



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 14

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

147 p. (v. 14)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima



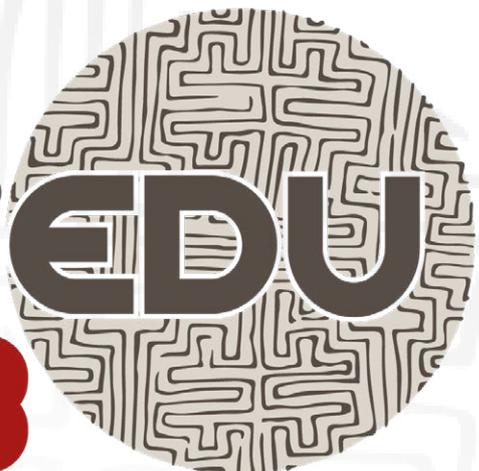


COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023



GT15

RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

Coordenadoras:
Candida Soares da Costa
e Ana Luisa Alves Cordeiro



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

DEMOCRACIA RACIAL E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR REFLEXIVO	10
Vanusa Aparecida Almeida Luiz Rodrigues	
LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA: IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO E COLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO	20
Maureci Moreira de Almeida Francisco Xavier Freire Rodrigues	
A DECOLONIALIDADE E OS FEMINISMOS: UM ESTUDO CONTEMPORÂNEO	31
Andréia de Fátima de Souza Dembiski	
EFEITOS DO RACISMO NA AFIRMAÇÃO POSITIVA DA IMAGEM DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NA ESCOLA	39
Silvana dos Santos Costa Oliveira Eni Gonçalves da Silva Cambui Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes Ana Luisa Alves Cordeiro	
AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO CENTRO OESTE: UM ESTUDO DE REVISÃO	50
Vilmária Gonçalves da Silva Fábio Alexandre Leal dos Santos Maria Auxiliadora de Almeida Arruda	
MUCAMA, MULATA OU MÃE DE LEITE UMA REFLEXÃO SOBRE O PENSAMENTO DE LÉLIA GONZÁLEZ E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	62
Ivoneides Maria Batista do Amaral Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes Benedito Dielcio Moreira	
CANDOMBLÉ E UMBANDA: EXPRESSÕES AFRO-BRASILEIRAS DA RELIGIOSIDADE	72
Mauricio Macedo Vieira Jeniffer Regina Rodrigues de Lima Candida Soares da Costa	
20 ANOS DE LEI 10.639/2003: REFLEXÕES SOBRE DUAS DÉCADAS DE INTEGRAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	86
Mauricio Benedito da Silva Vieira Andreia de Fátima de Souza Dembiski Dolores Cristina Gomes Galindo	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CONDUZIDAS POR OYÁ:
CICLO FORMATIVO EM FEMINISMOS NEGROS.....98

Cynthia Cristina do Nascimento

RELATO DE EXPERIÊNCIA:
ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS EM POCONÉ/MT 104

Lilian Santos de Andrade

Guilherme Ramos Teodoro

VIVÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE NO OYÁ:
CICLO FORMATIVO EM FEMINISMOS NEGROS..... 111

Priscilla Stuart da Silva

Eni Gonçalves da Silva Cambui

Eleonora Maria de Queiroz Bondespacho

Karla Fernandes

ESCREVIVÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFMT: UM RELATO
SOBRE A EXPERIÊNCIA NO OYÁ CICLO FORMATIVO EM FEMINISMOS NEGROS. 118

Larissa Madalena da Silva Pinheiro

Josiane Rodrigues dos Santos

Ana Luísa Alves Cordeiro

ESTUDANTES XAVANTE EM CONTEXTO URBANO E
O DIÁLOGO COM NOVOS SABERES126

Deijalsina Gonçalves da Silva

UM OLHAR REFLEXIVO ATRAVÉS DO ENSINO EM ARTE, PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA.....137

Juliana Ferreira de Almeida Arruda

Simone Rocha de Abreu

RESUMOS DE POSTER

A ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE LICENCIATURA EM
FILOSOFIA NO CENTRO-OESTE: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
NA FORMAÇÃO DOCENTE.....146

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima

Candida Soares da Costa



semiEDU
2023

GT15

RELAÇÕES RACIAIS E
EDUCAÇÃO

ARTIGOS COMPLETOS





DEMOCRACIA RACIAL E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR REFLEXIVO

Vanusa Aparecida Almeida

(UNEMAT e SME - CÁCERES) – vanusa.almeida@unemat.br

Luiz Rodrigues

(UNEMAT) – luiz.rodrigues@unemat.br

GT 15: Relações Raciais e Educação

Artigo Completo

Resumo:

O presente artigo teve como objetivo analisar como a democracia racial vem sendo efetivada como forma de democratização de acesso ao Ensino Superior para o estudante negro cotista nas universidades públicas brasileira. Buscou-se compreender em nossa investigação o conceito de ações afirmativas, democracia racial procurando identificar como estão inseridos no cenário do Ensino Superior Buscou-se suporte especialmente em autores que abordam a temática da nossa pesquisa tais como: MOEHLECKE (2004), Veloso (2013), Vieira (2012); Paixão (2003) e Queiroz (2002; 2006) entre outros. Optou-se por uma investigação qualitativa, cujo caminho percorrido foi o estudo de referencial teórico-metodológico através da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Democracia Racial. Ensino Superior. Diversidade.

1 Introdução

A configuração com que se deu a demolição do sistema escravista no Brasil que compõe um vasto campo de estudos, e que na sua grande maioria afirmam que a maneira como desagregou o trabalho escravo encaminhando para as relações de trabalho livre, finalizou de forma sobrecarregada para o negro no Brasil. Porém, muitos estudiosos não aprofundaram num debate que demonstre a participação política do negro escravizado no derruimento da sociedade escravista, também não foi debatida a importância de sua ação política, seja ela coletiva ou individual para o esfacelamento do trabalho escravo e o nascimento de uma sociedade constituída de diversidade.

Esses estudiosos, verdadeiros químicos antropológicos, sociológicos e historiadores analisavam os movimentos sociais dos escravos negros como se eles não estivessem engastados em um modo de produção, mas se limitassem à soma ou subtração de traços culturais africanos e ocidentais, para ver-se se

Realização



esses movimentos antiaculturativos eram uma rejeição completa aos padrões culturais ocidentais ou podiam ser compreendidos através dos conceitos de sincretismo, aculturação ou assimilação (Moura, 1988, p, 10).

Segundo Fernandes (1978 p. 30-32) a história do negro agrega-se com o processo de desenvolvimento da economia, em face de que a pessoa escravizada acelerou a organização social, quando ela se insere como instrumento de trabalho e capital.

Nesse sentido, o autor ressalta a posição do negro em relação ao desenvolvimento do trabalho, porque ele se encontrava inserido nas relações materiais de reprodução social e foi na condição de trabalhador escravo que o negro contribuiu na dinâmica econômica brasileira. Diante dessas proposituras como podemos afirmar que a democracia racial está inserida no cotidiano da sociedade?

A pesquisa busca analisar a definição das ações afirmativas e das cotas raciais, a percepção de como a democratização do ensino superior público no Brasil se encontra nesse contexto.

Utilizamos uma pesquisa bibliográfica, pois as plataformas de publicações enquanto fonte de pesquisa tornou-se indispensável para os diversos campos de conhecimento. Isto porque representa hoje um grande acervo gratuito de livros, artigos, dissertações, teses etc. colocado à disposição de todos. O que mais recorremos foram as consultas *on-line* na base de dados (acesso livre) da CAPES.

2 Democracia racial e diversidade

Historicamente sustentou-se a ideia de que a diversidade que se constituiu no Brasil com o advento das relações do trabalho livre não gerou conflitos sociais e tampouco raciais, tais ideias, por muito tempo possibilitou a compreensão de que o conjunto diverso de etnias existentes e mesmo que composta pela desigualdade gritante desfrutava uma igualdade de prestígios e oportunidades no seio da sociedade, aproximando do pensamento de que existia uma efetiva democracia racial. De certa forma, esse paradigma vem sendo quebrado, considerando os relevantes estudos desenvolvidos sobre a questão racial, que faz um deslocamento dessa compreensão de sociedade que aqui se estabeleceu por muito tempo, que era tida como racialmente resolvida e passamos à constatação de que os grupos raciais se posicionam diferentemente no interior da ordem social e de que a distribuição das posições sociais está ligada ao preconceito e à discriminação racial praticada contra os negros. Conforme

Fernandes (1978, p.20)

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista.

Alicerçados nesse deslocamento, podemos interpretar o processo de exclusão do negro no cenário social como consequência direta do decurso da abolição do sistema escravocrata. Podemos analisar também, que a inserção do negro aconteceu de forma lenta e insignificante socialmente, levando em consideração que ele foi ocupando os setores mais subalternos na sociedade.

Com a implantação da economia competitiva, ícone do processo de modernização da estrutura produtiva que se estabelecia no Brasil, ampliou-se como resultado imediato da abolição da escravidão e nesse contexto o negro sofreu diretamente as consequências de um processo marcado pelo elevado grau de desigualdade e condições de acesso ao novo panorama econômico oriundo da mercantilização econômica efetivada. Tudo isso fomentou, antes de tudo, a incorporação da desigualdade dos vários grupos raciais na economia competitiva, compreendida como racionalização econômica em trânsito que objetivava constituir um novo modelo de organização da vida econômica e social.

Com essa configuração, a inserção do negro foi retardada, considerando que processo imigratório implantado pelo governo nacional deu prioridade à mão de obra dos europeus que de certa forma atendia a concepção de que os imigrantes brancos representavam o surgimento da civilização e da modernização da sociedade nacional.

No estabelecimento de uma política de integração racial assim orientada, os diversos seguimentos da população de cor merecem atenção especial e decidida prioridade. [...] Porque não se pode continuar a manter, sem grave injustiça, o “negro” à margem do desenvolvimento de uma civilização que ele ajudou a levantar. (Fernandes, 1978, p. 575).

Dessa forma, o resquício de um passado excludente, a discriminação racial e o preconceito constituem-se em fundamentos de uma estratificação social criteriosamente definida pela cor da pele. Também é pertinente compreender o racismo como parte histórica que foi constituída desde muito tempo, que sobrevive na sociedade, mas, possivelmente a economia competitiva alavancará transformações que possa provocar o desaparecimento dessa herança, uma vez que a mesma está fundada em critérios racionais de competitividade que não comportam retrocessos que serviram à outras épocas.

De acordo com Fernandes (1978, p. 48-50), à medida que a economia de competitividade¹ se desenvolveu, suprimiu as expectativas dos negros e mulatos, tendo em vista que esses não encontravam preparados dentro de um quadro de concorrência para enfrentar as formas de adaptações que possuía o trabalhador europeu para aquelas tarefas relacionado com a implantação da economia capitalista. Assim, as oportunidades econômicas seriam desfrutadas em desigualdades pelos grupos raciais, em função do ponto de partida dissonante a que foram submetidos.

É importante ressaltar a demonstração do caráter de desigualdade nas relações entre brancos e negros, e nessa perspectiva desmistificar a noção de democracia racial à medida em que se manifesta, em contrapartida, elementos discriminatórios bastante presentes no cotidiano das relações raciais na nossa sociedade e que podemos associar esses conflitos sociais à existência de uma herança perversa da escravidão, que ainda marca a realidade do povo brasileiro.

Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (Munanga, 2006 p. 97).

A concepção paradoxal da democracia racial serve sobremaneira para obscurecer a realidade do racismo como o "preconceito de não ter preconceitos". Ou seja, o Estado assume a ausência de preconceito racial, porque ele não consegue fazer cumprir as poucas leis existentes para o combate à discriminação racial, se amparando da ideia de que tais esforços não são necessários.

Paixão (2003, p. 2), afirma que, o Brasil, além de ser o último país a acabar com o sistema escravista de relações sociais, nunca teve o cuidado de estabelecer políticas para instaurar a inclusão com respeito desses atores, ou seja, como se pode dizer que todos sempre tiveram oportunidades e direitos iguais, sabendo que a democracia racial nunca deixou de ser uma grande falácia.

