesquisa podem ser desenhados; há uma ligação tênue entre e a partir do campo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, trazendo à tona a cartografia como método altamente politizado ao campo e aos sujeitos partícipes desta pesquisa.

Nesse processo metodológico, procura-se, nesse relato, a busca, por meio dos encontros, de infinitas possibilidades com bases nos discursos dos indivíduos envolvidos nas ações formativas, partindo do contexto da formação inicial, no curso de pedagogia, e indo ao encontro das formações continuadas de profissionais da educação infantil (professores e pedagogos).



Referencial conceitual: pedagogia antirracista, infâncias, formação inicial e continuada

A Lei 10.639/2003, no cenário educacional, instituiu o debate da História da Cultura Afro-brasileira como pauta da educação, galgando o rompimento da cristalização do currículo eurocentrado, nas redes de ensino, ao agregar o ensino da história negra invisibilizada pela sociedade (BRASIL, 2003).

A educação é entendida como o processo de humanização, tem sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma escola marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? [...] Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? (GOMES, 2017, p. 43).

Porém, os currículos de ensino e a formação de professores, mesmo com a orientação estabelecida em lei, continuam reproduzindo um enredo adverso pela ótica colonial, não agregando a potencialização desta pauta, deixando, assim, de constituir o âmbito escolar como uma instituição pujante no combate às práticas racistas.

Dessa forma, é necessário produzir, nos contextos escolares da educação infantil, possibilidades de reconhecimento das identidades infantis negras, de uma forma positiva, com o intuito de romper com um estigma que, historicamente, nos foi passado em movimentos de negação de suas próprias identidades. Por isso, a urgência de reflexões dentro do espaço escolar para impulsionar o debate acerca das relações etnicorraciais, voltadas ao compromisso ético e político de mover práxis antirracista (GOMES, 2005).

Diante dessa trajetória, apostamos no enredo da pedagogia antirracista referente ao processo de formação inicial e continuada, acreditando na estruturação e construção de uma nova práxis, revistando e construindo novos saberes, abrindo brechas epistêmicas de pensar uma educação para além de currículo eurocentrado.

É notório ressaltar que a pedagogia antirracista pode ser articulada à Pedagogia da Ancestralidade, criando a possibilidade de fazer emergir um trabalho que recontar uma história silenciada no Brasil, dando visibilidade aos homens e mulheres negros(as) (pretos/as e pardos/as), de modo a desconstruir uma hegemonia que menosprezou a história, cultura, religião e trabalho de povos africanos em território brasileiro.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Acreditamos que a Pedagogia da Ancestralidade voltada à formação docente interliga e aproxima novas narrativas, promovendo uma ecologia de saberes, vinculados ao contexto interdisciplinar/transdisciplinar, promovendo um convite à ação e reflexão para debruçar na descolonialidade, no direito à diferença, ecoando uma polifonia, que se transforme em conteúdos que primam pelo respeito às múltiplas histórias, crenças, culturas, tradições religiosas e memórias relembradas para além da supremacia branca. Referente à explanação da Pedagogia Ancestral, Oliveira (2019) corrobora:

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas (OLIVEIRA, 2019, p. 01).

Nesse processo, revisitar o currículo da formação e rever as práxis é de suma relevância para reafirmar a importância das histórias a serem recontadas, para propor uma epistemologia negra, quebrar os silenciamentos e os processos de invisibilização. Tal revisão da práxis deve partir de uma análise contextual que figura nas elaborações dos atuais livros didáticos que não elucidam propostas de currículos antirracistas.

Diante dessa narrativa, mover uma nova epistemologia entrelaçada à temática das relações etnicorraciais é de suma importância para o debate, principalmente, no âmbito educacional. Pois sabemos que o racismo não nasce no espaço escolar, mas se perpetua nele, devido à ausência de docentes com a formação necessária; assim, esse espaço, em seu cotidiano, pode ser um alargador dessa exclusão e potencializador de práticas racistas.

Pensar em uma sociedade inclusiva e equânime, no primeiro momento, passa pelo direito básico, no contexto social – o direito à vida e à dignidade humana. No entanto, a cor da pele aponta para a inclusão ou exclusão; no contexto da sociedade brasileira, a desigualdade acompanha a população negra.

A forma do discurso social referente ao afrodescendente, nos dias atuais, não se difere do período da escravidão; apenas altera os organismos e as formas de anunciar, o



que resulta na antiga visão de que o negro, ainda, é considerado um subcidadão, ou seja, marginalizado socialmente.

Da mesma forma, Munanga (2005) caracteriza o racismo como dupla morte. São apagamentos do corpo físico como também da consciência, inferiorizando o negro. A falta de consciência do racismo causada por uma falsa democracia racial é provada pelos não ditos, colocando o racismo no campo da falácia. Ainda na perspectiva de racismo, Munanga (2005) conceitua:

Racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos raciais humanos. É um conjunto de ideias e imagens vinculadas a grupos humanos, baseadas na existência de raças superiores e inferiores. O racismo individualizado manifesta-se por práticas discriminatórias de indivíduos contra outros indivíduos. O racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento dos negros (as) em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios de comunicação (MUNANGA, 2005, p. 08).

Portanto, as práticas do racismo são multifacetadas como apontadas pelo autor e incidem em diversos espaços sociais, como no contexto de menosprezar o outro pelos estereótipos físicos, culturais, religiosos e intelectuais; no contexto das instituições, as práticas de racismo são disfarçadas em nome de uma falsa democracia racial.

O espaço do negro na sociedade é demarcado pelas ausências; a luta constante dos direitos básicos à vida humana é trocada por extermínios e desigualdades. A cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. “A periferia e a favela como locais de moradia são suficientes para que o extermínio seja decretado” (GOMES, 2018, p. 4).

Nesse contexto, algumas políticas e ideologias são voltadas para o conhecimento como regulação, panorama monocultural que nega a possibilidade da escola em debater questões como sexualidade, gênero, desigualdade social, etnia e religião que excluem e segregam. Em seção na Câmara de Vitória - ES, referente à Escola sem Partido o defensor declarou: “Não quero que meus filhos aprendam a fazer bonecas negras (abayomi) e estudem sobre a história da África, pois existem outras culturas” (ADUFES, 2018, s/p.).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a outra raça (CANDAUI, 2010, p.15).

Santos (2010), em seu livro “Epistemologia do Sul”, afirma que os modos de colonizar se refazem e ressurgem com constância. O direito de debater História da Cultura Afro-Brasileira é garantido por legislação (BRASIL, 2013). Mesmo com o respaldo da legislação para trabalhar, pedagogicamente, o conteúdo etnia e cultura afro-brasileira ainda não há uma visibilidade e aprofundamento que compreendam a importância da história do povo negro. Ainda existe um pensamento eurocêntrico e patriarcal fundamentado no mito da democracia racial.

Em suma, destaca-se a importância de pensar em pedagogias inovadoras que possibilitam, tanto na formação inicial como na continuada de professores da educação infantil, que no processo de combate ao racismo, a promoção de narrativas qualificadas, além dos conteúdos ocidentais, uma hermenêutica diatópica, conforme articula Souza Santos (2010), em que os direitos e as diferenças sejam respeitados; para que isso ocorra, é primordial trabalhar essa perspectiva na formação de professores.

Por consequência, abordar essa temática, na formação de professoras e professores, possibilita novos/outros olhares acerca da promoção de pedagogias inovadoras antirracistas que possam proporcionar, às infâncias, processos de identidade de si e do outro em dinâmicas múltiplas. Dessa forma, cabe no próximo subtópico, uma abordagem acerca dos processos da pesquisa sobre a temática das pedagogias infantis antirracistas.

O desenho da pesquisa, formação docente e práticas inovadoras para as pedagogias infantis antirracistas

Metodologicamente, a pesquisa foi fundamentada na Cartografia Social, por meio de uma investigação qualitativa; cartografia que por ser imetódica, dispensa roteiros



prontos; o processo é desenhado e os mapas surgem, partindo do encontro com o/os outro/s (CARVALHO, 2007).

Diante desse processo, a construção da pesquisa trilhou um caminho coletivo e colaborativo, visando a novas práticas pedagógicas, numa perspectiva de debater as relações etnicorraciais, na formação docente do curso de Pedagogia, desenhando novos tracejos de uma nova práxis de trabalho pedagógico, produzindo ações de formação continuada com os docentes da rede de Ensino Municipal da Serra, articuladas à narrativa de uma pedagogia antirracista com as infâncias.

Nesse contexto, ao cartografar os processos de forma(ação), afetamos e somos afetados, gerindo novas perspectivas para além do saber monocultural. Pois, este, reproduz um discurso centralizado e domesticado, escravizando mentes, saberes e fazeres que se perpetuam no chão da escola, resultando, negativamente, nas infâncias negras (pretos/as e pardos/as).

Nesse sentido, sobre a Cartografia pautada em uma perspectiva antirracista, tencionamos que todo caminho é contemplado na seguinte conjuntura: “para extrair devires contra a história, vidas contracultura, pensamentos contra doutrinas, graças ou desgraças contra o dogma” (OLIVEIRA, 2012, p. 162).

No desenrolar da pesquisa, apresentamos a base epistemológica que vai ao encontro da formação e cotidiano da práxis do trabalho educativo com a infância, acompanhando os processos, o devir, sendo ciência, arte, descrição/criação, documento, sensação, não adotando uma lógica de princípio, meio e fim, objetivando descortinar o currículo eurocentrado colonial. Diante desse paradigma, a pesquisa trilhou os seguintes caminhos para chegar aos objetivos propostos:

- a) rede de conversações: utilizada como processo dialógico em todo período da formação na formação do contexto teórico e prático.
- b) produção de material didático: partindo das redes de conversações, foi impulsionada a construção de um livreto pedagógico, cunhado para abranger o trabalho com as infâncias e com a construção da identidade negra (preta e parda).



1ª cena: mapas da formação no curso de pedagogia, movimentos de mudanças e produções didáticas antirracistas

Na primeira cena, buscamos compartilhar o cotidiano da formação inicial do curso de Pedagogia, através de uma vertente interdisciplinar, interligando as disciplinas contidas na grade do curso; contemplamos a necessidade dessa formação, a partir de um fato real do chão da escola, onde a boneca Abayomi foi retirada do mural de um Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI, ao som de um discurso de que a boneca era símbolo de macumba.

Diante desse processo, notamos um movimento de interesse, partindo das discentes do referido curso em debater e compreender o contexto desse processo acerca do racismo, e como o mesmo é potencializado na escola.

No processo ontológico, e na perspectiva de ir contra esse ato racista, movemos as rodas de conversas, trabalhamos com a reportagem noticiada e aprofundamos o debate, que foi contextualizado em dois movimentos: o debate sobre teorizações referentes à temática das relações etnicorraciais e a oficina lúdica de construção de Abayomi.

No primeiro momento da formação, iniciamos o trabalho, partindo da lei 10.639/2003; apresentamos a referida lei para as futuras pedagogas, tecendo uma base dialógica ao demonstrar o imperativo de promover uma narrativa antirracista para ser refletida, na escola, como resistência; agregamos ao debate o fato de que o racismo não surge na escola; no entanto, se perpetua, de forma potente, nesse âmbito.

Na roda de conversas, buscamos, coletivamente, compreender o racismo no campo físico e simbólico, através de Munanga (2005); entendemos o racismo no sentido da promoção do discurso de superioridade e inferioridade, gerando uma matriz eurocentrada e ausência de representatividade para a criança negra (preta/ parda); podemos perceber esses fatos, como por exemplo, nos livros didáticos, literaturas, currículos embranquecidos.

O contexto da formação com pautas antirracistas é relevante e a ausência de debate sobre essa temática ocasiona um cotidiano excludente, como citado por Munanga (2005):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p. 16).

Partindo dessa consciência da necessidade de potencializar a formação com o discurso das relações etnicorraciais, promovendo um novo currículo através das brechas epistemológicas para descortinar o mito da democracia racial, forjamos um encontro potente através da oficina Abayomi; nomeamos a oficina de: “Um encontro precioso entre tecer e contar a história da Abayomi”.

Esse momento da oficina lúdica e pedagógica potencializou o desvelamento da história da Abayomi; socializamos o seu significado, a história ancestral que essa boneca possui como legado e o empoderamento feminino das mulheres negras ao tecer a boneca para seus filhos. Abaixo, apresentamos a imagem das discentes nesse processo de desvelamento da história da Abayomi:

Imagem 1: Oficina sobre a história da Abayomi na Formação Inicial de Professores



Fonte: Elaboração dos autores. Ano: 2020.

Contemplamos que a boneca Abayomi carrega consigo uma história de resistência através do afeto que resistiu ao tumbeiro e à senzala; “Abayomi, que pode ser entendida

como exercício de transmissão de uma memória a ser reconstruída. Neste sentido, pode ser útil a concepção de “memória social” como fruto de uma construção coletiva do passado” (GOMES et. al, 2017, p. 256). Posteriormente às atividades práticas, mensuramos a continuidade do trabalho teórico pautado, principalmente, em Gomes (2005, 2017, 2019), buscando a ampla compreensão de racismo, formação docente e infância.

Após essa caminhada e análises reflexivas sobre a formação docente, nasce de um enredo coletivo a ideia de produzir um material didático que contribuísse com o trabalho das relações etnicorraciais na infância, com o objetivo de minimizar as narrativas de racismo na escola. Portanto, articulando e salvaguardando a Pedagogia Ancestral da Abayomi através de construção de narrativas e de desenhos simples, foi elaborada uma história para alcançar o público infantil.

Como consequência desse movimento, foi construído um livreto pedagógico, intitulado de “Abayomi: Encontro Precioso”, na perspectiva de trabalhar a identidade negra de um modo lúdico; para tanto, produziu-se um livro para colorir, onde a criança e o professor trabalhassem a construção das subjetividades negras, a ancestralidade, a oralidade, a força da mulher negra e a poética de resistência da boneca Abayomi. Segue a imagem do livreto:

Imagem 2: Capa do Livreto



Fonte: Elaboração dos autores. Ano: 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

A partir da impressão dos livretos, na conjuntura de promover um recurso que abalasse o currículo eurocentrado, fomos ao encontro das infâncias, no intuito de que o material passasse a ser um suporte para a afirmação das infâncias negras (pretas e pardas), no espaço educacional, desvinculado do currículo colonial que silencia a diversidade.

2ª cena: o livreto abayomi, ensaios, infâncias, novos caminhos da forma(ação)

Na trajetória trilhada da formação, fomos ao encontro das infâncias; esse encontro ocorreu por meio de uma ação social com crianças que frequentam um projeto do município de Serra-ES. Esse evento promoveu a inserção de 250 crianças; as alunas do curso de pedagogia montaram stands no intuito de atender a todas as crianças. E um stand especial foi montando e elaborado, partindo do livreto, onde buscávamos saber sobre a adesão à obra e o potencial da mesma no universo da infância.

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana (GOMES, 2019, p. 1022).

Esse processo levou a compreender que potencializar recursos nos quais as infâncias com sua cor/raça se identificam, move ações curriculares antirracistas, confrontam as reproduções racistas no campo físico e simbólico, no qual todos os dias uma criança negra (preta/parda) tem que ouvir histórias de princesas brancas. E o cotidiano escolar que reproduz práticas racistas no currículo oficial como também no currículo vivido, condena os corpos das infâncias negras à invisibilidade e aos porões da exclusão. Descrevemos, neste contexto, uma fala de uma aluna do curso de Pedagogia, estagiária do Centro de Educação Infantil que aponta, em sua narrativa, como os rótulos afetam as infâncias de forma profunda, afetando a sua liberdade e formas de estar no mundo.

-Tia, por favor, prenda o meu cabelo (chorando e um pouco alterada).
- Por quê? O seu cabelo está lindo assim!

- Todo mundo 'tá' rindo do meu cabelo, eu quero ter o cabelo pra baixo igual da minha amiga (Diário de campo).

No encontro com as infâncias, no processo da práxis em busca da pedagogia antirracista, percebemos que as crianças se encantavam com os livretos e com a construção das Abayomis. Pois, ao experienciar o livreto, perceberam a identificação, pela ilustração da capa, com os cabelos da boneca, conheceram a história da trajetória da Abayomi, até então, desconhecida, viveram a possibilidade de tocar em lápis de cor com várias tonalidades de pele, para além da cor de sempre em que crianças mais retintas não encontram identificação. Percebemos que a contação de história promoveu um empoderamento que ao trançar as Abayomis, trançavam de modo muito significativo, pautado no campo do afeto e do cuidado.

Imagem 3: Oficina temática sobre Abayomi em Ação Social



Fonte: Elaboração dos autores. Ano: 2020.

Partindo desse evento, iniciamos o processo de lançar os livretos de forma gratuita, na versão impressa e digital, no intuito de mover possíveis narrativas de mudanças no cenário escolar. No próximo subtópico, apresentamos os caminhos antirracistas produzidos pela formação de professores, no município de Serra-ES, em busca da Pedagogia Antirracista, na forma coletiva e colaborativa.

3ª cena: do lançamento e novos caminhos antirracistas

Os caminhos nos levaram a lançar o livro em uma rede colaborativa e coletiva; mediamos, no primeiro momento, o curso de Pedagogia em uma parceria com a

Secretaria Municipal de Educação, vinculada ao setor de Relações Etnicorraciais; articulamos o lançamento e estendemos o convite a 72 escolas da rede municipal de ensino, com apresentação cultural, palestra, roda de conversas e distribuição de exemplares gratuitos.

O intuito foi ampliar o alcance do livreto para além dos muros do Centro Universitário, expandindo o processo de formação e contribuição de pautas antirracistas, mediando uma possível construção de caminhos, no chão da escola, de uma epistemologia decolonial, em que fosse possível um ponto de partida para a ampliação das possibilidades didáticas e pedagógicas e a potencialização do discurso das relações etnicorraciais, no cenário do cotidiano escolar.

Imagem 4: Lançamento oficial do livreto "Abayomi: encontro precioso"



Fonte: Elaboração dos autores. Ano: 2020.

Acreditamos que esse ponto de partida amplia os movimentos das rodas de conversas, das práticas movidas pelos saberes e fazeres, de modo a produzir novas narrativas que questionem o currículo cânone eurocêntrico, fazendo emergir a cultura, o conhecimento silenciado, historicamente, pela narrativa do epistemicídio. Gomes (2012), sobre o lugar de fala em debater as relações etnicorraciais, declara:

É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p.105).



Os saberes na narrativa decolonial propõem revisitar e desenhar novas possibilidades de currículo, colocar a interculturalidade como pauta relevante, para que outras histórias e culturas silenciadas ganhem visibilidade no trabalho docente.

Diante do exposto, os estudos realizados até o presente momento, principalmente, em Gomes (2005, 2012, 2018), perfila que o racismo se apresenta de forma mais perversa na infância; seus atravessamentos menosprezam seu corpo/estética, aniquilando-o como uma metástase, se desdobrando com a violência simbólica, excluindo suas narrativas de sujeito histórico.

Sabemos que esse caminho demonstrou o surgimento de recursos didáticos, porém, mais espaços e materiais que potencializam a luta antirracista, no chão da escola, devem ser contemplados. Caminhamos por onde fomos convidados a explicar a construção da história da Abayomi e a dar sugestões de outros materiais didáticos, buscando ampliar o coletivo de vozes/falas antirracistas na educação.

O intuito dessa trajetória foi tornar Abayomi: Encontro Precioso, um material possível para o trabalho com a/as infância/as, um estímulo para os docentes fundamentar o trabalho com a temática das relações etnicorraciais; pontuamos esse produto como estímulo para enaltecer outras narrativas de currículo vivido, prescrito que mergulhe, de fato, nas relações etnicorraciais.

4ª cena: abordagens pedagógicas inovadoras, partindo do livreto abayomi

Diante do caminho percorrido frente à formação como um ato dialógico, pensamos no livreto Abayomi como um potente currículo para promover narrativas antirracistas e novas possibilidades de trabalho pedagógico com a temática das relações etnicorraciais. Neste contexto, iremos socializar um recorte de nosso trabalho com a formação para potencializar o espaço escola.

Sobre esse aspecto, durante o processo de formação inicial e/ou continuada, apresentamos, no primeiro momento, a potencialidade do livreto, descrevendo o processo de sua elaboração; nomeamos essa formação de Pedagogia Ancestral. Sobre a práxis dessa Pedagogia, Oliveira (2019, p. 02) corrobora:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

A Pedagogia da Ancestralidade considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, itans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances etc., e tem no corpo-templo um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo-templo-resistência que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio-cosmo-política.

Nesse contexto, como primeiro apontamento ao trabalhar com a formação docente, levamos narrativas reflexivas de apropriação da luta antirracista, no sentido de provocar novos pensares sobre a questão. Assim, podem ser reportadas com as infâncias no cotidiano, transformando em práxis pedagógica. Trabalhamos a ancestralidade corpo/música/resistência. Nesse sentido, o início desse trabalho é demarcado com o que chamamos de sons ancestrais, buscando sonoridade e ritmo; com o batuque do tambor iniciamos a canção:

Abayomi, menina
Entre pernas de mãe e de vó
A trança que nos aproxima
Ensina da vida, desata nó
Solto a voz da memória
Sou toda negra mulher
Sou da reciprocidade
Sororidade é [...]
(MOTTA, et. al., 2017).

Embalados por mais algumas canções, no segundo momento, apresentamos a possibilidade de contação da história do livreto Abayomi, replicado em livro de pano, onde a entoação da história aponta para a resistência das mulheres negras; conta a história ocultada e apresenta a memória silenciada pelo colonialismo. Como apresentado na imagem a seguir:

Após, esse momento, apresentamos aos docentes, na formação, a relevância da representatividade através de bonecas negras, enaltecendo a importância dessa boneca para o empoderamento do corpo negro, principalmente, do feminino, cujo estereótipo começa a ser discriminado na educação infantil, seja pela natureza de seus cabelos, seja pelos corpos negros condicionados aos lugares, nas brincadeiras, de sujeitos subordinados como empregada, faxineira (GOMES, 2012).

Mostramos no campo da intencionalidade que é possível contar outra história de forma lúdica/estética; para isso, apresentamos alguns Itans de princesas negras, bonecas bailarinas, bonecas negras que impulsionam o imaginário infantil, propiciando mensagens positivas.

Imagem 6: Livreto: "Abayomi: encontro precioso"



Fonte: Elaboração dos autores. Ano: 2020.

Ao elaborar um material para colorir, demonstramos aos docentes dois pontos de partida: o primeiro possibilita às infâncias terem a sensação de pertencimento à história, de forma lúdica; ao colorir, percebem que estas mulheres que resistiram ao túmulo são suas ancestrais. Outro ponto sugere a pintura das gravuras de crianças negras com lápis de cor apropriada; assim a criança pode se sentir identificada. Socializamos, a seguir, imagens com docentes:

O trabalho com a identidade negra, abordado na construção da formação, com o livreto, busca ressignificar e valorizar a história, cultura, afetividade, relações sociais, como apontado por Gomes (2012). Sobre o aspecto da Pedagogia antirracista e práxis pedagógica, buscamos, no enredo deste texto, descrever e potencializar possíveis repertórios derivados da contação da história, contida no livreto Abayomi, na intenção de desconstruir as perversidades do racismo no espaço escola, que acompanha os corpos das infâncias desde a mais tenra idade, deixando em suas vidas narrativas de violências simbólicas e físicas profundas, causadas por essa relação de superioridade, pelas



relações de poder e pelo modelo necropolítico, que convida o corpo negro à desistência rotineira.

Assim, o objetivo desse subtópico é de compreender a articulação entre esses saberes produzidos, a formação inicial e a continuada sobre as relações etnicorraciais e a práxis pedagógica na interação com as infâncias, através das pedagogias inovadoras, com intuito de promover ações antirracistas e outro olhar sobre as identidades infantis negras no espaço escola.

Considerações Finais

Cabe, aqui, destacar a importância que tem a extensão universitária para a articulação de saberes antirracistas, na educação de crianças pequenas com professores da educação infantil, trazendo, ao cenário, a importância de novas/outras práticas pedagógicas que potencializem este debate.

Estando no lugar de fala de educadores negros que adotam, em sua concepção ontológica e epistemológica, a narrativa decolonial na intenção de promover uma pedagogia antirracista com as brechas epistêmicas, no cotidiano, tenciono mudanças urgentes e fundamentais. Apontamos a necessidade de promover uma ruptura eurocêntrica, partindo da formação docente inicial e continuada, para promover diálogos antirracistas e professores antirracistas que militem por infâncias negras no espaço escola.

É relevante e urgente mensurar a prática da formação para o trabalho com as infâncias negras; precisamos promover a ruptura com um currículo decolonial, apoiar novas narrativas, no chão da escola, dar visibilidade aos conhecimentos negados e negligenciados, mover a ancestralidade, as narrativas sociais e históricas e enaltecer a contribuição de homens e mulheres negras para a construção do nosso país.

É necessário que, para além das questões cognitivas, deve haver o enaltecimento da afetividade, pois desde muito cedo, uma criança negra é rejeitada por sua melanina, e quanto mais retinta, mais essa exclusão se intensifica. É primordial promover um novo cenário através de um trabalho dialógico intenso e romper com o mito da democracia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

racial em que a escola com seu currículo embranquecido, se torna a Casa Grande; sendo necessário, para isso, aprisionar o conhecimento dos corpos negros que insistem nas resistências, buscando o seu lugar na sociedade, o respeito a sua cultura e à diferença; direitos ocultados pelo mito da democracia racial.

Nesse sentido, potencializamos o livreto Pedagógico Abayomi: Encontro Precioso; um livro com desenhos e história simples que pode mover, no campo pedagógico epistemológico, a narrativa da pedagogia antirracista, movida pelo campo da ancestralidade; partindo desse recurso didático, inúmeras práxis decoloniais poderão surgir, além de novas construções e ações pedagógicas, enaltecendo a temática das relações etnicorraciais.

Estamos em um momento da história em que a lei 10.639/2003 prestes a comemorar 2 décadas de sancionamento, porém, face ao enredo atual, é necessário intensificar as trocas das práticas antirracistas, tanto na formação docente inicial/continuada quanto com o trabalho com as infâncias no espaço escola. Devemos, como proposta da epistemologia negra, conduzida, no espaço escolar da educação infantil, mover um cenário de resistência pelos trabalhos articulados entre o Centro Universitário e o sistema municipal de ensino.

Referências

- ADUFES. **Defensores do “Escola sem Partido” reforçam racismo em Audiência Pública**. 2018. Disponível em: <<http://adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/2520-defensores-do-escola-sem-partido-reforcam-racismo-em-audiencia-publica.html>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.
- _____. **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Casa Civil. 2003. [s.p.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. p. 15-40, 2010. p. 20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platô: do capitalismo à esquizofrenia**. v. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. p. 16-32.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. [S.l.; s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. **Educ. Soc.** v. 39, n. 145, out./dez. p. 928-945, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018200256.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.167-182. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2002.

_____. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017

_____. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>.

GUIMARÃES, Antônio. S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2002.

LACERDA, Geisa Hupp Fernandes. RAULINO, Rayner (Orgs.). **Abayomi**: encontro precioso. Colatina, ES: Unesc, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam. **Pedagogia Ancestral**. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/13431_PED;AGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE. Acesso em:

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marluicy Alves. Mapas, dança, desenhos Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. p. 162.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTOS. Boaventura de Souza. Por uma sociologia das Ausências e por uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, out. p. 237-270, 2002.

Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 08 abr. 2018.

3.4 - DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICO-RACIAL EM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO REMOTO EM SANTO ESTEVÃO-BA.

Marcela Souza Macedo Smigura, Suely dos Santos Souza*,
Gláucia Maria Costa Trinchão* e Denise Pereira da Silva*

Resumo: O texto apresenta uma análise de imagens presentes nos cadernos de atividades remotas desenvolvidos para Ensino Fundamental-Anos finais, criados e utilizados no período de pandemia de Covid-19, no município de Santo Estevão-BA, a luz dos fundamentos teóricos que abordam discussões sobre diversidade, educação das relações étnico-raciais, cultura e currículo no campo educacional. Os cadernos de atividades remotas é um material didático construído pela rede municipal de ensino enquanto durar a condição sanitária da pandemia da covid-19, até o momento são 12 cadernos, cada um distribuído por área do conhecimento e por questões construídas com temáticas transversais, as imagens serão analisadas quanto as suas contribuições para um ensino que contribua para o conhecimento das diferenças étnicas e culturais . Neste artigo demonstramos o potencial pedagógico do uso das imagens no caderno de edição 3, A cara do racismo no Brasil, para os 6º e 7º anos .

Palavras chave: Diversidade; diferenças; relações étnico-raciais; imagens.

O município de Santo Estevão está inserido no Vale do Paraguaçu, no Centro Norte do Estado da Bahia, encontra-se a 40 km de Feira de Santana, segunda maior



cidade baiana, e a 140 km da capital, Salvador. Na regionalização atual do Estado da Bahia implantada a partir de 2007, o município encontra-se no Território de Identidade Portal do Sertão, composto por dezessete municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

Desde 2009 que Santo Estevão e outros municípios que compõem o Portal do Sertão iniciaram a estruturação do Consórcio Portal do Sertão. A estruturação do Consórcio Portal do Sertão trouxe para o município a discussão em conjunto de medidas relacionadas à economia, infraestrutura e saneamento, algo de suma importância para o fator crescimento econômico, político e social de Santo Estevão.

Trata-se de um município relativamente pequeno, mas que conta com 38 instituições de ensino municipais. Destas, 28 instituições atendem a educação infantil, sendo 21 na área rural e 7 na área urbana. Todas essas escolas atendem também o Ensino Fundamental, sendo 25 na área rural e 13 na área urbana.

A quantidade de escolas concentradas na área rural, 21 delas, já problematiza a necessidade para um Ensino que promova a diversidade cultural, que debata a igualdade racial, a fim de minimizar os impactos causados pela exclusão social e econômica de muitos estudantes oriundos de baixa renda. É neste cenário que nasce a preocupação com a continuidade do ensino nesse momento de enfrentamento de uma Pandemia pelo qual o país passa.

Através da Secretaria Municipal de Educação, as escolas receberam o Plano Emergencial do município, intitulado Mobilizando uma Rede de Saberes em Tempo de Covid-19, cuja proposta está em minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais. O plano tem como propósito aproximar os alunos da escola durante o período de isolamento social e evitar que sofram maiores prejuízos na aprendizagem, caso a suspensão das aulas se mantenha por um longo período. Sendo assim, o governo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

de Santo Estêvão/BA propôs a elaboração de atividades pedagógicas não presenciais para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino.

O trabalho em Escolas Rurais nos leva a discussões no campo das diversidades étnico-raciais e culturais, pelo convívio diário com crianças e adolescentes de diferentes pertencimentos, que são majoritariamente negras, de baixa renda e residentes em comunidades rurais. Diante desse quadro questionamos sobre os modos como as diferenças culturais e étnico-raciais estão representadas nas imagens dos cadernos de atividades remotas desenvolvidos para Ensino Fundamental-Anos finais, propostos como material didático, a serem utilizados nas aulas remotas durante o período de pandemia de Covid-19, pelo município de Santo Estêvão-BA.

Nesse aspecto, este estudo tem como objetivo refletir sobre a diversidade cultural e étnico-raciais em imagens presentes nos cadernos de atividades remotas desenvolvidos para Ensino Fundamental-Anos finais durante o período de pandemia de Covid-19, no município de Santo Estêvão-BA, refletindo sobre os fundamentos teóricos que relacionam as discussões de diversidade, educação das relações étnico-raciais, cultura e currículo no campo educacional e que fundamentam as construções identitárias e culturais de alunos dessa rede de ensino.

O Plano Institucional Emergencial: Educação Mobilizando uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19.

Em face da emergência de saúde pública do novo coronavírus e com base nas informações e recomendações disponibilizadas pela organização Mundial de Saúde (OMS), Ministério da Saúde (MS), Medida Provisória (MP 934/primeiro abril de 2020) Ministério da Educação(MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) apresentou-se a Rede Municipal de Ensino o plano Municipal de contingência para enfrentamento do covid-19 para educação de Santo Estêvão Bahia.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

Este documento foi elaborado em uma reunião ampliada com a participação dos membros da Secretaria Municipal de Educação de Santo Estevão, Conselho Municipal de Educação (CME) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB(CACS-FUNDEB), cuja finalidade é operacionalizar serviços do sistema Municipal de Ensino ,ressalta-se que o plano oferece diretrizes orientadores para a continuidade do funcionamento da educação e garantido o direito à educação previsto na constituição federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) levando em conta o caráter excepcional de pandemia vivido pela sociedade em virtude dos problemas de saúde originados pela covid-19.

A educação brasileira encontra-se em um grande desafio por conta da necessidade de uma readaptação quase que instantânea a modelos virtuais de ensino, provocado pela Pandemia de Covid-19. Estados e municípios seguiram na luta para criar estratégias de manutenção do ensino, mesmo que virtual carente e desigual. Assim, criaram projetos educacionais que, dentre outras coisas, propõem a produção de novos materiais didáticos. Em Santo Estevão não foi diferente, cadernos com atividades para serem desenvolvidos remotamente foram criados, afigurando-os patente da proposta de trabalho do Plano Emergencial, apresentado à educação municipal, institucionalizado e normatizado em Diário Oficial.

Então, para substituir o ensino em escolas municipais e para dar continuidade ao ensino, agora de forma remota, mobilizou-se uma Rede de Saberes em Tempo de Covid-19 ,sendo um dos principais objetivos o de definir estratégias para o cumprimento da carga horária de 800 horas\aula do ano letivo levando em conta as regras de segurança imposta pela pandemia do novo coronavírus.

Desta forma, um dos objetivos com a elaboração dos cadernos é garantir que 100% dos alunos que não tem acesso às redes sociais sejam assistidos com atividades impressas e que também sejam também contemplados os alunos que possuem acesso as redes sociais, os cadernos disponibilizados por grupos de “whatsApp” das turmas nas unidades de ensino.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Em tese, a estrutura das atividades é inovadora, notadamente, porque a proposta é de um material didático direcionado para a comunidade escolar, objetivando fortalecer a aprendizagem no período de suspensão do ensino presencial, em momento de pandemia. Com efeito, o material propõe a interdisciplinaridade e transversalidade através de temas geradores, que nascem de discussões através do ambiente virtual Google Classroom, reuniões online, dessa forma, estruturam-se e viabilizam-se ações, firmando-se um processo de organização em prol da continuidade da aprendizagem, tendo como apoio os professores, coordenadores e equipe técnica da Secretaria de Educação Municipal, tendo como público alvo os estudantes.

Relações étnico-raciais nos referenciais curriculares para anos finais.

A educação para as relações étnico-raciais é uma temática bastante discutida por muitos teóricos do campo da educação e também é respaldada pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena no Ensino Básico sendo uma das mais importantes conquistas dos movimentos populares em prol de uma educação antirracista, que afirme a pertinência do seu debate e abordagem na educação básica, para a superação de ações discriminatórias que criam uma imagem social inferiorizada do negro.

Ao tratar das relações étnico-raciais no currículo do Ensino Fundamental do município de Santo Estevão, nota-se, no âmbito desta discussão, por meio da análise da proposta curricular do ensino fundamental que há a inclusão do tema em questão, destacando a importância das relações étnico-raciais e do levantamento de reflexões a respeito desse estudo no documento. Todavia, não houve aprofundamento sobre a temática da etnia negra. Também não é tratada a Lei 10.639\03, que tem como objetivos difundir conhecimentos sobre a história da África e de seus descendentes na diáspora; mostrar a contribuição histórica dos negros na formação do nosso país e disseminar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

informações que contribuam para a eliminação das desigualdades e da discriminação racial.

Nesse sentido, o material ainda necessita de aprofundamento nas questões curriculares para o Ensino Fundamental anos finais em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais. Daí a importância de se avançar na análise de um material didático construído pela Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão, tomando como objeto as discussões das representações imagéticas sobre Diversidade Cultural e Racial, reforçando aos professores a importância de estudar e debater a construção de um material didático persistente na proposta de educação para a igualdade racial, que desde 1988 a Constituição brasileira consignou o princípio da igualdade ou da não discriminação, em seu artigo 5º, segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”; e os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor foram definidos pela Lei 7.716/1989.

Avanços significativos vieram ainda na esteira da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto 4.886/03), com ações afirmativas voltadas para o equilíbrio das desigualdades associadas à raça e etnia, e com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), documento norteador da garantia e defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos e de combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial e religiosa.

Caderno de atividades remotas da rede municipal de ensino de Santo Estevão.

Assim ao analisarmos os cadernos de atividades remotas e problematizarmos a utilização de imagens distribuídas ao longo do material didático, em especial na edição de número 3, A Cara do Racismo no Brasil, e em conversa com os sistematizadores, estes avaliaram a específica edição, da seguinte forma: este tema (apesar de outros) foi apresentado pela equipe de sistematização, e adotado por unanimidade pelos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

coordenadores e com o objetivo de buscar a realização de um caderno de atividades muito produtivo, conciso, coerente com o que estamos de fato vivendo, haja vista se trata de um tema atuante desde os últimos três séculos. Este tema será tratado e estruturado em subtemas para melhor organização dos trabalhos por área do conhecimento. (conversa extraída do Google Classromm Gestores dos anos finais).

Do caderno em análise foram extraídas as seguintes imagens, para demonstrar o potencial pedagógico das mesmas.

CADERNO Nº3

**EXATAS – MATEMÁTICA E CIÊNCIAS
6º E 7º ANOS**



O PRECONCEITO E AS RAÇAS

No que diz respeito à espécie humana, a ideia de “raças” não tem base científica. Um dos mais completos estudos sobre o assunto foi publicado pelo médico e pesquisador italiano Luca Cavalli-Sforza, em 1995. Depois de uma minuciosa análise dos genes obtidos de amostras de sangue e de centenas de pessoas de diferentes grupos, Sforza mostrou que certas características usadas para diferenciar membros de um ou outro grupo humano, como a cor da pele ou o tipo de cabelo, constituem meros “vernizes passados sobre uma estrutura genética maravilhosamente idêntica”.

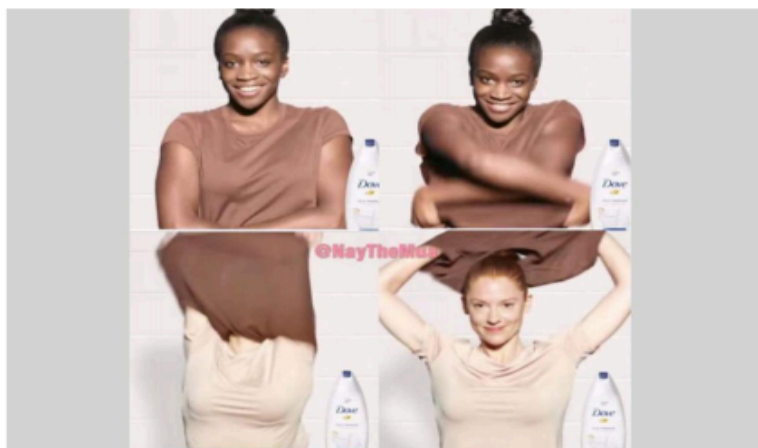
Fonte: BARROS, Carlos e PAULINO, Wilson. Ciências: o corpo humano. Editora Ática. 7ª série. São Paulo, 2008. julho, 2020.

CONCEPÇÃO ATUAL DE RAÇA

“[...] A Biologia, no entanto, foi a primeira ciência a desconstruir a teoria racialista que tinha ajudado a elaborar no século XIX. A partir do fim do século XX, os biólogos cada vez mais aderiram à hipótese de que não existem raças na espécie humana. Geneticistas de todo o mundo têm derrubado a crença de que se pode definir geneticamente as diferenças raciais na humanidade [...]”. (p.348).

Fonte: SILVA, K. V. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2006.