O Brasil ainda vive no mito da democracia racial, e não é da noite para o dia que o país abandonará o racismo, entretanto na atualidade existem políticas públicas em

¹ Uma “economia competitiva” comporta, necessariamente, um nível elevado de eficiência e de eficácia traduzido numa capacidade efectiva de criação de emprego e de remuneração dos factores produtivos, isto é, numa capacidade de melhorar, de forma sustentada, o nível de vida médio da população. (Mateus, 2003, p.3)

defesa da população negra em nossa sociedade. O mito da democracia racial pode ser entendido, como uma tentativa de negação da desigualdade racial entre brancos e negros, e busca demonstrar para a sociedade que todos temos oportunidades iguais e se o negro não consegue algo, como por exemplo, ingressar no ensino superior é porque não obteve mérito, mas as oportunidades sempre foram as mesmas. (GOMES, 2005, p. 57)

De acordo com Pereira (2011, p. 1-3) foi em 1931, na cidade de São Paulo nasce a Frente Negra Brasileira (FNB) que reunia milhares de associados, e espalhou-se para vários estados, e uma de suas bandeiras mais destacada foi a luta contra o racismo e a representatividade da população negra em várias esferas da sociedade, sendo elas cultural, política e educacional.

Pereira (2011, p. 5-10) ainda ressalta o surgimento do Movimento Negro Unificado-MNU em 1978 e esse foram tidos como um guia para continuação da população negra na busca pela representatividade em que lhes foi negada. Um dos políticos e militantes mais ativos em todos esses momentos foi Abdias do Nascimento².

Uma característica importante do movimento negro contemporâneo, articulada diretamente à questão da importância da educação para a população negra, vista aqui como uma continuidade ao longo do processo de constituição do movimento ao longo do século XX, é a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, contida na “Carta de princípios” do MNU. (Pereira, 2011, p.13)

Pensando em lutas como esta, o então presidente no período, Luis Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/2003, na qual faz-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra na formação da sociedade nacional, retomando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Essa Lei foi um grande passo, pois a partir disso as pessoas começam a ter cada vez mais cedo à visão de outras culturas, respeitar mais as diferenças e entender o porquê da importância das políticas de Ações Afirmativas, pois é necessário ler o Brasil como um processo histórico em que desigualdades foram estabelecidas e mantidas, concepções

² A trajetória política de Abdias do Nascimento, sempre relacionada à questão racial no Brasil, pode ser vista, ela própria, como um elemento de continuidade no movimento negro que se constituiu nos diferentes períodos do Brasil republicano. Nascido em Franca, no estado de São Paulo, em 1914, Abdias participou como um jovem militante da Frente Negra Brasileira. Em 1944 ele foi a principal liderança na criação do Teatro Experimental do Negro e, em 1978, também participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo. (Pereira, 2011, p. 5)

educacionais foram formadas e deformadas e essas mesmas concepções continuam a definir o que se deve estudar ou não nas instituições de ensino superior.

Muito embora a busca de soluções para a desigual situação entre brancos e negros no Brasil não seja uma novidade para o movimento social, a emergência de uma discussão mais ampliada, em torno da necessidade de medidas voltadas para corrigir a histórica situação de exclusão a que foi relegada a população negra, bem como a iniciativa do Estado brasileiro, pelo menos no plano formal, de adotar políticas de corte racial, são recentes no país. A instauração deste debate é significativa, na medida em que representa o reconhecimento do Brasil como uma sociedade racialmente desigual, e evidenciando a necessidade de combater o tratamento diferenciado dispensado aos segmentos raciais, camuflado pela idéia de “democracia racial” (Queiroz, 2002, p. 16)

E é nesse contexto que a implementação das Ações Afirmativas no campo educacional constitui hoje em um tema que exerce muitos sentidos no Brasil. Enfim, as Ações Afirmativas representam um conjunto de ações públicas que visam a diminuição de desigualdades históricas ou sociais no acesso ao efetivo exercício de direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna.

De acordo com Pereira e Zientarski (2011, p. 2), a Índia foi o primeiro país a adotar as políticas de ações afirmativas,

As ações afirmativas tiveram sua origem na década de 1940, na Índia, como medida assegurada na Constituição Federal do período, para garantir a reserva de vagas no ensino superior, no Parlamento e no funcionalismo público, aos membros da casta dos *dalits*³ ou “intocáveis”. A Índia, portanto, é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela Constituição de 1947, no país já independente.

A curto e médio prazo as políticas de ações afirmativas visam diminuir as desigualdades sociais entre esses grupos e os grupos dominantes, em longo prazo o que se pretende é estabelecer uma substantiva justiça e equidade social, ou seja, a construção de uma sólida democracia racial. Para que isso ocorra deve-se enfrentar o mito da democracia racial como algo a ser quebrado e só com ações afirmativas que tenham esse significado.

O público-alvo das AA varia e contempla grupos como minorias étnicas, raciais, mulheres, pessoas com necessidades especiais e idosas. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, o sistema educacional, especialmente o ensino superior.

³ *Dalits* (impuros), ou seja, a “poeira sob os pés”. Os *dalits* ou párias não pertencem às castas. São os chamados intocáveis (a quem Mahatma Gandhi deu o nome de harijan, de harijan, “filhos de Deus”). São constituídos por aqueles (eseus descendentes) que violaram os códigos das castas a que inicialmente pertenciam. São considerados impuros e, por isso, ninguém ousa tocar-lhes.

Bergmann (1996, p. 7) entende, de maneira ampla, que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas, aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos . em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo 200 Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Esses enunciados colocam uma representação da indispensabilidade de introduzir a imagem de grupos inferiorizados na sociedade e assim conseguir proporcionar seu acesso a determinadas situações, seja ela, econômica, social ou educacional.

De acordo com Moehlecke (2002, p. 8) somente nos anos de 1980 obteve-se a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. Foi no projeto de Lei n. 1.332, de 1983, no qual se estabelece uma ação compensatória para o afro-brasileiro. Eram elas: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros para o serviço público; bolsas de estudos; compensações às empresas do setor privado para que se extinguisse a discriminação racial; e nesse projeto de lei já continha a solicitação da introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil.

O tema referente às Ações Afirmativas por meio de cotas nas universidades públicas tem sido o tema de muitos debates e algumas vezes têm ocorrido de forma vazia sem levar em consideração a historicidade dos fatos e sem um conhecimento de cunho teórico sobre os conceitos de ações afirmativas. Realizar uma reflexão acerca das ações afirmativas no Brasil vista como um dos pilares na luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior público exige de nós uma compreensão histórica, pois de acordo com Medeiros (2007, p. 126) o tema das Ações Afirmativas no Brasil ainda se esbarra na falta de conhecimento teórico e conceitual para que a sociedade possa de fato discutir sobre o assunto seria necessário uma maior expansão sobre o tema.

Diante desses pesquisadores para que as universidades brasileiras tenham um equilíbrio racial em seus estudantes ainda falta muito e por isso devemos questionar o porquê dessas sub-representação do negro no Ensino Superior. Será que a educação atual brasileira consegue abranger as diversas etnicidades⁴ para que se sintam donas

⁴ O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia

Realização

desses espaços sociais.

Quando se pensa em educação, ou ato educativo, logo se imagina uma instituição escolar, com sua arquitetura planejada, com seus currículos ocultos ou não, horários demarcados e sequenciados, propostas planejadas, trabalhando em seu interior professores profissionais estes habilitados e destinados a promover educação, para a possível formação de indivíduos, nesta perspectiva precisamos conhecer e discernir como as Instituições de Ensino Superior sendo responsáveis pela formação de professores, passam por uma grande dificuldade no quesito currículo, pois para contemplar toda nossa diversidade cultural, deve-se compreender a presença do multiculturalismo nesse cenário.

Os debates sobre as Ações Afirmativas e a inclusão social dos negros no Ensino Superior têm ajudado nessa concretização de se reconhecer no direito a esse espaço, mas ainda assim nossa realidade evidencia através de pesquisas e documentos a necessidade da Lei de Cotas para o acesso ao Ensino Superior.

A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação em 2009 inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos [...] Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos. (Brasil, 2010, p. 227)

Com a aprovação do Congresso Nacional para a Lei de Cotas, sendo sancionada pela Presidenta Dilma Rouseff, em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711/12 passou a ser uma meta para o Ensino Superior público Federal, pois,

A regulamentação também reconhece um argumento do movimento negro em sua luta de décadas pelas ações afirmativas: o racismo brasileiro não se confunde com os preconceitos contra os pobres e a pobreza. Ao distinguir a aplicação das proporções de pretos, pardos e indígenas tanto nas vagas reservadas pelo nível de renda (um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita) quanto nas demais vagas para escola pública, a Portaria Normativa não expressa uma interpretação atual das lutas antirracistas no Brasil e não reduz o racismo à pobreza. (Lázaro et al., 2012, p. 7-8)

Em concordância com Lázaro et al. (2012) porque também entendemos que a Lei 12.711/12 é uma Ação Afirmativa que contribui para a redução da desigualdade racial

é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc.. que são ou foram etnias nações (Munanga, 2006).

no Ensino Superior, pois de acordo com o IBGE (2014), em 2004, 16,7% dos alunos pretos ou pardos estavam em uma faculdade; em 2014, esse percentual saltou para 45,5%.

Em quase todas as universidades, os brancos representaram proporções superiores à metade dos estudantes. Constatou-se uma sobre-representação dos brancos e uma sub-representação dos negros na universidade, mesmo nos estados em que estes são a maioria expressiva da população como Bahia e Maranhão. (Queiroz, 2006, p. 143)

A Lei nº 12.711/2012 estabelece em seu artigo 1º uma reserva de 50% das vagas das universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, em seu artigo 2º uma reserva de 50% dessas vagas deve ser reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita, e as vagas que diz respeito ao artigo 1º deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas de acordo com a população da unidade federativa, segundo o último Censo do IBGE e com isso estabelece um recorte social, econômico, racial e étnico. (BRASIL, 2012)

3 Considerações finais

A pesquisa buscou trazer a definição das ações afirmativas e especificamente a das cotas raciais, a democratização do ensino superior público no Brasil aparece como uma questão que precisa de um maior debate.

Afirmar as diversidades no Brasil é reconhecer os direitos e diferenças socioculturais. A questão do direito de igualdade de oportunidade é mais ampla que um simples aumentativo de vagas em cursos de graduação, nessa oportunidade deve ser levado em consideração a questão das diferenças buscando conquistar o respeito a seus direitos específicos e diferenciados, como por exemplo, abrir mais vagas na classificação geral não vai ajudar em nada os estudantes negros ou os estudantes de escola pública.

Essas políticas de acesso ao ensino superior precisam ser reformuladas ao inverso estaremos contribuindo para as contínuas disparidades educacionais, sociais e econômicas, pois a seleção de acesso ao ensino superior da maneira que está segrega os sujeitos que compõe a sociedade.

Entende-se que ampliar o campo de debate sobre o tema, contribui significativamente para a formação e o desenvolvimento da equidade no Ensino

Realização

Superior, uma vez que nos ajudará a termos uma visão mais ampla e crítica da sociedade em que estamos inseridos, já que a educação tem por especificidade analisar a sociedade a partir de vários olhares, para que através disso, se possibilite uma compreensão mais abrangente da realidade política sócio cultural, e será esta a grande contribuição para o fortalecimento de uma verdadeira democracia racial.

Referências

BERGMANN, B. In defense of affirmative action. New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. Lei 12.711/2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** 2012.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 20/06/2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limar de uma nova era.** 3 ed. São Paulo: *Ática*, 1978.

LÁZARO, André *et all.* **Inclusão na Educação Superior.** In: *Ações Afirmativas e Inclusão. Cadernos do GEA.* Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2012.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 117, 2002.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: *Ática*, 1988.

MUNANGA, Kabengele & GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. **A hipótese do desespero: a questão racial em tempos de frente popular.** In: *Observatório da Cidadania – Relatório 2003.* Rio de Janeiro/Montevidéu, IBASE/ItEM.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. **Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo** In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (coord.). *O negro na universidade - Programa a cor da Bahia.* Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, 2002. p. 128-129.



LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA: IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO E COLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO

Maureci Moreira de Almeida¹

(PPGECCO/UFMT) – mauroklug@gmail.com

Francisco Xavier Freire Rodrigues²

(PPGECCO/UFMT) – fxsociologo@yahoo.com.br

GT 15: Relações Raciais e Educação

Artigo Completo

Resumo:

A ideologia do branqueamento foi inicialmente uma teoria introduzida no Brasil no final do século XIX e início do século XX, tendo grande influência entre os intelectuais, os jornalistas e os cientistas da época. Nesse sentido, este artigo busca discutir a problemática racial a partir da questão da ideologia do branqueamento, que foi uma das principais marcas da influência das epistemologias do norte e da sua força colonizadora. Para realizar essas discussões, nossa referência será o livro didático de filosofia utilizado pelos estudantes das escolas públicas do Brasil, fornecido pelo MEC por meio do PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático. No estado de Mato Grosso, foi adotado o Sistema Estruturado de Ensino, que disponibiliza apostilas impressas e também o acesso à Plataforma Plurall, onde estão as versões digitais dessas matérias. Tanto os estudantes matriculados quanto os professores da Rede Estadual de Educação podem acessar esses recursos online mediante login e senha. Desse modo, espera-se que o presente artigo possa contribuir sugerindo alternativas para enfrentar a ideologia do branqueamento presente no livro didático de filosofia.

Palavras-chave: Livro didático. Filosofia. Ideologia do branqueamento. Colonização. Racismo.

1 Introdução

A problemática das questões raciais na sociedade brasileira é um dos alicerces da desigualdade social, política e econômica que acabam acarretando a exclusão das pessoas negras e indígenas da plena cidadania. Há que se considerar, todavia, que nos últimos anos as políticas de ações afirmativas minimizaram as dificuldades de acesso da população negra e indígena ao ensino superior. No entanto, continua em operação

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT. Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT. Professor de Filosofia da rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso.

² Doutor em Sociologia. Professor no Departamento de Ciência e Tecnologia da UFRSA/RN. Professor no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT. Professor no Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFMT.

diversos mecanismos que fazem com que o racismo, e a exclusão gerada por ele, permaneça presente nas dinâmicas sociais. Esses mecanismos mantenedores do racismo, que aqui vou denominar de subjetivos, são justamente a televisão, a publicidade e até mesmo o cinema nacional como um todo, reforçando, por exemplo, os velhos estereótipos em relação ao negro, tais como: o marginal, o pobre, a mulher negra como objeto sexual, a estética negra como símbolo de feiura e, no caso dos livros didáticos, representados como os oprimidos de sempre. Esses meios de difusão de informação e conhecimento acabam alimentado perversamente o imaginário das pessoas, e boa parte reproduzem em seus discursos e ações esses mesmos estereótipos.

Entretanto, nos últimos anos, houveram alguns avanços em relação a representação de negros e negras na televisão, na publicidade e nos livros didáticos. Nos meios audiovisuais se verifica uma maior inserção de atores e atriz negros, apesar de serem uma minoria ainda, constata-se mais a presenças desse segmento racial nesses produtos culturais. Mas em relação aos livros didáticos, os avanços ainda parecem não ser suficientes na desconstrução da imagem estereotipada do negro.

É necessário ressaltar que o livro didático é uma importante tecnologia para difundir conhecimentos e estimular a formação intelectual dos estudantes. Segundo Carvalho, “[...] é tido como um dos instrumentos que compõem a cultura escolar e por isso também ele produz e veicula sentidos, significados, saberes, conceitos, normas, valores para seus leitores” (CARVALHO, 2006, p.11). Divulga, em sua organização pedagógica estrutural, os conteúdos e as imagens que os ilustram, e tudo isso em uma perspectiva discursiva ideológica que garante a esse material um *status* de verdade cativante (ALMEIDA e RODRIGUES, 2014). O livro didático opera, desse modo,

[...] no processo de socialização e de humanização, serve de apoio às atividades de professores e alunos. Sua função específica é auxiliar o professor na tarefa de mediar o saber historicamente acumulado pela sociedade, ajudando a democratizar e socializar o conhecimento elaborado, bem como abrir a possibilidade de crítica dessa herança e a criação de novos saberes por parte dos educandos (TEIXEIRA, 2011, p. 2646).

Conforme sugere a autora, esse material pedagógico é concebido como um instrumento mediador, bem como um organizador na transmissão do conhecimento historicamente acumulado às crianças e jovens brasileiros por meio da escolarização. Nesse sentido, convenciou-se que o livro didático contribui formalmente no desenvolvimento da aprendizagem desses educandos, e na obtenção dos saberes socialmente instituídos. Esse dispositivo pedagógico é o principal meio de acesso a leitura

utilizado nas escolas públicas brasileira, pois a maior parte dos estudantes têm baixo interesse ou mesmo pouca possibilidade de adquirir outros materiais além do livro didático para complementar a aprendizagem. Geralmente nos lares da maioria dessas crianças e desses jovens, os únicos livros que têm em suas estantes são a Bíblia e os livros distribuídos pelo MEC. Há que se observar, por outro lado, as políticas de acesso a leitura nas escolas públicas, como por exemplo, a implementação e melhorias das bibliotecas escolares (ALMEIDA e RODRIGUES, 2014).

A preocupação central desse texto, portanto, não passa pelas indagações dos investimentos na educação, mas sim como os livros didáticos põem em circulação uma determinada imagem do negro para os estudantes da escola pública. Nessa perspectiva, fazemos as seguintes indagações: como a denominada ideologia do branqueamento subalternizou a percepção que se tem do negro ao longo da história do país, e como ela está inserida nos livros didáticos? Essa ideologia está expressa de que modo nesses materiais pedagógicos?

Ao consultar os livros didáticos, sobretudo os dos PNLD³'s mais antigos, se nota como a população negra brasileira é representada. Na realidade esta representação ilustra “[...] a ideologia que sustenta o pensamento das elites intelectuais e econômicas, de origem eurocêntrica, a respeito das relações sociais, principalmente as que concernem as raciais. (ALMEIDA e RODRIGUES, 2014, p. 68).

A ideologia do branqueamento, nesse caso, constrói uma imagem do negro perversamente subalternizada, que repercuti um ideário formado ao longo da história pelo pensamento colonizador europeu, que estruturou e continua a estruturar as bases da formação de muitos estudantes brasileiros. O livro didático de filosofia, nessa perspectiva, tem na sua estrutura, tanto nas imagens quanto nos textos, a ideologia do branqueamento. Ela é reproduzida como uma das marcas da influência europeia, portanto o pensamento do norte, na cultura brasileira. Estruturalmente os livros didáticos reproduzem essa cultura fomentando a ideologia do branqueamento.

2 Teoria e ideologia do branqueamento: uma visão geral

Introduzida no Brasil no final do século XIX, a teoria⁴ do branqueamento teve grande repercussão entre os intelectuais, os jornalistas e os cientistas da época. Segundo

³ Programa Nacional do Livro e Material Didático.

⁴ Inicialmente ela chegou ao Brasil como uma teoria racial.

Schwarcz (1993), Araújo (2008) e Guimarães (2002), estes representantes do pensamento e da cultura brasileira alimentavam o desejo e o imaginário das elites de transformar a nação em um país civilizado, com uma forte economia e um povo com uma moral ilibada. Mas como realizar esse projeto civilizacional, pensavam esses homens de ciências do século XIX, se negros e indígenas eram a principal matriz geradora da população?

Os endinheirados desse período, sobretudo os grandes fazendeiros de café, com suas fortunas e influência política, incentivavam essa crença racista, que aos poucos se convertia em uma ideologia.

Os demais segmentos das elites, mencionados anteriormente, como detentores do poder de comunicação e convencimento, advogavam perversamente que a solução para o acanhado desenvolvimento do Brasil, era realizar importação em massa de imigrantes europeus. Acreditavam que seriam mais civilizados, e poderiam, a longo prazo, clarear o país, livrando-o assim do problema negro e indígena.

O conhecido médico legista desse período, Raimundo Nina Rodrigues, está entre os intelectuais e cientistas brasileiros que se despontou ao sustentar a ideia de que era possível estabelecer uma pureza racial (MÜLLER, 2010) no Brasil. Não à-toa é considerado um dos principais ideólogos da questão do branqueamento. Acreditava em uma “evolução humana” e na superioridade da “raça” branca (HOFBAUER, 2003). Defendia que a “raça” branca era naturalmente superior ao negro, ratificando o ideário do branqueamento junto à elite da época. Isso é um dos exemplos criados para fundamentar a necessidade da imigração europeia para que o país progredisse.

No imaginário da elite nacional, a “importação” dos europeus significava refinamento civilizatório para a cultural brasileira. A cultura do norte é que tinha realmente valor. No entanto, segundo Maria Lúcia Rodrigues Müller (2011), a maioria dos imigrantes que se interessavam em desembarcar em terras brasileiras era formada por pessoas com baixo nível de instrução e quase nenhum conhecimento tecnológico. Os europeus mais instruídos preferiam ir para os Estados Unidos ou para a Argentina. Restavam para o Brasil, aqueles que eram indesejados na Europa, sem instrução, sem cultura e pobres. Os mesmos que os intelectuais e cientistas imaginavam como salvadores da “raça” brasileira ao aprimora-la por meio das interações raciais.

Essa configuração do racismo existente no Brasil, está alicerçada, como aponta Müller (2010), na teoria do branqueamento, e estruturada a partir do mito das três raças que compõem o imaginário da formação do país. Ainda de acordo com Müller (2011), a história oficial e institucionalizada sempre esteve do lado das elites que desejavam

Realização

arbitrariamente criar uma história nacional, estabelecendo, desse modo, uma hierarquia para as raças.

No imaginário dessa história nacional, o branco ocupa o topo da hierarquia racial, o indígena fica no meio, e logo abaixo está situado o negro. Este último está na base, conforme esta hierarquia, porque justamente cabe ao negro o trabalho muscular, pois não teria outras capacidades (MÜLLER, 2011). Isso exemplifica, segundo a autora, como foi à construção do pensamento racial no Brasil no final século XIX e início do século XX, e como a teoria do branqueamento era amplamente aceita pela sociedade.

Havia uma crença nessa época, e possivelmente até os dias de hoje, que os brasileiros por serem negros eram inferiores cultural e intelectualmente e que somente o branqueamento poderia fazer com que o país avançasse nos campos social, político e econômico. Naquele período, predominava as concepções eugenistas⁵ que alegavam que o Brasil, para ser realmente um país desenvolvido, necessitaria de ter sua população branca. Nesse caso, essas concepções defendiam que o país teria maiores capacidades de se promover, e que isso poderia na visão de alguns intelectuais e médicos higienistas, ser realizado dentro de um século.

Dessa forma, podemos afirmar que o branqueamento emplacou, certamente não como teoria, mas como uma ideologia presente em muitos discursos, inseridos, por exemplo, nos livros didáticos destinados à educação básica. Pelo que nos parece, nesses materiais pedagógicos há uma carga de estereótipos desfavoráveis em relação ao negro. Esses estereótipos acabam introjetando na subjetividade das crianças e dos jovens que estão em pleno processo de escolarização, a noção falsa de que o branco possui uma história merecedora de ser contada por supostamente ser bela e com muitos feitos heroicos mais importantes do que outros grupos. Diante disso, podemos apontar que esses materiais pedagógicos dão pouca atenção a riqueza da diversidade étnico-racial do Brasil. Mesmo sabendo que nos últimos anos os produtores dos livros didáticos estão tentando inserir em seu formato as mudanças necessárias para atender as determinações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, há ainda um longo caminho a ser percorrido, pois esses materiais estão ainda muito “branqueados”. Não afirmamos isso com base apenas nas ilustrações e imagens que compõem esses livros, mas o próprio conteúdo, os textos mesmo, em que descrevem a história do negro e dos indígenas, por exemplo, de maneira estereotipada.