Observe a imagem:



Fique sabendo...

A Teoria Racialista é a concepção de que a espécie humana se divide naturalmente em raças e que essas raças correspondem a categorias biológicas bastante diferentes. A maior parte dos dicionários define o termo “racialismo” como sinônimo de racismo.

Essa imagem vem acompanhada do Card. Fique sabendo, onde expõe o conceito da Teoria Racialista.

Nesta parte da atividade constando no caderno de Exatas do 6º e 7º anos utiliza-se a imagem de uma campanha da Dove que foi considerada racista, mostrando uma mulher negra que usando o produto ao retirar a roupa torna-se branca, nesta imagem procurou-se utilizar das imagens como amostra do racismo nas campanhas midiáticas.

No caderno de Humanas do 6º e 7º anos utiliza-se de uma estória em quadrinhos, para explicar o mito do racismo reverso, podemos analisar que as imagens são o recurso muito utilizado nas edições dos cadernos, em especial na edição 3 por tratar do racismo, com a etnia negra, buscando conceituar teorias racista, para que o aluno se aproxime de forma lúdica e conceitual da proposta do conteúdo.

HUMANAS – HIST / GEO / AGRIC. / CULT. POP. 6º e 7º ANOS

A identidade racial no contexto brasileiro: quem somos? Quais nossas origens? Para onde vamos?

“Que navio é esse que chegou agora
É um navio negreiro com escravos de Angola”

Trecho do cancionário da capoeira no Brasil (enquanto os jogadores atuam na roda de capoeira, todos os outros cantam e tocam instrumentos)

PARTE 1: O mito do racismo reverso

Entende-se por RACISMO REVERSO as práticas de “insulto” de negros para com brancos, com relação ao preconceito de raça. Nos últimos anos, foram registradas muitas denúncias de pessoas brancas sobre atitudes racistas por parte de pessoas negras. Esses denunciantes chamam essas práticas de RACISMO REVERSO. Ou melhor, racismo ao contrário. Mas como podem essas pessoas dizerem que sofrem de racismo se o sistema de escravidão no Brasil foi contra o negro? Em qual momento da História do Brasil o branco sofreu por conta da sua cor? Algum “navio brancueteiro” atravessou o Oceano Atlântico trazendo futuros escravos brancos para trabalharem nas lavouras de cana de açúcar ou de café no Brasil? Pensem!!!

**Porque será que essa revista incomodou tanto a menina loura?
Será que tinha alguma coisa que ela é contra?
Analisar bem a tirinha e reflita sobre a ideia do RACISMO REVERSO!!**

- De acordo com a tirinha, o racismo reverso - negros contra brancos, existe? Diga o porquê da sua resposta.
- As mulheres negras sofrem opressões de gênero (pelo simples fato de ser mulher) e raça (por ser negra). Como os meios de comunicação, principalmente a TV, têm representado a mulher negra?
- Você já presenciou ou já vivenciou alguma situação de racismo? Se SIM, conta pra nós como foi.




UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

As imagens quando usadas pedagogicamente devem ser analisadas com o intuito da percepção por trás do simples uso para acompanhar um texto ou como a expressão de um texto não verbal, assim as referidas imagens demonstram seu teor pedagógico para tratar do racismo reverso.

Teoricamente as análises das imagens foram feitas embasadas nos estudos de NEIVA (1993) que vai explicar que a relação entre análise das imagens Panofyskiana e a semiótica são possíveis em se tratando de representações de imagem, por interligar os princípios da história e a semiótica aproximarem-se, entendendo que as séries conexas relacionam iconologia e semiótica, iconológica ou histórico-social, sendo as imagens mediadoras do contexto social do aluno.

Podemos perceber claramente essa relação da imagem como mediadora do contexto social do aluno, na edição do caderno 3 ,A cara do racismo, na área de linguagem ,trazendo uma imagem de uma criança negra fenotipicamente, usando tranças afro e notadamente feliz, a imagem pretende fortalecer a identidade negra, muitas vezes mergulhada em estereótipos que só uma criança sabe contar e dizer, muitos desses episódios acontecem no espaço escolar.




Lendo, eu aprendo...

O RACISMO NO BRASIL

O racismo é a crença em que uma raça, etnia ou certas características físicas sejam superiores a outras. O racismo pode se manifestar tanto de forma individual, como através de políticas com a escravidão, o apartheid, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, dentre outros. Embora o racismo associe-se ao preconceito contra os negros, ele pode se manifestar contra qualquer raça ou etnia, sejam asiáticos, indígenas, etc. É importante lembrar que a prática do racismo no Brasil é considerado um crime inafiançável, com pena de até 3 anos de prisão.

VAMOS LER?




Por uma infância sem racismo

Campanha faz um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros e convida cada um a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.

Na parte de baixo do cartaz, em letras pequenas, aparece o seguinte texto:

"O Brasil tem 31 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com a discriminação racial, sem ter acesso à educação, à saúde e ao desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo."



Produção em rede

1. Considerando-se as informações apresentadas nesse texto, é possível concluir que a menina do cartaz terá facilidade ou dificuldades em se tornar uma advogada? Justifique sua resposta.

LINGUAGENS

1

6º e 7º anos

A Representação das imagens para tratar metodologicamente este conceito fez uso da análise iconológica e da semiótica, de acordo NEIVA (1993, p. 22).

As representações derivariam do "lugar supremo da palavra", onde nomeação e logos são condições conceituais, o nível iconográfico de análise das imagens

identifica os textos como chave e ilustração para as configurações visuais e que o ato de representar é um processo incompleto que envolve mais do que convenções, presentes na variedade de produtos culturais expressivos de determinada sociedade, as imagens possuem dois espaços determinantes para a sua percepção: o olhar de quem a produz, ou do autor, e o outro de quem a recebe. (NEIVA, 1993, p.22).

A imagem como representação de quem a produz (do autor) e de quem a recebe como aponta os estudos de Neiva(1993), as imagens no Caderno de Linguagens na página 10, foram analisadas da seguinte forma: Segue o caderno

LINGUAGENS
9
6° e 7° anos

Leia a tirinha a seguir com bastante atenção:

- No primeiro quadrinho, que fala expressa o preconceito racial?

- "Somos todos iguais", mas as atitudes das pessoas consideram essa afirmação? Justifique a sua resposta.

- Qual atitude demonstra o fato da menina ser preconceituosa?

- Na sua opinião, como podemos lutar contra o **racismo**?

Analise a frase ao lado e comente:

"Ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a amar. O amor chega mais naturalmente ao coração humano que o contrário."

Nelson Mandela

Avalie sua caminhada...

<p>Eu aprendi assim... Marque com um X a carinha que representa a sua aprendizagem nessa seção.</p>	 Não senti dificuldade	 Senti pouca dificuldade	 Senti dificuldade
--	----------------------------------	------------------------------------	------------------------------

LINGUAGENS
10
6° e 7° anos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Na análise das imagens desta página do caderno, fizemos as seguintes análises nos baseando na leitura da imagem de acordo DONDIS (2007), poderá se utilizar das seguintes categorias: Texto imagético-compositivo (imagens que são a própria composição textual, neste caso imagens que exprimem visualmente as relações étnico-raciais e da diversidade cultural); Texto imagético-ilustrativo (imagens que ilustram o conteúdo de um texto verbal de modo a facilitar a compreensão, exercendo uma relação de complementaridade); e Texto imagético-decorativo (imagens que apenas decoram as páginas e/ou os textos verbais, sem possibilitar um nível de informação adequado à proposta).

Assim na imagem da tirinha é um Texto imagético compositivo, alertando sobre a camuflagem do preconceito Racial do personagem branco, incitando o aluno a ler a imagem do quadrinho, e a segunda imagem, Texto imagético ilustrativo, a imagem de Nelson Mandela, apresentando um texto conhecido do personagem histórico, nesta o aluno é interpelado a fazer uma construção textual, faltando à observação da imagem que poderia ser explorada juntamente ao texto.

Como também analisamos as questões do caderno, fizemos uso das seguintes categorias de acordo DONDIS (2007), atividades de leitura do texto imagético, que podem favorecer a reflexão sobre a imagem e a temática étnico-raciais e da diversidade cultural. Atividades de decodificação do texto imagético, que encaminham o olhar para uma observação superficial da temática sobre a diversidade cultural e étnico-raciais. Atividades de não leitura dos textos imagéticos, que não se relacionam diretamente ao texto-imagético, ou que se valem da imagem como um pretexto para desenvolver outros assuntos, sendo totalmente descontextualizada da discussão das relações étnico- raciais e das diferenças culturais.

Dessa forma as atividades analisadas foram consideradas na categoria atividades de leitura do texto imagético favorecendo a reflexão imagem e relações étnico-raciais,



expondo a etnia negra como principal discussão, sobretudo no Caderno de edição 3, A cor do Racismo.

Como membros do Grupo de Pesquisa em Estudos Interdisciplinares em Desenho, e a partir dos estudos realizados ali, discutiremos as representações imagéticas sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais, pois as imagens que representam os negros, indígenas, podem surtir um impacto negativo na construção de identidades raciais em jovens e crianças, criando estereótipos pautados na cultura eurocêntrica. Dessa forma, este estudo se fundamenta, legalmente, nas determinações que obrigam as escolas de Educação Básica a incluírem em seus currículos o estudo das relações étnicas, de maneira a fortalecer e valorizar as mesmas.

Entendemos nesse estudo que,

Para a prática educacional é de grande importância que os recursos visuais sejam usados como metodologias, de forma a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, como recursos pedagógicos, o sistema educacional lança mão de materiais didáticos em que aparecem imagens em suas diversas formas, tais como a pintura, a fotografia, o desenho, as imagens virtuais, dentre outras que são de grande utilidade para a aprendizagem de conteúdo (SOUZA, 2016, p. 107).

No entanto, as representações imagéticas dos cadernos de atividades remotas indicado pelo Sistema de Educação Municipal, buscando identificar as questões sobre diversidade cultural e relações étnico-racial, entendemos que discussões sobre manifestações artísticas, reconhecendo o desenho como um instrumento em potencial de expressão de diversas ideologias, passamos questionar os modos de inserções e interpretações dados às imagens nos cadernos. Pois elas, mal utilizadas e trabalhadas em sala de aula, representam, apagam ou exaltam grupos sociais e sujeitos.

Quanto ao nosso entendimento da imagem, compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, tomam de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece (Joly, 1997, p. 13).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Os Cadernos de Atividades Remotas por ser um material didático construído para dar ideia de continuidade ao ensino surgem para substituir, mesmo que momentaneamente, o livro didático. Tanto os livros quanto os cadernos, são importantes campos de investigação, levando em consideração que, institucionalmente na política educacional do país, o livro didático “por ser um instrumento de importância pedagógica considerável, é utilizado em todas ou quase todas as séries do Ensino Fundamental, como instrumento auxiliar na construção da cultura”. (SOUZA e TRINCHÃO, 2015, p. 21), e que os cadernos são usados nesse momento enquanto material pedagógico substitutivo neste município.

Nesse aspecto, tomando como emergencial toda e qualquer decisão de continuidade de ensino, os cadernos se tornaram os mediadores, a estratégia que os educadores organizados pela Secretaria de Educação Municipal, se apoiaram para a transmissão do saber. E analisar as representações imagéticas sobre diversidade cultural e racial, auxiliará os profissionais dessa rede educacional na percepção do que tais imagens conseguem despertar e/ou produzir, assim como o repensar educação.

Considerações finais

Não se pode desconsiderar que a maioria dos alunos (a) da rede pública de ensino, trata-se de um público de negros (as) e pobres, menos favorecidos social e economicamente, sendo oportuno, contribuir para que a escola enquanto instituição se direcione na contramão deste possível lugar de perpetuação das desigualdades, pois durante muito tempo a ausência da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares tem historicamente negado e/ou reprimido os valores e as tradições dos afro-brasileiros e dos demais grupos discriminados da sociedade brasileira.

A escola faz parte de uma engrenagem a serviço da manutenção das estruturas vigentes, constituindo-se, desse modo, em um terreno fértil para que os/as estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

brancos/as, negros/as e indígenas, homens e mulheres, adultos e crianças reforcem preconceitos e ideologias racistas adquiridos na escola e em outras instituições socializadoras, como a família.

Contribuir para que a escola como instituição vá à contramão deste possível lugar de perpetuação das desigualdades, é o que pretende a pesquisa em andamento, ao analisar as imagens presentes no material didático construído como proposta de atividades remotas do Município de Santo Estevão.

O caderno analisado, edição 3 A cara do racismo no Brasil, traz consigo um potencial no estudo da capacidade pedagógica do uso da imagem para aproximar o aluno de forma lúdica de conceitos como raça, racismo e racismo reverso, usando a etnia negra, as imagens são utilizadas com o potencial pedagógico de impactar no aluno a percepção do visual, que muitas vezes passa despercebido aos olhos durante o cotidiano, mídias sociais tem reforçado a necessidade de educadores compreenderem e adentrarem na análise de imagens devido a grande utilização das mesmas, o que está por trás de cada imagem é um estudo necessário no campo pedagógico, necessária quando estas são usadas em materiais didáticos para jovens e crianças em formação.

Referências

- DONDIS, D. A. Sintaxe da linguagem visual. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- JOLY, Martine. Introdução á análise da Imagem. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. Anais do Museu Paulista (nova série), n.º 1, 1993.
- SOUZA, Suely dos Santos. Educação e Desenho: O livro didático e as influências ideológicas das imagens. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

SOUZA, S. S. TRINCHÃO, G. Relações étnico-racial na relação Desenho e Educação: A importância da análise das imagens do Negro no Livro Didático. Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco. UFPE, Revista Tópicos Educacionais, Recife v.20, n.1, jan./jun. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22381/0>>. Acesso em 04/10/2020.

3.5 - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA: A LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

Thamiris Anacleto Basílio e Marileide Gonçalves França (UFES)

Resumo

Em 2003, após muitas lutas e resistência do Movimento Negro ao longo dos anos, foi promulgada a Lei nº 10.639/03 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e africana”. Essa Lei tornou-se abrangente a todo o currículo escolar e, nesse sentido, ressalta-se a necessidade de inserir a temática da Educação das Relações Étnico-raciais de forma a implementar a Lei nº 10.639/03 no Ensino de Química, utilizando de seus conhecimentos específicos para reinterpretar a história dos negros, tendo como base o conhecimento científico. Ao evidenciar as suas produções, valorizando a história dos cientistas negros, os professores de química também incentivam os alunos do ensino médio a criarem perspectivas na ciência, bem como ocorre uma mudança da óptica dos alunos que passam a reconhecer o papel dos negros para a construção do conhecimento científico (BENITE et al, 2018). Nesta perspectiva, essa pesquisa que se encontra em andamento, tem como objetivo geral, analisar o ensino de química, a partir da Lei nº



10.639/03, em uma escola estadual de ensino médio no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Além disso, temos como objetivos específicos: identificar se a Lei 10.639/03 está prevista no currículo da SEDU-ES, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no conteúdo programático da disciplina de química; analisar se o professor de química insere a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais em sua prática pedagógica; compreender as concepções dos professores e gestores da escola sobre a Lei 10.639/03; e desenvolver atividades pedagógicas em colaboração com o professor de Química, a partir da história e cultura afro-brasileira e africana. Para responder o problema de pesquisa e atingir os objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, pois a partir do olhar do pesquisador, serão extraídos significados das pessoas, locais e de fatos, sendo a tradução e a interpretação dos significados ocultos, os passos subsequentes dessa pesquisa (CHIZZOTI, 2006). Além disso, esse estudo se caracteriza como o estudo de caso, por envolver a análise e descrição, apresentando um aprofundamento detalhado de um caso significativo que possui determinadas características que o torna atípico (PEREIRA et al., 2018). Como instrumentos de coleta de dados propomos a observação, o diário de campo, a consulta documental e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são os professores, o diretor e a pedagoga da escola. Para análise dos dados, elegeu-se a análise de conteúdo que “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38). No primeiro momento, realizou-se uma revisão de literatura que resultou em 16 trabalhos encontrados relacionados a temática, a partir das análises, percebeu-se que no decorrer desses 19 anos foram desenvolvidos poucos trabalhos, o que evidenciou a necessidade de se articular o conhecimento científico com as questões étnico-raciais de forma a promover a construção de conhecimentos antirracistas

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; ensino de química; políticas públicas de ações afirmativas, currículo.

Introdução



O movimento negro, destacou-se por seu protagonismo por atuar como ator político e educador, produzindo saberes, colocando as políticas públicas em debate e assumindo o compromisso na luta pela busca por situações igualitárias, democráticas e justas para toda a população negra (GOMES, 2017). Desta forma, o Movimento Negro marcou a história do Brasil e produziu novos conhecimentos, diálogos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, reconheceu-se o papel do Movimento Negro por ressignificar as raízes de seus ancestrais e pela busca da valorização da História e Cultura afro-brasileira no combate ao racismo.

Devido aos acúmulos de reivindicações, debates e discussões realizadas ao longo dos anos, o início do século XXI resultou em conquistas para o Movimento Negro, como a promulgação da Lei nº 10.639/03 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que 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”. Ademais, também incluiu no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei nº 10.639/03 não se restringe apenas as áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, mas abrange todo o currículo escolar. Neste sentido, ressalta-se a necessidade de inserir a temática da Educação das Relações Étnico-raciais de forma a implementar a Lei nº 10.639/03 no Ensino de Química, utilizando de seus conhecimentos específicos para reinterpretar a história dos negros, tendo como base o conhecimento científico.

A ciência, como um construto humano, teve a participação de vários povos e não apenas de uma única matriz. Desta forma, o currículo eurocentrado existente, corrobora com o racismo estrutural, reforçando a ideia que os africanos e afrodescendentes não tiveram participação para o desenvolvimento do conhecimento científico (CARMARGO; BENITE, 2019).

Diante desse contexto, questiona-se: Como se caracteriza o ensino de química a partir da Lei nº 10.639/03 em uma escola estadual de ensino médio no município de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Cachoeiro de Itapemirim-ES? Nesse sentido, temos como objetivo geral, analisar o ensino de química, a partir da Lei nº 10.639/03, em uma escola estadual de ensino médio no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Além disso, temos como objetivos específicos: identificar se a Lei 10.639/03 está prevista no currículo da SEDU-ES, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no conteúdo programático da disciplina de química; analisar se o professor de química insere a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais em sua prática pedagógica; compreender as concepções dos professores e gestores da escola sobre a Lei 10.639/03; e desenvolver atividades pedagógicas em colaboração com o professor de Química, a partir da história e cultura afro-brasileira e africana.

Esse trabalho encontra-se dividida em 3 tópicos, além da introdução. No primeiro tópico delineamos os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, abordando sobre as contribuições dos povos africanos, as relações raciais e a educação dos negros no Brasil e a EREER no Ensino de Química.

No segundo tópico, delineamos o processo metodológico que foram adotados para desenvolvimento desse estudo. Discorremos sobre a abordagem qualitativa, o estudo de caso, os sujeitos participantes da pesquisa, além dos instrumentos utilizados para a investigação: como a consulta documental, a entrevista semi-estruturada e a observação-participante, e a análise de conteúdo como forma de tratamento desses dados. No último tópico, apresentamos a Revisão de Literatura, que foi estruturada a partir dos artigos e dissertações encontrados no site Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os artigos publicados no portal de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que se articulavam a temática da Lei nº 10.639/03, a EREER e o Ensino de Química. A partir disso, realizou-se a seleção dos trabalhos encontrados, seguida da leitura que possibilitou a observação de suas contribuições e lacunas.



Referencial Teórico: Contribuições dos povos africanos para o conhecimento científico

Ao longo dos anos, fomos direcionados à ideia de que o Continente Europeu foi o berço que originou a cultura, os ensinamentos, o conhecimento científico, questões filosóficas e religiosas. À vista disso, ao continente africano foram sendo deliberadas representações subalternizadas que foram perpetuadas pela sociedade ocidental. Sendo assim, enquanto no primeiro grupo atrela-se avanços com relação a pesquisa e a ciência, ao segundo grupo, se direciona à ausência de produções científicas e tecnológicas (DA COSTA JUNIOR, 2021).

Observa-se que os europeus, a partir de um olhar proeminente sobre si em cotejo aos negros, se autodenominaram como um modelo padrão eminente. Desta forma, de um lado temos a estigmatização e violência para com os negros, enquanto os brancos silenciosamente e com negligência, se beneficiaram simbolicamente e socialmente como um grupo de referência. Os que não se integravam a esse grupo, ou seja, os não-europeus foram categorizados como os diferentes e considerados como um “outro ameaçador” (BENTO, 2002). Sendo assim, essa hierarquização das raças, gradualmente se fez presente em diversos âmbitos sociais e nas relações raciais, impulsionando desigualdades, privilégios e o próprio racismo.

Alguns estereótipos foram sendo direcionados aos diversos povos devido às suas subjetividades e às próprias características que os constituem. A partir disso, os africanos foram sendo considerados os inferiores, estando intelectual e culturalmente em um nível abaixo dos demais povos (NASCIMENTO, 2008). Essas singularidades que foram percebidas pelos europeus, serviram como um propulsor para a construção da soberania de um grupo sob outro, tendo em vista que o “[...] racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).



Esse racismo também se perpetuou na ciência, pois segundo Machado e Loras (2017) houve um silenciamento de um lado da história, ou seja, as invenções e produções realizadas pela população negra e africana foram sendo invisibilizadas. Esse silenciamento educacional contribuiu para que os alunos de descendência africana negassem sua ancestralidade, suas origens e a sua identidade negra. Portanto, torna-se necessário resgatar os conhecimentos produzidos pelos negros no decorrer dos anos para que esses alunos sintam orgulho de suas origens e de seu pertencimento étnico-racial.

Da Costa Júnior (2021) e Nascimento (2008) salientam que a África é o continente que se originou o homem, assim como toda a humanidade, visto que foram os negros africanos os responsáveis pela construção da civilização humana ao migrar para os demais continentes, sendo também base da própria civilização ocidental. Dessa forma, a partir de suas experiências e visando garantir sua sobrevivência, o homem utilizou de sua inteligência e desenvolveu seus conhecimentos.

Os africanos sempre estiveram à frente com inovações e desenvolvendo suas próprias produções (MACHADO; LORAS, 2017). Contudo, essas informações se encontram ausentes do currículo escolar, dos materiais didáticos, da formação de professores e em suas práticas docentes. Essa ausência segue sendo um consequência de um país que seguiu sendo escravizado por mais de um século, e apesar das grandes conquistas provenientes da luta do do Movimento Negro no decorrer dos anos, culturalmente ainda há paradigmas a serem quebrados.

Dentre esses paradigmas, ressalta-se o estigma, a exclusão e o racismo vivenciado pela população negra. Porém, essa é uma luta contínua e um dos primeiros passos é admitir a existência do racismo e assumir a responsabilidade de iniciativas para combatê-lo, tendo em vista que a escola, como instituição de ensino coletivo permeada pelas relações sociais, reproduz atos racistas como um reflexo social (LOPES, 2016).

Relações Raciais e Educação dos negros do Brasil



Quando se fala da educação dos negros no Brasil, estamos nos direcionando a um processo que ocorreu de forma vagarosa, visto o abandono e a ausência de iniciativas por parte do Estado para promover melhorias na vida dos afrobrasileiros (GOMES, 2005).

Ao longo dos anos, a população negra continuou refém do passado marcado pela escravização e sofreu os seus efeitos na educação. No século XX, os homens negros foram escolarizados apenas na vida adulta, enquanto as mulheres eram encaminhadas aos orfanatos para aprender o serviço doméstico. Dessa forma, quando fossem adotadas como filhas de criação, serviriam como empregadas domésticas sem remuneração (GONÇALVES; SILVA, 2000). Sendo assim, percebe-se que os negros tiveram uma herança do passado que foi estigmatizando sua posição social na sociedade e que a necessidade do trabalho, visando garantir sua sobrevivência, causou esse afastamento dos negros nos sistemas de ensino.

Todavia, pela desconfiança do movimento negro com relação a educação que era ofertada pelo Estado, eles se sentiram responsáveis pela educação dos negros, e ofereciam escolas que objetivavam combater o analfabetismo. Os jornais da imprensa negra incentivaram os negros a frequentar as escolas, os pais a encaminharem os seus filhos aos estabelecimentos de ensino, pois compreendia-se que a educação era o caminho que possibilitaria uma ascensão social dos negros, pois por meio da aprendizagem da leitura e escrita, haveria um entendimento a respeito das leis, para que assim lutassem pela garantia dos seus direitos (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Gonçalves e Silva (2000) apontam que a Frente Negra Brasileira (FNB) com o objetivo de educar, desenvolveu um curso de alfabetização prestou atendimento a aproximadamente 4.000 alunos, além do curso de formação inicial e escola primária que atendeu cerca de 200 alunos. Posteriormente, na década de 40 o Teatro Experimental Negro (TEN), na luta contra o racismo, buscava valorizar a história da população negra e para isso investiam em atividades culturais e educativas.

Em 1982, em uma convenção realizada em Belo Horizonte pelo Movimento Negro Unificado (MNU), houve uma iniciativa de propostas de mudanças no currículo escolar evidenciando a indispensabilidade de serem criadas estratégias para aumentar o



quantitativo de negros em todo os níveis educacionais, promovendo meios para garantir sua permanência nos estabelecimentos de ensino. Na década de 80 e 90, o movimento negro, passou a denunciar o racismo escolar discutindo sobre a formação de professores, o currículo, livro didático, além de colocar em debate o acesso dos negros à universidade.

Todas essas reivindicações, debates e discussões realizadas pelo Movimento Negro ao longo dos anos, resultou em conquistas no início do século XXI. Esse período foi marcado pela participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ocorreu entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban, na África do Sul. O Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo, se comprometendo em elaborar medidas de ações afirmativas (GOMES, 2017).

Dentre essas políticas, ressalta-se a Lei nº 10.639/03 sancionada no ano de 2003 que se tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, sendo Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela resolução CNE/CP 01/04 (GOMES, 2017). Diante disso, salienta-se a importância de se discutir sobre a Lei nº 10.639/03, resultante da luta do Movimento Negro para serem elaboradas políticas públicas de ações afirmativas, e sua implementação no Ensino de Química. A partir da problematização dessa discussão, torna-se possível contribuir para a minimizar o racismo e ressignificar a ciência como branca e eurocêntrica, no qual o negro surge apenas como um sujeito a margem do processo de construção de conhecimentos (LOPES, 2016).

A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de Química

Seria interessante dizer inicialmente o que compreende como EREER (lei diretrizes) Souza (2014) ressalta que a implementação da Lei nº 10.639/03 ocasiona a modificações no currículo. Contudo, tais modificações não são simples e perpassam a ideia de relacionar transversalmente os conteúdos tradicionais da escola com a história e à cultura



Afro-brasileira. Essa ação deve constar no Projeto Pedagógico da escola, de forma que o currículo apresentado seja dinâmico, propiciando o ajuste do fazer pedagógico às singularidades dos discentes.

Construiu-se um currículo eurocentrado, no qual se considera a cultura hegemônica como única verdade epistêmica, de modo que os não-ocidentais fossem sendo retratados como coadjuvantes de uma história em que também tiveram o protagonismo principal. O levantamento do debate sobre as propostas curriculares pelo movimento negro, propõe uma descolonização curricular, de maneira a valorizar as epistemologias africanas. Concordamos com Alvino (2017, p.49) que a descolonização requer mudanças nas práticas pedagógicas, pois resulta em questionamentos sobre a “hegemonia da monocultura científica”, além de modificações nos materiais didáticos.

Segundo Gomes (2012) essa descolonização curricular é um desafio para a escola e para os educadores, tendo em vista que há o confronto com a rigidez das grades atuais, com a escassez dos conteúdos sobre a diversidade étnico-racial e ao mesmo tempo, tem-se uma urgência de promover um diálogo com a realidade social dos alunos de modo. Com a interculturalidade do currículo, abre-se espaço para práticas que dialogam com a diversidade e as diferenças que perpassam na instituição escolar.

Desta forma, a partir do momento que a escola assumir esse compromisso, se contrapondo contra esse estigma, inferiorização e exclusão que se referem a comunidade negra oferecendo um currículo democrático, contribuirá para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária (CAVALCANTE; MARINHO, 2019).

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto que a EREER trata de uma descolonização do currículo ao inserir a História e Cultura Afro-brasileira e africana, considerando as diferenças, as diversidades, sejam elas culturais, sociais ou identitárias (GOMES, 2005). Esses conjuntos característicos e as relações com essas diversidades, além de estarem inseridos no cotidiano escolar, também acompanharão a construção do sujeito no decorrer de sua convivência na sociedade.

Esse diálogo intercultural com a EREER direcionado a população negra e afro-brasileiros não é opcional entre os professores, mas é uma discussão obrigatória que



possibilita que os muros existentes, responsáveis pela segregação e silenciamento dos diferentes grupos sociais, sejam enfraquecidos (SOUZA, MARCELINO; CABRAL, 2020). Segundo Da Silva e Da Silva Ferreira (2018) essa articulação e discussão na escola, como ambiente reprodutor das relações e hierarquizações sócio-raciais, oportuniza um processo de reconstrução dos saberes relacionados a herança cultural de origem africana.

Benite et al (2018) defende a implementação da lei 10.369/03 a partir da diáspora africana no Brasil, ao apresentar os pesquisadores negros que contribuíram para o desenvolvimento da ciência. Ao evidenciar as suas produções, valorizando a história dos cientistas negros, os professores de química também incentivam os alunos do ensino médio a criarem perspectivas na ciência, bem como ocorre uma mudança da óptica dos alunos que passam a reconhecer o papel dos negros para a construção do conhecimento científico.

Silva e Pinheiro (2019) reforçam a reprodução do racismo e do estigma social na ciência, por dar seguimento a esses padrões hierárquicos construídos historicamente. Por conta disso, creditou-se apenas os Europeus pelos avanços e desenvolvimento da ciência principalmente por reconhecer, na modernidade, o seu nascimento no continente europeu. Nos dias atuais, os cientistas são representados pela imagem de indivíduos hegemônicos, como homens, brancos e heterossexuais, havendo o silenciamento e depreciação dos que não se enquadram no modelo que é apresentado.

Compreende-se a importância de não se apresentar apenas os conhecimentos produzidos pelos europeus, mas também pelos africanos, lutando contra a teoria racista que hierarquiza um grupo em comparação a outros, principalmente pela sua capacidade cognitiva. Porém, segundo Verrangia (2010), é um desafio para os professores, principalmente na área de ciências, realizar esse diálogo com as tradições, história e cultura afro-brasileira. Entretanto, essa articulação é fundamental na prática pedagógica, visto que trata do povo responsável pela formação da sociedade brasileira. Isto posto, muitos alunos negros se veem envoltos em uma cultura marcada pela matriz africana e, ao mesmo tempo, a subestimam visto a marginalização que ocorre no corpo social.



Compreende-se, portanto, o quanto a falta de conhecimento das questões étnico-raciais afeta as relações sociais dos alunos e sua concepção frente às suas próprias singularidades. Nesse sentido, uma das estratégias para combater a colonialidade da educação, é por meio da pedagogia decolonial, que segundo Ribeiro (2017, p. 3112) tem o [...] “objetivo de promover a interrelação entre os diferentes tipos de conhecimento de forma igualitária, a fim de auxiliar na construção de uma sociedade outra, além da colonialidade do saber, do poder e do ser”. Ao colocá-la em prática torna-se necessário dar voz aos alunos, abrindo espaço para se debater sobre as suas histórias, relatos, emoções, sentimentos, experiências e frustrações (ALVES, 2020).

Com base nesses pressupostos teóricos, desenvolvemos o nosso estudo, na busca de analisar como a temática da educação das relações étnico-raciais é abordada no ensino da química, numa escola no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Ao articular as disciplinas com aprendizagens afro-brasileiras e a africanas, desenvolve-se uma alteração da visão subalternizada dos negros que fora construída historicamente.

Metodologia

O processo teórico-metodológico dessa pesquisa está sendo conduzido pela abordagem qualitativa que segundo Minayo (2009) dedica-se a responder a particularidade de questões em um nível de realidade em que não pode ser mensurado em números. Deste modo, como esse estudo busca analisar o ensino de química, a partir da Lei nº 10.639/03, em uma Escola Estadual de Ensino Médio no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, caracterizamos essa pesquisa como qualitativa, visto que remete a um conjunto de singularidades que constitui o objeto de estudo. A partir do olhar do pesquisador, são extraídos significados das pessoas, locais e de fatos, sendo a tradução e a interpretação dos significados ocultos, os passos subsequentes dessa pesquisa de abordagem qualitativa (CHIZZOTI, 2006).

Para o desenvolvimento desse estudo optou-se pelo estudo de caso que, segundo Ludke e André (1986), é o estudo de um caso que apresenta determinadas características



similares a outros, mas possui especificidades por ter um interesse singular que desperta o interesse. Os autores evidenciam que no estudo de caso, o pesquisador recorre a múltiplas fontes de informações, isto é, procura-se obter uma variedade de dados que são obtidos em diferentes situações e com participantes variados.

Os procedimentos para a coleta de dados variam conforme a circunstância ou com o tipo de investigação (MARKONI; LAKATOS, 2003). Para desenvolver esse estudo de caso estão sendo utilizados como instrumentos para a coleta de dados: a observação-participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada e a consulta documental. Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.26) afirmam que a observação deve ser “exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica”. Esse instrumento, nos permite atribuir sentidos a um objeto, a fim de se obter conhecimentos claros e precisos sobre ele. Além disso, a observação é realizada no ambiente real, utilizando algum instrumento para o registro das informações na medida que se suceder as ocorrências (MARKONI; LAKATOS, 2003).

Sendo assim, a observação está sendo realizada nas aulas de química de duas turmas do ensino médio, sendo uma turma de primeiro ano e uma turma de terceiro ano, de uma Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES durante um período de 4 meses. Optou-se por essas duas turmas, para fazer a análise a partir de uma turma que está iniciando e uma turma que está finalizando o ensino médio.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi realizada a observação-participante, visto que esse tipo de coleta de dados tornou-se muito adequado para a aprendizagem, compreensão e intervenção do pesquisador na situação em que está estudando. Sendo assim, há o envolvimento do pesquisador a partir de sua integração e participação ao seu aproximar do cotidiano do grupo (MÓNICO et. al, 2017). Pretende-se ainda desenvolver algumas ações em colaboração com o professor de química, para pensar em possibilidades de atividades que articulem a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de Química.



Para realizar o registro dos acontecimentos estamos fazendo uso do diário de campo, que Falkembach (1987) caracteriza como o instrumento de anotações, informal e amplo, que possibilita a realização de registros dessas observações, dos acontecimentos e experiências. Esse documento descritivo, corrobora para o aperfeiçoamento do investigador ao promover reflexões acerca das vivências e ações que serão realizadas no espaço escolar.

Outra técnica utilizada por vários campos das ciências sociais e de vários setores para a coleta de dados, é a entrevista. Segundo Markoni e Lakatos (2003) a entrevista se constitui como um encontro entre duas pessoas com a finalidade de se obter informações, a partir de uma conversa de cunho profissional. Elegeu-se a entrevista semiestruturada, cujo entrevistador inicialmente define as questões, podendo combinar ser abertas e fechadas, que são direcionadas ao entrevistado de modo informal. Desta maneira, no momento oportuno, há a possibilidade de direcionar a discussão para se alcance os objetivos da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

Utilizamos um roteiro de entrevista que contempla inicialmente dados de identificação, voltadas à formação e às experiências profissionais. Ademais, são abordadas as seguintes temáticas com base na ERER: formação inicial/continuada ou cursos que esses profissionais tiveram voltados a essa discussão, os conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/03 e como são articulados os conteúdos em suas práticas pedagógicas, além de tratar sobre o currículo e as experiências com relação a discriminação e racismo na sala de aula.

Portanto, a entrevista está sendo realizada com o professor de química, o diretor e a coordenadora pedagógica e 6 alunos do ensino médio, sendo respectivamente 3 alunos do primeiro ano e 3 alunos do terceiro ano de uma Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio localizada no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Portanto, terá a participação total de 10 sujeitos de pesquisa, com o objetivo de analisar o Ensino de Química a partir da Lei nº 10.639/03.

Utilizaremos também para o desenvolvimento da pesquisa a consulta documental será realizada pela leitura do currículo da SEDU-ES, Projeto Político Pedagógico da



escola e do conteúdo programático da disciplina de química para identificar se há inserção da temática da EREER.

Para a análise das informações utilizaremos a análise de conteúdo que “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38). Segundo Minayo (2009) a análise de conteúdo possibilitar testar as hipóteses previamente levantadas pelo pesquisador, assim como encontrar respostas para as questões que permeiam o seu problema de pesquisa. Bardin (1977) destaca que diferentes fases são organizadas para que seja realizada a análise de conteúdo, sendo elas: a pré análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Revisão de literatura

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, no primeiro momento, realizou-se um levantamento dos trabalhos que se relacionavam a essa temática no site Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os artigos publicados no portal de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o intuito de identificar os estudos que foram desenvolvidos, assim como as contribuições e as lacunas no que diz a respeito à Educação das Relações Étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03 no Ensino de Química.

Nesse sentido, foram delimitados os trabalhos referentes ao período de 2004 a 2021, devido ao ano em que foi promulgada a Lei 10.639/03 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Para isso, foram utilizadas as seguintes palavras-chave em todos os portais: Lei 10.639/03 e Química; Relações étnico-raciais e Química.



Ao utilizar as palavras-chave: Lei 10.639/03 e Química, no total foram encontrados 17 trabalhos, sendo 04 dissertações e 13 artigos. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e dos respectivos resumos desses trabalhos. Dessa forma, foram selecionadas 04 dissertações e 06 artigos que se relacionavam com a temática. Ainda nesse sentido, também pesquisou-se utilizando as palavras-chave: Relações étnico-raciais e Química, no qual foram encontradas 08 dissertações e 82 artigos. Do mesmo modo, foi realizada a leitura dos títulos e dos respectivos resumos desses trabalhos, sendo selecionadas 03 dissertações e 03 artigos que se relacionavam com a temática.

Considerações finais

Nessa perspectiva, o levantamento desses trabalhos apontou algumas possibilidades da implementação da Lei nº10.639/03 no Ensino de Química para alunos no ensino médio por meio de intervenções pedagógicas, relacionando o conteúdo específico as contribuições dos negros a longo da história. Do mesmo modo, também foram realizadas análises com relação ao currículo e a formação de professores, em que foi possível notar uma defasagem de ambos, principalmente na orientação para os profissionais de ensino na prática pedagógica. Notou-se que os tipos de pesquisa mais realizados foram a pesquisa qualitativa, pesquisa ação e o estudo de caso, sendo utilizados diário de campo, entrevistas, questionários, e análise documental.

Diante desse contexto, percebe-se que no decorrer desses 19 anos, foram desenvolvidos poucos trabalhos sobre essa temática, sendo que o primeiro trabalho apresentado foi somente após 11 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03. Deste modo, evidencia-se a necessidade de se articular o conhecimento científico, tendo como base o Ensino de Química, com as questões étnico-raciais, a partir da Lei nº 10.6369/03, de forma a promover a construção de conhecimentos antirracistas.

Neste sentido, como o trabalho se encontra em andamento, espera-se compreender como ocorre a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola estadual



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. A partir destes dados, perceberemos os avanços e as desafios que ocorrem para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Referências

- ALVES, Gieri Toledo. Pedagogia decolonial e a construção de identidades negras. Revista SURES, v. 1, n. 14, 2020.
- ALVINO, Antônio César Batista. Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de química. 103 f. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENITE, Anna Maria Canavarro; BASTOS, Morgana Abranches; VARGAS, Regina Nobre; FERNANDES, Fernanda Silva; FAUSTINO, Gustavo Augusto Assis. Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-35, 2018.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Org.) Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais, Em Tese, vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. Química Nova, v. 42, p. 691-701, 2019.
- CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola—uma possibilidade de maior justiça curricular e social. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 3, p. 963-989, 2019.
- CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista portuguesa de educação, 2003, 16(2), p.221-236.