⁵ Na época a eugenia era uma parte da ciência que se dedicava ao estudo dos meios que poderiam melhorar a espécie humana.

Nessa perspectiva, acreditamos que os livros didáticos reproduzem a ideologia do branqueamento ao dar relevância excessiva as epistemologias do norte em detrimento das do sul, sobretudo as que se referem às matrizes africanas.

3 Livro didático de filosofia: discussões e apontamentos

O livro didático de filosofia utilizado pelos estudantes das escolas públicas do Brasil é fornecido pelo MEC por meio do PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático. No caso do estado de Mato Grosso foi adotado o Sistema Estruturado de Ensino, o qual disponibiliza apostilas impressas e também acesso a Plataforma Plurall, onde estão as versões digitais dessas matérias. Tanto os estudantes matriculados quanto os professores da Rede Estadual de Educação podem acessar, mediante login e senha, esses recursos online.

Essas informações aqui no texto servem apenas para demarcar o campo de nossas reflexões acerca da ideologia do branqueamento presente nesse material didático, a saber, o livro de filosofia.

É importante ressaltar ainda, que essa ideologia é um produto também da colonização europeia. Os valores e a cosmovisão (*Weltanschauung*) desse povo estão inseridos nas concepções epistemológicas difundidas por eles, e que colonizam os demais povos com suas crenças e cultura.

Essa colonização está também no livro didático de filosofia fazendo parecer que esta disciplina é apenas fruto do gênio grego. Do ponto de vista da invenção do nome “filosofia” e a ele atribuído toda uma maneira de pensar as coisas e a realidade, pode até ser que seja mesmo, para sermos um pouco relativistas, uma criação grega. Contudo, o pensamento avaliativo, crítico e criativo faz parte das características de todos os povos.

Nesse sentido, onde está a ideologia do branqueamento nesse material? Como ela se manifesta? Quais são suas características? Antes de procurar responder estas indagações, é importante dizer que a filosofia de matriz europeia não deve ser negada, ou mesmo substituída. Na realidade pensamos mais em uma confluência, como aponta o filósofo quilombola Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nego Bispo. De acordo com o autor,

confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista (*sic*) dos povos politeístas (SANTOS, 2015, p. 89).

Nessa mesma perspectiva, o filósofo quilombola aponto outro conceito importante que dialoga como a confluência, que é a transfluência. Para Nego Bispo,

transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta (SANTOS, 2015, p. 89).

Com estes dois conceitos importantes do pensador quilombola, queremos enfatizar que o livro didático de filosofia deveria ter mais confluências e transfluências. Já que a confluência mobiliza o pensamento *plurista* considerando as culturas dos povos politeístas. No caso do dos conteúdos dos livros de filosofia para o ensino médio, poderia abarcar outras formas de pensar a realidade igualmente significativas, tal como a europeia.

O conceito de transfluência evidencia, e esse ponto é relevante para nossa argumentação, que nem tudo que se mistura se ajunta. Defendemos que no livro didático deve ter sim a filosofia de matriz europeia tal como a conhecemos, com sua história, filósofos e conceitos que mudaram a maneira de pensar a realidade. Contudo, também há que ter a confluência e transfluência das demais filosofias existentes, sobretudo a afro-brasileira, africana, indígena e quilombola, e porque não cigana também. Nesse sentido o material didático de filosofia deveria ser uma grande confluência (e aqui fico apenas com esse conceito) do pensamento humano. Sempre em busca da compreensão de si mesmo, do mundo, da natureza e da subjetividade. Entretanto, a ideologia do branqueamento dificulta a compreensão da importância de outras visões de mundo (*Weltanschauung*) no ensino de filosofia para os estudantes do ensino médio. Torna, na nossa mentira de ver, o ensino de filosofia muito colonizado, com apenas uma noção de verdade. Empobrece e restringe o pensamento pluralista. Desconsidera a filosofia indígena, quilombola e afro-brasileira.

Em sintonia com os nossos apontamentos, Candida Soares da Costa, destaca que os livros didáticos

não só sintetiza conteúdos, como refletem tendências de como a elite intelectual pensa que a educação deve ser conduzida no processo escolar, bem como o tipo de sociedade por ela almejada. Desse modo, caracteriza-se pela ambivalência, configurada nas visões que ele suscita: de instrumento base de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de condutor ideológico (COSTA, 2007, p. 28)

O livro didático como instrumento condutor ideológico que a autora argumenta, reflete, por exemplo, na escolha de qual conteúdo de filosofia guiará o processo de aprendizagem dessa disciplina. Além disso, Costa (2007) ainda destaca que:

O livro por si só é neutro. É nas mãos do leitor, no diálogo que se estabelece entre os interlocutores (autor, ilustrador e leitor), construindo e reconstruindo significados, que ele ganha vida e um universo de sentido se instaura. Esse [...] universo de sentido que se instaura na interlocução entre autor e leitor, através da submissão ou do confronto, caso a posição do leitor seja marcada pela aceitação ou pela criticidade, em função do contexto onde se constrói sua visão de mundo e sua história; que lhe permite aceitar ou, como sugere Chartier, transgredir os sentidos que lhe são impostos (COSTA, 2007, p. 30).

Diante da argumentação apresentada por Costa (2007), acreditamos que esta transgressão se torna fundamental para dar outro significado para o ensino de filosofia que tem como aporte o livro didático. Apenas para frisar: isso não quer dizer que vamos abandonar, ou descartar a filosofia que tem como matriz o pensamento europeu. Na realidade pensamos mais em confluir. Trazer, assim, para o ensino de filosofia pensadores que tem como matriz as epistemologias do sul.

O livro didático de filosofia foi uma conquista para os professores e estudantes. Alguns anos atrás não havia esse instrumento disponível para a rede pública de educação. Os professores tinham que se virar para conseguirem organizar textos e imagens para trabalhar os conteúdos da disciplina em sala de aula. Atualmente temos os livros didáticos que precisam passar por ajustes e melhorias visando atender as diversidades existentes em nosso país.

Assim, para encerrar esta seção, queremos sugerir os seguintes autores que podem, dentro de certo limite, ser base de estudo na formação continuada dos professores de filosofia e para avançar no ensino de filosofia junto aos estudantes. Desse modo indicamos: Boaventura de Sousa Santos; Kwame Apiah; Zygmunt Bauman; Ailton Krenak; Antônio Bispo do Santos; Daniel Munduruku; Pierre Bourdieu; Néstor García Canclini; Roberto Damatta; Nilma Lino Gomes; Sueli Carneiro; Silvio de Almeida; Davi Kopenawa Yanomami; Stuart Hall; Andreas Hofbauer; Jesús Martín-Barbero; Kabengele Munanga; Jessé Souza; Kathryn Woodward; Tomaz Tadeu da Silva.

Estes autores certamente contribuirão na desconstrução da ideologia do branqueamento que permeia ainda o ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras. O emprego desses autores na formação continuada e na prática pedagógica, é de algum modo um giro decolonial que possibilitará dar visibilidade a outras epistemologias silenciadas que são tão fundamentais quanto as de referência europeia.

4 Considerações Finais

Esperamos ter contribuído com as reflexões e apontamentos acerca do livro didático de filosofia, do ensino da mesma nas salas de aula e da questão da ideologia do branqueamento.

Desse modo, buscamos articular uma análise crítica em relação ao livro didático de filosofia no que se refere a ideologia do branqueamento, bem como às epistemologias dominantes de matriz europeia que permeiam esses materiais.

Foi apontado também como a ideologia do branqueamento está impregnada no livro didático de filosofia. Esse texto procurou também evidenciar e compreender como o livro didático de filosofia está alicerçado no pensamento do norte, e como as epistemologias do sul são silenciadas e desconsideradas.

Por fim, sugerimos alguns autores que podem ser usados na formação continuada dos professores de filosofia, bem como servirem de referência no planejamento das aulas da disciplina visando contrapor a epistemologia do norte.

Referências

ALMEIDA, Maureci Moreira de; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. **Relações raciais e os livros didáticos de linguagens e ciências humanas: reflexões e apontamentos**. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 4, p. 67-89, 2014.

ALMEIDA, Maureci Moreira de; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire.; AZEVEDO, Maria Thereza de. **Reprodução do racismo: a ideologia do branqueamento em telenovelas brasileiras**. In: Celso Luiz Prudente. (Org.). Cinema Negro: Algumas Contribuições Reflexivas para a Compreensão da Questão do Afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem. 1ªed. São Paulo: Oriom, 2015, v., p. 93-118.

_____. **Ideologia do Branqueamento nas Telenovelas Brasileiras**. 1ª. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ARAÚJO, Joel Zito. *O negro na dramaturgia, um caso exemplar de decadência do mito da democracia racial no Brasil*. Casa de Criação Cinema e Propaganda. Estudos Feministas, Florianópolis, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/16.pdef. Acesso em: 25 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. **Sobre as artimanhas da razão imperialista**. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de educação. Petrópolis, Ed. Vozes, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4ª. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

_____. García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Editorial Grifaldo. Argentina, 1990.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As Imagens dos negros em livros didáticos de história**. UFSC. Florianópolis: 2006.

COSTA, Candida Soares. **O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n3/a06v24n3>. Acesso em: 01 out. 2023.

_____. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: SENAC, 2003.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. In: Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03. Nilma Lino Gomes. (Org.). Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. **Tias Baianas que lavam, cozinham, dançam, cantam, tocam e compõem: um exame das relações de gênero no samba da pequena África do rio de janeiro na primeira metade do século XX**. (2010). UNIRIO. Disponível em: <http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-RodrigoSavelli.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. **O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro**. Teoria e Pesquisa, 2003. Disponível em:

<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>. Acesso em: 05 out. 2023.

KI-ZERBO, Joseph. **Conclusão: da natureza bruta à humanidade liberada**. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

_____. Jesús. REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. Trad. Jacob Gorender. – 2ª ed. São Paulo: SENAC, 2004.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. Secretaria Municipal de Cultura. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1995.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo**. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

_____. Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Tempo dos povos africanos: suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos**. Brasília: UNESCO, 2007.

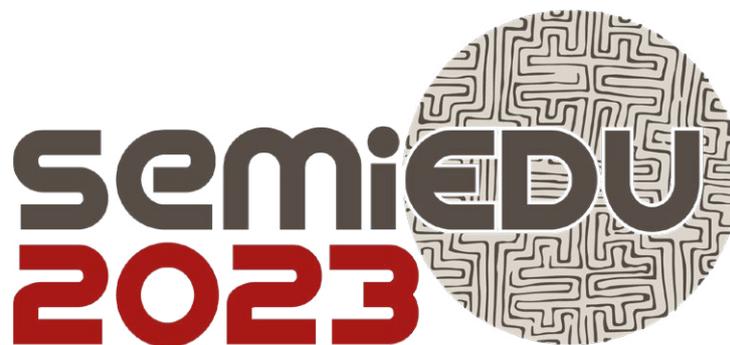
SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombo: modos e significados**. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

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

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

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Relações Raciais na Sociedade Brasileira*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



A DECOLONIALIDADE E OS FEMINISMOS: UM ESTUDO CONTEMPORÂNEO

Andréia de Fátima de Souza Dembiski
(IE/UFMT) andreiafsdembiski@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

Artigo Completo

Resumo: Os estudos decoloniais são um campo interdisciplinar de pesquisa acadêmica que se originou principalmente nas áreas de estudos pós-coloniais e teoria crítica. Os feminismos decoloniais confirmam a importância da cultura, da história e das tradições locais na construção das identidades de gênero e nas lutas feministas. A identidade de gênero de uma mulher não existe isoladamente. Ela está frequentemente interligada com outras identidades, como raça, etnia, classe social, orientação sexual, religião, entre outras. O presente trabalho tem como objetivos principal refletir sobre a importância dos estudos decoloniais para a compreensão de fenômenos sociais que nos atravessam e nos afetam enquanto sujeitos ativos nos processos de construção de subjetividades. A presente pesquisa tem caráter qualitativo, desenvolvida a partir de pesquisas bibliográficas e referências utilizadas na disciplina de feminismos decoloniais, parte da grade do Programa de Pós-graduação em Estudos de cultura contemporânea, ministrada no mês de setembro deste ano. Conhecer teoricamente alguns dos problemas gerados por essa não compreensão do conceito pode nos fornecer ferramentas para lutar contra as forças impostas pela reprodução dos discursos coloniais que ainda nos afeta de forma bastante significativa.