DA COSTA JÚNIOR, Nazito Pereira. Ciência e tecnologia na antiguidade africana. Revista libertação - A Filosofia, A Educação E Suas Interfaces, V. 2, N. 1, 2021.

DA SILVA, Caroline Fernanda Santos; DA SILVA FERREIRA, Thabata Jeandra. Diálogos sobre as Relações Étnico-raciais com as Juventudes:(Re) Pensando Estratégias para a Promoção da Igualdade Racial nos Contextos Escolares. ILUMINURAS, v. 19, n. 47, 2018.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto e educação. Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: OUANE, Adama; MELO, Alberto; SHEPARD, Dalila; GRIGSGY, Katherine; FÁVERO, Osmar; HENRIQUES, Ricardo. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, v. 33, p. 727-744, 2012.

_____. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista brasileira de educação, n. 15, p. 134-158, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com " raça" em sociologia. Educação e pesquisa, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Ed. Única. Itabuna – Bahia: Via litterarum, 2010.

LOPES, Mario Olavo da Silva. Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p.11-24.

MACHADO, Carlos Eduardo; LORAS, Alexandra Baldeh. Gênios da humanidade: tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: BDA Artes Gráficas, 2017.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MÓNICO, Lisete S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação Qualitativa. In: Atas CIAIQ2017 - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais / Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, vol. 3, 2017.

MOREIRA, A.F; CANDAU, V. M. Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura. MEC/SEB, Brasília, 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo negro, 2008.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PEREIRA, Fábio José; SILVA, Arlene Santos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Químics negros e negras do século XX e o racismo institucional nas ciências. Revista Exitus, v. 9, n. 4, p. 121-146, 2019.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. identidade!, v. 22, n. 1, p. 42-56, 2017.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 143, p. 516-537, 2011

SOUZA, Ellen Pereira Lopes de. Estudos sobre a formação de professores de ciências no contexto da lei 10.639/03.2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de; CABRAL, Angêla Ninfa Mendes de Andrade; MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. O diálogo intercultural e a Educação das



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Relações Étnico-raciais na formação de professores: um espaço democrático na educação. Revista debates insubmissos, v. 3, n. 10, p. 77-92, 2020.

VERRANGIA, Douglas. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. Revista África e Africanidades, v. 8, p. 14, 2010.

3.6 - A LEI 10.639/2003 COMO RESULTADO DAS LUTAS CONTRA O RACISMO²⁷

Cyro W. Garcia R. Junior e Líliliana Grecco Pereira (UFRRJ/RJ)

Durante muito tempo e de diferentes maneiras, a sociedade brasileira procurou silenciar o óbvio. O Brasil é um país onde o racismo é uma relação social estruturante da própria vida social. Desse modo, desde os tempos coloniais, as populações negra e indígena sofrem um processo de discriminação objetivo e subjetivo que as coloca em posições secundárias no interior da sociedade. A luta de diferentes atores sociais, em especial os movimentos negros levaram à promulgação da Lei 10. 639/2003 que representa uma das possibilidades de enfrentamento do racismo no Brasil, principalmente nas escolas. Tomamos como perspectiva a proposta intercultural crítica, procurando refletir sobre as possibilidades, avanços e limites que essas políticas têm na luta contra o racismo nas escolas e na sociedade. Os resultados apontam para a importância da continuidade de projetos que procurem refletir de muitas maneiras sobre o racismo e suas consequências e busquem apontar novos caminhos e possibilidades para estudantes negros na formação de suas identidades e pertencimentos étnico- raciais.

Palavras-chave: Educação; Racismo; Escola Básica; Identidade.

Introdução

²⁷ Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Durante muito tempo e de diferentes maneiras, o Estado e a sociedade brasileira procuraram silenciar o óbvio. O Brasil é um país onde o racismo ocorre cotidianamente em todos os espaços e interfere diretamente nas trajetórias individuais e coletivas de mais de 50% de sua população. O ainda propagado discurso de que somos uma democracia racial, serve apenas para manter as estruturas que sustentam e usufruem do racismo nos mesmos lugares onde sempre esteve desde o período colonial. A partir dos anos 2000, a histórica luta dos movimentos negros começa a provocar rachaduras nessa estrutura. Assim, legislações e políticas de ação afirmativa que buscam enfrentar e reduzir o impacto do racismo na sociedade são conquistadas e permitem que a população negra encontre mecanismos para o combate ao racismo. Compreendemos, no entanto, que apenas legislações não são suficientes para modificar práticas e percepções construídas ao longo de quase cinco séculos. Numa perspectiva já levantada por autores como Antônio Gramsci e Paulo Freire, entendemos que o espaço da educação é uma arena onde a produção de novas formas de compreensão e ação no mundo precisam ser geradas, para que as populações oprimidas possam se opor efetivamente aos seus opressores. Trazendo essa reflexão para este estudo, isso implica em considerar que o combate e a superação do racismo passam necessariamente por um processo de educação das novas gerações, e por isso, o espaço escolar se revela um palco para que novas reflexões sobre a questão racial no Brasil possam ser produzidas, em especial a conscientização das juventudes negras acerca da importância de seus valores, saberes e práticas herdadas de seus antepassados. Num cenário onde a necessidade de enfrentamento do racismo em todas as esferas da sociedade, mas em especial na educação, se revelam cada vez mais como demanda urgente, é importante analisar como o Estado Brasileiro vem adotando estratégias de cumprimento da lei 10639/2003 nas escolas públicas. Para além do mero cumprimento da legislação, entende-se que é fundamental avaliar o potencial de transformação da realidade que essas políticas podem ter, de modo a expandir sua atuação ou corrigir e modifica-las se for o caso. Gomes (2017) destaca a necessidade de compreender o papel dos movimentos negros na produção de saberes sobre a questão racial e a população negra no Brasil. Enquanto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

militantes da causa negra e enquanto agentes ativos do processo de educação em nossa atuação como professor (a), entendemos que é relevante verificar como uma lei que surge da ação dos movimentos negros, vem sendo assumida como política de Estado.

Apontamentos interculturais sobre a questão do racismo no Brasil

Quijano (2005) afirma de modo categórico que a questão racial é constitutiva da modernidade. De acordo com ele é fundamental que se compreenda que a sociedade contemporânea é resultado de um processo de dominação no qual:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Dessa maneira, o racismo deve ser pensado como uma questão que perpassa todas as esferas da sociedade, sendo seu elemento estruturante. Isso nos leva a constatação de uma incômoda verdade. A sociedade contemporânea é uma sociedade racista em sua essência. Isso porque toda a sua organização estrutural parte da hierarquização racial herdada do período colonial, mas que transcende historicamente a esse, tornando-se o eixo central de construção da modernidade.

Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. No texto abaixo, o propósito principal é o de colocar algumas das questões teoricamente necessárias sobre as implicações dessa colonialidade do poder com relação à história da América Latina. (QUIJANO, 2005, p. 117).

O autor afirma que uma das características das relações sociais nas sociedades que passaram pelo processo de colonização é a persistência das relações de dominação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

iniciadas na colonização. O conceito que explica esse contexto é chamado de colonialidade do poder. De acordo, com ele, essa forma de dominação se caracteriza por:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capitalcapital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida relocalização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. (QUIJANO, 2005, p.127).

A colonialidade estabelece um padrão no qual os brancos e europeus são definidos como modelo e a história, os saberes e as práticas das populações negras e indígenas são silenciadas ou colocadas em segundo plano. Isso implica na perpetuação das relações raciais desiguais surgidas a partir dos processos de invasão levados a cabo pelos europeus a partir do século XVI. Assim, a experiência de hierarquização racial iniciada na América se torna o modelo de relações raciais para todo o planeta em diferentes contextos, épocas e circunstâncias.

Walsh (2009) aprofundar esse debate e aponta que a dominação exercida a partir da colonialidade do poder perpassa todas as esferas da vida, influenciando em todas as percepções e práticas cotidianas. De acordo com ela, a colonialidade do poder se subdivide em outras três dimensões: A colonialidade do ser, que influencia na percepção que se tem dos sujeitos não europeus, a partir de uma oposição binária que os coloca como inferiores. A colonialidade do saber, que torna o conhecimento uma propriedade europeia e estabelece como mítico ou folclórico todas as produções dos demais povos. A colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que define as formas de relacionamento com o meio ambiente e também desconsidera qualquer perspectiva não eurocêntrica no uso da terra ou dos recursos naturais. (WALSH, 2009, p. 14-15). Essas formas de pensar e organizar o mundo tem influência direta na educação, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos currículos que lhes servem de base. Dessa maneira, o racismo é difundido e perpetuado através das gerações.



Lima (2015) afirma que o racismo no Brasil pode ser compreendido como uma forma de dominação que se consolida tanto objetiva quanto subjetivamente. De acordo com ele, “um dos movimentos de construção do racismo é material e se baseia na negação objetiva das condições mínimas para que a população negra possa disputar em condições de igualdade posições dentro da sociedade.” (LIMA 2015, p. 35)

Diversos dados da realidade brasileira corroboram essa afirmação. Dados do IBGE de 2014 indicam que mais de 70% dos mais pobres são negros. Os trabalhadores negros e negros ganham em média 1,2 mil reais a menos que os trabalhadores brancos. Mais que isso, essas desigualdades vêm se ampliando nos últimos anos²⁸. Mesmo nos períodos de maior crescimento e ampliação das políticas públicas dos anos 2000, essas diferenças pouco se alteraram. Os negros são as maiores vítimas da violência. Dados do mapa da violência de 2016 apontam que entre 2003 e 2014, enquanto os homicídios de pessoas brancas tiveram uma queda de 26, 1%, o de pessoas negras aumentou em 46,9%.²⁹ Pesquisa realizada em 2017 apontou que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil.³⁰

Essa realidade não é nova. No século XX, os processos de urbanização da cidade do Rio de Janeiro excluíram as populações negras das políticas implementadas. Lima (2015, p. 36) exemplifica:

Um dos exemplos dessa política é a estratégia adotada para a urbanização da cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX. A destruição dos cortiços no centro e posteriormente da “pequena África” para viabilizar o processo de urbanização da cidade não previu a construção de um espaço para que os negros pudessem manter suas tradições e serem integrados na sociedade carioca que se construía. Ao contrário, foram “empurrados” para as periferias e para as nascentes favelas onde se prosseguiu com a exclusão dessa população da construção da república.

²⁸ Fonte: Pnad Trimestral, 4º semestre de 2017, IBGE

²⁹ Mapa da violência 2016. Disponível em https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

³⁰ Fonte: <https://nacoesunidas.org/racismo-a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-e-assassinado-no-brasil/>



Desse modo, o racismo em sua forma objetiva impede que as populações negras tenham condições materiais de ocupar as posições de status dentro da sociedade, funcionando como um imenso contingente de mão de obra barata para as elites dominantes.

Contudo, a viabilidade do racismo não pode prescindir de uma outra dimensão que é a subjetiva ou cultural. É necessário que socialmente sejam construídos mecanismos que legitimam a dominação da população negra. É o que Lima (2015) identifica como dominação ideológica. Mesmo diante das condições materiais perversas a que está submetida, a população negra encontra diversas formas de resistência à dominação. Por conta disso, paralelamente ao racismo material, se desenvolvem estratégias de convencimento que procuram secundarizar e silenciar a história, a cultura e a identidade da população negra. A política do branqueamento, a tese da democracia racial, a falta de representatividade da população negra na mídia e a contínua desvalorização das características físicas e culturais das populações negras, constroem uma interpretação ideológica na qual negras e negros são colocados em posição de subalternidade.

Portanto, a ação ideológica de docilização dos negros é parte integrante do sistema escravista. Se na sociedade colonial, a aliança entre a coroa portuguesa e a igreja católica foi responsável por criar as condições culturais para o controle da população negra (COSTA 2008), na sociedade pós abolição essa tarefa é dividida entre diferentes instituições sociais, entre elas a escola. (LIMA, 2015, p. 37).

Um dos elementos centrais para a construção dessa dominação subjetiva está relacionada ao modo como são vistos os corpos negros. Gomes (2002, p. 41) afirma que o corpo “fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico” em estudo realizado sobre a influência dos padrões estéticos na construção da identidade de mulheres negras na periferia de Salvador, Ferreira e Carneiro (2014) demonstram a relação entre a construção da resistência ao racismo e o questionamento de padrões



eurocêntricos de beleza que possibilitam a reconstrução de identidades negras antes silenciadas.

Outros elementos atingem tanto homens quanto mulheres negras. Por exemplo, a questão da representatividade nos meios de comunicação que Carvalho (2011, p. 18-19) denomina duplamente de subalternidade e lateralidade. “Os negros aparecem nesses filmes quase sempre de forma lateral, misturados entre os populares que rodeavam a chegada de alguma autoridade” Na mesma linha, Acevedo, Nohara e Ramuski (2010, p.63) afirmam que “Várias pesquisas também identificaram que são raras as peças (propagandas, comerciais, filmes, livros didáticos, romances) que contêm maior número de personagens de minorias raciais do que de brancos”

Os movimentos negros e a luta contra o racismo na educação

Domingues (2007, p. 101) numa visão historiográfica define o movimento negro como a luta dos negros na busca de solução para os problemas vividos cotidianamente e que especial “os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.” Entretanto, o autor admite que essa definição não alcança todas as formas de lutas diretas e indiretas travadas pela população negra no Brasil desde o período colonial. Na perspectiva que adoto neste estudo, a definição de Rufino (1994) é mais fiel à ideia de que o racismo ocorre em diferentes dimensões da vida e seu enfrentamento se dá de múltiplas formas. Sendo assim, Rufino (1994, p. 157) afirma que o movimento negro pode ser identificado como

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Gomes (2012) destaca a importância do movimento negro para a resignificação e politização do conceito de raça. Como vimos anteriormente, a raça foi um elemento hierarquizador das relações sociais a partir do século XVI e elemento essencial na construção da dominação objetiva e subjetiva sobre a população negra. A autora demonstra que

Como discurso e prática social, a raça é resinificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro resinifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (GOMES, 2012, p. 730).

Esse processo cria novos instrumentos para o combate ao racismo em todas as esferas da vida social brasileira, principalmente no sentido de demonstrar que o racismo opera na estrutura estatal e no cotidiano. Do mesmo modo, serve como parâmetro para analisar as diversas formas de desigualdade sofridas pela população negra e criar um parâmetro de lutas pelos direitos, que como veremos adiante, é essencial na criação de políticas públicas de combate ao racismo.

Além disso, Gomes (2012, p. 731) afirma que politizar a questão racial

Desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.

Recuperando o debate promovido por Domingues (2007), Gomes (2012, p. 734) divide a ação do movimento negro no âmbito da educação em quatro fases: “fase 1: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); fase 2: da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); fase 3: do início do processo de redemocratização à



República Nova (1978-2000); fase 4: a partir dos anos 2000: uma hipótese interpretativa” Na primeira fase, uma ação central do movimento negro foi a luta pela alfabetização, visto que o analfabetismo atingia em massa a população negra que enfrentava muitas dificuldades para inserção na escola e por consequência no mercado de trabalho. Paralelamente, a imprensa negra lutava para remodelar as concepções do racismo científico, procurando lutar contra o imaginário da inferioridade dos negros.

A segunda fase tem dois atores centrais na luta do movimento. A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro que cada um ao seu modo, criam ações importantes para a produção de um contradiscurso racial. Apesar de ter tido vida curta (1931-1937), a frente negra brasileira promovia a educação e o entretenimento de seus membros e lutava pela integração dos negros na vida brasileira, denunciando o racismo existente no período. Se transformou em partido político em 1936 e foi extinta pelo Estado Novo no ano seguinte.

Gomes (2012, p 737) afirma que “O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” Entre outras bandeiras, defendia a escolarização para todas as crianças brasileiras e o apoio social e econômico para que estudantes negros cursassem o ensino secundário.

A terceira fase se inicia com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) na segunda metade da década de 1970. O MNU tem na educação e no trabalho locais preferenciais de combate ao racismo. Nessa fase, o debate sobre o racismo rompe os limites do movimento e dos pesquisadores sobre o tema e chega em outras esferas da sociedade. A questão racial passa a fazer parte dos debates e documentos legais e as ações afirmativas que nos anos 2000 seriam implementadas, tornam-se propostas concretas de luta contra a desigualdade racial.

A quarta fase a partir dos anos 2000 tem como principal característica a nacionalização do debate sobre o racismo e o alcance da questão aos extratos não militantes da causa. Desse modo, negras e negros não militantes são alcançados pelas políticas públicas e pelos debates provocados pelo movimento negro na sociedade e



começam de modo fragmentado, mas não menos importante, a ressignificar sua identidade e compreender a importância da luta contra o racismo. Adquire nesse sentido, características da sociedade da informação como a preocupação com a estética, a fragmentação e a centralidade das questões identitárias. É nesse contexto que a luta do movimento negro resulta na promulgação da Lei 10.639/2003, como veremos no tópico a seguir.

A lei 10.639 como resultado das lutas contra o racismo epistemológico

Fernandes (2014) afirma que são as lutas históricas do movimento negro a principal causa do surgimento da Lei 10.639/03 que busca romper com a ideologia racista vigente e desfazer as amarras, os grilhões e promover liberdades de pensamentos e corpos. Nesse aspecto, trazer oficialmente esse debate para a escola é importante, pois é nela que seus produtores garantirão a submissão, a alienação para que seus alunos sejam meros reprodutores. Neste sentido, os aparelhos ideológicos funcionam de maneira maciçamente prevalente à base da ideologia, ao mesmo tempo em que funcionam secundariamente à base da repressão.

É exatamente o enfrentamento desse quadro que se pretende com a lei. Pereira & Silva (2012) afirmam que a promulgação da Lei é tributária do esforço contínuo de movimento e legisladores desde a redemocratização. A constatação de que o racismo era o principal empecilho para o sucesso dos estudantes negros e negras na escola. A luta em diversos campos permite a inserção nos documentos educacionais dos anos 1990 do tema da diversidade. Os parâmetros curriculares nacionais (PCN's) dizem efetivamente que a sociedade brasileira é diversa e constituída de diferentes matrizes éticas, religiosas e culturais que precisam ser valorizadas na escola.

Aprovada em 1999 e promulgada em 2003, a lei que tornou obrigatória o ensino de história e cultura afro-brasileira. Entretanto, a rejeição de maior tempo de aula para o ensino do tema e a rejeição de que integrantes do movimento negro pudessem participar



diretamente da formação de professores gerou, como veremos diversos problemas para que a proposta da lei se tornasse realidade nas escolas brasileiras.

A lei objetiva o enfrentamento do racismo em todas as suas dimensões. Pereira & Silva (2012, p. 1-2) discutem que ao propor uma nova abordagem sobre a história e a cultura oriunda do continente africano e dos povos que foram trazidos para o Brasil na diáspora negra, a lei 10.639 atinge vários objetivos, entre eles o de reconstruir nos alunos “uma imagem positiva daquele continente” e ao mesmo tempo “elevar a autoestima dos alunos negros e tornar os demais menos “refratários à diversidade étnico-racial”.

Oliveira (2014, p.82) destaca o fato de que a lei permite uma releitura da história do Brasil e estabelece “novos parâmetros de conhecimento da realidade sócio- racial brasileira, sem contar os novos embates políticos no âmbito do estado e das instituições educacionais” Desse modo, mais que uma legislação que se propõe a falar da África e dos africanos, a 10.639 torna-se o embrião de uma nova reflexão sobre o papel da escola, o que de certa maneira explica as dificuldades enfrentadas para sua implementação.

Considerações Finais

Ao longo desse trabalho foi desenvolvida uma discussão sobre as diferentes faces do racismo na sociedade brasileira e na escola. Se procurou demonstrar como o racismo construído ao longo do tempo, impacta diretamente nas populações negra e indígena dentro e fora dos espaços escolares. Contudo, a luta contra o racismo é o contraponto à dominação exercida sobre essas populações. A lei 10 639/2003 representa um avanço no combate a todas as formas de discriminação racial.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Editora Graal, 1985, 2ª Edição. 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação Jan/Abril 2008.

CARNEIRO, Anni de N. FERREIRA, Sílvia L. Padrões de beleza, raça e classe: representações e elementos identitários de mulheres negras da periferia de Salvador – BA. 18º REDOR. Pernambuco. 2014.

CARVALHO. Noel dos S. O cinema em negro e branco. In SOUZA, Edileuza P. Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Maza Edições. Belo horizonte. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. GRAMSCI: Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2012. 4ª Edição.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico- Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004a) e Parecer CNE/CP3/2004 (BRASIL, 2004b).

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade [Black Identity between exclusion and freedom. Revista do instituto de estudos brasileiros n. 63 • abr. 2016 (p. 103-120).

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Editora Paz e Terra. 3ª Edição, 1981.

GOMES, Nilma Lino. ;Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos currículos. UFMG. Currículo sem Fronteiras, V. 12. Jan/Abr 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelocrespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2002 N° 21.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos, "Movimento negro e crise brasileira", Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

LIMA, Rogerio Mendes de. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CURRÍCULOS NA ESCOLA BÁSICA: A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA PARA O COMBATE AO RACISMO. Revista Perspectiva Sociológica, N.º 15, 1º sem. 2015.

OLIVEIRA, L. F. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

OLIVEIRA, L. F. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. Porto Alegre, Educação & Realidade, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan. / Mar 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. (P.56).

PEREIRA, Márcia Moreira e SILVA, Maurício. PERCURSO DA LEI 10639/03: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS. Linguagens & Cidadania, v. 14, jan. /dez. 2012.

POLI, Ivan da Silva. A Importância do Estudo das Mitologias e Gêneros da Oralidade Africana e Afro-Brasileira no Contexto Educacional Brasileiro, a Importância da lei 10.639/03, Universidade de São Paulo, 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

QUIJANO. Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005, pp.117142.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Direitos Humanos e as práticas de racismo. Brasília: Fundação Palmares, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. LEI Nº 10.639/2003 – 10 ANOS. V.13 Nº 01. 2013. (p.02).

SÓDRÉ, Muniz. A Verdade Seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro, CODRECRI, 1983.

THIOLLENT, Michael. Metodologia da pesquisa-ação / Michel Thiollent. - São PauloCortez : Autores Associados, 1986.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O Projeto Político Pedagógico na escola: Aplicação da Lei 10.639/03. Rio de Janeiro, 2ª Ed. Rev. e Atualizada. CEAP, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver, in CANDAU, Vera. (org)Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. São Paulo. Martins Fontes. 2009.

3.7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO ESPÍRITO SANTO

João Paulo Ribeiro Bernardes e Marileide Gonçalves França (UFES)

Resumo

Este estudo busca analisar o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola estadual no município de Alegre-ES, bem como a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação e da escola. Assim, o estudo buscará



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

refletir sobre o currículo e as práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), como prevê a Lei Federal nº 10.639/03, e discutir o conceito de Estado, Políticas Afirmativas, relações raciais no Brasil e a Erer na perspectiva decolonial. Para isso, recorreremos diversos autores como Munanga, Gomes, Nascimento, Bernardino-Costa, dentre outros. Após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que incluiu no currículo oficial dos sistemas de ensino nacional a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o seu processo de materialização nas práticas escolares, ainda se constitui um desafio. Para o desenvolvimento do estudo, ainda em andamento, optamos pela pesquisa qualitativa, buscando adentrar a realidade observada, neste caso, o contexto escolar, no intuito de compreender o processo de implantação e implementação da Lei 10.639/03. O tipo de pesquisa que atende a proposta é o estudo de caso, pois busca analisar o processo de materialização da Erer em um contexto específico, em articulação com as múltiplas práticas culturais da sociedade. Para produção de dados elegemos a consulta documental, a observação, entrevista semiestruturada e diário de campo. Para a análise de dados, escolhemos a análise de conteúdo, na tentativa de compreender os significados sociais presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos no contexto escolar. Os resultados preliminares demonstram que apesar de passados 19 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 ainda há resistência por parte do corpo docente ao trabalhar a temática da Erer, sendo destinada a momentos pontuais dentro do ambiente escolar. As causas desta resistência se mantêm na manutenção do pensamento colonial, entendido como uma construção hierárquica baseada na raça, no qual há uma desvalorização das culturas e conhecimentos das populações negras e indígenas, reduzindo-os a superstições e saberes populares em relação aos povos europeus. Esperamos, ao final da pesquisa, contribuir para o debate acerca de uma educação, antirracista (DAVIS, 2006).

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; multiculturalismo; decolonial; prática de ensino.



Introdução

Após 19 anos após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, percebemos que o processo de implantação e implementação da referida Lei no currículo ainda se constitui um desafio, considerando que a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) ainda ocorre de forma limitada no contexto da escolar (AGOSTINI; FABIANI, 2018). Em face disso, este estudo busca analisar o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola estadual no município de Alegre-ES, bem como a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação e da escola.

Assim, o estudo busca uma reflexão sobre o currículo e as práticas pedagógicas voltadas à Erer, como prevê a Lei Federal nº 10.639/03, que 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". Para isso, recorreremos diversos autores como Munanga, Gomes, Nascimento, Bernardino-Costa, dentre outros que discutiremos no próximo item.

Relações raciais e educação dos negros no Brasil

O debate sobre as relações raciais no Brasil abrange diferentes contextos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 729) ressalta que o conceito de raça se articula a chegada dos europeus no continente americano, ao construir “[...] referências às diferenças fenotípicas entre os conquistadores e conquistados, mas desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos”. A autora aponta o termo como “uma construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira” (GOMES, 2012, p. 727), na qual a classe dominante, de origem europeia constrói uma hierarquização subjugando os negros ao seu controle. Em linha semelhante, Munanga (2003, p. 24) problematizar ressalta que o



conceito de raça é um processo “mais ideológico que biológico”, ou seja, a raça é um resultado das relações sociais herdadas das relações sociais do período colonial.

Com o advento do século XVIII, o projeto iluminista inicia uma transformação social ao se recusar a aceitar a explicação Teológica buscando uma explicação baseada na razão. Assim, o iluminismo passa a classificar os seres humanos com o objetivo de organizar o pensamento, porém a classificação criou espaço para a “operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo” (MUNANGA, 2003, p. 2). Essa classificação foi solidificada de acordo com a concentração de melanina na pele do indivíduo, que foi considerada “como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças” (MUNANGA, 2003, p. 3). Assim, os brancos passaram a ser considerados superiores e os negros inferiores e qualquer tentativa de miscigenação foi fortemente reprimida.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-45), principalmente após a descoberta dos crimes de guerra cometidos pelos nazistas, o conceito de raça passou a ser visto pelo meio acadêmico de forma pejorativa (ALMEIDA, 2021). Os progressos da Genética Humana também contribuíram para comprovar que biologicamente conceito de raça não existe, ou seja, “[...] a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas” (MUNANGA, 2003 p. 3). Assim, o conceito de raça está ligado majoritariamente às dimensões histórico-cultural e políticas do que as características biológicas.

Uma vez que dialogamos sobre a definição de conceito de raça, se faz necessário analisar o conceito de racismo e para isso recorreremos as contribuições de Gomes (2005) ao caracterizar o racismo como uma crença na superioridade de um grupo racial sobre o outro, considerado inferior. Nessa perspectiva, Siss (2019) aponta que o racismo existe como forma de criar barreiras institucionais que impeçam a mobilidade vertical ascendente para os negros. Estas teorias expõem a raça como um elemento essencial



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

para garantir o domínio de uma determinada classe social sobre a outra, em outras palavras, a raça foi criada como alicerce para o racismo.

Isto significa que o racismo é uma forma de submissão de um determinado grupo racial a outro grupo, no entanto, o racismo não é um fenômeno homogêneo, sendo necessário olhar a formação de cada Estado e suas singularidades além do próprio funcionamento do racismo. Para isso, faz-se necessário a discussão a respeito de racismo e Estado.

Estado e racismo

Podemos apontar que o Estado se configurou de diversas formas ao longo do tempo, mas a partir do século XVI, com o advento da Idade Moderna, temos a formulação de teorias que tentaram justificar a existência dos Estados nacionais (CORRÊA, 2010). Carnoy (1988) ressalta que o Estado forma uma relação com os indivíduos através de um contrato com o objetivo de diminuir as tensões sociais garantindo a sociabilidade.

Assim, o Estado adota o contrato social como o pilar da sociabilidade através de direitos e deveres dos indivíduos, entretanto, Almeida (2021, p. 90) analisa que o contrato social, também passa a estabelecer o “[...] pressuposto moral e epistemológico de uma *civilização* que, na verdade, se unifica em torno da raça – branca – como critério de pertencimento e normalidade, e ao mesmo tempo, como forma de exclusão de outros povos e culturas”. Em outras palavras, o Estado se torna “[...] um conjunto de instituições que os homogeneiza e normatiza, diferenciando-os, sob uma nova série de normas, valores, histórias, tradição, língua e conceitos de conhecimento que emanam da classe dominante e de suas frações” (CARNOY, 1988, p. 157). Assim, o Estado é um resultado da concentração de poder em uma determinada classe social -branca- em detrimento das demais classes, produzindo o racismo institucional.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Desse modo, o racismo institucional pode ser tratado como o resultado do funcionamento das instituições, no qual atuam de forma indiretamente para manter as desvantagens e privilégios baseados na raça. Em outras palavras, o racismo institucional “engendra um conjunto de arranjos individuais que restringem a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente às populações discriminadas” (HENRIQUE; CAVALLEIRO, 2007, p. 211).

Dessa forma, o racismo institucional serve para manter a hegemonia do grupo racial no poder influenciando as instituições sociais, inclusive as instituições escolares, seu acesso e suas práticas pedagógicas, item que analisaremos a seguir.

Educação dos negros no Brasil

Durante o Brasil Colônia, a educação dos negros no Brasil era limitada e tinha como objetivo apenas a “necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135). Com a instauração do Império brasileiro, pouca coisa foi alterada em relação ao acesso à educação para a população negra, contudo os negros não ficaram na passividade e construíram eles próprios escolas em Quilombos com o objetivo de transmitir a cultura de seus ancestrais para as gerações futuras.

Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados. Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaíos, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. (CRUZ, 2005, p. 28).

Até a Proclamação da República pouco se fez por parte do Estado para o estabelecimento de uma educação de qualidade voltada para a população negra brasileira. O pouco que se fez foi a elaboração de uma educação voltada para o trabalho,



no turno noturno, sendo considerada atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização e mesmo assim apenas 0,02% das crianças negras nascidas no período de 1871 e 1885 tiveram acesso à educação (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Após a Proclamação da República, emergiram os primeiros movimentos de negros lutando contra a dominação de colonialidade ganhando destaque no palco político (GOMES, 2012). A partir destes movimentos foram fundadas organizações tendo como bandeira de luta a educação, “pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (GOMES, 2012, p. 736).

Até a década de 40, a educação era dever individual ou da família e isso prejudicou o acesso dos negros à educação pois ao “assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado, acabou criando uma espécie de isolamento do negro, um tipo de gueto” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148) em outras palavras, os negros tinham mais dificuldades de acesso à educação por causa da desigualdade social perpetrada pelo passado escravocrata brasileiro (NASCIMENTO, 2002).

Com o advento das décadas de 1940 e 1950 a educação passa a ser um dever do Estado, porém no caso da população negra, o Movimento Negro toma para si a responsabilidade da oferta educacional, a partir de iniciativas do Teatro Experimental Negro (TEN), pois seus membros acreditavam que “os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 143). Diversos avanços foram alcançados após as reivindicações do TEN como a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases de 1961 (Lei Federal nº 4.061/61) no qual foi incluído o tema raça.

Com a Ditadura Militar, a educação dos negros sofreu um significativo retrocesso ao desarticular o Movimento Negro e banir a discussão das questões raciais no Brasil (DOMINGUES, 2007). Foi somente a partir dos anos 80, após a criação do Movimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Negro Unificado (MNU) que as questões educacionais referentes à população negra ressurgiram nos debates.

Esta luta resultou da alteração da Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), pela Lei 10.639/03 que alterou os arts. 26-A e 79-B (BRASIL, 2003), e incluiu no currículo oficial dos sistemas de ensino nacional a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003) e da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Essas legislações representaram uma vitória para o Movimento Negro ao criar ferramentas com o objetivo de reparações históricas, a partir da valorização e reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como enfrentamento ao racismo estrutural e institucional no Brasil.

Currículo

A escola é um espaço onde há um cruzamento de diversas identidades culturais e nesta confluência de identidades culturais, provenientes de diversos espaços sociais, a escola se torna um terreno fértil para a questão da diversidade. Nessa perspectiva, a escola possui um papel determinante porque abre espaço para uma discussão pedagógica da diversidade visando criar oportunidades de acesso ao conhecimento das diferentes culturas.

Assim sendo, percebemos que a escola é um local de confluência cultural e cabe a própria escola garantir espaços de discussão e possibilidades de contatos com estas diversas culturas, daí a necessidade de discutir o currículo para compreender como construir caminhos para tal propósito tenha sucesso.

Segundo Sacristán (2013), o currículo possui uma função dupla: organizadora e unificadora do processo de ensino e aprendizagem e de divisão através da criação de barreiras epistemológicas, por meio do armazenamento do conhecimento em disciplinas



hermeneuticamente fechadas tornando tanto os professores quanto os alunos sob o controle do que deve ou não discutir dentro do ambiente escolar.

Silva (1999) destaca que o currículo nasce da discussão das teorias dos diversos atores envolvidos na sua elaboração de tal forma que podemos apontar que há conteúdos que são incluídos, outros excluídos e até conteúdos incluídos no currículo de forma velada. Esta seleção vai de acordo com a ideologia dos indivíduos que organizam o currículo sendo eles inclusivos ou excludentes.

Assim sendo, Gomes (2012) problematiza a seleção de conteúdos nos currículos como um processo de silenciamento de grupos sociais baseados na raça e como resultado, podemos apontar que o currículo é uma questão de poder, ou seja, quem tem o controle de decidir o que é digno de ser considerado conhecimento e o que não é.

Ballestrin (2013), ao refletir esta relação de poder conclui que são alicerçadas no conceito de colonialidade por ser essencial para a formação e manutenção do capitalismo mundial e conseqüentemente a hierarquização étnico-racial global.

Prática de ensino nas perspectiva decolonial e educação das relações étnico-raciais

Antes de iniciar a discussão sobre as práticas de ensino na perspectiva decolonial, devemos ressaltar a diferença entre colonialidade e colonialismo. Segundo Quijano (1991), o colonialismo engloba na relação direta, econômica, política, cultural e social dos europeus sobre os povos conquistados em todos os continentes, já colonialidade tem por entendimento de que mesmo com o fim dos laços coloniais a dominação colonial permaneceu. Ou seja, há uma perpetuação da submissão de suas antigas colônias à metrópole europeia, mesmo com o fim do pacto colonial.

Sob esta ótica, Gomes (2012, p. 731) aponta que a construção histórica da América Latina e Brasil são marcadas por um processo de dominação colonial considerando a Europa como centro da civilização e da ciência moderna e universal,



construindo uma periferia “não só geográfica, mas econômica, política e racial”. Importante destacar que a autora indica a construção de uma linha onde os “deste lado” se encontram no controle hegemônico e “daquele lado” são grupos raciais subjugados, em outras palavras, a noção de “nós” e “eles” são construídas através do controle do conhecimento e direito. Almeida (2021, p. 121) ressalta a ocupação colonial portuguesa como uma “questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais”, ou seja, foi uma forma de dominação de uma classe sobre a outra ao transformar o colonizado em um objeto.

Dessa forma, esse controle hegemônico incentiva o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, mas também potencializa as tensões sociais ao provocar segregações. Ou seja, a colonialidade solidifica o eurocentrismo como verdade universal estruturando na elaboração de um currículo no qual há uma internalização e reprodução dos padrões europeus inferiorizando os negros e secundarizando o seu papel a apenas ao misticismo e a escravidão negando-lhes qualquer outra contribuição para a sociedade brasileira.

Ballestrin (2013, p. 100) também contribui ao destacar que colonialidade não findou com a independência dos países Latino-Americanos, Africanos e Asiáticos, mas sim se perpetua através da divisão internacional do trabalho no qual os países não europeus vivem “hoje sob o regime da ‘colonialidade-global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda já não estejam sujeitas a uma administração colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126 apud BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Simultaneamente as práticas segregacionistas subsidiadas ao conceito de colonialidade, as populações subalternizadas não se sujeitaram passivamente ao poder que as subjugavam, de maneira oposta, construíram projetos de luta e resistência. Bernardino-Costa (2015) identifica estas resistências em espaços culturais tais como: irmandades, confrarias, escolas de samba, terreiros, organizações políticas negras etc. no



qual “luta-se não apenas pela obtenção de pequenas reivindicações, mas pela possibilidade de construir um novo modelo civilizatório, que supere as distinções classistas, racistas e sexistas entre humanidade e infra-humanidade” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 154).

Assim, surge o conceito de decolonidade como um “[...] rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização da África e Ásia entre os séculos XVIII e XIX” (OLIVEIRA; 2021. p. 99). Em outras palavras, o projeto decolonial envolve em uma discussão que

[...] supere a formação moderno/colonial e sua estrutura social em prol de um novo humanismo, no qual as diferenciações de gênero, raça e classe não atuem criando infra-humanidade, mas, ao contrário, possam ser vistas como riquezas para a constituição de uma sociedade pluricultural (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 160).

Nesse sentido, o pensamento decolonial tem como propósito romper paradigmas presentes com o propósito de desenvolver uma educação voltada para a prática antirracista. Para que esta prática tenha sucesso é essencial compreender o professor como um sujeito crítico quanto aos aspectos políticos, culturais e econômicos, ou seja, professores engajados na luta por uma sociedade mais justa, igualitária e que considere a diversidade cultural por meio de suas práticas no ambiente escolar.

Conforme já discutido anteriormente, a educação e o currículo brasileiro foram concebidos a partir de conceitos europeus no qual dão vantagens aos grupos hegemônicos. Nesse sentido, a escola se torna um ambiente desfavorável para os jovens negros prejudicando seu pleno desenvolvimento e conseqüentemente uma ascensão social positiva (ANJOS, 2008).

Assim, o Movimento Negro tece críticas consideráveis e passa a desenvolver um projeto de educação em que denuncia a precariedade da escolarização dos negros no Brasil (GONÇALVES; SILVA, 2000). Assim temos o Parecer CNE/CP nº 3/2004 cujo o



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

principal objetivo é a formação para a cidadania e o exercício de uma consciência democrática, livre de qualquer comportamento segregacionista ao divulgar a “produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 1). Além disso, ressalta a sua importância para o “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p. 1).

Esta posição deixa nítido que o objetivo é garantir o protagonismo da cultura e identidade da história africana em detrimento da subalternidade no qual foi submetida ao longo dos séculos através da colonialidade.

Metodologia

Para o desenvolvimento do nosso estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, caracterizada como um ato subjetivo de construção da realidade onde o pesquisador busca compreender a realidade observada (GÜNTHER, 2006), por meio do “contato direto com o pesquisador e com a situação estudada” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p 121).

O tipo de pesquisa que atende a proposta da investigação é o estudo de caso para compreender o contexto em que o sujeito da pesquisa revela as “diversas práticas culturais presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

A pesquisa está sendo realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio no Estado do Espírito Santo. Os sujeitos da pesquisa são dois professores de História responsáveis por lecionar a disciplina nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, no turno matutino e outro na turma do 2º ano do Ensino Médio, no turno vespertino, bem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

como cinco estudantes de cada turma. Além disso, temos como sujeitos da pesquisa a diretora e as pedagogas, uma do turno matutino e outra do turno vespertino.

O alicerce para a análise de dados, será a análise de conteúdo no qual é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42). Segundo Franco (2008, p. 10-11), a análise de conteúdo leva em conta as “bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre o interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens”.

Resultados iniciais

Para o desenvolvimento inicial desta pesquisa, realizamos um levantamento nos sites da Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do portal de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e do Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (RiUfes), com o propósito de identificar pesquisas relevantes sobre o tema abordado, com suas contribuições e possíveis lacunas no que concerne a implementação da Lei de Diretrizes e Base no que tange a Lei 10.639/03.

Como forma de limitar a busca, foi demarcado o período cronológico de 2006 a 2021. O ano de 2006 foi estabelecido como marco inicial de busca considerando o período de dois anos após a implantação da Lei nº 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/2004, bem como a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), tempo necessário para a elaboração das primeiras dissertações de mestrado. E 2021, por ser o



último ano de realização do levantamento bibliográfico. Para a busca delimitamos as seguintes palavras-chaves: Erer, Ensino de História, Prática de Ensino, e Currículo.

Nessa consulta, encontramos 786 trabalhos que, alvos do critério de exclusão — Educação no Campo, Educação Indígena, Educação de Gênero, Ensino Fundamental I e Ensino Superior —, nos levaram a 12 trabalhos que se relacionam com o tema aqui proposto, sendo 2 teses, 3 dissertações e 7 artigos.

A literatura nos revela a importância da Lei 10.639/03 na construção identitária dos estudantes e dificuldades para constituição de práticas de ensino na perspectiva decolonial, já que possuímos 58% dos trabalhos voltados a Erer e 41% para a prática de ensino. Assim, a partir deste cenário, buscamos discutir o currículo e as práticas pedagógicas voltadas à Erer, como prevê a Lei Federal nº 10.639/03, em uma escola estadual no município de Alegre-ES.

As primeiras análises apontam que a Erer está presente nas diretrizes gerais dos documentos normativos da SEDU e em alguns conteúdos vinculados ao Ensino de História, de forma superficial porque, embora o currículo da SEDU apresente conteúdo da Lei nº 10.639/03 em todos os trimestres, nos temas integradores e nas Orientações Curriculares, a Erer se dilui consideravelmente. Tal diluição da Erer é apresentada por Bhering, Fonseca e Silva (2021) como característica do currículo das competências ao desvincular a escola da democratização do saber e do conhecimento para suprir as necessidades das políticas avaliativas vinculadas ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Em se tratando do conhecimento da Lei nº 10.639/03 por parte dos professores, percebemos ao longo do ano concepções distintas que se articulam aos seus processos de formação continuada. Para o professor Oxossi, a Erer significa “[...] um resgate histórico da população negra que se faz mais que necessário” (OXOSSI, 04/10/2022). De acordo com a resolução do CNE/CP 003/04, este resgate histórico destacado por Oxossi se destina as reparações à população negra a partir da “valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro” (Brasil, 2004, p. 03).



Já a professora lansã aponta que a população negra foi essencial na construção “das estruturas socioeconômicas do país, como afirmou o padre José Antonil, que os descreveu como ‘as mãos e os pés do senhor’. Em suma, somos quem somos hoje em grande parte graças ao trabalho e contribuição dos negros” (IANSÃ, 04/10/2022).

Apesar de reconhecer a importância da Erer, a professora lansã destacou as palavras do padre José Antonil para justificar a importância de estudar a história dos negros. Nessa direção, Mattos (2003) argumenta que quase sempre o Ensino de História, nas discussões do Brasil Colônia, trata os negros basicamente como força de trabalho. Este pensamento simplifica a história e a cultura afro-brasileira e africana, dado que reduz suas contribuições para a História somente sob o viés da escravização.

Acerca das práticas de Ensino de História, observamos duas realidades distintas: uma prática de Ensino de História permeada de reconhecimento e valorização das contribuições dos negros na História, a partir da problematização do eurocentrismo, por meio de uma perspectiva decolonial; do dismantelamento de estereótipos e preconceitos arraigados, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla do passado e da constituição de uma outra história sobre a população negra. Outra prática, por outro lado, era marcada por um silenciamento no que diz respeito às contribuições dos negros na História, o que possibilita a manutenção de práticas discriminatórias e racistas, bem como para a perpetuação do mito da democracia racial.

Dessa maneira, observamos que algumas práticas pedagógicas contribuem para a reprodução de atos racistas no ambiente escolar. Estes, são mascarados com brincadeiras ou se originam após desavenças entre os alunos, tornando-se nocivos na medida em que inferiorizam e humilham estudantes negros, o que mostra a necessidade de aprofundar as discussões da Erer no contexto da escola. Estes comportamentos hostis são mascarados por meio do racismo recreativo que, segundo Cavalleiro (2012), são ações que desvalorizam a estética dos jovens negros, por meio da construção social de admiração do padrão estético branco em detrimento do padrão estético negro, e podem se manifestar por meio de brincadeiras entre os estudantes.



Considerações finais

Os resultados preliminares demonstram que mesmo passados 19 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, sua implementação no currículo da SEDU ainda é superficial. Essa superficialidade é um desdobramento da implantação do Novo Ensino Médio, que, em sua tentativa de atender as políticas de avaliações, dilui o tempo da aula de História entre a Erer e temas eurocêntricos destinados a melhoria das notas das avaliações externas.

Embora os professores reconheçam a importância da Lei nº 10.639/03 percebemos duas realidades distintas. Uma prática de ensino reflete um compromisso com a valorização da cultura afro-brasileira e africana promovendo em uma educação pluricultural enquanto outra prática de ensino cede ao silenciamento proporcionando na manutenção de uma História Única (ADICHIE, 2019) vinculada ao eurocentrismo.

Estes fatores incidem sobre a inclusão de aspectos positivos da ancestralidade negra dos alunos, o que influencia na negação de suas raízes. Moura e Chaves (2018) destacam que o Ensino de História tem um papel fundamental na luta pela desconstrução de uma educação racista em prol de uma educação plural.

Em síntese, reconhecemos que o debate sobre a Lei nº 10.639/03 e o Ensino de História reforça o resgate da História das contribuições dos negros — contribuições que foram negligenciadas e marginalizadas ao longo do tempo —, além de criar oportunidades de combater o racismo arraigado em nosso contexto sócio-histórico, promovendo uma sociedade mais inclusiva.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

AGOSTINI, Camila Chiodi; FABIANI, Aldemir. Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 17, n. 1, jan./jun. 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra. 7ª Reimpressão. 2021.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. n 11. Brasília, 2013. Mai-ago. p. 89-117.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales Augusto; SILVÉRIO, Valter Roberto. Decolonialidade e Interculturalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 30. Número 1. Janeiro/Abril 2015.

BHERING, Marilane de Souza; DA FONSECA, Valter Machado; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei n. 10639/2003: componentes curriculares e educação antirracista. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 21, p. 1-20, 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília-DF: 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

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

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CORRÊA, Darcísio. **Estado, cidadania e espaço público: as contradições da trajetória humana**. 1. Ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

CRUZ, Marinéia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. ORG. ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Editora Boi tempo. 2006.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** 12. EdUFF. 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc. Campinas**. v.33. n. 120. P. 727-744. Jul/set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN SOUSA, Andréia Lisboa de. WEDDERBURN, Carlos Woore; CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. et all. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Coleção Educação para todos. Edição MEC/BID/UNESCO. Brasília. 2005

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 15. Set/out/nov/dez. 2000.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. nº 80. 2008. p. 115-147.

GÜNTHER, Hartmut Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, mai./ago. 2006, v. 22 n. 2, p. 201-210.

HENRIQUE, Ricardo Henriques. CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e Políticas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. André. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MOURA, José Gledson Nogueira; CHAVES, Kelson Gérison Oliveira. História e Cultura afro-brasileira: dificuldades e desafios. Sinafro. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. 05/11/2003.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Brasília. Rio de Janeiro. Fundação Cultural Palmares/OR Produtor Editor. 2002.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza. LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**. v. 08, n. 01, Jan/Mar. 2021. p. 97-115.

PAIXÃO, Marcelo. **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre as relações raciais e projeto de Estado-Nação**. 1ª ed. Curitiba. CRV. 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. Perú Indígena, n° 29. p. 11-29. 1991.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista Esc. Enferm.** USP. 2003, p. 119-126.

SISS, Ahyas. ALMEIDA, Viviane da Silva. **O poder da branquitude e racismo institucional**: percepções sobre o acesso à diplomacia brasileira. Série-Estudos. Campo Grande. MS. v. 24. n. 50. nov. 2019. p. 83-102.

3.8 - EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL³¹

Korine Cardoso Santana (Estudante PPGEH/IFES) e Drº Aldieris Braz Amorim Caprini (PPGEH/IFES).

³¹ Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 e 11 de novembro de 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Resumo: O presente texto refere-se a pesquisa de Mestrado Profissional que versa sobre a formação continuada de professores de Educação Física em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais. Os estudos da temática ganharam destaque a partir da implementação da lei 10.639/2003, que compreende a obrigatoriedade da presença da História e Cultura afro-brasileira como conteúdo das práticas de ensino nas instituições formais (BRASIL, 2003). Ainda que este importante marco legal tenha sido instaurado, sua aplicação, além de encontrar grandes desafios por parte da escola de maneira geral, têm dificuldades maiores em alcançar o universo da Educação Física. O componente curricular não está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, muitos dos professores desconhecem a determinação legal e grande parte das práticas são escassas ou episódicas, quando acontecem (PEREIRA *et al*, 2019). Considerando esse cenário, objetivamos, a partir da análise de compreensões e trabalhos pedagógicos em torno da temática, compreender as necessidades formativas dos professores de Educação Física. A respeito do aporte teórico, nossa pesquisa possui quatro pilares: Decolonialismo, Educação Física, Educação das Relações Étnico-raciais e Formação de Professores. A perspectiva Decolonial que definimos como eixo epistemológico, exposta por autores como Ballestrin (2013), Dussel (2005), Mignolo (2005) e Quijano (2002), nos trazem importantes conceitos como Eurocentrismo, Modernidade, Colonialidade do Poder, entre outros para a questão do colonialismo como central para a discussão de seus danos e consequências para a atualidade, sobretudo para as relações étnico-raciais. Sob essa perspectiva, trazemos autores e conceitos para dialogar de maneira específica com nosso objeto de pesquisa. Iniciando pela Educação Física, Neira (2011), ao discutir metodologias de ensino de Educação Física apresenta a concepção de Educação Física Cultural, que dialoga com a epistemologia Decolonial. Sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, nos apoiamos em Gomes e Silva (2011) e Munanga (2004), acerca de conceitos centrais para a temática como raça, racismo, discriminação racial entre outros. E, por fim, em García (1999) e Imbernón (2009), para refletirmos sobre a formação continuada de professores. Quanto aos caminhos metodológicos, estamos apoiados nos princípios da pesquisa qualitativa de Chizzotti



(2003) e da pesquisa colaborativa de Ibiapina (2016). No que diz respeito à produção de dados definidos neste estudo, optamos pela entrevista estruturada do tipo guiada de Richardson (1985) e o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Alinhado à linha de Formação de Professores, e à especificidade da pesquisa em mestrado profissional, propomos a implementação de oficinas formativas de cunho reflexivo na temática Étnico-racial para professores de Educação Física, bem como a elaboração de um *E-book* a partir da referida proposta. Acerca dos resultados preliminares, consideramos por meio da revisão de bibliografia, que nosso problema de pesquisa é pertinente, pois os estudos do tema, sobretudo em Educação Física, estão em crescente, mas a passos curtos.

Palavras-chave: decolonialismo; educação das relações étnico-raciais; formação de professores de educação física; Lei 10.639/03.

Introdução

Nosso trabalho tem como objeto de pesquisa a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Física escolar e busca apresentar um diálogo sobre a formação continuada de professores, a partir da perspectiva Decolonial. As pesquisas em torno do tema ganharam destaque a partir da implementação da lei 10.639/2003, que compreende a obrigatoriedade da presença da História e Cultura afro-brasileira como conteúdo das práticas de ensino nas instituições formais (BRASIL, 2003). Apesar deste importante marco legal, sua aplicação, além de encontrar grandes desafios por parte da escola de maneira geral, têm dificuldades ainda maiores em alcançar o universo da Educação Física. A área não está presente, por exemplo, em um dos mais importantes documentos orientadores da temática: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. Além disso, autores apontam para o desconhecimento



da Lei, práticas episódicas, bem como escassez de trabalhos envolvendo a temática na Educação Física Escolar (PEREIRA et al, 2019).

Nesse cenário, lançamos as seguintes problemáticas: Qual a compreensão dos professores de Educação Física sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais? As culturas africana e afro-brasileira estão presentes na Educação Física escolar? Se sim, como são desenvolvidas? Se não, qual(uais) a(s) razão(ões) para o distanciamento de tais culturas da Educação Física?

Compreendemos que, por meio da perspectiva de linguagem, as diversas manifestações corporais e gestuais africanas, afro-brasileiras e indígenas, no ensino de Educação Física, podem dar lugar à apreciação, fruição e reflexão – autênticas – acerca dessas práticas, que são fundamentais para as culturas marginalizadas. Se não bastasse, seu destaque proporciona a afirmação das diversidades/singularidades de grande parte dos atores da escola pública. Dessa maneira, nos propomos a dialogar norteados pela seguinte questão: quais as necessidades formativas dos professores de Educação Física a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais, em uma Perspectiva Decolonial?

Para tanto, destacamos o objetivo geral: Analisar as necessidades formativas dos professores de Educação Física com base na perspectiva Decolonial, a partir de suas compreensões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e a partir de como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos em torno da temática. Dessa maneira, mediante a demanda dos professores e as descobertas feitas ao longo da pesquisa, pretendemos implementar de maneira colaborativa, oficinas formativas de cunho reflexivo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como elaborar um *E-Book* com as referidas oficinas, sob a ótica Decolonial.

Percurso Metodológico

Para investigarmos as compreensões dos professores de Educação Física acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e como são desenvolvidos os trabalhos



pedagógicos em torno da temática, a abordagem qualitativa é primordial, pois de acordo com Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Ou seja, sob essa abordagem será possível nos dedicarmos à análise das necessidades formativas destes profissionais sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Também apoiamos nosso projeto nos princípios da Pesquisa Colaborativa. Segundo Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa é composta de um compromisso feito por parte do pesquisador e dos docentes participantes que envolve um objetivo bilateral de investigação, de reflexão e de mudança da realidade, por meio do desenvolvimento profissional mútuo.

No que diz respeito ao tipo de produção de dados, optamos pela entrevista não estruturada com um grupo de professores, que será determinado após verificação inicial de interesse. Esta definição nos interessa, pois, partimos do pressuposto de respeito à liberdade dos indivíduos participantes da pesquisa. Utilizaremos também, a técnica da entrevista guiada, com o intuito de contemplar no diálogo os principais temas de nosso estudo, todavia, mantendo o seu princípio (RICHARDSON, 1985). Com relação ao tratamento dos dados produzidos, definimos neste estudo a análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2011). Este método pressupõe, por meio desse conjunto de técnicas detalhadas, interpretar sistematicamente os elementos da pesquisa e, assim, elaborar as considerações à luz do referencial teórico, em nosso caso, ao Decolonialismo.

A partir das necessidades formativas que serão compreendidas a partir da produção de dados acima detalhadas e, respondendo a especificidade da pesquisa em Mestrado Profissional, pretendemos implementar oficinas formativas de cunho reflexivo na temática Étnico-Racial para professores de Educação Física. Estas oficinas, com base nas necessidades observadas, terão como eixo epistemológico a Decolonialidade e com suporte nas oficinas formativas, bem como na sua validação com o grupo de professores participantes, objetivamos produzir um *E-book* com as referidas propostas.



Sabemos que, mediante as recentes reformas do contexto educacional, os profissionais da educação se encontram sobrecarregados com tarefas que ultrapassam, muitas vezes, as que envolvem a aula e seu planejamento. Por isso, a ideia de nosso produto surgiu com a intenção de elaborar uma formação mais flexível e coerente com as demandas atuais dos professores. Almejamos, assim, oficinas formativas que sejam realizadas dentro do horário de planejamento semanal da área e no ambiente escolar. Apoiamos esta proposta, nos referenciais teóricos que discutem nosso objeto de pesquisa, recapitulando: Neira (2011), sobre o ensino de Educação Física; García (1999) e Imbernón (2009), sobre a formação continuada de professores; e, por fim, Gomes e Silva (2011) e Munanga (2004) sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Revisão de bibliografia

Atendendo ao tema exposto na introdução de nosso trabalho, apresentaremos algumas produções acadêmicas que contribuem para o direcionamento de nossas proposições de investigação. Para isso, realizamos um protocolo de levantamento bibliográfico, indicado a seguir, para selecionar os trabalhos que se aproximam de nosso estudo. Nesta etapa da pesquisa, definimos como banco de dados para o diálogo com os pares a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e elencamos descritores com base em nossa temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Referencial Teórico Decolonial na Área da Educação Física, que foram: “Educação Física” E “Relações Étnico-Raciais”, “Educação Física” E “Lei 10.639”, “Educação Física” E “Decolonial”. Elaboramos um quadro para esta revisão de bibliografia, com o intuito de facilitar a exposição dos resultados quantitativos. Observe a seguir:

QUADRO 1: Resultado Quantitativo da Revisão de Bibliografia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e trajetórias de escolarização**

ISSN 2594-3634

BASE DE DADOS	BDTD
DESCRITORES	
“Educação Física” <u>E</u> “Relações Étnico-Raciais”	16 (1 tese e 15 dissertações).
“Educação Física” <u>E</u> “Lei 10.639”	9 (2 teses e 7 dissertações).
“Educação Física” <u>E</u> “Decolonial”.	7 (2 teses e 5 dissertações).
TOTAL	32 (5 teses e 27 dissertações).

FONTE: elaborado pela autora.

Ao quantificarmos e compilarmos os resultados de cada uma das duplas de descritores, constatamos 7 (sete) repetições na BDTD. Excluímos as repetições e, por meio das três buscas, chegamos ao total de 25 (vinte e cinco) trabalhos, sendo eles 4 (quatro) teses e 21 (vinte e uma) dissertações. Após a leitura dos resumos e dos elementos pré-textuais das referidas pesquisas, percebemos a necessidade de excluir da etapa de diálogo 4 (quatro) pesquisas que se distanciavam de nosso objeto pelos seguintes motivos: uma delas tratava sobre metodologias focadas no uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) com a educação das relações étnico-raciais apenas de pano de fundo, em um estudo sobre danças indígenas; outra, apareceu na nossa busca, mas não tinha relação com a área, a temática racial apareceu de maneira secundária e o objeto de pesquisa era focado na democratização do acesso à universidade por meio do SISU; e duas delas eram centradas em uma temática específica da área de Educação Física, relacionada a corporeidade das crianças. Vale destacar que todas tratavam-se de dissertações.



Sendo assim, mantemos inicialmente um total de 21 (vinte e uma) produções acadêmicas, a saber: 4 (quatro) teses de doutorado e 17 (dezesete) dissertações de mestrado para dialogarmos no decorrer da pesquisa. Na busca com os descritores “Educação Física” E “Relações Étnico-Raciais”, encontramos 6 (seis) publicações; já na busca com os descritores “Educação Física” E “Lei 10.639”, 9 (nove) publicações; e, por fim, em “Educação Física” E “Decolonial”, novamente 6 (seis) publicações. Citamos algumas delas, respectivamente, referentes a cada dupla de descritores:

1ª busca: “No movimento do Jongo: a Educação Física e as relações étnico-raciais na escola” (RANGEL, 2017); “Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre” (BINS, 2014); “Negro drama: narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial” (GOMES, 2019).

2ª busca: “Diversidade étnica e fazer docente na educação física em Cuiabá-MT: uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente” (BRITTO, 2010); “Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais” (MARANHÃO, 2009); “O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo” (LOPES, 2020).

3ª busca: “Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública” (SOUSA, 2021); “Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo” (NOGUEIRA, 2020); “Marginalidade e luta: por uma descolonização curricular na educação física” (SILVA, 2018).

Referencial Teórico

Nosso projeto assume como principal eixo epistemológico a Decolonialidade. Com esta escolha teórica destacamos os(as) seguintes autores(as): Luciana Ballestrin (2013), Enrique Dussel (2005), Walter D Mignolo (2005) e Anibal Quijano (2002) que cunharam a discussão na América Latina. Como ponto de partida, é fundamental destacar que o



pensamento Decolonial advém, sobretudo, do questionamento da hegemonia epistemológica, sociocultural e política da Europa. Esta ótica, a partir da ruptura com fortes paradigmas conceituais assume como horizonte uma independência do eurocentrismo, mediante um movimento de várias frentes colocando em evidências os diversos aspectos que apontam que a Colonialidade ainda pode ser observada na realidade das sociedades atuais, sobretudo para as Relações Étnico-Raciais. Sendo assim, dialogamos a partir de três dos conceitos chaves deste referencial teórico: *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e Modernidade*. A Colonialidade do Poder explicita que a criação da ideia de “raça”, e conseqüente subjugação de algumas delas, sustenta e organiza de maneira hierárquica a vida humana até os dias atuais, seja nos âmbitos social e do trabalho, seja nos âmbitos da política e cultura. Já o Eurocentrismo, é uma “perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista.” (QUIJANO, 2002, n. 27). Por fim, a Modernidade é entendida como um movimento político, econômico e epistemológico que sistematizou a Europa como centro da história mundial. Movimento este, carregado de inúmeras violências em todos os aspectos, que é rejeitado e contraposto por esta corrente de pensamento, denunciando-o e colocando-o no lugar da barbárie direcionada aos colonizados e, portanto, reconhecendo a dignidade do “Outro” – o negro, o índio, a mulher (DUSSEL, 2005).

Fundamentados nessa perspectiva, trazemos autores e conceitos para dialogar de maneira específica com nosso objeto de pesquisa. O primeiro deles, refere-se ao pesquisador Marcos Garcia Neira (2011), ao qual dialogamos com seu pensamento sobre o ensino de Educação Física. O autor defende o conceito *Educação Física Cultural*, que assume uma posição divergente daquelas que tratam a o componente escolar como de função exclusivamente atlética, biológica, fisiológica, entre outras concepções limitantes ao movimento, ou ao corpo de maneira isolada. A EF cultural não pretende instaurar uma nova monocultura, mas trazer também para a ocupação concreta, as culturas marginalizadas ao longo da história da disciplina, os saberes omitidos e subjugados por



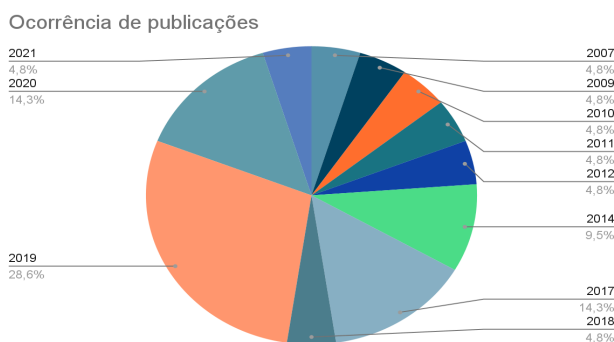
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

suas origens históricas e étnicas. Contrapõem-se também, às metodologias sexistas e não reflexivas acerca do potencial expressivo e político das práticas corporais. Outros autores fundamentais para nosso estudo são: Carlos Marcelo Garcia (1999) e Francisco Imbernón (2009), que nos trazem importantes direções para pensarmos a formação continuada de professores a partir de análises contemporâneas da temática em torno do conceito de *Desenvolvimento Profissional*. E, por fim, dialogamos com os conceitos de *raça, racismo, discriminação*, entre outros, de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) e Munanga (2004), que nos levam a refletir sobre o papel social e cultural da escola, bem como, de seu comprometimento por uma instituição antidiscriminatória e democrática.

Resultados Preliminares

Com relação aos resultados preliminares, neste momento de nossa pesquisa estamos imersos no primeiro objetivo específico, a saber: realizar estudo teórico e bibliográfico relativo a Educação Física em sua vinculação com a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a Perspectiva Decolonial. Sendo assim, realizamos o levantamento bibliográfico inicial de pesquisas que dialogam com nosso objeto de estudo, realizando também, mediante estas pesquisas, uma análise sintética das referidas produções acadêmicas, por meio dos resumos e dos elementos pré-textuais. Destacamos algumas observações gerais das pesquisas encontradas que dizem respeito aos anos de ocorrência, regiões/ estados e universidades das publicações. Tal como apresentamos no gráfico a seguir, nos primeiros anos de implementação da Lei 10.639/2003, não houve publicações (de acordo com busca específica descrita na seção do Percurso Metodológico), iniciando-se apenas em 2007, seguindo de maneira tímida nos anos seguintes para ter um crescente apenas a partir de 2014.

GRÁFICO 1: anos de ocorrência das publicações



FONTE: elaborado pela autora.

Com relação às regiões e aos estados que ocorreram essas publicações, houve prevalência do Sudeste e do Sul, com destaque para São Paulo e Rio Grande do Sul. Ademais, houve dois trabalhos do Nordeste, Ceará e Paraíba, e dois do Centro-oeste, Goiás e Mato Grosso do Sul. Com exceção de quatro universidades particulares e duas estaduais, todas as outras publicações pertencem a universidades públicas federais. Outro aspecto que destacamos, é o fato de que em 21 (vinte uma) publicações, 12 (doze) dos autores eram homens e 9 (nove) eram mulheres.

Considerações

Vivemos em um contexto político e econômico de desmontes na educação, desde os cortes na disponibilização de verbas, até as implementações curriculares a âmbitos macro e micro, que retrocedem diversos avanços da área. Torna-se então, diante desse panorama, pertinente que busquemos pesquisar no universo das humanidades como forma de resistência desses acometimentos. A questão evidencia-se ainda mais legítima, quando nos dedicamos a garantir a igualdade de direitos perante as violentas situações de hostilidade e crimes de racismo e injúria racial, bem como as omissões de alguns setores fundamentais para o debate. Ao almejar uma escola comprometida com iniciativas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

de ensino antidiscriminatórias que posicionamos nosso projeto. Com base nas etapas alcançadas até o momento, percebemos a pertinência do problema de pesquisa, sobretudo para a área de Educação Física, a partir dos resultados da revisão bibliográfica, diálogo com os pares e estudos iniciais do nosso referencial teórico. Perceber o resultado quantitativo pequeno, mostra que a abordagem do tema vem crescendo, mas ainda em passos lentos levando em conta a legitimidade, a importância e a urgência da questão. Apesar dessa constatação, observamos que as pesquisas encontradas possuem diversidade de perspectivas teóricas para analisar a temática, o que entendemos ser muito positivo. Por fim, outra conclusão preliminar que consideramos favorável é a proximidade de equivalência de pesquisadoras (43%), a partir do momento que assumimos uma perspectiva mais justa de educação e de pesquisa.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, nº11. maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BRASIL. Lei nº 10.639, 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 e Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura e Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 mar. 2008.

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**, Brasília, 22 jun. 2004.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. **Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais**. Buenos Aires. 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**

ISSN 2594-3634

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências Étnico-Raciais para a Formação de Professores.** 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **Conselho Latino Americano de Ciências Sociais.** Buenos Aires. 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural:** inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes et al. Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v. 41, p. 412-418, out./dez., 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais.** Buenos Aires. 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

3.9 - O ENSINO DE QUÍMICA PARA ERER: REFLEXÕES E PROPOSTA A PARTIR DE UMA SD SOBRE A QUÍMICA DO FERRO E OS SABERES DOS FERREIROS AFRICANOS³²

Hedylady Santiago Machado (IFES) e Débora Santos de Andrade Dutra (IFES)

Resumo: O racismo presente nas instituições escolares frequentemente tem apresentado aos estudantes uma história africana que se inicia nos navios negreiros, se apresentando como traço fundamental constitutivo da identidade ancestral negra, porém existem fontes que apontam várias produções científico-tecnológicas africanas milenares nos campos astronômico, medicinal, arquitetônico, matemático e linguístico, inclusive nos campos da Física e da Química. O objetivo desta comunicação é apresentar a Sequência Didática (SD) “Química Ancestral Africana: de onde vem os primeiros conhecimentos sobre a Química do ferro?”, proposta de ensino construída como contraponto as práticas pedagógicas raciais excludentes que são demasiadamente desenvolvidas nos âmbitos escolares. A SD é um dos resultados de uma pesquisa de Especialização finalizada em 2022, que teve o objetivo de investigar o processo de construção e validação/avaliação da referida proposta de ensino, que se insere na perspectiva da Lei 10.639/03 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”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se utilizou a metodologia de Análise de Conteúdo para tratar os dados. A SD tem como público-alvo licenciandos em Química, passou pelo processo de validação/avaliação por oito colaboradores, chegando a segunda versão, composta por seis aulas: 1^a) Experimentação, a proposta é desenvolver o experimento “Extraindo o metal de cereais”; 2^a) Problematização, momento de levantamento de hipóteses e apresentação do problema da SD; 3^a) Tema: “A Química do ferro”, a proposta é, a partir de uma aula expositiva/dialogada, relembrar os conteúdos relacionados a Química do ferro; 4^a) Roda de conversa de tema “Contribuições dos povos africanos para a Química do ferro” é discutido sobre historiografia da arte do ferro nas Áfricas Central e

³² Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022



Ocidental, e período da Idade/Era dos metais em que “o ferro seria largamente produzido a partir do desenvolvimento dos altos fornos africanos”, tema articulado ao problema da SD; 5ª) Roda de conversa de tema “Química e Ciência ancestral africana: contribuições e reflexões” em que se discute as contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico de diversas áreas do conhecimento; e 6ª) tema “Lei 10.639/03” em que se discute a importância de se trabalhar a referida lei no contexto educacional em contraponto ao racismo estrutural existentes nas instituições de ensino, tendo como fechamento da aula o desenvolvimento de uma avaliação reflexiva do processo. Portanto, embora a SD não tenha sido desenvolvida com os licenciandos, após os procedimentos de validação/avaliação verificou-se que ela representa um potencial instrumento a ser utilizado no ensino de Química para EREER, pois apresenta uma possibilidade de prática pedagógica que permite desinvisibilizar os conhecimentos científico-tecnológicos dos povos africanos contrapondo, portanto os ideais racistas que regem os currículos e práticas escolares.

Palavras-chave: Ensino de Química. EREER. Sequência Didática. Ferreiros africanos.

Introdução

Os contextos tradicionais de ensino fornecem elementos que estimulam os professores de Ciências da Natureza, a realizarem sua atividade docente mais voltada à transmissão de conhecimento científico (BORTOLAI et. al, 2015).

[Essa prática acaba por] minimizar os saberes adquiridos pelos educandos em seus ambientes extra-escolares, os saberes de senso comum, praticamente ignorando-os. Dessa maneira, além de prevalecer um ensino desvinculado da realidade do educando, em que se abandonam os saberes constituídos a partir do senso comum, os conceitos tendem a ser apresentados aos alunos de forma fragmentada (BORTOLAI et. al, 2015, p. 2).

É notório que o ensino de Ciências da Natureza é tarefa complexa, desafiadora, e também estimulante, pois além de envolver aspectos inerentes ao método científico, também envolve questões demasiadamente abstratas em contextos sofisticados, que nem sempre são acessíveis ao alunado (GUIMARÃES; GIORDAN, 2013).



Nesse contexto, reconhece-se o quanto é fundamental a discussão de propostas educativas em cursos de formação de professores para que se reflita e promova a integração de métodos que forneçam um entendimento mais articulado, menos fragmentado e mais significativo do conhecimento científico. A elaboração, aplicação e avaliação de Sequências Didáticas (SD) pode-se concretizar como um elemento potencial dessa integração, além de promover um intercâmbio entre o curso de formação e os sujeitos envolvidos no processo (GUIMARÃES; GIORDAN, 2013).

Pais (2019, p. 100) ressalta que uma SD “[...] é formada por um número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”. Ao ser utilizada no ambiente escolar a SD pode “[...] desempenhar papel de agente integrador entre as diferentes disciplinas, podendo-se tornar importante mecanismo de socialização dos conhecimentos na escola, na comunidade escolar e na comunidade do entorno da escola” (GUIMARÃES; GIORDAN, 2013, p. 3).

Dessa forma, o objetivo desta comunicação é apresentar a Sequência Didática (SD) “**Química Ancestral Africana**: de onde vem os primeiros conhecimentos sobre a Química do ferro?”, isto é, um dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em um curso de Especialização finalizada no ano de 2022, que teve o objetivo de investigar o processo de construção e validação/avaliação da referida proposta de ensino. Como temática central, a SD buscou articular a Química do elemento ferro com os saberes dos ferreiros africanos e suas técnicas milenares de metalurgia do ferro inspirada nas reflexões apresentadas por Pinheiro (2021).

A construção desta proposta de ensino se insere na perspectiva da Lei 10.639/03 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” (BRASIL, 2004). O estabelecimento dessa Lei se origina pelo reconhecimento do racismo presente nas instituições educacionais desde o processo de ensino, no currículo até



relações pessoais entre alunos e profissionais da escola, como bem explicitado em pesquisa realizada por Cavalleiro (1999).

Forde (2017) afirma que na história da educação o currículo foi constituído numa perspectiva eurocentrada com vista ao desenvolvimento de práticas pedagógicas excludentes e silenciamento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na história e no desenvolvimento da ciência. “O racismo institucional tem impedido o reconhecimento de que a produção intelectual, cultural e social africana exerceu/exerce forte impacto na sociedade brasileira e em suas formas de organização” (ARAÚJO, 2018, p. 433).

O racismo presente nos currículos e nas práticas pedagógicas frequentemente tem apresentado aos estudantes uma história africana que se inicia nos navios negreiros, em que esse tem sido o traço fundamental constitutivo da identidade ancestral negra, e que na escola tem sido ensinado que pessoas negras vieram de “escravos”, todavia, pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão (PINHEIRO, 2019).

De acordo com Pinheiro (2019) diversas fontes apontam várias produções científico-tecnológicas africanas, por exemplo, nos campos Astronômico, Medicinal, Arquitetônico, Matemático e Linguístico, inclusive o seu pioneirismo nos campos da Química e da Física, a exemplo na Idade/Era dos metais que caracteriza o fim da Idade da Pedra, período marcado pela fabricação de ferramentas e armas de metal, a partir da fundição de metais, em que, “[...] o ferro seria largamente produzido a partir do desenvolvimento dos altos fornos africanos” (PINHEIRO, 2021, p. 9-10), o estudo de Benite, Silva e Alvino (2016) semelhantemente ressalta tais conhecimentos dos ferreiros africanos.

Dentro das Ciências da Natureza Pinheiro (2019) evidencia que é possível pensar a Química, por exemplo, a partir de outras bases não “assentadas na narrativa historiográfica brancocêntrica e eurocêntrica [...]”, mas que a projete também dentro de uma perspectiva ancestral africana propagando os conhecimentos químicos antigos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

produzidos por diferentes povos situados no território hoje conhecido como continente africano” (p. 14).

Portanto, conforme Gomes (2012) a inserção da Lei 10.639/03 pode romper o silêncio a respeito do racismo no ambiente escolar e revelar novas perspectivas pedagógicas que contrapõem a discriminação racial, enfatizar a necessidade de diálogo entre a escola, currículo escolar e a realidade social, e a formação de professores que reflitam sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos [...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro brasileira e africana (GOMES, 2012, p. 105).

Percurso Metodológico

O processo de pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa de pesquisa (CHIZZOTTI, 2000; MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2009) , uma vez que, buscou-se revelar aspectos referentes ao ensino da temática Química e EREER a partir das contribuições/conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros para as ciências, em especial para a Química, e por investigar as percepções dos avaliadores sobre a SD “Química Ancestral Africana” proposta.

A SD tem como público-alvo licenciandos em Química, e a primeira versão da referida proposta de ensino passou pelo processo de validação/avaliação (BERGAMASCHI et. al 2021), por oito colaboradores, isto é, professores e profissionais da Educação Básica que cursaram o Programa de Pós-Graduação em Educação e Divulgação em Ciências (Ediv) do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vila Velha,



no período entre 2021 a 2022. Esses validadores são formados em cursos das áreas de Ciências da Natureza e da Matemática, e possuem idade entre 23 a 39 anos.

A produção de dados da pesquisa procedeu-se em quatro etapas: 1ª) construção da primeira versão da SD; 2ª) apresentação da SD; 3ª) processo de validação/avaliação da SD; e 4ª) construção da segunda versão da SD, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Etapas de produção de dados da pesquisa.

Etapas de produção de dados	Período e Descrição da etapa
1ª) Construção da primeira versão da SD	Essa etapa, que ocorreu entre novembro de 2021 (início da escrita do TCC I) a julho de 2022 (mês anterior à defesa do TCC II que foi realizada no dia 3 de agosto de 2022). Essa etapa foi realizada pela pesquisadora a partir do próprio desenvolvimento da pesquisa, e por meio das reuniões de orientação, em que eram discutidas as possibilidades para se construir uma SD a partir da temática estabelecida.
2ª) Apresentação da SD	Essa etapa da produção de dados ocorreu no dia 8 de junho de 2022, durante a aula da disciplina de Professor Pesquisador III que é ofertada pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Divulgação em Ciências (Ediv). A autora da pesquisa fez a apresentação da SD, e os colegas de turma e os professores regentes da referida disciplina fizeram sugestões para a melhoria e ajuste da SD apresentada. Essas sugestões foram anotadas e consideradas para a construção da segunda versão da SD.
3ª) Processo de validação/avaliação da SD	Essa etapa decorreu entre a semana do dia 12 de junho de 2022 a 10 de julho de 2022, em que foi possível investigar as percepções dos avaliadores a respeito da SD proposta. O processo de validação ocorreu de forma online e fundamentou-se nas proposições do instrumento (questionário) de análise, avaliação e validação (IAAV) apresentado por Bergamaschi et. al (2021), com algumas adaptações que serão apresentadas no tópico a seguir.
4ª) Construção da segunda versão da SD	Essa etapa, que ocorreu entre agosto de 2021 a novembro de 2022 (período pós-defesa de TCC II até a finalização e entrega da pesquisa para o Programa de Pós-Graduação), foi realizada pela pesquisadora a partir do desenvolvimento da pesquisa, e por meio das reuniões de orientação, em que foram discutidas as possibilidades e sugestões para se reconstrução da primeira versão da SD proposta, para a elaboração da segunda versão da SD.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

O Instrumento de Análise, Avaliação e Validação (IAAV) elaborado por Bergamaschi et. al (2021), fundamentou o processo de validação/avaliação da primeira versão da SD, pelos colaboradores da pesquisa. Antes desse processo, o referido questionário recebeu algumas adaptações passando a ser composto por cinco seções: **Seção 1)** Caracterização dos Colaboradores da pesquisa; **Seção 2 A)** Estrutura e Organização da SD, composta por quatro elementos de análise A1) Objetividade; A2) Sequência Lógica; A3) Visualidade; A4) Adaptabilidade; **Seção 3)** Justificativa, sugestões e melhorias da Seção 2 A); **Seção 4 B)** Conteúdos e Contextualização composta por cinco elementos de análise B1) Problematização; B2) Contextualidade; B3) Interdisciplinaridade; B4) Construção de Saberes; B5) Bibliografia consultada; E a **Seção 5)** Justificativa, sugestões e melhorias na Seção 4 B.

Por fim, os dados coletados foram analisados a partir das proposições da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2006) através de três momentos, a saber: i) a Pré-análise; ii) a Exploração do material; e iii) o Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Ensino de Química para ERER: uma Sequência Didática sobre a Química do ferro e os Saberes dos Ferreiros africanos

A partir do primeiro momento de produção de dados foi possível construir a primeira versão da SD “Química Ancestral Africana”. O segundo terceiro momentos de produção de dados, respectivamente apresentação da SD e validação da SD, foram fundamentais para fornecer subsídios para a reescrita da SD, a partir da análise das percepções dos participantes da disciplina de Professor Pesquisador III fornecida pelo Ediv e dos avaliadores possibilitando construir a segunda versão da SD apresentada no Quadro 1.