Palavras-chave: Decolonialidade. Estudos. Construção da identidade.

1 Introdução

Podemos considerar e de forma mais ousada afirmar que não há como falarmos em feminismos sem que o tema gere tensões, ao menos essa é a ideia de diversas autoras ao destacar que não é possível que haja uma universalização do tema e conseqüentemente dos objetivos das lutas devido a organizações sociais diferentes em seu modo de pensar questões relacionadas a sexo, gênero, raça que estarão diretamente atravessadas por seu tempo e espaço.

Essas autoras afirmam que muitas mulheres inclusive, fogem do termo associado ao feminismo eurocêntrico. Neste sentido um ponto de destaque é a necessidade apontada para pesquisas que evidenciam “outras lutas de outras mulheres”, pois, mesmo que tenhamos passado por processos de ocidentalização os povos e principalmente as mulheres terão necessidades diferentes.

As mulheres em diferentes partes do mundo enfrentam condições de vida extremamente exigentes principalmente ao considerarmos que o processo de “ser mulher”

Realização

não é natural como sugerem algumas abordagens. Pensar nas questões do “ser mulher” em uma perspectiva decolonial implica em uma abordagem crítica que corrige as complexas interseções entre gênero, raça, colonialismo e cultura. Nessa perspectiva, ser mulher vai além de uma identidade simplista e linear; é uma experiência profundamente enraizada em contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos.

Enfatizamos a importância da compreensão da interseccionalidade, ou seja, a sobreposição de identidades, como gênero, raça, classe social e orientação sexual. Ser mulher em uma perspectiva decolonial confirma que as experiências das mulheres são moldadas por essas interações complexas. Isso envolve uma crítica profunda das maneiras pelas quais as estruturas coloniais e patriarcais perpetuaram estereótipos e papéis de gênero, muitas vezes marginalizando as mulheres não brancas ou de grupos étnicos colonizados o que significa considerar a complexidade das experiências das mulheres, questionar as estruturas de poder que perpetuam a opressão e a desigualdade, e trabalhar em direção a uma visão de igualdade de gênero que seja inclusiva, culturalmente sensível e solidária com como lutas contra o colonialismo e o racismo.

O presente trabalho tem como objetivos principal refletir sobre a importância dos estudos decoloniais para a compreensão de fenômenos sociais que nos atravessam e nos afetam enquanto sujeitos ativos nos processos de construção de subjetividades. A presente pesquisa tem caráter qualitativo, desenvolvida a partir de pesquisas bibliográficas e referências utilizadas na disciplina de feminismos decoloniais, parte da grade do Programa de Pós-graduação em Estudos de cultura contemporânea, ministrada no mês de setembro deste ano.

Esperamos que as discussões e reflexões aqui propostas, ainda que forma sucinta possam colaborar para a compreensão da importância dos estudos decoloniais em diferentes aspectos. Conhecer teoricamente alguns dos problemas gerados por essa não compreensão do conceito pode nos fornecer ferramentas para lutar contra as forças impostas pela reprodução dos discursos coloniais que ainda nos afeta de forma bastante significativa.

1.1 Decolonialidade: Estudos necessários

Vivemos inseridos em contextos históricos e culturais, talvez uma das afirmações que mais repetimos nos últimos tempos é de que somos seres que se constituem a partir das internalizações provenientes do nosso tempo e espaço, ou seja, o lugar-geográfico e tempo-histórico irá nos atravessar e influenciar nosso pensar, agir e sentir.

Enquanto uma sociedade que passou por um processo de colonização, nos cabe refletir quais são as possíveis marcas e como podemos a partir da reprodução de discursos contribuir ou não para opressões e violências em diferentes esferas. Neste sentido reforçaremos a necessidade de estudos decoloniais.

Desde o final da década de 1990, com as pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018) sobre a colonialidade, um conjunto de estudos passou a ser articulado que, a partir de então, tem procurado retomar uma série de problemáticas histórico- -sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino –americanas. A revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina foi o nodo a partir do qual essas questões se articularam, à luz da categoria colonialidade como o reverso da modernidade. (Quintero, Et. Al, 2019, p. 03)

Os estudos decoloniais são um campo interdisciplinar de pesquisa acadêmica que se originou principalmente nas áreas de estudos pós-coloniais e teoria crítica. A principal questão desses estudos é a crítica e a descolonização do pensamento e das estruturas que perpetuam relações de poder, dominação e exploração herdadas do colonialismo.

Os estudiosos decoloniais argumentaram que as sociedades colonizadas foram subjugadas e tiveram suas culturas, sistemas de conhecimento e formas de vida tradicionais desvalorizados e frequentemente destruídos pelo colonialismo. Mesmo após a independência formal das colônias, essas estruturas de poder persistiram de várias maneiras, incluindo na educação, na política, na economia e na cultura.

Neste Sentido pensar na necessidade de estudos sobre o tema é também considerar as especificidades de cada “colônia”. No Brasil, esses estudos são de extrema importância para que possamos avançar em diversos aspectos. Uma das questões mais complexas, por exemplo, é discutir as marcas do escravagismo e suas consequências ainda nos dias de hoje, por esse motivo de acordo com Gonzalez (2020, p.36)

[...] no sentido de que a sociedade brasileira, ao refletir sobre a situação do seguimento negro que dela faz parte (daí a importância de ocupar todos os espaços possíveis para que isso suceda), possa voltar-se sobre si mesma e reconhecer nas suas contradições internas as profundas desigualdades raciais que a caracterizam.

Portanto, os estudos decoloniais buscam entender como essas estruturas coloniais continuam a operar na sociedade contemporânea e como elas podem ser desafiadas e transformadas. Isso envolve uma crítica profunda das posições de poder, do eurocentrismo, do etnocentrismo e do colonialismo epistêmico, que são formas de opressão intelectual que perpetuam visões de mundo eurocêntricas e desvalorizam sistemas de conhecimento indígenas e não ocidentais.

1.2 Feminismos decoloniais

Os feminismos decoloniais são uma corrente dentro do movimento feminista que se concentra na interseção entre as questões de gênero, raça e colonialismo. Eles surgiram como uma resposta às limitações percebidas dos movimentos feministas tradicionais, que muitas vezes eram centrados em experiências e perspectivas de mulheres brancas ocidentais e não abordavam especificamente as questões enfrentadas por mulheres de grupos étnicos e culturais marginalizados em contextos pós-coloniais.

Cabe destacar que a principal característica dos feminismos decoloniais é a análise crítica das maneiras pelas quais as estruturas coloniais, patriarcais e racistas estão interconectadas e como elas afetam de forma desproporcional as mulheres não brancas nas sociedades pós-coloniais. Além disso, os feminismos decoloniais confirmam a importância da cultura, da história e das tradições locais na construção das identidades de gênero e nas lutas feministas.

A importância de considerar as múltiplas identidades de uma pessoa (como gênero, raça, classe social, orientação sexual, etc.) e como essas identidades se sobrepõem e interagem para moldar as experiências individuais é imprescindível para compreensão do caminho percorrido assim como para que possam ser articuladas estratégias de enfrentamento.

É inegável que o feminismo como teoria e prática vem desempenhando um papel fundamental nas nossas lutas e conquistas e que, ao apresentar novas perguntas, não somente estimulou a formação de grupos e redes, como também desenvolveu a busca de uma nova forma de ser mulher. (Gonzalez, 2020, p. 38)

Os feminismos decoloniais questionam as influências do pensamento colonial nas teorias e práticas feministas, e buscam construir abordagens mais inclusivas e culturalmente sensíveis por reconhecerem e valorizaram os saberes e as práticas tradicionais das comunidades locais, muitas vezes marginalizadas pelo colonialismo, como fonte de resistência e empoderamento. Os feminismos decoloniais promovem a solidariedade entre mulheres de diferentes origens culturais e geográficas, buscando construir alianças que enfrentem coletivamente as opressões sistêmicas. Diante disso

[...] es necesario situar este diálogo en contextos de poder, en particular, las relaciones de poder entre hombres y mujeres²⁰ que se reproducirán con diferencias dependiendo de los países, los contextos étnicos culturales y las consecuencias recientes de conflictos armados internos. (Míguez; Peñafiel; 20219, p. 58)

A citação acima vai de encontro com as afirmações de autoras feministas decoloniais sobre o escutar quem e de onde se fala, pois existe a autodeterminação das

Realização

comunidades colonizadas e a capacidade das mulheres nessas comunidades de definirem suas próprias agendas feministas e estratégias de luta, sem desconsiderar a complexidade das relações de gênero.

Las relaciones de genero están incrustadas o 'imbricadas' em um entramado cultural y conformadas por los contextos locales. Esta comprensión impuso un cambio de objeto de estudio em la teoria feminista: de un enfoque centrado solo em la mujer se pasó a la relación entre ambos géneros. (Marcos, 2018, p.42)

Os feminismos decoloniais representam uma abordagem crítica e inclusiva para entender e abordar as questões de gênero em contextos pós-coloniais, confirmando a complexidade das experiências das mulheres e a necessidade de lutar contra várias formas de opressão interconectadas. Toda essa compreensão faz-se necessário para compreendermos também como tudo isso nos afeta, como nos molda e nos representa.

1.3 A construção da identidade da mulher atravessada pela colonialidade do saber.

Como dissemos anteriormente, somos atravessados pelo nosso contexto, histórico, social e também geográfico. A forma como vamos ler e interpretar o mundo é constituído de forma complexa e multifacetada. Neste sentido é importante considerar que nossa identidade é amplamente moldada pelas normas, valores e práticas culturais da sociedade em que se vive. Ao falarmos das mulheres, que neste caso é nosso recorte para esse trabalho, a cultura desempenha um papel significativo na formação de papéis de gênero, expectativas e comportamentos associados às mulheres. O modelo de feminino do qual internalizamos faz parte do que Quintero (Et. Al, 2019) citou como colonialidade do saber, ou seja, reproduzimos o que nos foi imposto e de forma ampla temos o saber eurocêntrico como referência.

Cabe considerar que não existe uma única “identidade da mulher”, pois as culturas ao redor do mundo são diversas e variadas. O que é considerado adequado ou esperado para as mulheres pode variar significativamente de uma cultura para outra, por isso devemos pensar em - feminismos.

Para comprender la diversidad de feminismos existentes hay que atender a la construcción relacional de la subjetividad política. Ahí donde hay un privilegio, un derecho está siendo negado, precisamente porque los privilegios no son universales, como son pensados los derechos. (Martin, 2016, p. 126)

A cultura muitas vezes perpetua estereótipos de gênero que influenciam a forma como as mulheres são percebidas e como elas se percebem. Esses estereótipos podem limitar suas escolhas e oportunidades e estimular as expectativas tradicionais de papéis de gênero. A identidade de gênero de uma mulher não existe isoladamente. Ela está

Realização

frequentemente interligada com outras identidades, como raça, etnia, classe social, orientação sexual, religião, entre outras. Essas interações podem criar experiências únicas de identidade e opressão.

A cultura não é apenas uma fonte de restrições para as mulheres, mas também pode ser uma fonte de resistência e empoderamento, embora esse termo possa ser problemático em alguns aspectos, principalmente quando associado única e exclusivamente a questões estéticas. Muitas mulheres encontram maneiras de desafiar as normas culturais e buscar a igualdade de gênero dentro de seus contextos culturais específicos. Mesmo dentro de uma mesma cultura, as experiências das mulheres podem variar amplamente.