No primeiro momento de produção dos dados da pesquisa, que ocorreu no período de novembro de 2021 a maio de 2022, foi fundamental para constituir uma possível articulação entre a temática Química e ERER, a partir da Química do ferro e os conhecimentos dos povos africanos sobre as técnicas de metalurgia do ferro (PINHEIRO, 2021).

A primeira versão da SD é composta por seis aulas, a saber: 1ª Aula) Experimentação: desenvolvimento do experimento “Extraindo ferro de cereais matinais”; 2ª Aula) Problematização: Realização de perguntas sobre o experimento e apresentação do problema central da SD “*De quem foram os primeiros conhecimentos e contribuições sobre a Química do ferro e quais conhecimentos foram esses?*”; 3ª Aula) Expositiva dialogada: “Tema – A Química do ferro”; 4ª Aula) Roda de conversa: “Tema – Contribuições dos povos africanos para a Química do ferro”; 5ª Aula) Roda de conversa: “Tema – Química e Ciência ancestral africana: contribuições e reflexões”; e 6ª Aula) Tema: “A Lei 10.639/03” e avaliação do processo.

Na construção da SD, inicialmente fora pensado um experimento de determinação do ferro em laboratório de química da universidade , pois a sequência seria desenvolvida com licenciandos em Química, todavia levando em conta a realidade da maioria das escolas públicas de Educação Básica em que algumas não possuem laboratório de Química/Ciências, optou-se por um experimento de baixo custo de extração de ferro “Extraindo ferro de cereais matinais” (SBQ, 2010).

Durante as reuniões de orientação alguns ajustes também foram sendo realizados na primeira versão da SD e sendo considerados na reescrita da segunda versão da SD, por exemplo a aula 3 iniciava com a retomada das discussões e questões realizadas na



aula 2, articulando-as brevemente com os conteúdos das áreas de Química, Física e da Saúde.

Na versão 2 da SD, a aula 3 se inicia com a retomada do problema central da SD “De quem foram os primeiros conhecimentos sobre a Química do ferro e quais conhecimentos foram esses?”, pois percebeu-se que, dessa aula em diante, seria relevante orientar o foco da SD para a busca da resolução do problema proposto.

No segundo momento de produção de dados, que ocorreu durante a apresentação da SD na aula disciplina de Professor Pesquisador III do Ediv, uma das sugestões apresentadas por um dos professores regentes da disciplina foi substituir o experimento “Extraindo ferro de cereais matinais” por outro experimento que faça parte da realidade dos estudantes ou retirar a palavra “matinal” do título do experimento, pois embora seja um experimento de baixo custo, tem-se a perspectiva de que o alimento “cereal” não faça parte da rotina matinal da maioria dos estudantes das escolas públicas de Educação Básica, portanto seria uma prática descontextualizada.

A outra sugestão seria manter o experimento, mas retirar a palavra “matinal”, tal sugestão foi considerada e na reelaboração da segunda versão da SD a referida palavra foi retirada do título do experimento. Além disso, também foi alterado o título do experimento da aula 1 retirando a palavra “ferro”, passando a ser “Extraindo o metal de cereais”, a palavra ferro foi tirada de todo o procedimento experimental com o objetivo de manter o caráter investigativo da prática.

Sobre o processo de avaliação/validação, foi possível investigar as percepções dos avaliadores sobre a Estrutura e Organização e sobre os Conteúdos e Contextualização da SD.



Na Estrutura e Organização da SD, foram identificadas percepções sobre as categorias pré-estabelecidas: i) Objetividade; ii) Sequência Lógica; iii) Visualidade; e iv) Adaptabilidade. Na categoria Objetividade foi identificado, que as informações científicas apresentadas na SD são compreensíveis. Na Sequência Lógica, a SD foi considerada dinâmica, com quantidade de aulas ideal e boa relação entre as aulas, boa estrutura, dentre outras potencialidades. Em contrapartida, alguns avaliadores apontaram a falta de alguns elementos durante as aulas da SD e a melhoria nas dinâmicas das aulas. Na visualidade, uma avaliadora apontou que a SD não possui elementos visuais, todavia foi evidenciado na análise que esses elementos se encontram nos textos, nos vídeos e experimentos desenvolvidos nas dinâmicas da SD. E na Adaptabilidade os avaliadores consideraram que a SD apresenta dinâmicas que podem ser desenvolvidas em diferentes níveis de ensino, entretanto, sendo importante repensar a sua estrutura.

Nos Conteúdos e Contextualização, foram identificadas percepções sobre as categorias: i) Problematização; ii) Contextualidade; iii) Interdisciplinaridade; iv) Construção de saberes; e v) Bibliografia consultada. A Problematização da SD recebeu avaliação positiva em termos da problemática ressaltada, todavia a avaliadora sugeriu a inserção do conteúdo de química do ferro. Na Contextualidade não foram identificadas percepções dos avaliadores sobre essa categoria. Na Interdisciplinaridade os avaliadores ressaltam que a SD possui potencialidade para se trabalhar com pelo menos três áreas de conhecimento (Química, ERER, História e Saúde). Na categoria Construção de Saberes uma avaliadora ressalta que a SD tem potencialidade de construir conhecimento científico. Por fim, na Bibliografia consultada as avaliações ressaltam somente a inserção de alguns textos que não estão nas referências.



A partir da investigação das percepções dos avaliadores/validadores, as alterações foram realizadas na primeira versão da SD e tendo como resultado a segunda versão da SD, conforme apresentado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Segunda versão da Sequência Didática proposta

Sequência Didática: “Química Ancestral Africana”	
Autoras	Hedylady Santiago Machado; Débora Santos de Andrade Dutra
Título	Química e Ancestralidade: de onde vem os primeiros conhecimentos sobre a Química do ferro? O que esses conhecimentos nos dizem?
Público Alvo	Licenciandos em Química
Problematização	<p>Muito frequentemente, o primeiro contato que estudantes têm nas escolas com um corpo negro é em um navio tumbeiro, ou negreiro como comumente o chamam. Esse é o traço fundamental constitutivo da identidade ancestral negra. Aprendemos na escola que as pessoas negras vieram de “escravos”, entretanto, pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão, ao contrário do que nos foi ensinado nas escolas (PINHEIRO, 2019, p. 331-332). Diversas fontes apontam várias produções científico-tecnológicas africanas, por exemplo, nos campos astronômico, medicinal, arquitetônico, matemático e linguístico, inclusive o seu pioneirismo nos campos da Química (PINHEIRO, 2019), a exemplo na Idade/Era dos metais que caracteriza o fim da Idade da Pedra, período marcado pela fabricação de ferramentas e armas de metal, a partir da fundição de metais, em que “[...] o ferro seria largamente produzido a partir do desenvolvimento dos altos fornos africanos” (PINHEIRO, 2021, p. 9-10).</p> <p>Dessa forma, na perspectiva de se trabalhar conhecimentos outros no ensino de Química, essa SD tem como centro de reflexão a aplicação da Lei 10.639/03 de forma a evidenciar as contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento das Ciências, mais especificamente para a Química do ferro, a partir do seguinte problema: De quem foram os primeiros conhecimentos e contribuições sobre a Química do ferro e quais conhecimentos foram esses? Na perspectiva de proporcionar, narrativas diversas e descoloniais dos marcos civilizatórios que nos constituíram.</p>
Objetivo Geral	Contribuir para a compreensão e valorização dos conhecimentos científicos dos povos tradicionais africanos a partir do desenvolvimento

	de uma possibilidade de proposta de ensino que articule o ensino de Química e a Educação das Relações Étnico-Raciais evidenciando as contribuições dos povos africanos para a evolução das ciências, principalmente, para a ciência Química.		
Conteúdos e Métodos			
Aula 1/ tempo	Objetivos	Conteúdo	Dinâmica
Aula 1/ 1 hora (Experimentação)	Relembrar o conceito de Elemento Químico e suas classificações.	Elementos Químicos:	Inicialmente a turma será encaminhada para o laboratório de Química. E o(a) professor(a) fará uma breve revisão sobre o conteúdo de Elementos Químicos e suas classificações. Algumas questões serão realizadas para problematizar a temática da aula. Questões: 1. Quais são os elementos químicos mais conhecidos? 2. Quais as utilidades dos elementos químicos no nosso cotidiano? (15 min.)
Aula 1/ 1 hora (Experimentação)	Identificar o elemento químico ferro presente no cereal matinal Anotar e discutir com o grupo os resultados observados no experimento	Ferro e Neodímio	Depois a turma será dividida em quatro grupos para realizarem o experimento "Extraindo ferro de cereais matinais": "Extraindo o metal de cereais" <i>Objetivo do experimento:</i> Identificar o elemento químico presente na composição do cereal matinal. <i>Materiais:</i> * Gral e pistilo de tamanho suficiente para macerar 50 g de cereal matinal (pode ser usado um pilão). * Béquer de 1 ml. * Barras magnéticas recobertas por plástico, de preferência com teflon branco. Os ímãs mais potentes são os de neodímio, presentes em sucatas de computadores e em fones de ouvido mais modernos. * Pinça longa * Cereal matinal contendo o elemento a ser

			<p>identificado, de preferência com teor aproximado de 14 a 20% do elemento. * Sacos plásticos com lacre.</p> <p><i>Procedimento experimental:</i> <i>Prática 1.</i> Coloque de 5 a 15 flocos de cereais num béquer com água. Aproxime o magneto (íma). Anote o que observou e discuta com o grupo.</p> <p><i>Prática 2.</i> Reduza o tamanho dos flocos secos triturando-os no gral ou pilão. Coloque o cereal triturado em um béquer e adicione água. Coloque a mistura no saco plástico. Passe o magneto (íma) por toda a superfície do saco plástico, em uma mesma direção e movimento. Anote o que foi observado e discuta com o grupo. (45 min.)</p>
Conteúdos e Métodos			
Aula 2/ tempo	Objetivos	Conteúdo	Dinâmica
<p>Aula 2/ 1 hora (Problematização inicial)</p>	<p>Sistematizar hipóteses acerca da experimentação realizada</p> <p>Articular, durante as discussões, o conteúdo de Elementos químicos com o que é abordado na experimentação</p> <p>Estabelecer</p>	<p>Elementos Químicos: Neodímio e Ferro</p>	<p>Após a aula 1, os alunos terão um momento para levantar hipóteses sobre os resultados observados e discutidos pelo grupo. Essas hipóteses serão anotadas no quadro pelo(a) professor(a). (15 min.)</p> <p>Para ajudar no levantamento de hipóteses e subsidiar discussões serão realizadas algumas perguntas sobre as duas práticas realizados pela turma:</p> <p><i>Perguntas sobre o experimento da prática 1:</i> a) O que aconteceu quando o magneto (íma) foi aproximado do béquer com água e os flocos de cereais? b) Qual a composição do cereal matinal? c) De que material é composto o magneto?</p>

<p>Aula 2/ 1 hora (Problematização inicial)</p>	<p>relações entre as áreas de física, química e a área da saúde.</p> <p>Questionar de quem foram as primeiras contribuições sobre a Química do ferro</p>	<p><i>Perguntas sobre o experimento da prática 2:</i></p> <p>a) O que aconteceu quando passou-se o magneto (íma) sobre a superfície do saco plástico que continha a mistura de cereal triturado e água?</p> <p>b) Que material é esse atraído pelo magneto?</p> <p>c) Qual a importância, para a nossa saúde, de se adicionar esse metal ao cereal matinal? (15 min.)</p> <p>Após esse momento, será passado o vídeo 01: “Bem Estar (23/10/2013) Cereais são enriquecidos com ferro” disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=yV8PLpONGwE, isto é, um segundo recurso de ensino a ser utilizado para problematizar e ampliar discussões a respeito da experimentação, assim como com a perspectiva de incluir possíveis alunos deficientes que possam compor a turma. (6 min.)</p> <p>As hipóteses e discussões levantadas durante o decorrer da aula 01 serão trabalhadas e articuladas com as informações que são apresentadas no referido vídeo a respeito do conteúdo de elementos químicos, especificamente o ferro. Após esse momento, o(a) professor(a) apresentará o seguinte problema: “De quem foram os primeiros conhecimentos e contribuições sobre a Química do ferro e quais conhecimentos foram esses?”. (20 min.)</p> <p>Para a próxima aula será indicada a leitura de dois textos, que serão encaminhados via e-mail para toda a turma:</p> <p>*Texto 1: Ferro um elemento químico estratégico que permeia História, Economia e Sociedade. Disponível no link: http://quimicanova.s bq.org.br/detalhe_artig</p>
--	--	--

			o.asp?id=7000 * Texto 2: Notas sobre a historiografia da arte do ferro nas Áfricas Central e Ocidental. (4 min.)
Conteúdos e Métodos			
Aula 3/ tempo	Objetivos	Conteúdo	Dinâmica
Aula 3/ 1 hora (Organização do conhecimento)	Interligar conceitos químicos, físicos e da área de nutrição Destacar pontos relevantes sobre a Química do ferro, apresentados no texto 1	Tabela Periódica Classificação dos elementos químicos Metais: Ferro	No início da aula será retomado o problema da SD “De quem foram os primeiros conhecimentos e contribuições sobre a Química do ferro e quais conhecimentos foram esses?” . (10 min.) Após, o(a) professor(a) pedirá para a turma para destacar os principais pontos do * Texto 1 , “Ferro um elemento químico estratégico que permeia História, Economia e Sociedade relacionados a Química do ferro” (Disponível no link: http://quimicanova.s bq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=7000). Esses pontos serão anotados no quadro pelo(a) professor(a) para serem discutidos durante a apresentação de slides que será feita. (15 min.) Esse momento ocorrerá a partir de uma aula expositiva trabalhando brevemente o conteúdo de Tabela Periódica, classificação dos elementos, e especificamente os grupos dos metais com ênfase no ferro. O tema da aula será a “Química do ferro”. Assim, a partir de uma apresentação de slides, preparada pela professora, serão apresentadas as ideias centrais do texto 1, numa perspectiva contextualizada, as propriedades físico-químicas do ferro, as principais fontes desse elemento, como se apresenta na natureza, sua importância econômica e uma breve discussão sobre o desenvolvimento científico e tecnológico na produção do minério de ferro e a produção de aços especiais para o desenvolvimento
Aula 3/ 1 hora (Organização do conhecimento)	Compreender a importância do ferro numa perspectiva contextualizada		

			social e econômico de nosso país. (35 min.)
Conteúdos e Métodos			
Aula 4/ tempo	Objetivos	Conteúdo	Dinâmica
Aula 4/ 1 hora (Organização do conhecimento)	Identificar de quem foram as primeiras contribuições para a Química do ferro	ERER: contribuição dos povos africanos para a ciência Química	Para evidenciar as discussões a respeito do tema dessa aula, será retomado o problema inicialmente proposto na aula 2: “De quem foram os primeiros conhecimentos e contribuições sobre a Química do ferro e quais conhecimentos foram esses?” . (5 min.) Em continuidade a aula, será apresentado o *vídeo 02 : “Técnica metalúrgica ancestral – Marciel Avelar Arquelogia”, disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=wYWcMmK_qIU , para discutir brevemente sobre a técnica metalúrgica ancestral de fundição de ferro utilizada pelos ferreiros africanos para produzir materiais. (15 min.)
Aula 4 1 hora (Organização do conhecimento)	Descrever as contribuições dos povos africanos para Química do ferro	Metal: ferro	A partir de uma Roda de conversa com o tema: “Contribuições dos povos africanos para a Química do ferro”, serão apresentadas e discutidas as ideias principais do *Texto 2 : “Notas sobre a historiografia da arte do ferro nas Áfricas Central e Ocidental”, articulando-as com o conteúdo apresentado no vídeo 02 enfatizando o tratamento do problema inicialmente proposto na SD. (40 min.)
Conteúdos e Métodos			
Aula 5/ tempo	Objetivos	Conteúdo	Dinâmica

<p>Aula 5/ 1 hora</p> <p>(Organização do conhecimento)</p>	<p>Revisar as contribuições dos povos africanos para Química do ferro</p> <p>Discutir sobre as contribuições dos povos africanos para as demais ciências</p> <p>Questionar sobre o apagamento das contribuições</p>	<p>ERER: contribuição dos povos africanos para as ciências</p>	<p>Inicialmente serão retomadas algumas discussões realizadas na aula 04 relacionadas as contribuições dos povos africanos para a Química do ferro. (15 min.)</p> <p>Depois, será realizada com a turma, uma segunda Roda de conversa com o tema: “Química e Ciência ancestral Africana: contribuições e reflexões”, a partir da apresentação e discussão das principais ideias do Texto 03, “O período das Artes práticas: a Química ancestral Africana”, disponível no link: http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3566/482483479. Nesta aula, será enfatizada a apresentação histórica das contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento do conhecimento científico nas diversas áreas como Medicina, Artes, dentre outras ciências, e principalmente para a ciência Química. (45 min.)</p>
Conteúdos e Métodos			
<p>Aula 6/ tempo</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Conteúdo</p>	<p>Dinâmica</p>
<p>Aula 6/ 1 hora</p> <p>(Aplicação do conhecimento)</p> <p>Aula 6/ 1 hora</p> <p>(Aplicação do conhecimento)</p>	<p>Argumentar sobre a importância da Lei 10.639/03 nos processos de formativos</p> <p>Refletir sobre a importância da aplicação Lei 10.639/03</p> <p>Produzir um texto reflexivo sobre o</p>	<p>ERER</p> <p>Aplicação da Lei 10.639/03</p>	<p>A aula será iniciada com a apresentação dos vídeos 04 e 05 para potencializar discussões a respeito do processo de reconhecimento das contribuições dos povos africanos, principalmente para o contexto capixaba, assim como, a relevância em se trabalhar a Lei 10.639/03 em todos os contextos formativos educacionais com vista a combater o racismo estrutural nas instituições de ensino.</p> <p>Vídeo 04: “62% da população capixaba se declara negra”, disponível no link: https://dai.ly/x7lcsov.</p> <p>Vídeo 05: Um estudo sobre a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da cultura afro nas escolas, disponível no link:</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
 XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
 Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
 trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

	<p>processo de participação experienciado nas aulas</p>		<p>https://dai.ly/x7lct4j. (20 min.)</p> <p>Por fim, o(a) professor(a) irá explicar como será realizada a atividade avaliativa de escrita dos relatos reflexivos. A turma iniciará a escrita dos relatos durante a presente aula, a respeito do processo experienciado por cada um sobre o tema desenvolvido a partir da execução da SD. (40 min.)</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>A avaliação será formativa e ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento da SD, com os objetivos de acompanhar e avaliar a evolução da turma frente a temática trabalhada na referida proposta de ensino.</p> <p>Outro método avaliativo utilizado será verificação dos alunos que desenvolveram a experimentação proposta na aula 01, e participaram ativamente do levantamento de hipóteses e discussão acerca dos resultados obtidos.</p> <p>Por fim, ao final das sequências de aulas, os alunos terão que construir um texto reflexivo (relato reflexivo) a respeito do processo experienciado e do tema desenvolvido a partir da SD.</p>		
<p>Referencial Bibliográfico:</p>	<p>Bem Estar (23/10/2013) Cereais são enriquecidos com ferro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yV8PLpONGwE. Acesso em: 30 maio 2022.</p> <p>BROWN, T. L.; LEMAY JR., H. E.; BURSTEN, B. E.; BURDGE, J. R.; Química a ciência central; 9ª ed.; Pearson Prentice Hall do Brasil, 2008.</p> <p>DUARTE, H. A. Ferro – um elemento químico estratégico que permeia história, economia e sociedade. Revista Química Nova, v.42, n.10, p.1146-1153, agosto, 2019. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=7000. Acesso em: 28 jul. 2022.</p> <p>PINHEIRO, Bárbara. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 19, p. 329-344, 2019.</p> <p>PINHEIRO, Bárbara. C. S. O período das artes práticas: a Química ancestral africana. Revista Debates em ensino de Química. Disponível em: http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3566/482483479. Acesso em: 10 dez. 2021.</p> <p>Sociedade Brasileira de Química. A Química perto de você: experimentos de baixo custo para a sala de aula do ensino fundamental e médio. / Organizador: Sociedade Brasileira de Química. – São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 2010. 146 p.</p>		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

	<p>“62% da população capixaba se declara negra”. Disponível em: https://dai.ly/x7lcsov. Acesso em: 31 maio 2022.</p> <p>Um estudo sobre a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da cultura afro nas escolas. Disponível em: https://dai.ly/x7lct4j. Acesso em: 31 maio 2022.</p> <p>Técnica metalúrgica ancestral – Marciel Avelar Arqueologia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wYWcMmK_qIU. Acesso em: 31 maio 2022.</p>
Bibliografia consultada:	<p>O cereal matinal de ferro. Como ver o ferro dos alimentos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tGWSt0IIIps. Acesso em 26 abril 2022.</p> <p>NOGUEIRA, L. C. do N.; SILVA, E. F. R. .; MATOS, N. L.; SANTOS, D. O. dos .; OLIVEIRA, V. da C. Interdisciplinaridade Decolonial no Espaço Não Formal: Saberes dos Ferreiros Africanos Usados Durante a História da Humanidade. Revista Debates em Ensino de Química, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 87–104, 2021.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A segunda versão da SD continuou sendo composta por seis aulas, em que: **1ª Aula) Experimentação**, a proposta é desenvolver o experimento “Extraíndo o metal de cereais”, com o objetivo de identificar o elemento químico presente na composição do cereal; **2ª Aula) Problematização**, momento de levantamento de hipóteses sobre os resultados observados e discutidos, processo a ser mediado pelo docente, de forma a apresentar o problema central da SD “De quem foram os primeiros conhecimentos e contribuições sobre a Química do ferro e quais conhecimentos foram esses?”; **3ª Aula) Tema: “A Química do ferro”**, a proposta é, a partir de uma aula expositiva/dialogada, relembrar os conteúdos de tabela periódica, a classificação dos elementos químicos especificamente o grupo dos metais, e discutir as propriedades físico-químicas do ferro, as principais fontes desse elemento, a importância do ferro para o desenvolvimento científico-tecnológico, dentre outros; **4ª Aula) Roda de conversa de tema “Contribuições dos povos africanos para a Química do ferro”** é discutido sobre historiografia da arte do ferro nas Áfricas Central e Ocidental, e período da Idade/Era dos metais em que “o ferro seria largamente produzido a partir do desenvolvimento dos altos fornos africanos”(PINHEIRO, 2021) tema articulado ao problema da SD; **5ª Aula) Roda**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

de conversa de tema “Química e Ciência ancestral africana: contribuições e reflexões” em que se discute as contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento do conhecimento científico na Medicina, Artes, Química, dentre outras ciências, e, especialmente para a Química; e **6ª Aula) tema “Lei 10.639/03”** em que se discute a importância de se trabalhar a referida lei no contexto educacional em contraponto ao racismo estrutural existentes nas instituições de ensino, tendo como fechamento da aula o desenvolvimento de uma avaliação reflexiva do processo.

Considerações finais

A Lei 10.639/03 se origina de forma a estabelecer, no currículo da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, justificando-se pela primordialidade do reconhecimento do racismo nas instituições educacionais e a adoção de novos posicionamentos e tomadas de decisões no enfrentamento do racismo e da discriminação recorrentes nesses espaços. Assim, uma das vertentes dessa pesquisa foi delineada na perspectiva de se (re)conhecer quais/as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros nas ciências, em especial na Química?, além de, apontar caminhos que contribuam para a valorização e compreensão desses conhecimentos,

Embora a SD não tenha sido desenvolvida com os licenciandos, o processo de construção possibilitou reflexões as sobre a temática abordada, resultando na possibilidade de articular os conhecimentos da Química do ferro com os conhecimentos das técnicas ancestrais de metalurgia do ferro utilizada há muitos anos pelos povos africanos e suas utilizações na confecção de armas bélicas, por exemplo.

Por fim, após os procedimentos de validação/avaliação verificou-se que ela representa um potencial instrumento a ser utilizado no ensino de Química para EREB, pois apresenta uma possibilidade de prática pedagógica que permite desinvisibilizar os conhecimentos científico-tecnológicos dos povos africanos contrapondo, portanto os



ideais racistas que regem os currículos e as práticas escolares.

Referências

ARAÚJO, D. C. de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. **Revista brasileira Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Ed. 70, 2006. 223 p

BENITE, A. M. C.; SILVA, J. P. e ALVINO, A. C. B. Ferro, ferreiros e forja: o ensino de química pela Lei Nº 10.639/03. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 735-768, 2016.

BERGAMASCHI, C. L. et al.. Instrumento para análise, avaliação e validação de materiais de divulgação científica. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/76030>>. Acesso em: 14/07/2022.

BORTOLAI, M. M. S.; AGUILAR, M. B. R.; NOVAIS, L. G. B. de; REZENDE, D. de B. Análise de uma sequência didática para o Ensino Médio. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia. **Anais**. SP – 24 a 27, nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, out. 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1999. 229f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. O que professores calam e dizem sobre a presença africana no ensino de matemática? **Revista da ABPN**. v. 9, n. 22 mar – jun 2017, p.251-272.

GOMES, N. L. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Elementos para validação de sequências didáticas. In: **IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2013, Águas de Lindóia. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.

**Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**

ISSN 2594-3634

MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 109 p.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte. 4. Ed. Belo Horizonte.: Autêntica Editora, 2019, p. 128.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 329-344, 2019.

PINHEIRO, Bárbara. C. S. O período das artes práticas: a Química ancestral africana. **Revista Debates em ensino de Química**. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3566/482483479>. Acesso em: 10 dez. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

IV - EIXO TEMÁTICO 04: SAÚDE, (IN)SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL E RACISMO

4.1 - A (IN)SEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL TEM GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL E TERRITÓRIO

Ariane Silva Carvalho³³ (PPGSC-UFES)

Heloísa Ivone da Silva de Carvalho³⁴ (PPGE-UFES)

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a (in)segurança alimentar no Brasil nos anos 2019 a 2021, problematizando as questões socioeconômicas, étnico-raciais, gênero e territorial, considerando a pandemia da COVID 19, período histórico de insegurança alimentar que tem se agravado no Brasil. A fome está ainda mais presente na vida de brasileiras e brasileiros. O recorte etário são crianças de um a seis anos de idade, a importância dos primeiros anos de vida e de ações institucionais coordenadas pelo poder público. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas análises documentais as legislações e dados publicados pela UNICEF e UNESCO (2019, 2020 e 2021) e uma pesquisa bibliográfica em artigos das principais revistas no campo da saúde nutricional e segurança alimentar. É urgente políticas públicas que possam garantir o direito de cada criança a atingir o seu pleno potencial e uma agenda prioritária no campo dos direitos humanos.

³³ Bolsista de mestrado da CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Nupgasc, orientanda da Dra Rita de Cassia Duarte Lima, compõe o colegiado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), representante estudantil no colegiado da Saúde Coletiva.

³⁴ Orientanda da professora Dra Vânia Carvalho Araújo do PPGE. Integrante do Grupo de Pesquisa IESC. Compõe o colegiado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) e a Comissão de Políticas Afirmativas do PPGE/UFES. Pesquisadora do Grupo “Hannah Arendt e a filosofia política contemporânea da Universidade Federal de Londrina.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Para além do fato de a alimentação ser um direito básico e essencial, necessário considerar a lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN e prevê que a alimentação seja saudável, acessível, de qualidade, em quantidade suficiente e permanente. A segurança alimentar e nutricional consiste em considerar/garantir o direito de todas as pessoas, ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. É fundamental priorizar os direitos humanos das crianças e potencializar o acesso das políticas públicas com as famílias para reverter o cenário que coloca o Brasil no mapa da fome e dar a elas ferramentas para minimizar os impactos socioeconômicos, garantir um ambiente de cuidado integral e integrado para as crianças, consequências da crise econômica na nutrição infantil que se agravou durante a pandemia. No que diz respeito aos resultados desta pesquisa, conclui-se que as crianças negras foram as maiores vítimas, sendo muitas vezes as "invisíveis" dos dados estatísticos, as mais afetadas diretamente pelo maior vírus que já existiu, a fome, a miséria e a insegurança alimentar. Essas negações de direitos impactaram, principalmente, crianças e famílias negras, pobres e localizadas em regiões periféricas. De acordo com os dados da UNICEF (2021), o número de crianças muito abaixo do peso aumentou 54,5% entre março de 2020 e novembro de 2021 (de 1,1% para 1,7%) – índice correspondente a cerca de 324 mil (4,3%) crianças de até 5 anos incompletos.

Palavras-chaves: Insegurança alimentar, impactos da Covid-19, saúde nutricional, crianças negras.

Introdução

Este trabalho se propõe analisar a (in)segurança alimentar das crianças de 01 (um) a 6 (seis) anos, sob o olhar da interseccionalidade, nos períodos 2019 a 2021 e investigar



os impactos da (in)segurança alimentar no Brasil nos anos 2019 a 2021, problematizando as questões socioeconômicas, étnico-raciais, gênero e territorial, considerando a pandemia da COVID 19, período histórico de insegurança alimentar que tem se agravado no Brasil.

Nesse sentido, nos propomos problematizar as questões socioeconômicas, étnico-raciais, gênero e territorial; os riscos da redução da fome às suas dimensões sociais, biológicas e econômicas; e a ampliação das políticas públicas eficazes a partir dos diagnósticos de insegurança alimentar na atualidade. Ao nos propormos dialogar com a infância, destacamos a nossa concepção de uma construção histórica. O mundo da criança nem sempre existiu. Historicamente não teve separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, estes se resumiam em apenas um.

Desta forma a criança não era detentora de direitos específicos as suas individualidades, só passando a ser consideradas um sujeito de direito a partir do Estatuto da Criança e Adolescente- ECA no ano de 1990. No entanto com as crianças negras a vida de 0 a 6 anos era mais difícil: negação, não-ser, “peça” temporariamente inútil, mesmo após a promulgação da Lei do Ventre Livre, que estabelecia que “estariam livres os filhos dos trabalhadores escravizados nascidos no Brasil a partir da data de sua promulgação”, declarando assim a condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. A abolição oficial da escravatura pouco, ou quase nada, mudou na vida das meninas e meninos negros. Estes continuaram sendo os parias da sociedade, “cidadãos” sem voz, impedidos de usufruir a infância.

Importante considerar as responsabilidades do estado com os primeiros anos de vida e quais ações institucionais têm sido coordenadas pelo poder público e a complexidade diante da pandemia da COVID 19, período histórico de insegurança alimentar que tem se agravado no Brasil. A fome está ainda mais presente na vida de brasileiras e brasileiros.



A desnutrição entre meninos negros (pretos e pardos) foi dois pontos percentuais acima do valor observado entre meninos brancos, ampliando a diferença a partir de 2018. O ápice foi observado em 2019 (7,5%). Em 2020, o percentual foi 7,2% e, em 2021, 7,4%. O governo federal, mais preocupado com estratégias de eleição, não olha para a margem da sociedade que está sofrendo pelo descaso e deficiência de políticas públicas (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, foram realizadas análises documentais das legislações vigentes, diálogos com pesquisadores e pesquisadoras do campo da insegurança alimentar, análises de gráficos e dos dados publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a infância -UNICEF (2020, 2021) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO (2019, 2020 e 2021) e uma pesquisa bibliográfica em artigos das principais revistas de saúde nutricional e segurança alimentar.

O UNICEF foi criado em 11 de dezembro de 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra. Em 1950, o mandato do Fundo foi estendido com a finalidade de atender, em projetos de longo prazo, crianças e mulheres nos países em desenvolvimento. O UNICEF tornou-se parte permanente das Nações Unidas em 1953.

Já a UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros, hoje são 193 países na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades, foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

É urgente políticas públicas que possam garantir o direito de cada criança a atingir o seu pleno potencial e uma agenda prioritária no campo dos direitos humanos. Para além



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

do fato da alimentação ser um direito básico e essencial, necessário considerar a lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN e prevê que a alimentação seja saudável, acessível, de qualidade, em quantidade suficiente e permanente.

Não obstante, a segurança alimentar e nutricional consiste em considerar/garantir o direito de todas as pessoas, ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

Revisão bibliográfica: diálogos com pesquisadores e pesquisadoras

Para Albuquerque e Filho (2006), o processo de escravização no Brasil foi muito mais do que um sistema econômico, ele modelou uma sociedade com condutas favoráveis a desigualdades sociais e raciais. Cada indivíduo foi ocupando seu espaço, existia quem mandava e quem obedecia. As pessoas escravizadas eram o grupo mais oprimido da sociedade brasileira, eles não tinham nenhum direito, não podiam firmar contratos, possuir bens materiais e nem testemunhar contra casos de maus tratos. Na atualidade o racismo tem se reinventado e ao falar de insegurança alimentar é importante refletirmos que a fome tem cor e território e são as crianças pretas as mais afetadas, sendo que maioria delas está em lares são chefiados por mulheres pretas. Consideramos que a insegurança alimentar também tem gênero.

Na tentativa de compreender essa interseccionalidade, Almeida (2018) traz a distinção entre preconceito, racismo e discriminação, vez que esses termos são compreendidos por algumas pessoas e grupos como sinônimos. Assim, preconceito deve ser entendido com a construção e definição de conceito sobre determinada pessoa ou grupo, estabelecida por fatores históricos e sociais. Racismo “é uma forma sistemática de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

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” (ALMEIDA, 2018: 25). E discriminação é dar tratamento diferenciado em razão da raça.

Nesse sentido, a desigualdade racial encontra-se institucionalizado no imaginário nacional brasileiro, porque os estudos a respeito da desigualdade racial foram utilizados para justificar a inferioridade negra, não fazendo críticas sobre a condição do negro na sociedade. O racismo, como relação de poder e sustentação de privilégios, produz subjetividades e pode gerar sofrimento psíquico, afetando inclusive as crianças.

Em 2004 o Brasil tendo como base, o Departamento Americano de Agricultura a escala capaz de medir diretamente a insegurança alimentar domiciliar, a partir das escalas de Radimer/Cornell 4,5 e do Projeto Comunitário de Identificação de Fome Infantil (CCHIP) 6, denominada U.S. Household Food Security Survey Measure (HFSSM), criou a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA), com o intuito de medir a percepção da insegurança alimentar e da fome em nível domiciliar, tendo como base a dificuldade de acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente; e o efeito dos programas e das políticas públicas em nível populacional (Poblacion, Ana et al).

A Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS 2006) utilizando como base o EBIA, realizou uma pesquisa com o objetivo de obter informações referente as pessoas em processo de crescimento , sendo a nutrição um fator fundamental para seu desenvolvimento, é importante trazer que a segurança alimentar em crianças até os cinco anos de idade é de extrema importância ,sendo responsável pelo desenvolvimento emocional, social, cognitivo e linguístico.

Perante o exposto é imprescindível garantir às crianças acesso regular e permanente a uma alimentação saudável e nutritiva, pois a ausência da mesma refletirá causando comprometimento no crescimento físico, mental e social. “A questão da alimentação, da fome e da má nutrição não pode ser olhada exclusivamente em sua



dimensão econômica (acesso à renda), alimentar (disponibilidade de alimentos) ou biológica (estado nutricional)”(Valente, FLS, 2003, pg 53).

É importante dizer que a alimentação saudável e correta, além de ser fundamental para o desenvolvimento da primeira infância, é imprescindível para o ser humano ao longo de toda a sua vida, contribuindo também para a formação e ação do sistema imunológico, responsável pela defesa do corpo contra doenças, inclusive na prevenção de doenças tais como anemia, distúrbios metabólicos, hipertensão, entre outras.

Diante da grande notoriedade da alimentação saudável, se faz necessário lembrar que este é um direito, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos: Artigo XXV-1. “Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, o direito à segurança.” (ONU, 1948), estando integralmente ligado à dignidade inerente à pessoa humana e é indispensável para a realização de outros direitos humanos consagrados na Carta de Direitos Humanos.

Siliprandi (2004) traz que mulheres e crianças são as mais atingidas em relação à fome e desnutrição, segundo ele tal vulnerabilidade está associada a identidade de gênero e a invisibilidade do trabalho das mulheres no campo da alimentação e no modo como a economia capitalista se assenta sobre o trabalho não pago realizado pelas mulheres. Um estudo realizado em 2012, encontrou maior insegurança alimentar entre famílias, com menos escolaridade e chefiado por mulheres.

Os referidos autores propuseram um marco conceitual de segurança alimentar e nutricional em que **os determinantes macrossocioeconômicos, regionais, locais (estes, no âmbito da comunidade) e domiciliares se relacionam de forma hierárquica**. Cada nível dessa hierarquia afeta o próximo e tem como referência o acesso a uma alimentação adequada em nível domiciliar, favorecida por um contexto sem restrição financeira (Kepple e Corrêa, (2011, pg.99, grifos nosso).

As diferenças na insegurança alimentar considerando o contexto geracional que aponta as crianças como as mais afetadas, foram muito mais fortes entre as famílias com mães



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

solteiras e sem o hábito de alimentar-se em família, comparadas a famílias com mães casadas e que apresentavam esse hábito em sua rotina (Moffitt (2018).

A fome no Brasil tem hora? Um diálogo com os dados do UNICEF e da UNESCO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), combater a má nutrição, em todas as suas formas, é um dos maiores desafios globais de saúde, num cenário em que quase uma em cada três pessoas sofre com pelo menos uma forma de desnutrição: aguda, crônica, por deficiência de vitaminas e minerais, sobrepeso ou obesidade ou, ainda, por doenças crônicas não transmissíveis relacionadas à dieta. Em conformidade com IBGE (2019), No que tange ao diagnóstico socioeconômico, as pessoas de cor ou raça preta ou parda representavam 57,7 milhões de pessoas da força de trabalho do país. Ou seja, 25,2% a mais quando comparada à população de cor ou raça branca na força de trabalho, de total 46,1 milhões (IBGE, 2019).

Infelizmente a fome tem sido vivenciada pelas crianças de 1 a 6 anos e suas respectivas famílias, considerando a pandemia da COVID 19, atingiu principalmente pobre, preta e de periferia. É urgente políticas públicas que possam garantir o direito de cada criança a atingir o seu pleno potencial e uma agenda prioritária no campo dos direitos humanos. Para além do fato da alimentação ser um direito básico e essencial, necessário considerar a lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN e prevê que a alimentação seja saudável, acessível, de qualidade, em quantidade suficiente e permanente.

Segundo a UNICEF (2022) a crise global da fome está levando uma criança à desnutrição grave a cada minuto em 15 países. Antes da cúpula do G7, o UNICEF pede US\$ 1,2 bilhão para atender às necessidades urgentes de 8 milhões de crianças em risco de morte por desnutrição aguda grave. Desnutrição aguda grave, quando crianças são muito magras para sua altura, é a forma mais visível e letal de desnutrição. O sistema



imunológico enfraquecido aumenta o risco de morte entre crianças menores de 5 anos em até 11 vezes em comparação com crianças bem nutridas.

Segundo Cotta e Machado (2013) no Brasil, observa-se dificuldade no acesso regular e permanente aos alimentos por uma parcela significativa da população, condição associada principalmente à renda insuficiente. Dessa maneira, programas que investem na melhoria de aspectos socioeconômicos e ambientais relacionados à agricultura e à saúde têm relação com a tendência global de redução da prevalência de desnutrição, especialmente em famílias com menor nível socioeconômico.

Mais da metade de todas as pessoas enfrentando a fome (418 milhões) vive na Ásia; mais de um terço (282 milhões) na África; e uma proporção menor (60 milhões) na América Latina e no Caribe. Mas o aumento mais acentuado da fome foi na África, onde a prevalência estimada, em 21% da população, é mais do que o dobro de qualquer outra região. Considerando o objetivo da nossa pesquisa destacamos o continente africano registrou o aumento mais significativo. Nesse sentido, estamos vivenciando um momento crítico para o mundo, que precisa de ações urgentes para uma reversão até 2030.