A construção da identidade da mulher também é influenciada por diálogos interculturais e pela exposição a diferentes perspectivas e valores. A globalização e as redes sociais, por exemplo, permitem que as mulheres interajam com culturas e ideias diversas, o que pode enriquecer suas identidades. Em algumas situações, as mulheres podem enfrentar pressão para assimilar as normas culturais dominantes, muitas vezes às custas de suas identidades culturais de origem. Isso pode criar conflitos e desafios em relação à sua identidade.

A construção da identidade da mulher é profundamente influenciada pela cultura, mas é importante considerar a diversidade cultural e as diferentes maneiras pelas quais as mulheres vivenciam sua identidade em contextos culturais diversos. A luta pela igualdade de gênero muitas vezes envolve desafiar normas e expectativas culturais, ao mesmo tempo em que se valoriza e se respeita a diversidade cultural.

1.4 A representatividade da mulher negra e sua importância no processo de construção da subjetividade.

Torna-se mulher é um processo complexo que ao contrário do que muitos possam pensar, não tem a ver apenas com aspectos biológicos. Nascemos inseridos em uma sociedade que reproduz discursos que são construídos a partir das referências eurocêntricas oriundas do próprio processo de colonização. Desde o “descobrimento” do Brasil, até nossos dias atuais a compreensão que temos dos modelos de corpo, estética, família, educação e até mesmo conexão com a religiosidade está diretamente atravessada pelo ideal europeu.

Esse processo não acontece de forma objetiva ou amplamente problematizada, nascemos e crescemos sem pensarmos que somos influenciados a pensarmos e agirmos

como pessoas brancas. Algo que inclusive encontramos dificuldades de abordar em alguns contextos, embora já tenhamos avançado significativamente nas discussões ainda encontramos desafios.

Diante da constituição da nossa sociedade, marcada pela inter-relação cultural entre os colonizadores, povos originários e escravizados é importante destacar que muitos desses modelos impostos não serão alcançados. Nossas famílias, corpos, manifestações religiosas foram influenciadas também por essas outras culturas, da qual afetamos e somos afetados. No caso das mulheres negras o processo de construção da identidade feminina pode ser muito mais complexa, visto que as referências principalmente estéticas estão todas baseadas na mulher branca, alta, magra, cabelos lisos, olhos claros, traços finos. Desde muito cedo somos bombardeadas por referências que reforçam a necessidade de nos aproximarmos o máximo desses modelos.

A figura da mulher em nossa sociedade é marcada por esses padrões citados acima, como deveríamos nos portar em diferentes contextos, vestir, falar nos são repassados desde o nascimento e não é difícil a partir disso construir a ideia de que para nos encaixarmos socialmente é preciso seguir ao máximo esses modelos.

As referências da mídia e redes sociais podem parecer inofensivas, mas, escondem uma imposição muitas vezes cruel e que podem ser geradoras de muitos problemas coletivos (racismo, preconceito e discriminação) e individuais (sofrimentos de ordem psicológica) quando nos apresentam figuras idealizadas que não consideram outras características físicas e até mesmo culturais.

A imagem do outro socialmente validada nos é referência, ou seja, a cultura estipula o que será considerado bom ou ruim, certo ou errado, feio ou bonito, os padrões sociais serão determinantes para nossa constituição enquanto sujeitos.

A imagem do negro no Brasil ainda está associada a algo ruim, suas características físicas inaceitáveis e como dissemos anteriormente contribui para sentimentos de não pertencimento intensificando sofrimentos que muitas vezes não estão localizados dificultando as expressões e simbolizações de tais violências por parte da população negra.

Por esse motivo a representatividade da mulher negra é um tema fundamental e necessário para a construção primeiramente de uma identidade fortalecida e de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A representatividade da mulher negra desafia os estereótipos prejudiciais e pode contribuir para o combate tanto o racismo quanto o sexismo presentes em nossa cultura. A visibilidade da mulher negra como

Realização

protagonista e modelo de sucesso inspira outras mulheres a acreditarem em seu próprio potencial.

2. Conclusões

Diante dos fenômenos que nos marcam e nos afetam enquanto sujeitos atravessados pelo contexto social e seus modelos impostos gostaríamos de destacar a importância dos estudos decoloniais. Talvez em nenhum outro momento da história se tenha falado tanto sobre cultura e os impactos da colonialidade para diversos povos. No que diz respeito aos feminismos, ter a compreensão do quanto o modelo do que é “ser mulher” e suas consequências pode ser uma importante ferramenta de luta, pois, ao considerarmos que somos diferentes em diversos aspectos, conseguimos compreender e também lutar por aquilo que nos faça sentido e principalmente que atenda as nossas necessidades.

A construção da nossa identidade é também fruto das nossas interações e internalizações, na medida que vamos interagindo e experimentando o mundo nos construímos enquanto sujeitos e damos sentido ao que rodeia. Neste sentido a representatividade é uma das peças chave para se sentir pertencente e desta forma reconhecer os lugares que ocupamos e os direitos que temos.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

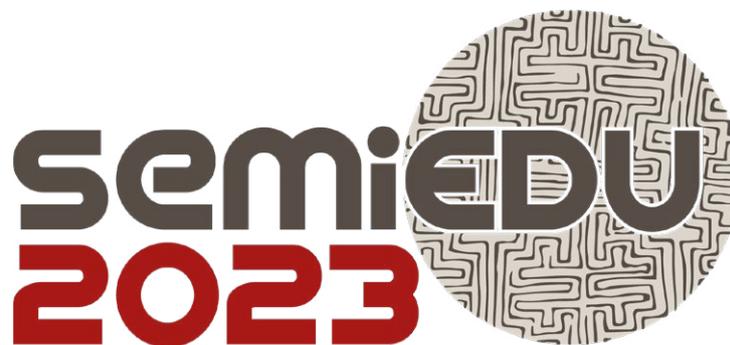
Gonzalez, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **In: Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais / organização e apresentação Heloisa Buarque de Hollanda; autoras Adriana Varejão ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.**

Míguez, Sheila Fernández; Peñafiel, Juan Jorge Faundes. Emergencia de las mujeres indígenas em América Latina. Debates sobre Género, etnicidad e identidade cultural. **Revista Cjilena de Drecho e Ciencia Política, Diciembre**, vol. 10, n. 2, p. 53-96, 2019.

Marcos, Sylvia. Para teorizar el género en Mesoamérica: dimensiones ontológicas del quehacer feminista descolonial. **In Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur – 1ºed. – Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD)**, p. 41-86, 2018.

Martín, Rocío Medina. Agencia y mujeres saharauis refugiadas. identidades Colectivas y subjetividades desde los feminismos descoloniales. **In Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente / Rita Laura Segato [et al.]; coordinación general de Karina Andrea Bidaseca. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACS; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDAES, 2016.**

Quintero, Pablo; Figueira, Patricia; Elizalde, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP, 2019.**



EFEITOS DO RACISMO NA AFIRMAÇÃO POSITIVA DA IMAGEM DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NA ESCOLA

Silvana dos Santos Costa Oliveira
(PPGE/UFMT) - money.silvana@gmail.com

Eni Gonçalves da Silva Cambui
(PPGE/UFMT) - enicambui@gmail.com

Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes
(ECCO/UFMT) - juliannecaju@gmail.com

Ana Luisa Alves Cordeiro
(IE/UFMT) - analuisatri@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo é resultado das leituras e reflexões sobre a temática racial da disciplina Seminário Avançado II ofertada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como objetivos realizar discussão teórica e histórica sobre o racismo, analisar a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano das escolas em que trabalhamos e refletir sobre como nossas práticas pedagógicas e como estas poderiam contribuir para a afirmação positiva da imagem de estudantes negros e negras na escola. Para discutirmos as bases sócio-históricas do racismo utilizaremos os escritos de Meliá (1979), Ribeiro (1983), Moore (2007), Hasenbalg (1982), Kilomba (2019), entre outros. Também analisaremos leis e documentos como o Projeto Político Pedagógico e nossos planos de aula para analisarmos a aplicação das leis que instituem o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas em que trabalhamos e refletirmos se essas práticas pedagógicas contribuem ou não para a afirmação positiva da imagem de adolescentes negros e negras nas escolas.

Palavras-chave: Racismo. Estudantes negros e negras. Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008.

1 Introdução

A atual sociedade brasileira, com características poliétnicas e pluriculturais, é resultado de inúmeros processos históricos que se iniciam em 1500 com a invasão do território brasileiro pela coroa portuguesa em busca de novas riquezas para a metrópole, às sucessivas tentativas de escravização, especialmente durante os séculos XVI e XVII e ao extermínio de diversos povos indígenas (Ribeiro, 1983) e, por fim, a diáspora forçada de diversos povos africanos que foram escravizados e sustentaram a economia brasileira e de Portugal durante séculos.

Apesar de ter sido apresentado ao mundo como um modelo de nação em que pessoas de diversas raças conviviam em harmonia, as tensões raciais sempre estiveram

Realização

latentes e havia um esforço político e intelectual para que não fossem evidenciadas como parte dos problemas estruturais da nação brasileira (Pinto, 1998).

As relações sociais sempre foram marcadas por tensões. Os colonizadores se autointitularam classe dominante, formada inicialmente pelos portugueses e posteriormente por outros povos considerados brancos. Imbuídos de privilégios eles excluíram outros grupos como negros e indígenas de espaços socialmente valorizados, como é o caso de moradias e da escola.

De acordo com Bartomeu Melià (1979), os povos indígenas foram excluídos do processo de escolarização e a eles foi ofertada uma educação voltada à catequização, à perda da alteridade e dissolução das diferenças para que fossem úteis ao projeto colonial europeu. Em relação aos povos africanos, também foram excluídos dos sistemas educacionais que eram destinados aos filhos da elite colonial em escolas geralmente ligadas às ordens católicas como os jesuítas na colônia ou na metrópole.

O Estado Brasileiro cerceou o direito da população negra à educação inúmeras vezes, tais como o Decreto nº. 1.331-A/1854, que proibia os “escravos”¹ de serem matriculados na escola e o Decreto nº. 7.031/1878 que só permitia aos escravizados ou forros frequentarem o ensino noturno caso o senhor ou um “padrinho” autorizasse.

Somente no texto constitucional de 1946 é que a educação passa a ser um direito de todos e o ensino primário é, em tese, universalizado. A proposta de universalização de toda a educação básica vem com a aprovação da Constituição Federal de 1988.

Nesse cenário marcado por desigualdades raciais, sociais e econômicas no qual as populações negra e indígenas nunca concorreram de modo igualitário com os de origem europeia, a escola deveria ser um dos espaços que contribuíssem para a diminuição das desigualdades, de valorização da diversidade, respeitando as identidades dos/as estudantes.

Mesmo após 20 anos da Lei 10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, nota-se que ainda não há a inserção desses conteúdos de modo transversal no currículo, nos Projetos Político Pedagógico e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas das escolas em que atuamos.

Este artigo é resultado das leituras e reflexões sobre a temática racial da disciplina Seminário Avançado II - Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, Ênfase em Relações Raciais e Educação, ofertada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-

¹ A palavra está entre aspas pois foi transcrita da mesma forma que aparece no Decreto nº. 1.331-A/1854.

graduação em Educação (PPGE) e do Projeto de Extensão Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros, coordenado pela profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro e vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) em parceria com o Centro Cultural Casa da Pretas de Mato Grosso e cantora Gê Lacerda.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como objetivos realizar discussão teórica e histórica sobre o racismo, analisar a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano das escolas em que trabalhamos e refletir sobre nossas práticas pedagógicas e como estas poderiam contribuir para a afirmação positiva da imagem de estudantes negros e negras na escola.

2 As bases sócio-históricas do racismo

Segundo Carlos Moore (2007), o racismo tem bases históricas e desde a Antiguidade Clássica marca diferenças sociais, políticas e econômicas. O autor aponta que a hierarquização dos seres humanos se inicia com a discussão da noção de superioridade e inferioridade racial na Grécia, que se desenvolveu a partir da ideia de que os gregos eram superiores aos bárbaros e, posteriormente, com a expansão imperialista grega e romana, a racialização passa a ser utilizada como fator relevante para que os povos fossem subjugados e submetidos à escravidão:

Ambos, Grécia e Roma, existiram como impérios estritamente europeus no seu início, tornando-se multirraciais a partir da conquista e da colonização de partes da África do Norte e do Oriente Médio. Assim, é possível rastrear a evolução da visão raciológica dos gregos e romanos, ao longo desse período, evidentes nos textos produzidos pelas suas elites dominantes. Isso porque, antes de entrar numa relação de conflito e dominação com o mundo africano, representado no primeiro momento pelas grandes potências que foram Egito e Cartago, tanto gregos quanto romanos formularam uma precoce visão racializada. (Moore, 2007, p. 56)

Ao longo de milênios a ideia de superioridade da raça branca em relação às demais foi perpetuada através da medicina, do direito, da literatura, da filosofia, da política, entre outras áreas do saber que foram utilizadas para justificar a escravidão através de traços fenotípicos. Essas narrativas racialistas tiveram grande repercussão em várias camadas sociais no Brasil com a criação de políticas para a implementação da eugenia, com o objetivo, segundo os ideológicos, de “melhorar a raça”.

Nesse sentido recorreremos a Nilma Lino Gomes que afirma: “O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (Gomes, 2005, p. 52).

Para inúmeros pensadores como Heródoto, havia uma ligação entre traços fenotípicos e a condição de escravo, estes estavam fora da *polis*, ou seja, não participavam das decisões e da vida pública das cidades e mesmo aqueles que possuíam notória sabedoria, como era o caso dos egípcios, precisavam ser governados pelos europeus, pois eram considerados “politicamente inferiores” (Moore, 2007, p. 67).

Com a expansão do império romano, ampliam-se a noção sobre o que é “bárbaro” e o que é “civilizado”, sendo considerado bárbaro todo aquele que não era romano, independentemente se fizesse parte de um povo conquistado ou fosse um estrangeiro de uma terra distante. Então, inicia-se a exploração do escravizado economicamente, tornando-o uma mercadoria.

Moore (2007) também aborda a relação entre o racismo e a escravidão no mundo árabe-semita, se utilizando da literatura para discutir a visão que se tinha dos negros como no conto “Mil e uma noites”, no qual os personagens negros desempenham um papel secundário e/ou subalterno e de textos sagrados como o Alcorão e a Bíblia que tratam a escravidão como algo natural da vida, além de apontar para a estreita relação entre a língua árabe e a escravidão, que é exemplificado com as palavras *ama* e *abd*, para se referir à mulher escravizada e homem escravizado, respectivamente (Moore, 2007, p. 85).

Desse modo, racialização e hierarquização de pessoas pelo fenótipo como conhecemos hoje foram construídas sócio historicamente e as nações europeias se apropriaram e ressignificaram visões etnocêntricas de mundo para colocar em prática seu projeto colonial a partir do século XVI.

Nos séculos seguintes da colonização europeia, o próprio conceito de raça, que partia do biológico foi mudando e hoje entendemos raça como uma construção social, ou seja, “de ‘constructos sociais’, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (Schucman, 2010, p. 47).

Portanto, o racismo refere-se a um sistema de poder. Assim como o conceito de raça, o conceito de racismo vai se alterando e se materializando de diferentes formas ao longo dos séculos, ancorado na ideia de hierarquização das pessoas por meio da ideia de raça.

No Brasil, diversas correntes teórico-epistemológicas estudaram a temática das relações raciais. Neste artigo vamos nos ater aos estudos de Carlos Hasenbalg sobre as tendências teóricas do pensamento social brasileiro no enfrentamento ao racismo. No

Realização

livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, Hasenbalg (2005) defende a ideia de que o racismo e a discriminação racial surgem como resultado da competição que é inerente ao sistema capitalista. Ele argumenta que é somente por meio da concorrência que caracteriza esse sistema que a discriminação racial e o racismo se manifestam em sua forma moderna.

Para o autor, “o racismo, cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constituiu a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor” (Hasenbalg, 1982, p. 69).

Hasenbalg aponta para três linhas teóricas que discutem as relações de raça, classe e desigualdades sociais no contexto brasileiro, que são: os racialistas do final do século XIX e início do século XX, defendiam a tese da inexistência preconceito racial ou racismo; a linha Freyreana, inspirada em Gilberto Freyre, que acreditava na existência do preconceito, não de raça, mas de classe e a linha teórica desenvolvida por Florestan Fernandes e seus estudantes, que reconhece a existência do preconceito racial mas ainda não reconhece a raça e o racismo como categorias de análise e sim como um subproduto da classe, como algo transitório que desapareceria com o distanciamento do período escravocrata e com a integração do negro à sociedade e mobilidade de classe (Hasenbalg, 1982).

O autor aponta ainda que a discriminação racial e o racismo foram se metamorfoseando na sociedade brasileira e “que pode ser mais do que um fenômeno transitório” (Hasenbalg, 1982, p. 87). Foram com os pensamentos racistas que se criou uma estrutura e um sistema econômico que violenta a história, a cultura e o jeito de ser e viver dos povos africanos e indígenas.

Para Grada Kilomba (2019), no racismo estão presentes três características simultâneas: a primeira é a construção da diferença a partir de uma visão etnocêntrica de mundo na qual o homem branco constitui o Eu, a referência e os demais, o Outro, o que se torna diferente por meio da discriminação; a segunda é a “ligação dessas diferenças a valores hierárquicos” e a terceira é “a combinação do pré-conceito e do poder” para formar o racismo (Kilomba, 2019, p. 75-76).

Portanto, a autora entende que o racismo “inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc.” (Kilomba, 2019, p. 76) e se manifesta de modo estrutural, institucional e cotidiano.

Ela define o racismo estrutural como aquele que está ligado à exclusão de pessoas negras dos espaços políticos e sociais, espaços representativos de poder, composto estruturalmente por maioria branca; já o racismo institucional é o modo como é materializado nas instituições, como por exemplo, na escola na qual os/as estudantes negros/as não são considerados/as inteligentes, são colocados/as para sentar no fundo das salas de aula e são tidos/as como desordeiros/as; já o racismo cotidiano está ligado àquilo que é dito e sentido repetidas vezes por nós, pessoas negras, o que nos afeta como insultos, piadinhas relacionadas à nossa aparência, entre outros (Kilomba, 2019).

Definidas as bases epistemológicas e sócio-históricas do racismo, passaremos a discutir a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto das escolas em que trabalhamos.

3 As leis sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e sua implementação

Uma das pautas dos movimentos negros e indígenas é a luta contra as diferentes formas de discriminação, preconceito e opressão étnico-racial, desde os movimentos contra a escravidão indígena e negra, abolicionistas, pelos direitos civis, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Movimento Negro Unificado (MNU), e outros movimentos de luta antirracista, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), e o coletivo Adeola – Princesas e Gerreiras (Adeola). No contexto social brasileiro, negros/as e indígenas nunca viveram de modo igualitário e nem com equidade quer seja no mercado de trabalho, nos espaços de poder e até mesmo no ingresso e permanência na escola, conforme abordado na introdução deste artigo.

Por isso, a escola deveria ser um dos espaços de formação de cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as, agentes na luta antirracista. Conforme o Artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Embora reconheçamos que há conquistas importantes nas políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais, dentre elas a Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei n. 9.394/1996 e que versa sobre obrigatoriedade de ensino na educação básica sobre a história e cultura Afro-brasileira.

Para Iolanda de Oliveira e Monica Sacramento (2010), é importante que o planejamento de ensino seja feito a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Realização

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Um trabalho interdisciplinar pode promover grandes aprendizados, desde que elaborados a partir de referenciais condizentes com as matrizes curriculares, o Projeto Político Pedagógico da escola, o conhecimento da realidade e as demandas encontradas no ambiente escolar.

Contudo, ainda não se foi alcançada a equidade de ingresso e permanência de estudantes negros/as e indígenas na Educação Básica e conforme Oliveira e Sacramento (2010), essas desigualdades vão se acentuando a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e as políticas públicas já adotadas, como programas de ampliação de vagas em creches e escolas, merenda escolar, programas de transferência de renda, entre outros, não se mostraram suficientes para reduzir tais desigualdades.

Então, caberia aos governos garantirem que nos currículos das escolas públicas e particulares fossem incluídos conteúdos e práticas pedagógicas que valorizassem a história, a cultura, a literatura, os saberes e outras ciências de origem africana, afro-brasileira e indígena.

No âmbito das escolas públicas nas quais trabalhamos, o documento macro que norteia o planejamento e as práticas pedagógicas é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao analisá-lo, percebemos que as referidas leis são citadas e que existe uma proposta de trabalho como tema transversal em todas as disciplinas e em projetos específicos como na Semana de Luta dos Povos Indígenas ou na Semana da Consciência Negra.

Nas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso foi ofertado Curso de Formação aos/às professores/as de História e disponibilizado um livro para as turmas do 6º ao 9º ano com o objetivo de trabalhar, principalmente a história e a contribuição dos povos indígenas e africanos em 2023, mas que não envolve todas as áreas do conhecimento, nem os anos iniciais do Ensino Fundamental, tampouco o Ensino Médio.

Contudo, o compromisso de muitos/as professores/as com a promoção de uma educação antirracista podem proporcionar aos/às estudantes acesso àquilo que é considerado marginal e que não está colocado oficialmente no currículo escolar.

É comum os/as professores/as trabalharem projetos por área do conhecimento com o objetivo de proporcionar experiências e vivências diferenciadas e que sejam significativas para os/as estudantes. Como por exemplo, na área de Linguagens e suas tecnologias costumamos trabalhar jogos, músicas e literatura africana no Ensino Médio durante o ano todo. Mesmo tendo que seguir os materiais didáticos oferecidos pelo

Realização

Governo do Estado de Mato Grosso, é possível a inclusão ou substituição de textos e músicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa, de jogos nas aulas de Educação Física e a pluralidade artística na disciplina de Artes ou de trabalharmos um único projeto nas disciplinas eletivas, como literatura mato-grossense através da leitura de obras de Luciene de Carvalho, primeira mulher negra a assumir a presidência de uma Academia de Letras no Brasil.

No entanto, as práticas pedagógicas isoladas que adotamos não têm o mesmo êxito que uma política pública implementada de modo coordenado, com diretrizes e objetivos bem definidos, com apoio institucional. No ambiente escolar presenciamos práticas discriminatórias entre estudantes e profissionais da educação, com difusão de diversos estereótipos em relação às pessoas negras e indígenas.

Entre os/as estudantes, o que predomina é o racismo cotidiano que animaliza e estigmatiza pessoas negras e indígenas com base em características fenotípicas, que hiper sexualiza as adolescentes negras, que coloca as professoras negras como a encarnação do estereótipo da mãe preta e da doméstica, estereótipos abordados por Gonzales (1984): mulata, mãe preta e empregada doméstica.

Já entre os/as profissionais da educação é comum tratar estudantes negras e indígenas como incapazes de aprender, como raivosas e problemáticas e colocarem a culpa nas famílias, que conforme a cosmovisão predominante, seriam desajustadas.

Nesse sentido, Beserra e Lavergne (2018), nos apontam que o racismo produz consequências tão concretas tanto nas instituições quanto nos indivíduos e é produzido e alimentado tanto nas instituições como nas práticas sociais.

Então, a seguir faremos breves reflexões sobre os efeitos positivos da adoção de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas na autoestima de estudantes, especialmente de adolescentes negras.

4 A importância da afirmação positiva da imagem de adolescentes negros e negras na escola

O racismo se manifesta na escola sob as mais diversas formas, sendo assim, é preciso criar estratégias para enfrentá-lo, é necessário que se tenha conhecimento sobre a realidade e o cotidiano dos elementos nela inseridos e propor ações efetivas que elucidem a problemática encontrada. Como afirmou, Hannah Arendt (2005):

Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o

Realização

mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente (Arendt, 2005, p. 31).