Desde o início do ano, a escalada da crise alimentar global levou 260 mil crianças a mais ou uma criança a cada 60 segundos à desnutrição aguda grave em 15 países que sofrem o impacto da crise, inclusive no Chifre da África e no Sahel Central. Esse aumento na desnutrição aguda grave soma-se aos níveis existentes de desnutrição infantil que, segundo alerta do UNICEF (2020) constituem um “potencial barril de pólvora” que precisa de um olhar sensível e de ações/programas do estado para avanços nas políticas públicas para as infâncias no Brasil.

Em meados da década de 2010, a fome havia começado a aumentar, destruindo as esperanças de um declínio irreversível. Perturbadoramente, em 2020 a fome disparou em termos absolutos e proporcionais, ultrapassando o crescimento populacional: estima-se que cerca de 9,9% de todas as pessoas tenham sido afetadas no ano passado, ante 8,4% em 2019. Houve um agravamento dramático da fome mundial em 2020, as Nações Unidas disseram hoje – muito provavelmente relacionado às consequências da Covid-19. Embora



o impacto da pandemia ainda não tenha sido totalmente mapeado, um relatório de várias agências estima que cerca de um décimo da população global, até 811 milhões de pessoas enfrentaram a fome no ano passado. O número sugere que será necessário um tremendo esforço para o mundo honrar sua promessa de acabar com a fome até 2030.

É necessário considerar que a situação se agravou ainda mais nesse ano de 2022 com o aumento dos preços dos alimentos impulsionado pela guerra na Ucrânia, a seca persistente devido às mudanças climáticas em alguns países, às vezes combinadas com conflitos, e o impacto econômico contínuo da covid-19 continuam a aumentar a insegurança alimentar e nutricional das crianças em todo o mundo, resultando em níveis catastróficos de desnutrição grave em crianças menores de cinco anos.

Em resposta, o UNICEF está intensificando seus esforços nos quinze países mais afetados. Afeganistão, Burkina Faso, Chade, Etiópia, Haiti, Iêmen, Madagascar, Mali, Níger, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, Somália, Sudão e Sudão do Sul serão incluídos em um plano de aceleração para ajudar a evitar uma explosão de mortes na infância e mitigar os danos a longo prazo da desnutrição aguda grave. (UNICEF, 2022).

Mediante esse contexto dos quinze países, o UNICEF estima que pelo menos 40 milhões de crianças sofrem de insegurança nutricional grave, o que significa que não estão recebendo a dieta diversificada mínima necessária para crescer e se desenvolver na primeira infância. Além disso, 21 milhões de crianças sofrem de insegurança alimentar grave, o que significa que não têm acesso a alimentos suficientes para atender às necessidades alimentares mínimas, deixando-as em alto risco de desnutrição aguda grave.

No que diz respeito ao Brasil, em 2021, 25,6% dos nossos recursos vieram de nossas alianças corporativas; 34,8%, de nossa sede em Nova Iorque e dos Comitês Nacionais para o UNICEF; 37,2%, de doações individuais; e 2,4% de outras organizações. A África registrou o aumento mais significativo. É um momento crítico para o mundo, que precisa de ações urgentes para uma reversão até 2030.

Para Monteiro (2009) o combate à má nutrição está entre os maiores desafios de saúde e precisa ser norteado conforme a realidade de cada região. Estudos que avaliem o estado nutricional são imprescindíveis para embasar intervenções, principalmente em crianças. O número total de crianças projetadas que sofre desnutrição aguda grave de janeiro a junho do ano 2022 foi estimado em 7.674.098 e 7.934.357, respectivamente, um aumento de 260.259 crianças a mais.

Como resultado da crise alimentar global, o UNICEF também estima que o custo do tratamento da desnutrição infantil aguda já aumentou cerca de 16%, impulsionado em grande parte pelos aumentos no preço dos produtos nutricionais essenciais e suas matérias-primas.

Fome de quê? A [in]visibilidade das crianças nas políticas de insegurança alimentar: o que nos dizem os dados estatísticos?

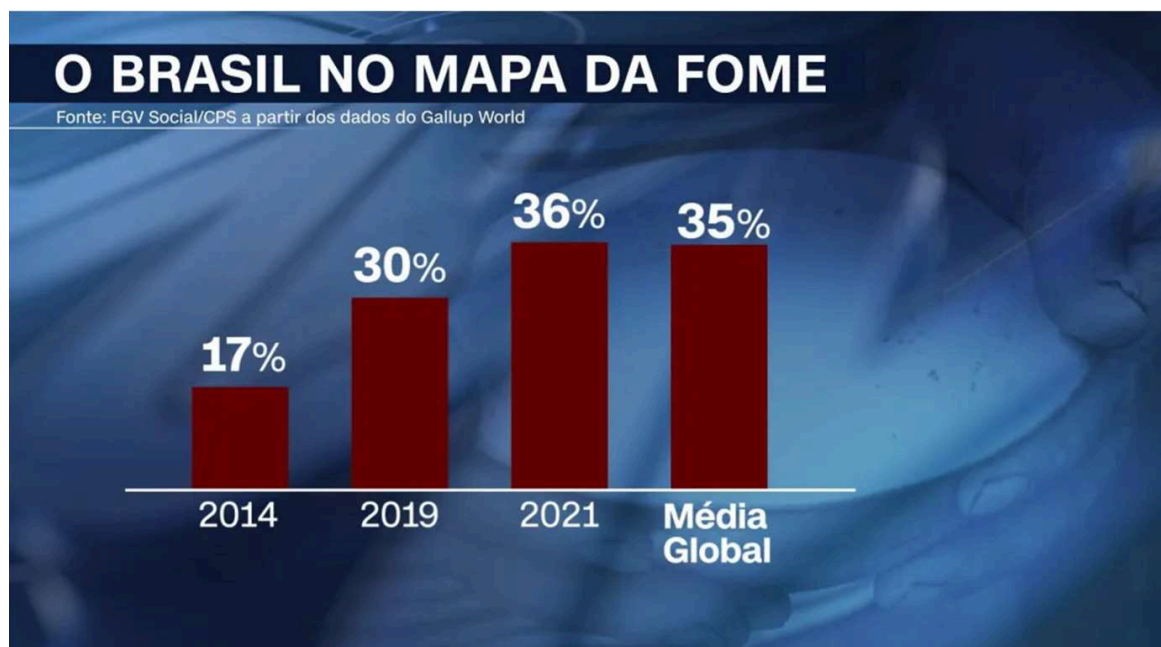


Gráfico 1

Na análise do gráfico 1 do Mapa da Fome do Brasil, observa-se que a insegurança

alimentar tem se agravado no Brasil, no período de 2014 a 2021, sendo que a fome está ainda mais presente na vida dos brasileiros em 2022. Segundo dados do novo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil, apenas 4 entre 10 famílias conseguem acesso pleno à alimentação no país, seis de cada dez domicílios cujos responsáveis se identificavam como pretos ou pardos viviam em algum grau de insegurança alimentar, enquanto nos domicílios cujos responsáveis eram de raça/cor de pele branca autorreferida, mais de 50% tinham segurança alimentar garantida.

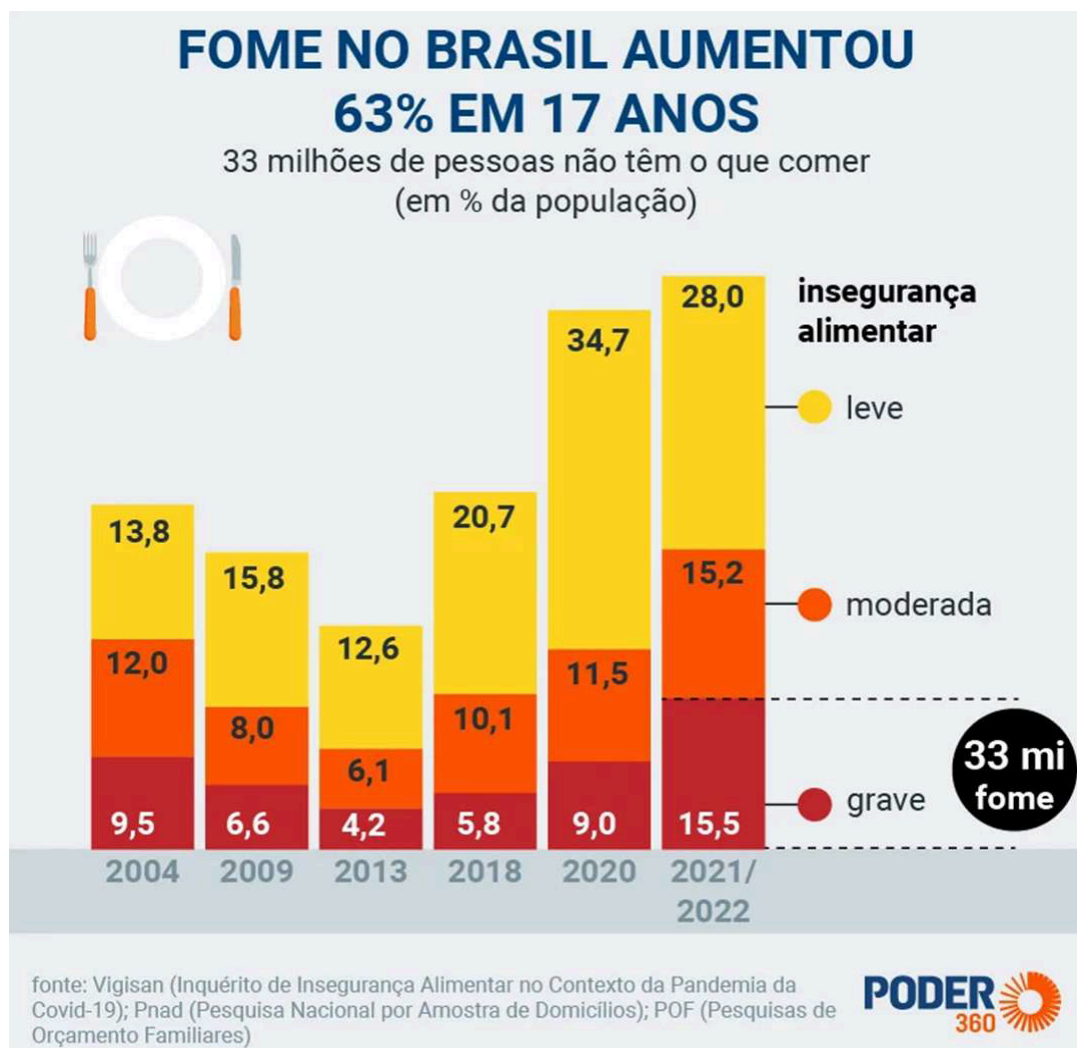


Gráfico 2

O gráfico 2 apresenta os dados do inquérito de segurança alimentar dos 2004 a 2022. Ao indagarmos porque a fome no Brasil aumentou nesses últimos 17 anos, problematizamos por que hoje temos 33 milhões de pessoas que não tem o que comer? Nesse contexto, é importante apresentar esses dados e contextualizar com as crianças que vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializada, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços. É possível verificarmos, que a partir do contexto da pandemia da COVID-19, a insegurança alimentar moderada está presente em 15,02% nos lares, enquanto a grave em 15,05%. Quem chefia a maioria desses domicílios? É a família branca ou negra (pretos e pardos)?

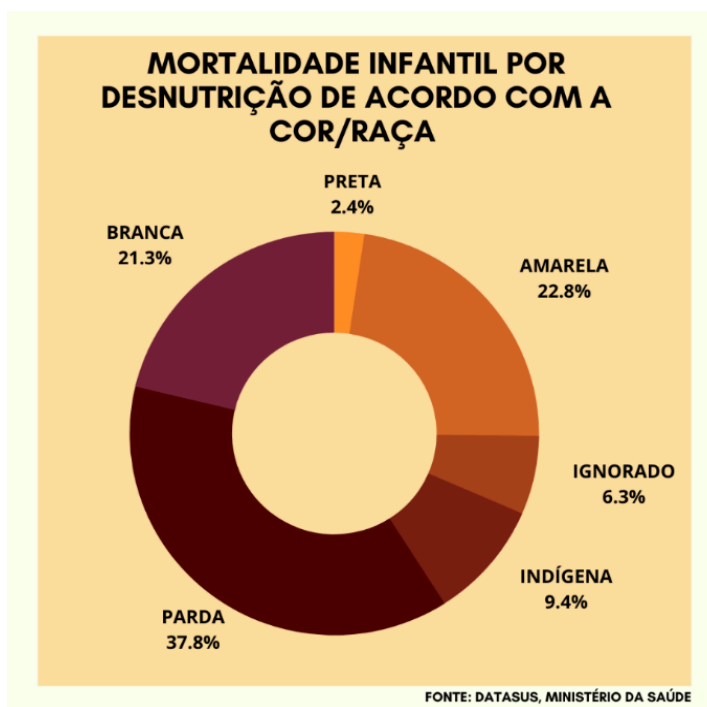


Gráfico 3

Os dados apresentados acima (gráfico 4) de raça/cor das crianças pequenininhas têm como característica a heteroidentificação; esse procedimento é “naturalizado”, o que faz parecer normal que a declaração de cor e/ou raça de crianças seja definida por seus pais, mães ou outros adultos por elas responsáveis, criando o imaginário de que crianças

assim serão “preservadas” do debate acerca das relações raciais ROSEMBERG (1996); ROCHA, 2007). Em nossa sociedade racializada, a cor se transforma em raça em situações sociais como as que qualificam o negro como feio, ou brincadeiras com posições e hierarquias sociais (CORRÊA, 2017).



Gráfico 4



* Fonte: O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo 2021 (SOFI 2021). Ilustrações editadas de Flaticon e Noun Project.

Gráfico 5



Infelizmente a fome tem sido vivenciada pelas crianças de um a seis anos e suas respectivas famílias, considerando a pandemia da COVID 19, atingiu principalmente pobre, preta e de periferia. Ao analisar os dados estatísticos do gráfico 4 e 5, percebe-se a urgência de políticas públicas que possam garantir o direito de cada criança a atingir o seu pleno potencial e uma agenda prioritária no campo dos direitos humanos. Para além do fato da alimentação ser um direito básico e essencial, necessário considerar a lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN e prevê que a alimentação seja saudável, acessível, de qualidade, em quantidade suficiente e permanente

A que resultados chegamos?

As crianças negras foram as maiores vítimas, sendo muitas vezes as "invisíveis" dos dados estatísticos, as mais afetadas diretamente pelo maior vírus que já existiu, a fome, a miséria e a insegurança alimentar. Essas negações de direitos impactaram, principalmente, crianças e famílias negras, pobres e localizadas em regiões periféricas. De acordo com os dados da UNICEF (2021), o número de crianças muito abaixo do peso aumentou 54,5% entre março de 2020 e novembro de 2021 (de 1,1% para 1,7%) – índice correspondente a cerca de 324 mil (4,3%) crianças de até 5 anos incompletos.

A guisa da conclusão

É fundamental priorizar os direitos humanos das crianças e potencializar o acesso das políticas públicas com as famílias em situação de pobreza para reverter o cenário que coloca o Brasil no mapa da fome e dar a elas ferramentas para minimizar os impactos socioeconômicos, garantir um ambiente de cuidado integral e integrado para as crianças, consequências da crise econômica na nutrição infantil que se agravou durante a pandemia. Kramer (1995) nos aponta que a inserção social diversa da criança impõe diferentes concepções de infância. Assim, é impossível universalizar este conceito.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

“Sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.” (Op. cit., p.15).

No que diz respeito aos resultados desta pesquisa, conclui-se que as crianças negras foram as maiores vítimas, sendo muitas vezes as "invisíveis" dos dados estatísticos, as mais afetadas diretamente pelo maior vírus que já existiu, a fome, a miséria e a insegurança alimentar. Essas negações de direitos impactaram, principalmente, crianças e famílias negras, pobres e localizadas em regiões periféricas. De acordo com os dados do UNICEF (2021), o número de crianças muito abaixo do peso aumentou 54,5% entre março de 2020 e novembro de 2021 (de 1,1% para 1,7%), índice correspondente a cerca de 324 mil (4,3%) crianças de até 5 anos incompletos.

Por fim, assim como Akotirene (2019), acreditamos que a interseccionalidade é a autoridade intelectual de um povo que historicamente foi silenciado e a branquitude utilizou o discurso como poderoso mecanismo de dominação, sendo necessário entendermos as relações de raça, gênero, classe social e território a partir dos olhares de intelectuais pretos. Precisamos lutar diariamente e ocuparmos todos os espaços para conseguirmos os avanços nas políticas de (in) segurança alimentar no Brasil, sobretudo para as crianças de 1 a 6 anos.

Referências

ALBUQUERQUE, W., & Filho, W. (2006). Uma história do Brasil. Fundação Cultura dos Palmares.

AGÊNCIA BRASIL. Home page. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acessado em 13/10/2022.

AGÊNCIA BRASIL. Portal de conteúdo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acessado em 09/11/2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? BH (MG): Letramento, 2018.

AKOTIRENE, Karla. Interseccionalidade. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Brasil. Ministério da Saúde. Protocolos do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional SISVAN. Brasília: Ministério da Saúde; 2020.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília, DF: SEPPIR, 2007.

BRASIL. Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 147, 1871.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Cotta RMM, Machado JC. Programa Bolsa Família e segurança alimentar e nutricional no Brasil: revisão crítica da literatura. *Rev Panamericana Salud Pública* 2013; 33(1): 54-60.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. SP: Cortez, 1995.

Moffitt RA, Ribar DC. Child age and gender differences in food security in a low-income U.S. inner-city population. *Eur Econ Rev.* 2018(109):19. doi: <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2018.04.005>.

Monteiro CA, Benicio MHD, Konno SC, Silva ACF, Lima ALL, Conde WL. Causes for the decline in child under-nutrition in Brazil, 1996-2007. *Rev Saúde Pública* 2009; 43(1): 35-43. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102009000100005>
» <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102009000100005>.

UNICEF. Situação mundial da infância- 2022. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2022.

UNICEF. Situação mundial da infância - 2003. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2003.

ONU [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS]. Convenção sobre os Direitos da Criança Lisboa: Comitê Português para a UNICEF, 1989. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenção_dos_direitos_da_crianca.pdf

Acesso em: 25 maio 2021.» https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenção_dos_direitos_da_crianca.pdf

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 3-86, 1996.



4.2 - COMIDA E REMÉDIO: O LUGAR DAS PLANTAS NA COMUNIDADE DO ATALHO

Felipe de Melo Gomes Feitosa (UFES)

A Comunidade do Atalho fica localizada em uma zona rural da cidade de Monte Carmelo – Minas Gerais. Essa comunidade é formada por cerca de 10 núcleos familiares, que vivem e produzem em um território rodeado por fazendas. A comunidade é, em sua grande maioria, formada por pessoas negras, todavia, essa Comunidade nunca pretendeu se enquadrar como Remanescente Quilombola. Suas relações com o território se definiram de maneira diferente de outras comunidades, assim como suas percepções sobre si também o fizeram. Apesar disso, agentes externos insistem em classificá-los como “descendentes de quilombolas”. Fato é que essa comunidade, assim como aquelas que receberam o Status de Quilombola, está exposta a uma série de riscos sociais e ambientais característicos da conjuntura global da contemporaneidade. Os membros da terceira geração da comunidade, que é a geração mais antiga na atualidade, se lembram com clareza da fome e das demais dificuldades encaradas por eles. Como o território da comunidade é relativamente pequeno (cerca de 10 alqueires no total) e o acesso à água é limitado, algumas das famílias acabaram por migrar para a zona urbana da cidade. Todas as pessoas que residem exclusivamente na comunidade são aparentadas de alguma forma, e é da terra que tiram o seu sustento. As principais atividades desenvolvidas por essas famílias incluem: o cultivo e a comercialização de buchas orgânicas, de pimentas, de café e a criação de pequenos animais. As questões de posse e divisão da terra onde vivem é fundamental para os habitantes da Comunidade do Atalho. Apesar de ser uma comunidade majoritariamente negra, rodeada de conhecimentos tradicionais, as famílias que ali vivem nunca se interessaram em registrar sua terra enquanto Remanescente Quilombola. Esse fato possibilitou que houvesse uma fragmentação em seu interior. As terras foram cercadas, conforme a divisão dos núcleos familiares, e algumas parcelas foram alienadas. Outra questão relevante aos habitantes da Comunidade do Atalho é a questão do acesso aos recursos naturais, juntamente com as relações destes mesmos



recursos com as fazendas que rodeiam seu território. Existe uma área de reserva ambiental que tange a comunidade, devido a este fato, os habitantes dessa comunidade têm uma série de restrições do uso da terra, tais como: a impossibilidade de ampliar suas áreas cultiváveis e a proibição da abertura de poços para a captação de água. O objetivo do presente trabalho é demonstrar, a partir das minhas primeiras incursões no campo, como as plantas assumem um papel central na sobrevivência da Comunidade do Atalho. Para tanto se discutirá, com uma bibliografia relevante ao tema, questões político-econômicas, das relações internas e externas da comunidade, juntamente com os processos de subjetivação próprios daquele local. Além disso, proponho uma breve discussão acerca dos parâmetros epistemológicos e políticos que regem o método etnográfico aqui proposto. Ao final pretendo oferecer ao leitor uma discussão sintética e concisa sobre as relações ecológicas, que norteiam meu trabalho com a comunidade, e seus impactos na produção da vida daquelas pessoas.

Palavras-chave: Atalho; Etnografia; Risco ambiental; Populações negras; Alimentação.

Introdução

As relações de alteridade se estabelecem em contextos limítrofes, elas dizem respeito ao campo da diferenciação. A própria etnografia, que considero como a principal via de conhecimento à alteridade, se coloca em condição limítrofe. Todavia, as diferenças entre mundos, nem sempre são tão claras como poder-se-ia pressupor. As diferentes formas sociais que coexistem, não estão tão claramente delimitadas como querem alguns teóricos da modernidade. As esferas sociais, ambientais e afetivas são atravessadas transversalmente por processos de *territorialização* e *desterritorialização* que são postos no desenrolar da vida das pessoas na prática.

Ao seguir os rastros das cabritas quilombolas de Palmas (Bagé/RS), tal qual uma formiga, Kosby (2021) se deparou com uma Malha *Cosmoecológica* composta por



cabritas, quilombolas, ruralistas, corvos-gaviões-urubus, mercadores, orixás, ervas de chá, plantas, alimentos, sagrados, defensores dos direitos animais, legisladores, paisagens, dentre outros. Tal Malha está em posta entre territórios existenciais negros rurais e urbanos.

É possível notar que, pelo trajeto descrito em sua etnografia, as cabritas atravessam alguns limites, criados pelas relações estabelecidas naquele local, que, apesar de serem borrados, carregam fortes contrastes. A *territorialização* que ocorre dentro do quilombo de Palmas, dentro da qual as cabritas são mansas e de fácil trato, se coloca em devir a partir do momento em que embarcam em uma expedição tumbeira a bordo de um caminhão, que aqui é análogo a um navio negreiro. No outro extremo desse caminho, as cabritas vêm a se transformar em alimento físico e espiritual para as comunidades de terreiras da cidade de Porto Alegre/RS.

Não pude deixar de inferir um posicionamento teórico, que apesar de não ser defendido pela autora, se encaixa, pelo menos na minha visão, às descrições que foram feitas. Me refiro àquelas máquinas territoriais, desenvolvidas por Deleuze e Guattari (2010). Duas dessas máquinas são importantes aqui, tanto aquela que *territorializa* como aquela que *desterritorializa e sobrecodifica*. Para ser mais assertivo, me refiro à máquina territorial primitiva e a máquina capitalista civilizada. As cabritas, que *territorializam* enquanto membros da comunidade de Palmas, ao serem negociadas com um atravessador, se transformam em valores financeiros, antes de se *reterritorialização* nas casas de Umbanda. Pois “se o capitalismo é o limite exterior de toda a sociedade, é porque ele, por sua vez, não tem limite exterior, mas tão somente um limite interior que é o próprio capital”. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 306)

A ideia de se colocar entre limites me parece útil, ao analisar a Comunidade do Atalho. Nos relatos que se seguirão, pretendo iniciar algumas discussões que elucidam, de forma mais ou menos efetiva, os meus interesses etnográficos sobre essa comunidade. Ao pensar as relações que atravessam as ecologias internas a ela, não



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

posso me furtar de buscar compreender o que a torna tão marcante, aos meus olhos, mediante a sociedade que a envolve.

Saídas e bandeiras[1]

O ano era 2016, num domingo pela manhã, eu havia acabado de entrar em um programa de extensão[2], coordenado pelo Prof. Dr. Luciano Senna Peres Barbosa. Aquele dia marcou o início de um processo que traria frutos tão inesperados, que se eu pudesse prever estaria ainda mais ansioso do que já estava. As incursões acontecem todo primeiro domingo do mês durante os meses de abril a dezembro de 2016. A equipe era formada, além de pelo Prof. Dr. Barbosa e por mim, pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Lopes Petean e pelas minhas colegas Dalila Madalena de Oliveira e Thainá Mazza Mazzei. Durante todo o trajeto, entre a universidade, que fica na cidade de Uberlândia, e a comunidade, situada em uma zona rural de Monte Carmelo, eu observava curioso a paisagem que passava do lado de fora da minha janela. Eram seguidas fazendas monocultoras, havia soja, milho, eucalipto e, também, algumas culturas que eu não pude reconhecer, intercaladas com pequenas faixas de vegetação nativa e alguns cursos d'água. Havia algumas construções na beira da estrada, em sua maioria postos de gasolina e restaurantes, mas também algumas casas de antigas fazendas. As casas se multiplicam e percebo estarmos adentrando em uma cidade. Depois de contornar um bairro, que me parecia bastante empoeirado, passamos ao largo do campus de Monte Carmelo da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Era uma estrada de terra batida, cuja paisagem não diferia muito da estrada pavimentada que passávamos anteriormente, com a diferença de que a estrada era bem mais próxima das plantações. Descemos em direção a um vale, rumo a uma comunidade rural negra.

A chegada na comunidade promove uma certa quebra na paisagem. O que antes era formado por uma série de grandes propriedades se transformou em uma série de pequenas casas que acompanham o curso de um pequeno córrego. Entre as casas e os



limites da propriedade, se encontram alguns espaços cercados, neles observam-se algumas plantações. Havia milho, café, quiabo e principalmente pimentas. Mais próximas às casas se encontravam algumas hortas. Algumas se espalhavam junto às paredes das casas, outras se aproximavam mais do curso d'água ao fundo. Próximo à quarta casa havia uma diferença em relação às suas vizinhas, ela era envolta por uma pequena mata, formada por árvores de diferentes alturas, que se intercalam com plantas rasteiras, havia muitos pés de café, também pés de pimenta dentre tantas outras espécies. Logo depois dessa casa há uma parcela do terreno que foi vendida, nela não há plantações, na primeira vez que eu passei por lá, haviam pessoas, que segundo meus informantes eram os novos donos, visitando o terreno, que se encontrava completamente descampado. Ao lado havia uma casa de uma das primas da família, que apesar de morar na cidade, ainda mantém sua produção e sempre que podia estava lá para cuidar de sua propriedade. Depois de sua casa, ficava a última parcela da comunidade. Tratava-se da casa de seu membro mais antigo, por consequência, é a que tinha a maior parcela do terreno. A principal cultura dessa casa era o café, provindo de sementes crioulas. No limite da propriedade se encontravam algumas mangueiras[3] muito grandes, que foram plantadas pelos fundadores da comunidade.

Essa breve descrição, das minhas primeiras impressões do contato com o campo, servirá de base para as analogias que desenvolver nos tópicos seguintes. Nesse momento caberá fazer uma breve discussão acerca dos marcos epistemológicos e políticos que norteiam o trabalho aqui proposto.

Pequenas notas sobre uma etnografia

As descrições do campo realizadas nos tópicos anteriores são unilaterais, pelo fato de dizerem respeito somente à minha experiência vivida em campo. Não apareceram nestas descrições a parte mais importante das etnografias, que são as pessoas. A escolha de narrar dessa forma não foi aleatória, ela diz respeito aos limites impostos pelo



trabalho prévio realizado na comunidade em questão. Preciso lembrar que a natureza das incursões provém da natureza do trabalho que se desenvolveu ali. O projeto de extensão, desenvolvido na ocasião, não tinha aspirações do desenvolvimento de um trabalho etnográfico. O que se pretendia era auxiliar a comunidade a se organizar politicamente, mediante as instâncias de poder, para que as possibilidades de produção e reprodução de suas formas de existência pudessem se desenvolver da melhor forma possível, criando assim, uma rede de apoio interna à comunidade. Nesse sentido, auxiliamos os membros a formalizar uma associação de produtores, que se mantém até os dias atuais.

Goldman (2004) desenvolveu, a partir de uma experiência ocorrida em campo, uma tentativa de aproximar a teoria etnográfica clássica, nos moldes malinowskianos, à etnografia na forma como é realizada atualmente no Brasil. A experiência em questão diz respeito aos fatos ocorridos durante a realização de um despacho, que faz parte das práticas mortuárias da Umbanda, realizado por alguns de seus informantes e com seu auxílio. Durante a realização do despacho, o antropólogo levou seus amigos/informantes para um lugar ermo, onde realizaram os ritos concernentes, já ao final das atividades naquele local, eles ouviram o dobrar de tambores. Depois de algum tempo, ao questionar seus amigos sobre os tambores que ouviram, recebeu a resposta de que os mortos haviam tocado os tambores, sinalizando que o despacho foi aceito. A questão que se coloca em torno do acontecimento não diz respeito a quem tocou os tambores. Não importa saber se foram realmente os mortos (em seu mundo sobre-natural), ou se foram os vivos (ou mesmo se foram os sons da natureza). O que realmente importa é que o antropólogo levou o caso a sério, e se deixou ser afetado pelas mesmas forças que afetam seus interlocutores.

As incursões etnográficas de Goldman, contando as que se deram nos terreiros de Candomblé e as que se deram nos movimentos políticos, ocorreram ao longo de 20 anos. Contudo, o tempo em que esteve efetivamente em campo, somando todas as incursões, é de cerca de 12 meses. Essa maneira de se realizar o trabalho de campo, que seria a etnografia “à brasileira”, é comparável ao “catar folhas” do Candomblé: reunir pequenas informações ao longo do tempo, para um dia, talvez, conseguir realizar uma síntese



plausível, sem esperar que seus informantes o façam para você. Tais informações devem ser recolhidas nas relações intensivas que se estabelecem com as pessoas, em campo. Para ser mais preciso, o “ponto de vista do nativo” deve ser apreendido, de forma que o “nativo” apareça como uma pessoa real, não uma fabulação judiciosa e genérica feita pelo antropólogo.

O que Goldman (ibidem) está propondo é que essa etnografia “à brasileira” não é contraditória com a etnografia clássica. Afinal de contas, ambas constroem em entredição, ou seja, articulando as práticas e discursos nativos, preenchendo suas lacunas, sem querer extrair uma síntese totalizante. Ele não é o único a defender uma postura como essa, mediante o trabalho de campo. Vejamos então uma outra visão próxima a essa.

Segundo Strathern (2014) a etnografia é um método pelo qual se pode apreender a complexidade da vida social. Este método é composto por dois momentos de imersão, o primeiro ocorre no campo em si, já o segundo ocorre no momento da escrita. A alternância entre os campos faz com que eles se complementam, em suas perspectivas, mas não permite que um se sobreponha ao outro. O processo de escrita é desafiador, pois se propõe a recriar, imaginativamente, a experiência vivida no primeiro campo. Além disso, a escrita deve fazer sentido em contextos distintos daquele em que se baseou. Nesse sentido a linguagem acadêmica deve se fazer presente, através de seus meios de análise e argumentação. Sendo assim, o trabalho em campo e o trabalho de escrita constituem dois campos autônomos, que se relacionam de forma complexa, pois, eles se envolvem, mas um não é capaz de subsumir o outro. É importante salientar que, apesar da escrita etnográfica ser um produto da/para a academia, a vida das pessoas sobre as quais versa, não é.

O pesquisador precisa habitar ambos os campos simultaneamente, sabendo administrar as necessidades demandadas por cada um deles. É preciso ter sempre em mente os debates teóricos que orientam a pesquisa e os fluxos de eventos que se colocam em campo. Dessa maneira, o trabalho etnográfico consiste em justapor fenômenos que contém, cada qual, sua própria dimensão de existência. A complexidade,



segundo Strathern (idem), está no fato de que as diferentes partes que compõem o sistema, irão mudar durante o processo, e de forma desigual. Isso confere ao objeto uma imprevisibilidade, que torna a coleta de dados um verdadeiro desafio, ou para usar os termos da autora, uma antecipação da dádiva.

O “momento etnográfico” é uma relação que ocorre entre a observação de campo e escrita do campo. Nele se articulam o que é entendido, no momento da observação, com a necessidade de entender, no momento da análise. Há aqui uma homologia entre imersão e movimento. As relações que se articulam no “momento etnográfico” são sempre relações entre pessoas, por esse motivo, é preciso ter em mente o fato de que os informantes produzem informações, que consideram relevantes, e as entregam ao pesquisador, este que, por sua vez, busca articulá-las com outras tantas que adquire por outras fontes, menos evidentes.

Para usar os temas que Goldman (2014) se apropria de Deleuze e Guattari, a proposta de “momento etnográfico” stratherniano se dá em um *platô*, “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior (p.8)”. Tal *platô* se equilibra entre o “ponto de vista antropológico” e o “ponto de vista do nativo”. O processo de escrita etnográfico seria, então, uma *desterritorialização*, realizada por meio das afecções, construídas nas vias da imersão no primeiro campo, e *reterritorialização* pela escrita.

Os povos

Não foi ao acaso que o título do tópico 2 fez uma referência às expedições colonizadoras do sec. XVI. A alocação das populações negras no Brasil é indissociável dos processos de colonização[4]. Todavia as questões histórico-sincrônicas assumem um caráter secundário na análise aqui proposta. O que mais nos interessa, a princípio, são os



deveres que se constituem nesse local. A *territorialização* é o processo pelo qual pretendo trilhar. Durante toda a descrição busquei trazer os elementos ambientais que me chamaram mais atenção, logo que cheguei pela primeira vez em campo. Para fazê-lo, coloquei lado a lado as diferentes paisagens pelas quais transitei naquele dia. A urbana, que se encontra tanto em Uberlândia como em Monte Carmelo, os campos, que se espalharam ao longo do caminho, as grandes plantações monocultoras, que se revezavam com alguns espaços de vegetação nativa. O que se fará nos subtópicos seguintes, é a colocação de um caso, ocorrido em campo que pode contribuir para nossas análises e interpretações.

Pimentas e atravessadores

A produção de pimentas era a principal atividade desenvolvida na Comunidade do Atalho durante o período em que o programa de extensão se desenvolveu. O plantio se iniciava com a compra de mudas, as principais variedades eram: as malaguetas (grande e pequena), as bodes (amarela e vermelha) e as de cheiro. A princípio a intenção dos membros da comunidade era passar a produzir as mudas, deixando de comprá-las, essa ideia foi abandonada depois de uma consultoria, realizada pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – EMATER/MG, apontar as dificuldades técnicas que essa produção acarreta. Cada casa plantava no espaço que era designado à sua roça. Os trabalhos de desbaste e colheita eram realizados coletivamente. Após a colheita as pimentas eram armazenadas em garrafas plásticas de 2 e 3 litros. Dentro das garrafas era adicionado água com sal ou vinagre, a depender da variedade, para evitar processos de fermentação. As garrafas preenchidas pelos frutos eram armazenadas nas casas e vendidos a um atravessador, que as revendia para a indústria alimentícia local.

Em certa ocasião, ao chegarmos na comunidade, havia uma caminhonete estacionada na entrada que dá acesso às casas, estacionamos ao lado dela e fomos ao



encontro dos membros da comunidade. Eles nos contaram que a caminhonete pertencia ao comprador das pimentas, que naquele dia havia ido buscá-las. Eles nos contaram que o preço recebido por cada litro variava entre R\$ 1,50 e R\$ 5,00, a depender da variedade e do tamanho. Para encher cada garrafa de dois litros era necessário, em média, 1000 pimentas. Cada pimenteira produzia entre 100 e 300 pimentas por colheita. Para plantar uma pimenteira ocupava-se um espaço de cerca de 1m² e tinha-se que replantá-las a cada 2 anos, devido à redução da produtividade. O ciclo da planta dura entre 6 e 9 meses. Isso significa que para encher 1 garrafa de 2L com as pimentas era preciso trabalhar por 7,5 meses em 5 pimenteiros que ocupavam um espaço de 5m². É preciso ter em mente que a comunidade se distribui em 10 núcleos familiares em um espaço de cerca de 10 alqueires de terra. Nós perguntamos a eles se não achavam pouco, o valor pago pelas pimentas, eles disseram que sim, mas que se pedissem um valor maior o atravessador não compraria. Foi nesse momento que a equipe do projeto sugeriu a eles que passassem a vender seus produtos diretamente aos consumidores finais. Após o aceite da Comunidade nós, do projeto, nos juntamos com a equipe do Centro de Referência em Assistência Social – CRAS da cidade de Monte Carmelo/MG e demos suporte para a criação de uma associação cooperativa de produtores e de uma marca própria, que pudesse ser comercializada nas feiras e mercados locais.

É notável nesse caso, que a lógica das relações descritas acima, tanto aquelas mediadas pelo atravessador, que é dotada de superexploração, quanto aquela de criação da marca própria, são relações mercantis capitalistas. Se usarmos a linguagem marxista, podemos dizer que a comunidade produzia as pimentas como uma mercadoria (M) que seria trocada por dinheiro (D) que, por sua vez, seria trocado por mais mercadorias (garrafas plásticas, sal, vinagre, mudas, adubo, etc.). O esquema M-D-M, que é uma expressão de um capitalismo “menos avançado”, até pode ser adaptado para se enquadrar no caso presente, todavia prefiro recorrer a um referencial um pouco diferente para teorizar sobre o caso.

No tópico 2, além do presente, fiz questão de ressaltar o contraste entre a aparência Comunidade do Atalho e aquela das propriedades que a cercam, pois acredito



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

que haja um limite muito evidente que se apresenta. Os “portões” da comunidade dão acesso a um mundo outro. A lógica que constitui o estabelecimento daquele local é irremediavelmente diferente daquela que se impõe ao seu exterior. Desenvolvemos esse ponto. As propriedades pelas quais eu passei, desde que deixei a cidade de partida, se configuraram, todas, em grandes campos desmatados nos quais era introduzida uma cultura (soja, milho, eucalipto, etc.). Esses campos são esquadrinhados e aditivados para garantir a maior eficiência possível na produção de suas culturas. São lançados inúmeros produtos químicos sintéticos sobre a terra e as plantas, desde elementos necessários para o crescimento das plantas (NPK especialmente) passando por outros que visam matar plantas indesejadas (glifosato) até aqueles que visam eliminar insetos indesejados (acefato). Tais químicos, são aplicados para compensar o desequilíbrio causado pelo fato de que os cultivares não são capazes de devolver para a terra tudo aquilo que necessitam para produzir. A lógica sob a qual esse tipo de agricultura se estabelece, obedece aos desígnios do sistema de produção capitalista, que na visão de Deleuze e Guattari (2010):

Mas a máquina capitalista, à medida que se estabelece sobre as ruínas mais ou menos longínquas de um Estado despótico, encontra-se numa situação totalmente nova: a descodificação e desterritorialização dos fluxos. Não é de fora que o capitalismo enfrenta essa situação, pois ele vive dela, nela encontra tanto a sua condição como a sua matéria, e a impõe com toda sua violência. É este o preço da sua *produção e repressão soberanas*. Com efeito, ele nasce do encontro de dois tipos de fluxos: *os fluxos descodificados de produção sob a forma do capital-dinheiro e os fluxos descodificados do trabalho sob a forma do “trabalhador livre”*. (p.51, grifo nosso).

O capitalismo será entendido aqui como um sistema político-econômico que busca constantemente a expansão da axiomática financeira. Todavia ele não é a única causa dos problemas socioambientais que assolam a vida na terra. Esse trabalho está alinhado com a visão de que a atividade antrópica está ruindo as bases da vida terra em múltiplas frentes (GUATTARI, 1990). Para usar uma expressão que atualmente está muito em voga, estamos vivendo no Antropoceno. Apesar de reconhecer isso como um fato, este trabalho



não conflui com visões antropocêntricas, dentro das quais o homem é apartado dos demais animais, como se as relações interespecíficas não ocorresse a todo momento.

Para dar conta disso, recorrerei à discussão realizada por Haraway (2016), que aponta para a questão que se apresenta sobre o Antropoceno, o Plantationoceno e o Capitaloceno, que em sua visão é: como os arranjos inter/intraespecíficos se desenvolvem e se combinam uns com os outros mediante os perigos da era em que vivemos. Este que, em ritmo cada vez mais acelerado, está criando colapsos relacionados às atividades ligadas à agricultura, à mineração, à construção das grandes cidades, aos genocídios de humanos e não-humanos. Nessa visão, o Antropoceno não é visto como uma nova era geológica, mas sim como um evento-limite que marcaria o fim do Holoceno e seria marcado pelo fim dos refúgios e pelo fim da “natureza barata”. E é justamente no período em que os refúgios tendem a desaparecer que a quantidade de refugiados (humanos e não-humanos) tem um aumento exponencial.

O termo Chthuluceno aparece aqui para evidenciar as forças tentaculares que emergem na contemporaneidade, e atravessam as relações entre humanos, mais-que-humanos, outros-que-não-humanos, etc. Uma forma de viver bem nesse mundo é fazer alianças para reconstruir refúgios, em outras palavras, fazer parentes. A superpopulação é um dos fatores que promovem o processo de destruição em curso. Daí o lema “Faça parentes, não bebês!” (HARAWAY, 2016, p. 142). Fazer parentes de forma *sim-ctônica* e *sim-poiética*. Esse modo de fazê-lo, não está ligado à ancestralidade e nem à genealogia. Fazer parentes, é aqui, fazer pessoas (compósitas) não necessariamente humanas ou individuais.

Considerações finais

A contraposição aqui proposta, entre a Comunidade do Atalho e a lógica de plantation que a cerca, encontra fundamento nos indícios de que na Comunidade do Atalho existe uma diversidade muito maior em um espaço muito menor do que no caso



anterior. A propriedade, que já não é capaz de sustentar e alimentar todos os membros da comunidade, abarca uma diversidade ecológica bem grande, conforme as descrições anteriores apontam. As plantas ali presentes assumem um caráter fundamental na vida daquelas pessoas, afinal de contas, é através delas que a produção e a reprodução física da comunidade se fazem possíveis, pois, além de serem usadas como alimento e remédio, os materiais ali produzidos são vendidos e/ou trocados por diversos serviços e mercadorias. Existe ali um contato íntimo com tais plantas, os conhecimentos que se constroem ao redor delas é um indicativo muito forte disso. A maior parte das plantas que se encontram ao largo das casas e do córrego é tida pelos membros dessa comunidade como remédio.

Este trabalho trata as relações que envolvem os membros da comunidade com as plantas e o território da comunidade como uma forma de criação de *territórios existenciais*, em outras palavras, essas relações trazem à tona uma forma de *territorialização* que difere radicalmente da axiomática financeira que é característica da *máquina territorial capitalista*. Além de que o Atalho também é um refúgio, que abriga um número muito grande de entes e agentes. Depois de algum tempo realizando as incursões mensais no campo, pude perceber que as fronteiras as quais pude observar entre a comunidade do Atalho e as fazendas que a cercam tendiam a se deslocar.

Apesar de todos os membros da comunidade serem aparentados, os núcleos familiares dividiram a propriedade e cercaram suas parcelas, criando-se assim limites internos. Além disso, a proximidade com as fazendas, que fazem uso incondicional de químicos para aumentar sua produtividade, não permite que a comunidade não faça uso de tais químicos, sob a pena da proliferação de “pragas” que inviabilizariam a produção no local. O que estou dizendo é que os desequilíbrios ecológicos causados por um sistema de produção massiva que circunda a comunidade; estão relegando riscos ambientais àquela comunidade. É justamente esse deslocamento que guiará meus interesses em minhas próximas incursões no campo.



Referências

- ALVES, Daniella Santos. **Do Alto do Espia**: gentios, calhambolas e vadios no sertão do campo grande - século XVIII. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 328 p. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.
- Viveiros de Castro, E.B. A antropologia perspectiva e o método de equivocação controlada. **Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, [S.L.], v. 5, n. 10, p. 247-264, 7 jul. 2019. Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste. <http://dx.doi.org/10.48074/aceno.v5i10.8341>.
- _____. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 1ª ed. 2015, 288 pp.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O ANTI-ÉDIPO**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2010. 560 p. Tradução de Luiz B. L. Orlandi.
- FRAVRET-SAADA, Jeanne. **Les mots, la mort, les sorts**. Paris: Gallimard, 1977. 450 p.
- _____. "Ser afetado". **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, ano 14, p. 155-161, 2005.
- GOLDMAN, Marcio. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnografica**, [S.L.], v. 1, n. 10, p. 159-173, 1 maio 2006. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/etnografica.3012>.
- _____. Dois ou três platôs de uma antropologia de esquerda. **Cosmos & Contexto**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-10, set. 2014.
- _____. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 445-476, jan. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-77012003000200012>.
- GOMES, Flavio dos Santos. **A HIDRA E OS PÂNTANOS**: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII - XIX). 1997. 782 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1990. 56 p. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

HARAWAY. Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. Trad. Susana Dias, Mara Verônica e Ana Godoy. **ClimaCom – Vulnerabilidade** [Online], Campinas, ano 3, n. 5, 2016. Available from: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>

KOSBY, Marília Floôr. **Alma-carçoço**: nos rastros de cabras quilombolas que alimentam comuni - dades de terreiros, no extremo sul do brasil. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2021. 200 p. (Série Entremeios).

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política (Livro I. O processo de produção do capital). São Paulo: Boitempo, 2013.

PEIXOTO, Lanna Beatriz Lima. **"Toda planta tem alguém com ela"**: sobre mulheres, plantas e imagens nos quintais de Mangueiras. 2020. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico. In: STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Cap. 12. p. 345-405. Tradução de Iracema Dulley, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini.

_____. **O Gênero da Dádiva**: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na melanésia. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. 536 p. Tradução de André Villalobos.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253 p. Tradução de Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales.

[1] O título desse tópico faz referência à canção de Milton Nascimento e Lô Borges, lançada em 1972 no álbum "Clube da Esquina", que por sua vez é uma corruptela das expressões coloniais Entradas e Bandeiras.

[2] O referido programa foi vinculado como projeto sob o título "Associativismo numa comunidade: saberes tradicionais e cidadania". Financiado pelo programa PEIC 2016 da Pró-reitoria de extensão, cultura e assuntos estudantis – PROEX da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

[3] De acordo com Peixoto (apud Carvalho, 2020) por não serem árvores nativas do Brasil, as Mangueiras são indicativos de formas de ocupação ancestral, podendo até ser indicativo de sítios arqueológicos.

[4] Sobre o assunto ver Gomes (1997) e Alves (2017).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

**V - EIXO TEMÁTICO 05: AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, O ENSINO
RELIGIOSO NA BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) E O COMBATE
AO RACISMO E À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

**5.1 - TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DAS LIDERANÇAS DE RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA-ES**

Maria Raquel Souza Krull e Cleyde Rodrigues Amorim (UFES)

Introdução

A pesquisa em andamento vincula-se ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e ao projeto Africanidades transatlânticas: história, culturas e memórias afro-brasileiras (2021/2023). Objetivamos mapear e discutir as trajetórias educacionais das lideranças de religiões afro-brasileiras da região metropolitana da grande Vitória/ES. A pesquisa vem verificando que o racismo religioso atravessa esses sujeitos ao longo de suas trajetórias, e dentro dos muros da escola não é diferente. Nos interessa saber como essas lideranças enfrentam o racismo religioso e adentram a um nível mais elevado de ensino, como integram os saberes do terreiro com os saberes acadêmicos, o que essa ascensão educacional pode proporcionar aos demais adeptos, filhos e filhas de santo, bem como à toda a comunidade afrorreligiosa e se os conhecimentos no ensino universitário ajudaram a desvelar e perceber os preconceitos contra as religiões afro-brasileiras. O trabalho está sendo desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa do tipo exploratória nos terreiros/barracões/casas de axé nos sete municípios da região metropolitana da grande Vitória/ES. Nossos interlocutores, os líderes religiosos, mães e pais de santo, que alcançaram o nível superior de ensino, já estão sendo relacionados preliminarmente pelo projeto Africanidades Transatlânticas. Para embasamento teórico metodológico, contamos com as pesquisas de teses, artigos e



dissertações de estudiosos no assunto e o referencial teórico apoiado nos conceitos de trajetória, memória, identidade e narrativas de vida se fundamentará em Michael Pollak, Pierre Bourdieu, Daniel Bertaux, Stuart Hall dentre outros. E ainda contaremos com respaldo dos marcos legais que garantem aos Povos de Terreiro que sua identidade cultural seja representada na educação formal e no ensino superior, alcançando sua crença, costumes e religião. Nossos levantamentos na pesquisa apontam que dos 180 terreiros mapeados, 31 lideranças possuem graduação, e desse número a maior parte são do sexo masculino. Quanto à etapa de escolarização, nossos interlocutores relatam que demandas pessoais, espirituais e uma vida de dedicação ao sagrado, bem como episódios de racismo religioso em suas trajetórias educacionais, interferiram na permanência à educação formal e dificultou o acesso ao ensino superior.

A pesquisa e seus resultados

Na presente pesquisa de mestrado temos discutido as trajetórias educacionais de líderes de religiões afro-brasileiras na região metropolitana da Grande Vitória/ES. Atuando como pesquisadora projeto Africanidades Transatlânticas: histórias, culturas e memórias afro-brasileiras (2021- 2023), realizo junto a equipe do projeto (que conta com antropólogos, sociólogos, graduandos, mestrandos e fotógrafos), o mapeamento dos terreiros de Umbanda nos sete municípios Grande Vitória, a saber: Fundão, Serra, Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana e Guarapari, com intuito de catalogar esses espaços e colher dados importantes, entre outros aspectos, sobre as trajetórias educacionais das lideranças das casas de Umbanda dessa região, o racismo religioso que permeiam a vida desses grupos, a transmissão de suas lideranças nos terreiros e a troca de saberes ancestrais e acadêmicos para a comunidade religiosa.

Já dispomos de dados referentes aos zeladores do Candomblé, mapeamento que foi realizado pela primeira edição do projeto Africanidades: identidades, religiosidades e patrimônio cultural entre 2015 e 2017, onde foram identificados 88 barracões de Candomblé e destes, 86 foram mapeados pelo projeto e a culminância teve como resultado



um livro denominado Africanidades e seus Zeladores e um vídeo - Candomblé, Axé e Fé - divulgados nas escolas de educação básica.

Enquanto educadora, percebo dentro da escola as ações discriminatórias e intolerantes que a falta de comprometimento com uma educação antirracista proporciona, e como adepta ao Candomblé, sou parte desse processo cristocêntrico, eurocêntrico e etnocêntrico de exclusão e de tentativa de apagamento da memória das religiões de matrizes africanas.

Esse trabalho vem tomando forma a partir da nossa entrada no campo da pesquisa e que logo resultará numa dissertação de mestrado, finalizada no ano em que se comemora 20 anos da Lei nº 10639/2003. A lei é uma importante ação afirmativa, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para que seja incluído no currículo oficial da rede de ensino a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conforme escreve Munanga (2015), essa lei pode ser vista como uma “função reparatória e corretora”. Entendendo contudo, da religiosidade e seus conhecimentos diaspóricos onde nos terreiros de axé resistem as barreiras do racismo religioso reproduzindo por meio da oralidade, seus saberes ancestrais.

Sabemos que o tema ainda é tabu dentro da escola, mesmo diante dos marcos legais que garantem a diversidade cultural. A escola por sua vez, continua agindo para o apagamento da memória das matrizes religiosas africanas e afro-brasileiras. Isso contribui para que adeptos das religiões afro-brasileiras silenciem sua fé e escondam suas indumentárias, por receio de vivenciarem no espaço que deveria ser de acolhimento e difusão cultural, o racismo religioso tão enraizado mesmo que muitas vezes se apresente de forma velada.

Nesse sentido, a pesquisa tem o intuito de entender como as lideranças de terreiros vivenciam o racismo religioso, como se deu o processo de integração nas instituições de ensino superior e como articulam os saberes tradicionais com os saberes acadêmicos. Ainda identificar a repercussão da ascensão educacional na formação do sujeito, na valorização da sua identidade e para a comunidade religiosa de forma geral.



Basendo-se nos objetivos propostos para o trabalho de campo e os métodos e procedimentos, tomamos pela pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, como ensina Gil (2008), cabível em casos pouco explorados, como vem a ser a produção sobre a escolaridade dos afros-religiosos no ES, como percebemos por meio da revisão de literatura, encontramos um trabalho relevante realizado nos territórios afro religiosos, de autoria de Cleber Maciel (1992), porém, neste trabalho não foi identificado e analisado o processo de escolarização das lideranças.

O lócus da nossa pesquisa são os lugares sagrados de cultos, os terreiros/casas/templos/choupanas, variações diversas usadas pelas lideranças que são os nossos interlocutores, os(as) babalorixás e ialorixás que possuem ensino superior. Porém, lideranças sem acesso às IES (Instituições de Ensino Superior) estão nos trazendo importantes relatos que muito vem contribuindo para o andamento desse trabalho.

Um dos cuidados pertinentes que os coordenadores do projeto Africanidades Transatlântica, os professores Osvaldo Martins de Oliveira e Cleyde Rodrigues Amorim, tiveram foi em organizar uma equipe onde todos os pesquisadores envolvidos possuem uma ligação direta ou indireta com as comunidades e culturas tradicionais de matrizes africanas, a maioria é adepta às religiões afro-brasileiras e/ou pesquisa temas relacionados à essas comunidades e culturas.

Desse modo, para nós pesquisadores, vivenciarmos a religião em sua essência, podemos manter com os nossos interlocutores e o campo da pesquisa uma certa familiaridade. Por termos a devida compreensão das relações que permeiam esses lugares sagrados, as lideranças e seus adeptos que muitas vezes têm acompanhado as entrevistas, se sentem mais seguros e confortáveis, e nós, pesquisadores(as), muito acolhidos.

Com esse entendimento em relação às especificidades dos povos de terreiro, notamos a impossibilidade em separar a trajetória escolar das narrativas de vida dos “pais e mães de santo”. Assim, pensando em suas trajetórias, identidades e narrativas de vida, nos apoiamos nos aportes teóricos de Pollak, Bourdieu e Hall. Também na perspectiva



decolonial de Hampaté e ainda o uso da “Memória Afro” como método investigativo que o estudo de Soares e Crusoé (2017) vem nos apresentando, devido a relevância da pesquisa sobre a perspectiva social e cultural dos povos de terreiro, a fim de descortinar as formas peculiares de seus saberes e suas práticas.

A isso, reporto a rotina dos terreiros, os rituais, o cuidado que as lideranças têm com o sagrado, orientação aos “filhos(as) de santo”, o acolhimento aos consulentes bem como toda as demandas pessoais, administrativas e espirituais que nesses lugares que também educam, se apresentam.

Para a coleta dos dados aplicamos um roteiro de questões semiestruturadas, que tende a ser mais flexível, uma vez que os dados preliminares têm despertado para outros aspectos e questões. Esses dados apontam para casos de lideranças que se sentem realizadas em suas atividades profissionais e não vêem necessidade de avançar no percurso educacional até o momento, porém, informam que orientam e incentivam seus “filhos(as) de santo” a continuarem os seus estudos, a não se intimidarem diante dos “ataques”, termo usado por Silva (2007), e quando necessita, as lideranças têm declarado que vão até a escola para “defender” o direito de aprender e cultuar a fé dos seus adeptos.

Em nossa pesquisa, nos preocupamos com as diretrizes éticas em pesquisa e o cuidado com os saberes tradicionais específicos dos povos de terreiro. Essa é uma discussão instituída pelo antigo MDS (Ministério do Desenvolvimento Social) do Governo Federal, que estabeleceu que os povos de terreiro fazem parte dos PCTs (Povos e Comunidades Tradicionais) e que teve como objetivo cumprir as determinações da Constituição Federal de 1988, de que cabe ao Estado viabilizar as políticas de reconhecimento e preservação das formas de organizar socialmente dessas comunidades e povos tradicionais.

Outros instrumentos para a coleta dos dados têm sido utilizados para registros, como as gravações para captação de áudios e registro de imagens, onde registramos pontos cantados e rezas “presenteados” no ato das entrevistas com algumas lideranças. Temos obtido dois tipos de imagens: aquelas feitas pelos/as fotógrafos/as do projeto e



aquelas fotos antigas que são cedidas pelas lideranças e que irão ilustrar o livro como um resultado final do projeto. Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico necessário para fundamentar a revisão da literatura sobre o tema das religiões afro-brasileiras.

A pesquisa obteve dados importantes sobre o racismo religioso vivenciado pelos nossos interlocutores. Em nossa abordagem, analisamos os símbolos, os rituais e a memória das lideranças sobre a herança afro-religiosa em dois processos educativos: aquele que ocorre nos templos religiosos e o que se dá nas instituições de educação formal, onde atuam integrantes das religiões afro-brasileiras que concluíram cursos de graduação e que estão inseridos em alguma dessas instituições de educação formal.

A priori, esse texto analisa dados sobre alguns dos terreiros mais antigos da Região Metropolitana da Grande Vitória, visto que na pesquisa encontramos terreiros com mais de 80 anos de existência. Além disso, encontramos terreiros onde existe uma relação direta com a educação e estabelece um processo formativo oferecido tanto para os integrantes da comunidade afro religiosa quanto para a comunidade em seu entorno. Esse é o caso da Fraternidade Espírita Tabajaras, referência no município de Cariacica (ES), um dos mais antigos e prestigiados templos umbandistas, existente desde 1940, e liderado por Luiz Labuto desde 1975, quando sucedeu sua mãe biológica, dona Maria de Lourdes Poyares Labuto.

Devido a influência de dona Maria De Lourdes, que era professora, a Fraternidade Tabajaras sempre se preocupou em prestar assistência à comunidade. Um trabalho que merece destaque e que vem sendo discutido em nossa pesquisa, foi a fundação de uma escola primária que funcionou inicialmente no espaço do templo religioso. Com o aumento da demanda, foram realizadas construções anexas ao espaço da escola e assim também pôde ofertar, além do ensino básico, cursos profissionalizantes. Posteriormente, a escola foi municipalizada e uma nova sede foi construída fora do espaço da Fraternidade Tabajaras, levando o nome EEEFM Maria de Lourdes Poyares Labuto em homenagem a sua idealizadora. Atualmente, essa escola atende cerca de 950 estudantes do município de Cariacica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Luiz Labuto cursou educação básica na rede pública estadual, ensino médio técnico na Escola Técnica Federal, hoje IFES (Instituto Federal do Espírito Santo) e cursou licenciatura em letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), inspirando-se na atuação e trajetória de sua mãe. Atuou como professor por alguns anos e foi diretor de uma escola de idiomas em Vitória, denominada Labutos.

Um segundo templo religioso que se destaca pela formação escolar de suas lideranças é o Centro Espírita Orixalá (CEO), que tem 3 sedes: em Vitória, Vila Velha e Linhares. Esse Centro, atualmente, é presidido por Fabiano Pereira Farias, que assumiu a liderança em 2012, após aceitar a sucessão a pedido do seu avô e da entidade mestre, o caboclo Arariboia. O CEO manteve por muitos anos uma creche chamada “Comandante Franco” que atendia crianças da comunidade, o espaço educativo executou uma boa prestação desse serviço a ponto de ter sido conveniado pela prefeitura, mas após a nova gestão administrativa do município e seus novos gestores serem ligados a religiões cristãs, cessaram o convênio e a creche foi fechada, deixando muitas crianças desassistidas naquela época.

O terceiro templo a ser destacado é a casa de Umbanda São Geraldo (Gruta São Geraldo), que é dirigida por Marcelo Serrano. Esse líder é graduado em administração de empresas pela UFES e é funcionário público efetivo. Em relação à intolerância religiosa, afirma que percebe olhares de intolerantes de forma velada. Pensando na formação das crianças que frequentam o terreiro em companhia de seus pais e do racismo religioso que desde cedo podem lhes impactar a vida, Marcelo viabilizou um trabalho de orientação às crianças numa perspectiva de literatura antirracista, onde abarque a história dos orixás e das religiões afro-brasileiras. Enquanto os pais participam das giras, as crianças são contempladas com rodas de leitura e atividades lúdicas na expectativa de que elas possam entender a forma religiosa pela qual suas famílias vibram no espaço do terreiro como parte importante da cultura. Contudo, o dirigente diz que esse diálogo precisa ser contemplado na escola também.



Considerações

Outros aspectos relevantes vêm surgindo dos dados da pesquisa, como os conhecimentos adquiridos na academia que favorecem uma melhor compreensão do racismo religioso que esses grupos vivenciam e a busca pela aplicação da lei em favor de seus direitos. Do mesmo modo, os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica das lideranças favorecem na administração e gestão dos terreiros, que por sua vez são espaços comunitários que precisam ser geridos.

Para finalizar, a pesquisa tem o intuito de gerar resultados que atendam a quatro frentes, a saber: 1ª) em termos acadêmicos, gerará uma dissertação de mestrado em Educação Profissional; 2ª) em termos sociais, pretende proporcionar uma maior visibilidade às comunidades de terreiro, que tanto têm sofrido com os impactos negativos ocasionados pelos estereótipos em relação às várias áreas de suas vidas; 3ª) em relação ao processo de escolarização, a pesquisa se propõe a quebrar os estigmas que ainda se mantêm devido à falta de conhecimento sobre as práticas e atuações religiosas de matrizes africanas; 4ª) a pesquisa gerará um resultado que se dispõe a ser uma orientação em relação aos direitos e garantias no pleiteamento de políticas públicas.

Referências

GIL. Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, Atlas, 6ª edição, 2008.

BRASIL, Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 04/07/2022.

MUNANGA. Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Disponível em: scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf . Acesso em 18/11/2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

SOARES. Cecília Conceição Moreira; CRUSOÉ. Nilma Margarida de Castro. O uso da memória como metodologia de pesquisa em educação, p. 39 - 59. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ppgeeca/wp-content/uploads/2021/06/REFERENCIAIS-TE%C3%93RICOS.pdf> . Acesso em 01/03/2022.

SILVA. Vagner Gonçalves da. NEOPENTECOSTALISMO E RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/dywGNkPpwm6d8GcMVvzskHj/#> . Acesso:14/11/2022

5.2 - OS ESPAÇOS SAGRADOS DA UMBANDA E A SUA PERIFERIZAÇÃO NO ESPAÇO URBANO

Giseli Machado Conceição e Vinícius da Silva Marques (CUSC-ES)

Resumo

A pesquisa aborda a construção e o desenvolvimento histórico-cultural da religião afro-brasileira Umbanda nas periferias dos espaços urbanos, tendo como principal referência teórica as obras do autor Vagner Gonçalves da Silva. Alguns pontos, entendidos como essenciais para a construção e estabelecimento da religião Umbanda, além de seus fundamentos e práticas, são apresentados afim de promover o conhecimento a respeito do desenvolvimento e estabelecimento dos centros e terreiros umbandistas às margens dos espaços urbanos, problematizando então a dificuldade em desperiferizar e trazê-los para o centro do espaço urbano. Consequentemente a pesquisa culmina na conscientização em torno da intolerância religiosa e na desmistificação de estereótipos associados a umbanda. O desenvolvimento da pesquisa iniciou-se a partir do alceamento bibliográfico de obras que possuem a umbanda como tema central, em



especial a obra “Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira”, utilizando do método indiciário de Carlo Ginzburg, foi feita a análise e interpretação dos pontos pouco explorados das bases teóricas de Vagner Gonçalves da Silva. Foi realizada ainda a atuação na pesquisa de campo para a realização de entrevista com o responsável pelo centro umbandista “Casa de Oração Santa Joana d’Arc e Santo Antônio”, no município de Jerônimo Monteiro-ES, além da coleta de vídeos e fotografias.

Palavras-chave: Umbanda. Terreiro. Religião. Espaço. Jerônimo Monteiro-ES.

Introdução

Historicamente as religiões de matriz africana sofrem com intolerância religiosa, sendo um dos principais motivos o racismo enraizado em nosso país, presenciado desde o período colonial, onde discriminavam e demonizavam as divindades africanas, como os Orixás, contribuindo para a representação negativa dessas religiões. Devido a importância dessa questão a pesquisa trata de analisar a dificuldade em que os Umbandistas tem de promover a desperiferização de seus espaços a partir da visão de Vagner Gonçalves da Silva expressas em sua obra "Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira" e artigo “O terreiro e a cidade nas etnografias afro-brasileiras”, relacionando com a realidade encontrada pelos centros umbandistas no município de Jerônimo Monteiro na sua contemporaneidade.

Para construção da pesquisa houve a utilização de imagens cedidas do acervo pessoal do Babalorixá (Pai-de-santo) Renato Marques de Azevedo, aliado a realização de uma entrevista, afim de compreender a realidade vivida em seu terreiro, como herança da periferização física imposta desde o surgimento da Umbanda.

O método indiciário, baseando-se nas ideias do autor Carlo Ginzburg expostas no artigo “Razão e sensibilidade: Reflexões em torno do paradigma indiciário” (2005), elaborado por Marcia B. F. Rodrigues foi utilizado sobre a entrevista, para colocar em foco as questões pouco observadas e debatidas sobre a Umbanda, afim de abordar e



compreender a problemática envolvida em torno da periferização dos espaços religiosos da Umbanda.

De Caboclo das Sete Encruzilhadas a Kardec: O “Nascimento” da Umbanda

Nina Rodrigues, em 1900, após ampla pesquisa de campo na área da etnografia, ainda não havia reconhecido a Umbanda, apenas aspectos que futuramente a integraria.

A Umbanda, culto religioso organizado como conhecemos hoje possui duas versões de seu surgimento. Seu primeiro registro foi no ano de 1908, quando o médium Zélio Fernandino de Moraes, há época com 17 anos, teria sido incorporado pelo espírito Caboclo das Sete Encruzilhadas, que teria anunciado então o surgimento de uma nova religião. No mesmo ano, o primeiro espaço religioso de Umbanda foi criado, a Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade, em São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Na experiência de mediunidade vivida por Zélio, segundo relatos da época, houve ainda a manifestação de outras entidades, indígenas e negros africanos ancestrais, “caboclos” e “pretos velhos”, respectivamente.

A segunda versão, essa mais aceita sobre seu surgimento, é datada entre 1920 e 1930, quando integrantes do culto kardecista passaram a fusionar elementos do kardecismo com elementos de religiões de origem africana, defendendo e tendo como objetivo a legitimação de uma nova religião “a moda brasileira”.

Alguns autores entendem a umbanda como o resultado do sincretismo entre elementos de religiões indígenas, do catolicismo, do kardecismo e de religiões de origem africana.

Segundo GONÇALVES DA SILVA (2005) a umbanda se organiza como uma forma religiosa interveniente entre cultos e religiões já estabelecidas. O conceito espiritual e de comunicação com espíritos provindos do kardecismo se mantem. A fusão com as formas de culto africano só ocorre após uma “purificação”, retirando elementos considerados por eles bárbaros ou impuros.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

A Umbanda não pode ser definida a partir de uma única interpretação ou realidade, ela atua como uma estrutura religiosa aberta, que está em constante construção. Os fatores sociais, políticos e geográficos implicam diretamente na construção histórica da Umbanda.

Uma Interpretação Histórica: O Surgimento da Umbanda em Jerônimo Monteiro

Um dos primeiros terreiros umbanda no município de Jerônimo Monteiro teve origem a partir de Barbara Maria da Conceição, mulher negra que através de sua bravura e trabalho consegue um pedaço de terra no período pré-abolição da escravatura no Brasil. "Barbara Maria da Conceição, por sua vez, era ama de leite, mas também desenvolvia outras atividades trabalhistas, e em 1875 recebeu a notícia de que seus senhores negociaram, para ela, uma faixa de terra próxima da fazenda Christal." (MEDEIROS BAROSA, 2017, p.5)

Com a conquista o território receberia o nome de "Sítio da Boa União", mas ficou popularmente conhecido como Sítio dos Crioulos, termo pejorativo que surgiu fora da comunidade. Para Barbara Maria da Conceição e seus descendentes, ter esse lugar foi de grande importância, pois ali poderiam expressar sua fé e cultura, como por exemplo a realização das festas de São João e Cosme e Damião, Folia de Reis e Capoeira. Posteriormente, o espaço conquistado pela fundadora Maria Carolina possibilitou o surgimento dos terreiros que instauraram a umbanda no município de Jerônimo Monteiro, o Centro de Umbanda Espírita Maria Carolina e Centro São Jorge.

Figura 1 - Centro de Umbanda Espírita Maria Carolina



"A religiosidade que teve origem no sítio dos Crioulos promoveu a união e amor em Jerônimo Monteiro. Maria Carolina fundadora do centro de umbanda, referência na cidade unindo negros e brancos na espiritualidade." (MEDEIROS BARBOSA, 2017, p.10)

Os Terreiros de Umbanda: Conjunturas Históricas e sua Formação

O terreiro pode ser desde uma grande comunidade, de uma estrutura gigante até uma estrutura mais familiar. O terreiro de umbanda é o espaço onde se manifesta o sagrado por meio dessa experiência íntima da incorporação por parte dos médiuns.

Segundo o Pai de Santo Alexandre Cumino, em participação ao ACHISMOS PODCAST, o termo "terreiro" surge ainda durante o período colonial, onde os negros escravizados possuíam um espaço no terreiro das senzalas para cultuar sua religiosidade e sua espiritualidade, fazia-se presente ainda a ideia da experiência de cultuar o sagrado em contato direto com terra. Mas o nome terreiro vai se tornar algo maior, deixando de ser reduzido a um pequeno espaço de terra e passando também a tomar forma estrutural de templo. Essas localidades também recebem a nomenclatura de centro, tenda ou barracão. Em suma, o terreiro é o espaço de manifestação do sagrado.

Figura 2 - Orador da Casa de Oração Santa Joana d'Arc e Santo Antônio - Acervo pessoal do pai-de-santo Renato Marques de Azevedo.



Como supradito, o primeiro terreiro de Umbanda criado foi a Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade, em São Gonçalo, Rio de Janeiro, em 1908. De acordo com CUMINO (2015), durante sua vida, além da Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade, Zélio de Moraes fundou diretamente outros sete centros umbandistas, com destaque para a Cabana de Pai Antônio, em Boca do Mato-RJ, onde ao lado de sua esposa, também médium, costumava trabalhar. Com a criação desses centros, Zélio de Moraes contribuiu para a expansão da religião e para a criação de outros terreiros, inclusive contribuindo financeiramente com esses novos espaços.

Duas décadas antes da criação do primeiro terreiro, acontecia por meio da Lei Áurea, a abolição da escravatura. O movimento abolicionista foi bastante árduo e longo, já que a intenção dos escravocratas era tornar essa transição a mais longínqua possível, afim de não perder sua mão de obra. Entretanto, a resistência dos negros, a pressão popular aliada a pressão exercida por outros países e as incontáveis revoltas espalhadas pelo país, forçaram o Império a abolir a escravidão no dia 13 de maio de 1888.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização
ISSN 2594-3634

Procurando localizar o lugar que ocupa a cidade nos estudos das religiões afro-brasileiras, vê-se que a ela sempre esteve associado o processo de surgimento e desenvolvimento dos terreiros, marcadamente no período escravagista brasileiro. Isto porque a cidade sempre foi vista como o espaço propício para a reunião de negros (libertos ou cativos) que circulavam com relativa liberdade pelas ruas, como escravos de ganho ou de aluguel (...) (GONÇALVES, 1993, p.34)

Com a abolição da escravatura, nenhuma medida foi tomada para a inserção do negro na sociedade. Os negros recém-libertos não tinham terras e muito menos uma compensação financeira pelo período de exploração, muitos deles não viram outra alternativa a não ser continuar nas fazendas, trabalhando por uma remuneração injusta com objetivo de sobreviver.

Lojas, porões, cortiços, barracos construídos na periferia da cidade passam então a ser alternativas encontradas pelo escravo para construir um espaço de vida para si, independente do controle do senhor. [...] Além disto, o ganho ensejava ao cativo a possibilidade de gerir seu próprio tempo e seu ritmo de trabalho, permitindo também o reagrupamento daqueles que possuíam as mesmas origens étnicas e culturais. (GOMES, 1990, p.10)

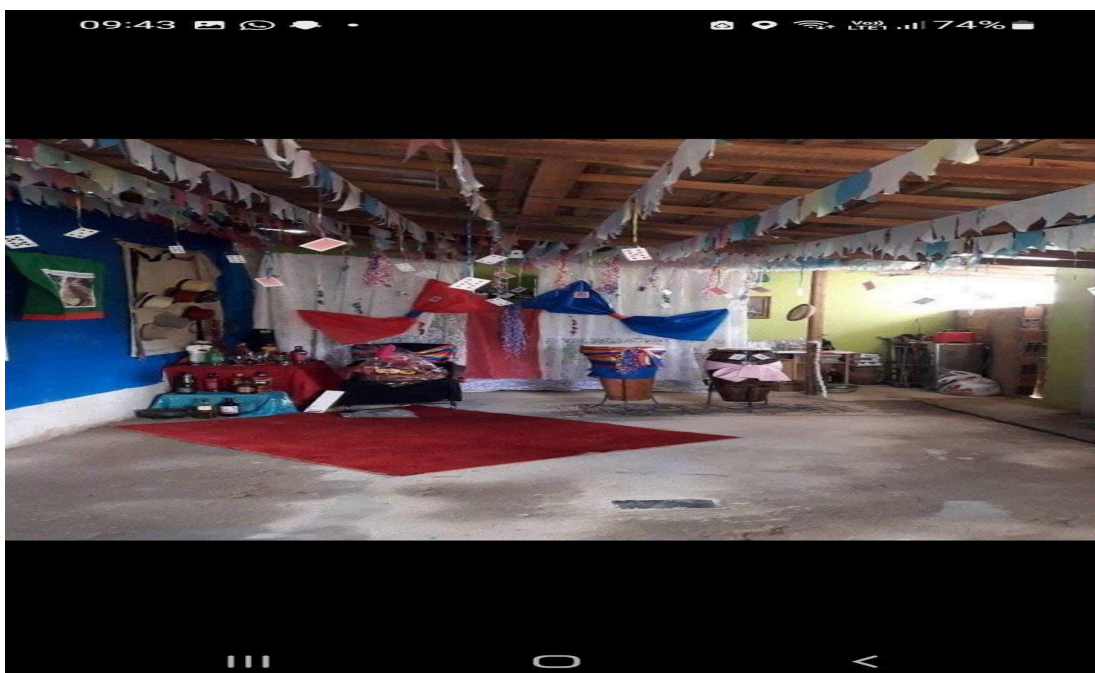
Por outro lado, houveram negros que partiram rumo as cidades, lá eles não possuíam oportunidades de uma concorrência justa por trabalho com os brancos, já que o racismo era extremamente presente naquela sociedade, o que restou para o negro foram os ditos subempregos. O negro que agora passa a integrar também a classe social dos pobres se vê obrigado a ocupar as zonas periféricas, já que os bairros centrais dos espaços urbanos passam a ter um alto custo, e são ocupados majoritariamente por brancos da dita “alta classe”.

Com a ocupação dos espaços a margem pelos negros, sua cultura, costumes e religiões também foram deslocados para essas localidades, portanto, a exclusão dos negros dos grandes centros urbanos implicou diretamente para que os terreiros de religiões de matriz-africana se estabelecessem e desenvolvessem também nesse

território. A Umbanda acompanha então o movimento de exclusão e marginalização imposto aos negros, sendo vítima também da repressão e da violência.

(...) Eu acredito na possibilidade da centralização dos terreiros, e ele ser aceito pela própria sociedade (...) Embora eu tenha que ser bem honesto em dizer que eu prefiro continuar na periferia, até porque na periferia a gente tem liberdade em nossas práticas, que talvez em uma casa de oração no centro de Jerônimo Monteiro, eu não teria a mesma liberdade para realizar (...). (DE AZEVEDO, 2022, informação verbal)³⁵

Figura 3 - Arrumação do terreiro Casa de Oração Santa Joana d'Arc e Santo Antônio para festa de cigano – Acervo pessoal do pai-de-santo Renato Marques de Azevedo.



Liberdade de Poucos: As Causas e Consequências da Intolerância Religiosa

³⁵ Entrevista concedida pelo babalorixá (pai-de-santo) Renato Marques de Azevedo em 28/10/2022



Ao se tratar de intolerância religiosa referente as religiões de matriz africana, é necessário analisar o processo histórico em que estão inseridas, para que assim se compreenda o nascimento dessa discriminação.

O racismo é considerado uma das principais causas para a eclosão desse extenso preconceito. Desde o período da colonização até os dias atuais, Brasil carrega marcas deixadas por uma sociedade que durante muitos anos acentuou a exclusão social dos negros. Devido a esse racismo enraizado, a Umbanda por ser de matriz africana e grande parte dos seus membros serem negros tem a propensão de ser desqualificada.

Os movimentos neopentecostais também possuem influência dessa austeridade ao demonizar entidades como Exu e Pomba Gira em seus cultos que tem por base a "batalha espiritual", onde ocorre processos de exorcismo e cura em seu espaço privado. Porém é normal que esses cultos sejam transmitidos através da mídia, principalmente em rádios e televisão, assim propagando o ódio e estereótipos negativos contra a Umbanda.

"Para eles, há duas explicações. Por um lado o racismo e discriminação que remontam à escravidão e que desde o Brasil colônia rotulam tais religiões pelo simples fato de serem de origem africana, e, pelo outro, a ação de movimentos neopentecostais que nos últimos anos teriam se valido de mitos e preconceitos para "demonizar" e insuflar a perseguição Umbandistas e Candomblecistas." (PUFF, 2016)

Por consequência, as religiões de matriz africana se tornam alvo da sociedade, sofrendo diversos ataques aos praticantes como a invasão de terreiros, agressão verbal e física, incêndios e destruição de terreiros e símbolos sagrados.

Ao redor do país temos diversos umbandistas que ainda não podem falar abertamente sobre sua fé pelos riscos que estão expostos. Ainda hoje há receio a exclusão social e temor pela própria vida, além dessas consequências causadas pela intolerância religiosa, a laicidade prevista na constituição, que garante o direito ao culto independente da religião, deixa de ser respeitada.



Falando sobre intolerância religiosa, na minha casa eu nunca passei por uma situação assim, mas já presenciei com outras pessoas (...) eu segui um terreiro de Umbanda durante 13 anos, que foi durante minha iniciação (...) Era um confronto entre um pastor e uma delegada da casa onde eu seguia. Aquela situação perdurou por anos e anos, até que em um bom dia, ou melhor, péssimo dia, o pastor foi até o portão do centro para poder denegrir a imagem das pessoas que estavam ali. (...) A delegada procurou a justiça e nada foi feito. Eu acredito que nada foi feito porque à época a religião era bem mais exclusiva da sociedade. (DE AZEVEDO, 2022, informação verbal)³⁶

Considerações Finais

A Umbanda pode ser entendida como mais que uma religião, também como um movimento sociocultural, perpetuando a cultura afro-brasileira com o decorrer do tempo. Através da presente pesquisa em torno do surgimento da Umbanda em Jerônimo Monteiro, pudemos identificar e explorar indícios que nos expõem as razões responsáveis pela periferização dos espaços sagrados da Umbanda.

Conclui-se após a presente pesquisa, como a segregação com base no racismo se mostra ativo no surgimento da Umbanda e na fixação de seus terreiros nas periferias urbanas. Grande parte dos terreiros de Umbanda são encontrados em locais afastados das partes centrais das cidades, são localizados principalmente nas zonas rurais, como o Centro Espirita Maria Carolina, localizado no Sítio dos Crioulos ou como o Centro Santa Joana d'Arc e Santo Antônio, localizado em Agrocelhas, zona periférica de Jerônimo Monteiro.

Desde sua origem até os dias de hoje, os membros dessa religião são alvos de discriminação e violência, configurando assim o que conhecemos por intolerância religiosa. Através dos relatos expostos no corpo do artigo, obtidos através de entrevista e nas matérias jornalísticas, nota-se que esse fenômeno ainda está ávido nos dias atuais,

³⁶ Entrevista concedida pelo babalorixá (pai-de-santo) Renato Marques de Azevedo em 28/10/2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

sendo assim reiteramos o objetivo de promover a conscientização e o pensamento crítico em torno da desmistificação dos estereótipos empregados injustamente a Umbanda.

Referências

CUMINO, Alexandre. **História da Umbanda: Uma Religião Brasileira**. 1 Ed. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2015.

DE AZEVEDO, M. Renato. Depoimento [out. 2022]. Entrevistador. Vinícius da Silva Marques. Jerônimo Monteiro, 2020. Entrevista concedida para a pesquisa sobre terreiros de Umbanda.

GOMES, Marcos Aurélio A. de Filgueiras. **Escravidão e cidade: notas sobre a ocupação da periferia de salvador no século XIX**. Revista de Urbanismo e Arquitetura, América do Norte, 3, set. 1990. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rua/article/view/3102/2220>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. **Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira**. 5. Ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. 1993. **O terreiro e a cidade nas etnografias afro-brasileiras**. Revista de Antropologia, FFLCH/USP, n.36.

MEDEIROS BARBOSA, Paulo Sérgio. **Saberes e Fazeres, Sítio dos Crioulos: Inventário Participativo do Ponto de Memória**. 1. Ed.

PUFF, Jefferson. **Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?** **BBC News Brasil**, Rio de Janeiro, 21 de jan. de 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm>. Acesso em: 27/09/2022

RODRIGUES, Márcia. Razão e sensibilidade: **Reflexões em torno do paradigma indiciário**. Revista de História da Ufes, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2005

MEIRELLES, Mauricio. **A VERDADE SOBRE A UMBANDA - ACHISMOS PODCAST #45**. YouTube. 15 de jul. 2021. < <https://www.youtube.com/watch?v=TL3FqoBa5lY&t=3242s>>. Acesso em: 28 de out. 2022.



FIGURA 1 - ZÉLIO, EM FOTO PUBLICADA PELO JORNAL A GAZETA DE SÃO GONÇALO, 1929

FIGURA 2 - CENTRO DE UMBANDA ESPÍRITA MARIA CAROLINA

FIGURA 3 - ORADOR DA CASA DE ORAÇÃO SANTA JOANA D'ARC E SANTO ANTÔNIO - ACERVO PESSOAL DO PAI-DE-SANTO RENATO MARQUES DE AZEVEDO.

FIGURA 4 - ARRUMAÇÃO DO TERREIRO CASA DE ORAÇÃO SANTA JOANA D'ARC E SANTO ANTÔNIO PARA FESTA DE CIGANO – ACERVO PESSOAL DO PAI-DE-SANTO RENATO MARQUES DE AZEVEDO.

5.3 - ATEU, CRISTÃ E MACUMBEIRO: RELATOS DOS PROTEGIDOS DE ZÉ PELINTRA, UM ESPÍRITO QUE TRANSITA NAS RELIGIÕES CATIMBÓ-JUREMA E UMBANDA³⁷

Jove Fagundes (UFES) e Maria Sampaio do Nascimento (UFES)

Resumo

O colonialismo muito investiu e investe no projeto eugenista que persiste no Brasil em destruir as culturas africanas. Estas resistem afirmando seu pertencimento às tradições afro diaspóricas e afro-indígenas frente às epistemologias ocidentais. Para os povos africanos o mundo material (visível) não está separado do mundo invisível (espiritual), fato observado nos cultos afro-indígenas na perspectiva Bantu. Entre esses mundos surge Zé Pelintra, fruto da resistência dos povos originários e dos vindos do outro lado do Atlântico. Frente a tais análises esse trabalho tem como objetivo apresentar relatos de três pessoas que dizem sentir esse espírito *trickster* como seu protetor. A partir dos relatos é relevante observar que mesmo com os movimentos de ataques a religiões de matrizes africanas, pessoas fazem contraponto em manter a crença, a confiança e o respeito pelos espíritos ancestrais afro diaspóricos e indígenas.

Palavras-chave: Tradições Afro-diaspóricas e Afro-indígenas; Ancestrais; Bantu; Zé Pelintra.

³⁷ Trabalho apresentado no XIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizado entre os dias 07 a 11 de novembro de 2022.



Introdução

No século XVI chegavam ao Brasil os primeiros africanos. Com uma vinda forçada aportaram na condição de escravizados para trabalhar nas lavouras açucareiras. Transformados em mercadorias, homens, mulheres e crianças foram vendidos aos senhores de engenho, conduzidos às senzalas, lugares que se tornaram suas moradias. As senzalas (hoje considerados quilombos) não ofereciam condições decentes de moradia. Insalubres, sem conforto, seus moradores habitavam essas acomodações desconfortáveis para o ser humano, mas era a condição de abrigo para esse povo.

Sem direitos esses povos buscavam alívio para as suas dores não só físicas, mas espirituais em suas tradições religiosas trazidas de África. É relevante destacar que os povos não se dissociam de suas culturas mesmo quando transpõem fronteiras territoriais, e não se esquecem de seu pertencimento. A escravização se não o maior crime da humanidade, foi um fenômeno que deixou marcas de sofrimento desde a época do Brasil-colônia e esse fenômeno persiste até os dias de hoje.

Vindos do Reino de Kongo, hoje formado pelos países Angola, Moçambique e República Democrática do Congo, os africanos pertenciam à etnia Bantu³⁸. Além de ser povos ligados à agricultura eram pessoas que tinham forte ligação com seus ancestrais. Quando se trata de tradições religiosas, esse povo cultua seus ancestrais, realizavam cultos aos seus mortos e alguns incorporavam os espíritos ancestrais para cuidar de sua saúde física e espiritual, assim como dos seus (DANDARA E LIGIÉRO, 1998). Hoje encontramos essas práticas religiosas nos terreiros de umbanda. Mesmo sendo batizados nos ritos cristãos antes de deixar a sua terra natal, os africanos não esqueceram do seu território e principalmente de sua religiosidade. (NASCIMENTO, 1980).

No final do século XIX após a luta dos abolicionistas e dos próprios escravizados a abolição da escravatura aconteceu. Os escravizados expulsos das casas grandes e das fazendas foram obrigados a buscar abrigos nos morros e nas regiões de manguezais.

³⁸ Primeiros africanos a chegarem ao Brasil forçadamente como escravizados (DANDARA e LIGIÉRO, 1998).



Sem a proteção do Estado, a população negra se viu abandonada buscando meios de sobrevivência. A violência da escravização fez com que os povos africanos morressem com pouca idade devido aos maus tratos e por consequência dos serviços pesados nas fazendas. Mesmo assim, ex escravizados lutavam para sobreviver e desfrutar da liberdade agora adquirida por força de sua resistência.

Com o advento da abolição da escravização a população brasileira formada por africanos e afrodescendentes encontrava-se invisibilizada. A elite perversa não aceitou a condição de liberdade dos ex-escravizados. Augras (2009) argumenta que a sociedade da época era ressentida com a liberdade dos negros. Não era apenas a burguesia brasileira que odiava os negros livres. Gilroy (2001) destaca que a elite europeia e a norte-americana foram colaboradoras do prolongamento da escravização no Brasil. Porém os negros venceram.

Por mais que os europeus tentassem não conseguiram apagar as crenças dos escravizados. Os Bantu trouxeram para o Brasil seu repertório religioso, como a tradição da existência dos espíritos ancestrais africanos, porém alguns espíritos tiveram a sua origem no Brasil, tal como o espírito malandro Zé Pelintra. Amado por muitos, “Seu Zé” é assim tratado por seus admiradores e protegidos. Interpretamos que a crença em espíritos é um processo que transcende a racionalidade. Zé Pelintra em vida chamava-se José dos Anjos. Nascido no Nordeste do Brasil, no Estado de Pernambuco, passou pelos Estados do Ceará e Paraíba e na vida adulta fixou moradia no Estado do Rio de Janeiro.

Ainda no Nordeste José dos Anjos frequentava o culto afro-indígena denominado Catimbó-Jurema. No Rio de Janeiro buscou os terreiros de umbanda a famosa macumba carioca. Nesses terreiros ocorriam os ritos dos povos Bantu. Sem muitos dados sobre sua vida, podemos afirmar que o apelido de Zé Pelintra é adotado a partir de sua chegada ao Sudeste. Ao conversar com esse espírito, concluímos por informação do próprio “Zé” que o termo Pelintra tem como significados “malandro”, “o que ginga” além do “pobre que se veste bem para se parecer rico às vistas dos outros”.

Apesar de usar sua malandragem como proteção, Seu Zé morreu covardemente assassinado. Seu algoz o atingiu com navalhadas pelas costas. O malandro não teve



como reagir. Mas não foi o fim de Zé Pelintra. Ele migrou para o mundo espiritual. No entendimento de Wagner (2017) esse mundo é habitado por entes sobrenaturais. Nessa mesma linha Cardoso (2007, p.318) cita que é “necessário narrar esse mundo e vê-lo como ‘real’”, é “estar nesse mundo” marcado pela presença de espíritos. Cardoso (2007) nos lembra que o mundo dos espíritos tem seus mistérios e, nesse lugar, sempre existe a possibilidade do inesperado, pois os espíritos são liminares. Após a morte seu espírito retorna às tradições que em vida praticava, ou seja, a cura por meio de rezas e das ervas.

Nossa intenção com o trabalho é escrever os relatos de pessoas que confiam no “Seu Zé” como seus protetores. Queremos destacar o uso das nomenclaturas Ateu, Católica e Macumbeiro para não revelar o nome dos três interlocutores. Quando nos dirigir a essas três pessoas, utilizaremos a letra maiúscula nos adjetivos a elas empregados. Para escrevermos sobre nossos interlocutores utilizaremos a metodologia aquilombada, o Afrocentrismo e a História de Vida. .

Caminhos Metodológicos

Estamos escrevendo esse artigo a partir de uma visão decolonial. Aderimos ao decolonialismo por esse movimento se contrapor ao colonialismo por esse explorar povos dos outros continentes, além do seu papel de contínua tentativa de apagamento do pensamento africano e afro-diaspórico. No Brasil as religiões de matrizes africanas resistem à invisibilidade frente aos movimentos hegemônicos de valores cristãos. Isso não significa que não valorizamos o pensamento dos teóricos ocidentais, inclusive utilizaremos suas escritas no nosso trabalho. O pensamento decolonial também faz com que nos fortaleçamos na luta diária contra a intolerância religiosa sofrida pelos praticantes das religiões afro-brasileiras.

A respeito de sermos anticoloniais coadunamos com o pensamento de Gosfroguel, Costa e Torres (2018) quando se manifestam decoloniais. Segundo os teóricos ser decolonial é a prática da tradição de resistência dos indígenas e africanos frente ao colonialismo praticados pelos povos hegemônicos. Buscando o pensamento de outros



autores, seguimos o de Fanon (2005) que nomeia as vítimas do colonialismo como “os condenados da terra”. Outro teórico combativo ao colonialismo é Archie Mafeje (2008). Ele nos sugere uma metodologia específica de combate ao epistemicídio sofrido pelos povos africanos, ou seja, o Afrocentrismo Segundo o autor, o Afrocentrismo seria um antídoto para o eurocentrismo. Argumenta que esse método é uma demanda legítima onde intelectuais africanos sejam protagonistas de suas ideias e pesquisas dentro de seu continente. Para Mafeje (2008), a partir das leituras de África feitas por estrangeiros com visão eurocêntrica, os africanos receberam o status de sub-humanos.

A partir dos relatos dos nossos interlocutores utilizamos a metodologia História de Vida. Becker (1993, p. 103) nos lembra que ela destaca “o valor da história própria “da pessoa. Também enfatiza que a história de vida nunca é uma ficção, e em alguns momentos ela exija uma situação dramática. Destaca que em algumas situações o que é importante para o pesquisador nem sempre é importante para o interlocutor. Outro aspecto relevante na visão de Becker (1993) é que o interlocutor narra apenas parte de sua vida. Em outra situação, descreve que o pesquisador coleta histórias por etapas e assim nenhum fato ou acontecimento seja desconsiderado, e o que for apresentado pela pessoa pesquisada seja de forma honesta. O pesquisador deve alertar ao seu interlocutor que o assunto pesquisado é de grande importância (BECKER, 1993).

Nesse trabalho lembremos que somos pesquisadores/curiosos e praticantes da umbanda. Estamos nesse trabalho e expomos um pouco de nossa história. Como Becker (1993) argumenta, a vida é um mosaico com várias partes e cada parte com a sua importância. E assim expomos a parte da nossa prática religiosa, e da nossa resistência frente ao colonialismo. De fato somos militantes porque quem professa religião não cristã no Brasil sofre de intolerância religiosa. Vale lembrar que ser umbandista é afirmar o pertencimento à ancestralidade afro-diaspórica e à ancestralidade dos povos originários. Estamos também nas trincheiras juntos daqueles que resistem à tentativa do embranquecimento da umbanda.

A intolerância ocorre no dia a dia. Sobre o comportamento de entes não pertencentes à religião, Pinho (2018) faz o alerta que esse é um comportamento



eurocêntrico. Com a colonização portuguesa no Brasil, houve a tentativa de tornar hegemônica a religião trazida da Europa. O uso do argumento maniqueísta fez com que no Brasil o cristianismo se tornasse sagrado, e o que vem de África é endemonizado. É a famosa visão, “o branco é do bem o negro é do mal”. Entretanto, nossa luta é pela mosaico religioso, ou seja, tem espaço religioso é para todos.

Quando o assunto é Zé Pelintra o interesse vai além de uma pesquisa. É falar de uma entidade/guia³⁹ com a qual mantemos estreito contato. Além desse fato, foi relevante salientar que pessoas de diferentes religiões ou não praticantes de religião crerem nessa entidade sem nunca ter conversado com esse espírito. “Seu Zé” como Zé Pelintra gosta de ser tratado, nos parece estar na vida de todos como se fosse um espírito presente em nossos corpos. No nosso entendimento como médium⁴⁰ e como cambone⁴¹, gostaríamos que o malandro fosse considerado um patrimônio nacional.

Zé Pelintra e a sua Relação com as Religiões Afro-indígenas

Zé Pelintra é aquele espírito que representa a população brasileira. Conhecido nos ambientes populares onde impera a alegria do nosso povo, essa entidade conquistou corações pelo seu comportamento representando a nossa cultura. “Seu Zé” demonstra também a malandragem, esse comportamento utilizado por ele como meio de sobrevivência no Brasil pós escravização. Como malandro se vestia elegantemente conquistando as pessoas para as mesas de carteados, rodas de capoeira e boemia. Para além disso era o protetor daqueles que faziam das ruas seu lugar de moradia, e de todas as vítimas da sociedade branca/elitista/capitalista da época.

José dos Anjos e mais tarde, Zé Pelintra, esteve presente nas religiões Catimbó-Jurema e Umbanda durante a sua vida e no pós morte como espírito, permanece nos ritos das religiões. Importante lembrar que José dos Anjos é de origem afro, o que

³⁹ Espírito que se manifesta no corpo do médium (SILVA, 2005).

⁴⁰ Pessoa com a capacidade de entrar em contato com o mundo invisível dos espíritos (SILVA, 2005).

⁴¹ Colaborador e intérprete das entidades/guias nos terreiros de umbanda (DANDARA e LIGIÉRO, 1998) e (RUFINO e SIMAS, 2018).



afirma a sua participação na capoeira. A capoeira no final do século XIX era praticada majoritariamente por negros como forma de defesa. Outro fato a ser lembrado é que a umbanda é considerada uma religião com raízes africanas. Acreditamos que esse era um dos motivos que levou Zé Pelintra frequentar esse rito como uma forma de afirmar as memórias de seus ancestrais e nunca se comportou como subalterno. A sua personagem *trickster*⁴² justifica a simpatia por parte de entes e espaços distintos.

O Catimbó-Jurema na vida de Zé Pelintra

José dos Anjos nasceu em Caruaru no Estado de Pernambuco na Região Nordeste do Brasil. Não tem registro da data do seu nascimento, apenas que se deu no final do século XIX, no pós-escravização. Augras (2009) descreve que ainda criança mudou-se com a família para Recife, capital do Estado de Pernambuco. Já morando na capital pernambucana toda a sua família morre em decorrência de uma doença desconhecida. José totalmente desamparado passou a morar nas ruas e tornou-se menino de recado. A partir de sua vida difícil buscou força para sobreviver nos cultos Catimbó-Jurema. Participando dos ritos José dos Anjos adquiriu saberes sobre as ervas, além de aprender as rezas e assim se tornando um catimbozeiro-juremeiro (AUGRAS, 2009).

De acordo com Augras (2009), é complexo definir o Catimbó-Jurema, por esse ser um agregado de atividades místicas, além da pouca literatura a respeito dos ritos. O que se sabe, é que esses ritos vão, desde a pajelança indígena ao catolicismo popular, passando pelas religiões afro. Teve origem no Nordeste brasileiro, com a crença no poder de uma bebida sagrada denominada jurema. Essa bebida é composta pela árvore de mesmo nome, álcool, mel, cravo e canela, utilizada nas pajelanças dos Tupis. A pajelança é o rito onde seus praticantes, os juremeiros ao ingerirem a jurema têm seus corpos tomados por espíritos dos mestres do Juremá, realizando cura nos cultos do Catimbó.

⁴² AUGRAS, 2009.



Nos cultos de cura, os juremeiros utilizam a jurema acompanhada com cantos. Os adeptos dos cultos acreditam no poder sagrado da jurema. Rufino e Simas (2018) explicam que os mestres do Juremá foram indígenas guerreiros ou curandeiros quando viveram na Terra. Por sua vez Juremá é o lugar sagrado, morada dos mestres formado por reinos, aldeias e cidades. Augras (2009) descreve que na Terra o Juremá está representado em Alhandra, cidade no litoral da Paraíba.

Como Augras (2009), Salles (2010) argumenta que o catimbó-jurema possui poucas informações. Esclarece a difícil tarefa de definir esse culto devido a sua pluralidade. Para ele é complexo definir suas práticas religiosas porque as mesmas seguem o caminho do sobrenatural. Ele descreve que o catimbó-jurema mantém semelhanças com as práticas umbandistas. Para Salles (2010) o catimbó-jurema, além de agregar ritos do catolicismo popular e dos ritos indígenas, ele bebe da fonte kardecista.

Por meio de elaboração de leituras acerca do catimbó, Salles (2010) analisa que o termo pode significar *cachimbo*. Aprofundando-se em suas pesquisas conseguiu chegar ao termo tupi *catimbao repoty*, que traduzido significa cinza de cachimbo. O autor, portanto, concluiu que os termos pesquisados são remetidos ao termo “negros feiticeiros” que utilizam a fumaça do cachimbo na realização da cura. Os cultos do catimbó-jurema são de grande procura por pessoas em busca de cura para seus males físicos, mentais e espirituais. Salles (2010) acrescenta que também ocorrem pedidos aos mestres-médiuns para soluções de problemas do cotidiano dos mais variados.

Durante a sua vida pelo Nordeste, José dos Anjos frequentava os cultos do catimbó-jurema. Com o passar do tempo já adulto saiu de Pernambuco e mudou-se para outros Estados, no caso Ceará e Paraíba. Mais tarde partiu para o Sudeste e foi morar no Estado do Rio de Janeiro, onde tinha como reduto a Lapa. É nesse Estado que recebeu o apelido de Zé Pelintra. Ao chegar no Rio de Janeiro José dos Anjos começou a frequentar as macumbas cariocas (RUFINO E SIMAS, 2018). Por ter sido participante do catimbó-jurema adquiriu o capital religioso como benzedor e curandeiro, além do grande conhecedor das ervas.



A Umbanda e sua prática Bantu

Destacando-se, por agregar de várias tradições, a umbanda é uma religião com fortes indícios das práticas religiosas africanas trazidas pelos escravizados. No Brasil essas práticas africanas se uniram ao catolicismo popular e aos rituais dos povos originários. É uma religião que tem elementos da natureza em suas manifestações, nos seus espaços sagrados denominados terreiros. Tornou-se uma religião complexa por ser composta dos conhecimentos dos povos Bantu, uma das etnias mais antigas do continente africano (LUNYIIGO E VANSINA, 2011). De acordo com os escritos de Mata Machado (1995, apud LOPES, 2011), os Bantus acreditam que os espíritos da natureza juntamente com espíritos de seus ancestrais movem o homem e o Universo.

Em suas pesquisas, os teóricos como Calainho (2008), Nogueira (2016) e Silveira (2009) verificaram que os Bantu praticavam a cura por meio dos elementos naturais, juntamente com a interferência dos espíritos. Maciel (1992) descreve que a umbanda agregou saberes e fazeres dos Bantu. As práticas desse povo estão presentes nos ritos que acontecem nos terreiros ou em locais como nas matas, praias e cachoeiras. Para Dandara e Ligiéro (2018) a umbanda é a religião da cura mágica onde os conhecimentos são transmitidos pelos espíritos ancestrais.

Silveira (2009) acrescenta que a cura das religiões africanas se dá nesse caso, com a utilização das ervas, da água, de bebidas alcoólicas, da magia e por seres do mundo sobrenatural. A cura é o elemento principal que leva os adeptos da umbanda aos terreiros, onde ocorre com a união entre os vivos e os espíritos ancestrais. Silva (2005) acrescenta que nessa religião o médium tem a capacidade de incorporação, ou seja, um espírito ancestral toma o seu corpo. Descreve que a mediunidade é a capacidade que o ser humano tem de entrar em contato com o mundo invisível dos espíritos. Nesses momentos, a cura é realizada. Mesmo sendo um agregado de vários ritos religiosos, as religiões afro-indígenas têm características semelhantes, o que não significa terem o mesmo formato. Portanto, Maciel (1992) em concordância com Silva (2005) e Rufino e Simas (2018), destaca que a umbanda é a macumba no Rio de Janeiro.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Na macumba carioca Zé Pelintra empregava seus poderes de cura como no catimbó-jurema. No catimbó recebe o apelido de “mestre” e nas macumbas é o “doutor” como afirma Augras (2009), e Dandara e Ligiéro (1998). Dandara e Ligiéro (1998) ainda o nomeia de “Divino Malandro”. Para o catimbó-jurema e para a umbanda esse malandro é divino porque realiza a cura. José dos Anjos realizava na macumba os mesmos feitos praticados no catimbó-jurema. Em um infeliz dia para o malandro, no bairro de Santa Tereza, foi atingido covardemente pelas costas com um golpe de navalha.

Zé Pelintra morreu. Morreu? Para Rufino e Simas (2018) ele não morreu. Se tornou o espírito divino. No corpo de um médium, o malandro chega nos terreiros com samba no pé, gingando e sorrindo. É o espírito da alegria. É pura simpatia e carisma. Malandro é divino que é, continua nos dias de hoje nos cultos do catimbó-jurema e nos terreiros de umbanda, curando aos que necessitam de sua ajuda, e cuidando dos que precisam de sua proteção nas ruas.

Os Narradores e suas Narrativas

Quando a pandemia causada pelo vírus Covid-19 atingiu o Brasil, houve a necessidade das atividades presenciais se tornarem on-line. O Religafro, Programa de Extensão do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros lotado na Universidade Federal do Espírito Santo iniciou suas atividades no ano de 2020 via on-line na Plataforma Google-Met. O principal objetivo do Religafro é pesquisar as religiões afro-indígenas. O coordenador é o Adriano Jardim, professor no Departamento de Psicologia da UFES. Participam do grupo pessoas interessadas em pesquisas independentes de professarem ou não religiões afro-indígenas como pessoas sem religião. As atividades do Religafro são realizadas nas terças-feiras, de 15 em 15 dias, das 21horas às 23horas. Nossa atividade é debater textos e vídeos ligados às religiões afro-indígenas como palestras de pessoas religiosas não religiosas. Os temas discutidos têm recorte anticolonial contemplando todas as formas de diversidade. Em uma dessas reunião aconteceu um



debate a respeito de Zé Pelintra. Como a maioria dos participantes professa religiões afro, ouvimos o relato de um ateu.

Sou Ateu e Comunista, “mas Zé Pelintra anda Comigo”

O ateu é psicólogo e trabalhou na Caixa Econômica Federal. Antes de aposentar-se já fazia trabalhos voluntários como psicanalista nas comunidades carentes em Nova Era, sua cidade natal, no Estado de Minas Gerais, onde trabalhava na agência bancária estatal. Nesses locais, encontrava pessoas que ofereciam perigo à sua vida, mas em nenhum momento sofreu “um arranhão que fosse” como ele próprio diz, das pessoas consideradas perigosas no município. Permaneceu trabalhando nessas comunidades até o início de 2020.

Em março deixou sua cidade natal, mudando-se para Guarapari no Estado do Espírito Santo. Por ser aposentado e não ter de “bater ponto no trabalho”, alugou um apartamento motivado pelo início da Pandemia da COVID 19. Após organizar-se como morador da cidade, iniciou o seu trabalho voluntário com pessoas em situação de rua. Coincidentemente Zé Pelintra convivia com pessoas nessa mesma condição que o nosso interlocutor.

O ateu convicto despertou durante a reunião do Religafro que era protegido do Seu Zé. Atualmente caminha pelas noites e madrugadas conversando, na tentativa de colaborar como psicanalista com pessoas em situação de rua, com alcoólicos e com usuários de craque. Segundo as suas falas essas pessoas diante da sociedade capitalista seriam as últimas que ele deveria importar-se. Ele relata que são longas conversas com seus pacientes, e nunca, desde de suas experiências em Nova Era foi vítima de assaltos, roubos ou quaisquer tipos de agressão física.

Diante do que foi debatido acerca de Zé Pelintra ele concluiu que durante todo o tempo andava com o espírito. Não é como estar incorporado, mas como um amigo ao lado, como companhia. Conforme a sua fala, Seu Zé pode ser um amigo, mas pode ser



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

que seja um cliente como os outros de “carne e osso”. Pode ser um colaborador fazendo a ponte entre os seus protegidos e o psicanalista voluntário. Para o ele não importa, apenas descobriu um amigo invisível. Um amigo protetor.

Católica e Socialista, “porém Seu Zé bebe comigo”

Após tomarmos a quarta dose (reforço) da vacina para nos proteger dos malefícios do vírus COVID-19 nos encontramos com uma amiga católica em um barzinho. É um bar simples, desses de bairro na periferia do município de Cariacica no Estado do Espírito Santo. Era noite do mês de junho do ano de 2022. No vai e vem das conversas pedimos ao rapaz que nos atendia como garçom bebidas como sucos e cervejas.

As bebidas já na mesa, cada um apanha a sua preferida. Por sermos adeptos de religiões de matrizes africanas um fato nos chamou a atenção. Nossa amiga católica antes de levar o copo da sua cerveja à boca joga três tantos do líquido no chão ao lado da mesa. Ao questionarmos o significado desse ato ela justificou: *joguei essa cerveja pro meu protetor*. Por tratar-se de uma pessoa praticante da religião católica apostólica romana, imaginamos que o seu protetor fosse um santo.

Como umbandistas temos nossos protetores espirituais e nos ambientes como bares são os exus e as pombas-giras. Jamais imaginamos que nossa amiga conhecesse esses protetores. Então perguntamos o nome do protetor. Ela respondeu: *Seu Zé*. Imaginamos ser o santo São José. Nos enganamos. Surpreendentemente ela nos disse que era Seu Zé Pelintra. A resposta nos causou espanto por saber que a mesma não frequenta terreiros.

Por tratar-se de uma pessoa participante de grupos que realizam atividades ligadas à igreja católica deu-se o estranhamento e veio o questionamento: como o espírito malandro tornou-se protetor de pessoas de religiões cristãs que por vezes fazem a ligação de espíritos das tradições afro-indígenas como demônios? Ao questionarmos à nossa interlocutora católica como conheceu Seu Zé ela nos responde: *ele é protetor dos*



bêbados. Fiquei sabendo nos botecos que frequento porque ele bebe com a gente. Lembramos do Zé Pelintra quando vivo protegia aqueles que bebiam com ele nos bares jogando carteadado, e como espírito continua a cuidar dos vivos.

Um Macumbeiro Convicto

O relato que segue é de um umbandista que se nomeia macumbeiro. Ele diz: *aqui não se fala de Jesus Cristo. Aqui é macumba.* Chegamos a um terreiro para realizar a pesquisa do projeto de extensão chamado Africanidades Transatlânticas, com a coordenação de Osvaldo Martins de Oliveira, professor de Antropologia no Departamento de Ciências Sociais na Universidade Federal do Espírito Santo. O macumbeiro é presidente do Centro de Umbanda São Francisco de Assis, localizado no bairro Praia Grande no município de Fundão, no Estado do Espírito Santo. O macumbeiro relatou como conheceu e como esse espírito o ajudou.

Macumbeiro desde 2000 nosso interlocutor descreveu a gratidão que tem pelo Seu Zé. Raramente dirige-se ao malandro como Zé Pelintra ou Seu Zé, diz “esse malandro”, “o malandro” e, as vezes utiliza palavras de baixo calão para narrar seus diálogos com o malandro divino. Tem muita intimidade com Zé Pelintra devido aos seus encontros diários com ele. Conta que fica frente a frente com o espírito, inclusive a sua esposa mesmo não professando a religião tem encontros com o malandro. Ela disse: *quase todos os dias quando entro no quarto pra dormir tá ele sentado na cama. Me dava até raiva no início, agora acostumei.*

A história do macumbeiro com o malandro iniciou-se 22 anos atrás, quando esse teve problema com a justiça. Uma amiga preocupada com a situação de desespero havia feito santo no candomblé e iniciado na umbanda. Sugeriu que ele fizesse santo para suportar o sofrimento. Passando por problemas financeiros e vendo os filhos e a esposa sofrerem com as consequências de seus atos, decidiu fazer santo e iniciou a sua vida na



umbanda presidindo um terreiro no seu próprio quintal. Conseguiu resolver parte dos problemas, mas a justiça decidiu levar a leilão sua casa para sanar dívidas com o Estado.

A preocupação do nosso interlocutor foi saber que se perdesse a sua casa, a família ficaria desamparada por ter apenas essa casa como abrigo. Numa gira, o culto ritual da umbanda, Seu Zé apareceu e percebendo sua dor disse que não seria justo a sua família ficar desabrigada. Nessa mesma gira Zé Pelintra pediu que o macumbeiro fizesse uma oferenda de proteção à residência. Segundo ele, a partir do trabalho realizado o Estado jamais conseguiria apossar-se de sua casa. Imediatamente o macumbeiro providenciou o que seria necessário para realizar o trabalho de proteção.

Afirmando sua fé no espírito, o macumbeiro nos relatou como fez a oferenda para Zé Pelintra seguindo suas recomendações. Em frente à sua casa, cavou um buraco na terra e enterrou uma garrafa de cachaça (marafo) com a boca virada para baixo. Após pôr a garrafa, uma estátua do malandro de trinta centímetros foi posta em cima da garrafa enterrada. Nesses vinte e dois anos Seu Zé não o desamparou. A casa foi a leilão 3 vezes e ninguém deu lance para realizar a compra. O macumbeiro disse que sua gratidão pelo malandro é eterna.

No quintal de sua casa tem um quarto construído em homenagem ao malandro contendo roupas de Zé Pelintra em tamanho real. Foi aberto para ser visitado por nós. O macumbeiro nos disse que não é comum a abertura desse quarto para ser observado. Abriu o quarto com autorização do malandro. Acreditamos que o malandro gostaria que vissemos a sua roupa. Afinal, além do respeito que demonstramos a ele, o mesmo é vaidoso e provavelmente gostaria que admirássemos a beleza de seu terno branco de linho e o seu chapéu de modelo panamá.

Considerações para o Momento

Ouvindo nossos interlocutores, vivenciamos momentos relevantes enquanto umbandistas por entender que a crença realmente independe de religiões. Ficou em



nossa mente o questionamento: o homem precisa pertencer a uma religião para afirmar a sua fé? Sem citar nesse trabalho, ouvimos dos interlocutores suas trajetórias de vida nas religiões e percebemos que o ateu foi católico durante a infância e adolescência. Quando adulto se torna ateu, mas não deixou de ler os livros escritos por Frei Beto. Hoje, aos 62 anos de idade sente que sempre teve a proteção do Zé Pelintra quando andava nas madrugadas e em visita nas periferias de Nova Era em Minas Gerais.

Na vida da católica houve desde à sua infância o direcionamento ao catolicismo nem um pouco popular. Sua crença católica fez com que seguisse mandamentos e dogmas da fé cristã. Mas por ter tendências progressistas, ser militante de causas populares e filiada a um partido de esquerda, a católica possui uma mente aberta para dialogar acerca de outras religiões. Entende que o diálogo contribui para o conhecimento de tradições não cristãs como nesse caso específico.

Quando se deu a conversa com o macumbeiro nos sentimos a vontade por sermos praticantes da mesma religião. Nosso interlocutor também veio do catolicismo, mesmo não sendo praticante. Ia na igreja nas datas comemorativas. Sua fidelidade às tradições africanas se deu após ter sua vida transformada pelos espíritos ancestrais afro-diaspóricos presentes nos terreiros. Hoje em dia não suporta ouvir falar em cristianismo, mas também não disse o porquê dessa atitude. Relata que sua crença é na magia presente nos terreiros de umbanda, na força do seu pai Ogum e na cura por meio das ervas. Seu quintal é tomado de árvores, folhagens e ervas, o que comprova também sua ligação com Ossaim o orixá das folhas.

Motivados por leituras decoloniais e movidos pela umbanda percebemos que é provável a existência de outros mundos. A partir das leituras de teóricos que nos possibilitam esse pensamento percebemos que o colonialismo proporcionou a existência de um deus único e o apagamento proposital de outros pensamentos possíveis. Albert e Kopenawa (2010), Castro (2002), Goldman (2006) e Wagner (2017) contribuíram para afirmarmos que há grande possibilidade de mundos alternativos. Entendemos que não é religião, mas o sentimento de pertença ao país que mais recebeu a etnia Bantu.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Nós umbandistas acreditamos em Aruanda, mundo dos espíritos africanos. Lembremos também que como os povos originários nós também cremos no Juremá, mundo dos espíritos-mestres juremeiros. O colonialismo tentou fazer com que a magia deixasse de fato de existir. Aruanda e Juremá surgem como mundos alternativos-mágicos, distintos do mundo que vivemos. Para Augras (2009) a magia só existe para aqueles que nela acreditam. Porém, Durkheim (1996), um clássico das Ciências Sociais definiu a magia como a composição de ritos e crenças, elementos da natureza além de preces e rezas. Portanto, percebemos o envolvimento da magia nos ritos das tradições dos povos originários e dos povos Bantu, esses últimos que chegaram ao Brasil sequestrados.

Referências

- ALBERT, Bruce; KOPENWA, Davi. A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomani. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- AUGRAS, Monique. Imaginário da Magia, Magia do Imaginário Petrópolis, RJ. Vozes, Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009
- BECKER, Howard S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. Tradução: ESTEVÃO, Marco e AGUIAR, Renato. Editora Hucitec, São Paulo, 1993.
- CALAINHO, Daniela Buono. A Metrópole das Mandingas: Religiosidade Negra e Inquisição Portuguesa no Antigo Regime. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2008.
- CARDOSO, Vânia Zikán. Narrar o Mundo: Estórias do “Povo da Rua” e A Narração do Imprevisível. Revista Mana, Museu Nacional - UFRJ, RJ, 2017, v. 13, n.2, p.317-345.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e Multiculturalismo na América Indígena. In: CASTRO, Eduardo Viveiros de. A inconstância da alma selvagem. São Paulo: Cosac Naify, pp. 345-399.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

DURKHEIM, Émile. Os Pensadores. Da Divisão do Trabalho Social; As Regras do Método Sociológico; O Suicídio; As Formas Elementares da Vida Religiosa. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1996.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Paris: Maspéro, 1961.

GILROY, Paul. Atlântico Negro. Editora 34/Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, São Paulo, Rio de Janeiro, 2001.

GOLDMAN, Márcio. Como Funciona a Democracia: Uma Teoria Etnográfica da Política. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LIGIÉRO, Dandara e LIGIÉRO, Zeca. Umbanda: Paz, Liberdade e Cura. Rio de Janeiro: Record: Nova Era. 1998.

LOPES, Nei. Bantos, Malês e Identidade Negra. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

LUNYIIGO, Samwiri Lwanga, VANSINA, Jan. Os Povos Falantes e a sua Expansão. In: História Geral da África : África do Século VII ao XI, Vol. III. Editor: Mohammed El Fasi, Editor Assistente: I. Hrbeck, 2ª. Edição, UNESCO, 2011.

MACIEL, Cleber da Silva. Candomblé e Umbanda no Espírito Santo: Práticas Culturais Religiosas Afro-Capixabas. Vitória, ES: Departamento Estadual de Cultura, 1992.

MAFEJE, Archie. Africanidade: Uma Antologia Combativa. Tradução de MULLER, Paulo Ricardo. CODESRIA Bulletin, n. 3 & 4, 2008, pp. 106-110 [Republicado de CODESRIA Bulletin, n. 1 & 4, 2000, pp. 66-71].

NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1980.

NOGUEIRA, André Luiz. Dos Tambores, Cânticos, Ervas, Calundus...Calundus como Prática Terapêutica nas Minas Setecentistas. In: GOMES, Flávio, PIMENTA, Tânia Salgado (Orgs.). Escravidão, Doenças e Práticas de Cura no Brasil. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2016.

PINHO, Osmundo. Etnografia e Emancipação: Descolonizando a Antropologia na Escola Pública. In: COSTA, Joaze Bernardino, TORRES, Nelson Maldonado e GROSGOUEL, Ramón (Orgs.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
XIII Seminário Nacional de Educação das Relações
Étnico-Raciais Brasileiras - 07 a 11/11/2022.
Tema: **Ações afirmativas, povos tradicionais e
trajetórias de escolarização**
ISSN 2594-3634

Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, Coleção Cultura Negra e Identidades, 2018.

RUFINO, Luiz e SIMAS, Luiz Antônio. Fogo no Mato: A Ciência Encantada da Macumba. Rio de Janeiro, RJ: Mórula , 2018.

SALLES, Sandro Gimarães de. À Sombra da Jurema Encantada: Mestres Juremeiros na Umbanda de Alhandra. Editora Universitária da UFPE, Recife, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Selo Negro, 2005.

SILVEIRA, Renato da. Do Calundu ao Candomblé: Os Rituais de Fé Ganham o seu Primeiro Templo no Início do Século XIX. In: FIGUEIREDO, L. (Org.): Raízes Africanas. Coleção Revista de História da Biblioteca Nacional no Bolso. Rio de Janeiro: Sabin, p. 16-25, 2009.

WAGNER, Roy. A Invenção da Cultura. Ubu Editora, São Paulo 2017{1975}.