Portanto, as vivências escolares marcam significativamente a construção das subjetividades das pessoas, para as crianças negras que vivenciam o racismo no ambiente escolar isso fica marcado e elas carregam consequências dolorosas nas fases da adolescência, da juventude e da vida adulta.

Nessa perspectiva recorremos também a Munanga (2004) que trata da relevância da desconstrução do preconceito e discriminação racial, levando em consideração que questões raciais debates nas escolas de Educação Básica, propondo que é de onde se deve iniciar a prática de desconstrução e reversão ideológica e dos estereótipos no ambiente escolar. Discorre também sobre a necessidade de o/a professor/a evadir-se do mundo fechado de referências e práticas eurocêntricas em que foram (de) formados/as e ao qual foram confinados/as.

5 Considerações finais

Entendemos que através da educação seja possível transformar a realidade dos/as estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes e críticos/as, que refletem sobre suas realidades e práticas.

Consideramos que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são trabalhadas nas escolas, mas de modo deslocado, isolado ou segmentado, como por exemplo, nas aulas de história, em projetos específicos em alusão ao 19 de abril e 20 de novembro, “Dia de Luta dos Povos Indígenas” e “Dia da Consciência Negra”, respectivamente. Portanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a legislação já existente resulte em um currículo descolonizado, menos eurocêntrico, que valorize a história, a cultura, os saberes, a música e a literatura africana, afro-brasileira e indígena.

Contudo, é preciso que haja formação de professores/as, mudança nos PPPs e Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs e a efetiva aplicação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. É necessário debater com os/as estudantes e colocar em prática ações de combate ao racismo na escola, sobre a diversidade étnico-racial e de gênero, refletindo sobre as questões apresentadas no cotidiano escolar e na sociedade.

Como o racismo é a base de constituição da sociedade brasileira e conforme os contextos sócio-históricos apresentados ao longo desse trabalho, é importante

considerar que muitas gerações dos/as profissionais de educação no nosso país não tiveram formação adequada e nem passaram por processo de letramento racial.

6 Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BESERRA, Bernadete de L.R; LAVERGNE, Rémi Ferdinand. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A**. Brasília, 1854. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/392201/publicacao/15632575>>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.031 A**. Brasília, 1878. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/583976/publicacao/15628699>>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL-**Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL-**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL- **Lei 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 out. 2023.

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

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 01 out. 2023.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1984. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005, p. 39-62.

HASENBALG, Carlos A. Raça, Classe e Mobilidade. In: Gonzalez, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982, p. 67-102.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

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

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <<https://biblio.fflch.usp.br/pedidos/2338>>. Acesso em: 08 out. 2023.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. Raça, currículo e práxis pedagógicas: relações raciais e educação – o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: **Cadernos 8 PENESB. Especial ERER – Periódico do programa de educação do negro na sociedade brasileira n. 12**. FEUFF, Niterói: Alternativa/EdUFF, 2010.

PINTO, Luis de Aguiar Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudanças**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/47/1/276%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>>. Acesso em 08 out. 2023.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1983.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2023.

TEDESCO, Maria do Carmo Ferraz. **Educação e Relações Étnicorraciais**. Módulo II, Educação para a Diversidade e Cidadania. Goiânia: UFG, 2010.



ações afirmativas para acesso e permanência na pós-graduação dos institutos federais do centro oeste: um estudo de revisão

Vilmaria Gonçalves da Silva

(vilmariaufmt@gmail.com) - PPGEn-IFMT

Fábio Alexandre Leal dos Santos

(alexandre1607@gmail.com) - PPGEn-IFMT

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda

(maria.auxiliadora@ifmt.edu.br) - PPGEn-IFMT

GT 15: Relações Raciais e Educação

Artigo Completo

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo fazer uma análise sobre as políticas de ações afirmativas adotadas por programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos, sobretudo dos Institutos Federais – IFs da região Centro-Oeste, no período de 2017 - 2023, a fim de identificar as modalidades, os critérios, os grupos sociais contemplados e as discussões sobre as ações permanência. Foi realizada uma revisão de literatura a partir da busca de produções acadêmicas em duas revistas da área da educação, a saber: 1) Cadernos de Pesquisa e 2) Educação e Políticas em Debate. A base teórica privilegiada nesta investigação é proveniente de estudos decoloniais, por seu potencial crítico e emancipatório na discussão das relações étnico-raciais. O estudo mostra ainda que a política de ação afirmativa na pós-graduação é realizada unicamente pela modalidade de reserva de vagas com critério predominantemente étnico-racial, sendo os grupos sociais pretos, pardos e indígenas os mais contemplados, e, todos os estudos analisados ressaltam a necessidade de ações de permanência. Especificamente sobre os IFs da região Centro-Oeste é preciso construir um panorama sobre a oferta da política.

Palavras-chave: Políticas afirmativas. Educação Superior. Justiça Social. Cotas. Relações étnico-raciais.

1 Introdução

No ensino superior o acesso à educação fica mais restrito à camada privilegiada da sociedade, apontando a necessidade de políticas de ações afirmativas, que são compreendidas como iniciativas para promover a igualdade, reduzindo as injustiças sociais. Essas políticas são práticas que consideram as desigualdades raciais reais, podendo ser instrumentos hábeis e efetivos, capazes de promover o aumento de oportunidade e inclusão social (Ferreira, 2019).

Após 20 anos da implementação dos primeiros programas de ações afirmativas nas instituições de ensino Superior é possível identificar que o fortalecimento da desigualdade racial estaria privilegiando historicamente a classe social privilegiada da sociedade, em detrimento da população negra (Silvério, 2022).

Neste sentido, Silvério (2022) defende que para encontrar garantias de igualdade em tratamento e direitos entre todos, também é necessária uma ação deliberada daqueles que se beneficiam da “racionalidade instrumental” que sustenta o racismo. Segundo este autor, a questão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo. Para ele, esta situação, teve uma configuração com o Estado legitimando historicamente o racismo institucional.

Em relação à pós-graduação brasileira, Venturini e Feres Júnior (2020) afirmam que esse nível de ensino é marcado por intensas desigualdades étnico-raciais, regionais e econômicas, o que resultou na criação de ações afirmativas em favor dos estudantes pertencentes aos grupos sociais historicamente excluídos.

A pesquisa realizada por Venturini e Feres Júnior (2020), para construir um panorama das ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas brasileiras aponta também que as formas de implementação das ações não são uniformes e os grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) são os principais beneficiários, ao contrário da graduação, na qual a política de reserva de vagas tem critérios predominantemente sociais e é uniformizada em conformidade da Lei 12.711/2012.

Arruda (2023), argumenta sobre a necessidade de uma análise da política de ação afirmativa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nos Institutos Federais (IFs) e das ações para a permanência dos estudantes, porque “estudos têm privilegiado universidades públicas, por outro lado, dentre os 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos IFs” (Arruda, 2023, p.890). Os IFs são instituições criadas pela Lei 11.892/2008. “Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008).

Neste estudo acesso e permanência são princípios da educação nacional relacionados entre si e com o padrão de qualidade, conforme o texto do artigo 3º da Lei 9394/1996, e, com a responsabilidade do Estado na aplicação de recursos para atingir esses propósitos. Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2005), asseguram que a nova

Realização

dimensão do direito à educação é assegurá-lo do ponto de vista do acesso e da permanência, sobretudo em relação às populações historicamente excluídas, a fim de concretizar a finalidade democratizadora do direito à educação.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é fazer uma análise sobre as políticas de ações afirmativas adotadas por programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos, sobretudo dos Institutos Federais da região Centro-Oeste, no período de 2017 - 2023, a fim de identificar as modalidades, os critérios, os grupos sociais contemplados e as discussões sobre as ações permanência nesse nível de ensino.

2 Metodologia

Esta é uma pesquisa¹ de abordagem qualitativa, que tem potencial nos estudos relacionados à educação e cuja característica envolve a obtenção de dados descritivos, contato direto do pesquisador com a situação estudada e se preocupa mais com o processo do que com o produto (Ludke; André, 1986).

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática que utiliza como fonte de dados a literatura sobre as políticas de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*. Conforme Sampaio e Mancini (2007), essa forma de pesquisa precisa ser metódica, possível de ser reproduzida e capaz de construir um panorama sobre o tema pesquisado, bem como, direcionar novas investigações. “Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Assim, esta revisão sistemática foi orientada pela seguinte pergunta: como os estudos científicos estão discutindo as ações afirmativas no contexto da pós graduação *stricto sensu*? Quais são as modalidades e critérios adotados? Quais grupos sociais são contemplados? Quais são as discussões realizadas no sentido da permanência?

Como estratégia de busca, o primeiro passo foi identificar algumas revistas na área da educação que divulgam produções acadêmicas relacionadas a políticas públicas, em suas plataformas na internet. Como segundo passo, definiu-se que a seleção dos artigos seria feita a partir da identificação simultânea das palavras: políticas públicas, ação

¹ Pesquisa realizada no âmbito do projeto: “Políticas de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes”, aprovado no Edital 37/2022 pela CAPES – PDPG – Alteridade na Pós-Graduação.

afirmativa, cotas e pós-graduação, nos títulos e palavras-chave dos resumos. E, por fim, como terceiro passo considerou-se a seleção somente dos artigos publicados no período de 2017 a 2023. A decisão por esse intervalo de tempo foi intencional porque 2017 é o ano seguinte à publicação da Portaria Normativa n. 13, de 11 de março de 2016, do Ministério da Educação, MEC que induz a adoção de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu. Os artigos encontrados foram sendo organizados conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Busca de trabalhos nas Revistas Científicas

Revistas	Autores e Título	Referência
Cadernos de Pesquisa	VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas.	v.50, n. 177, jul/set. 2020
	VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. da. Ações afirmativas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : análise da universidade federal do Paraná	v. 49, n. 171, jan/mar. 2019
	VENTURINI, A. C.; Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional	v.47, n. 166, out/dez. 2017
REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate.	SILVÉRIO, V. R. O lugar da política de ação afirmativa na construção de um novo regime de representação negro-africano no Brasil	v.11, n. 1 jan/abr. 2022
	ARRUDA, M. A. de A. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes	v.12, n 2, Mai/ago. 2023
	ANDRADE, F. M. R. de, <i>et al.</i> Ações afirmativas no Ensino Superior: o caso do Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense	v. 11, n. 1, jan./abr. 2022

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

A análise de conteúdo dos artigos, foi elaborada a partir de categorias descritivas definidas após uma leitura atenta e sucessiva dos mesmos (Ludke; André, 1986) e em conformidade com o objetivo deste estudo.

3 A política de ação afirmativa na pós-graduação

O pensamento decolonial de Frantz Fanon denominadas problematiza o racismo, a dominação colonial econômica e social violenta através de um processo que inferiorizou a população colonizada, como exemplo, a população racializada como negra. Na obra intitulada: *Pele negra, máscaras brancas*, o autor anticolonial diz que a imposição da inferioridade ocorreu após um duplo processo: “- inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade” (Fanon, 2008, p. 28). Nesse sentido, o branco europeu colonizador, se fecha na sua brancura, na sua

Realização

pretensa suposição de modelo de humanidade e “incita-se a assumir a condição de ser humano” (Fanon, p. 27).

Os teóricos da decolonialidade que mobilizam o pensamento de Frantz Fanon, sistematizam o conceito de racismo como constitutivo de todas as relações de dominação da modernidade/colonialidade. Essas relações estão na divisão internacional do trabalho, nas hierarquias epistêmicas, étnico-raciais, sexuais, religiosa, de gênero, de língua ou nacionalidade, etc. (Quijano, 2005; Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018; Maldonado-Torres, 2018).

Nesse sentido, a classificação e hierarquização social da população a partir da ideia de raça é uma construção mental que se deu globalmente e constituiu a colonialidade do poder, do ser e do saber na modernidade, cuja racionalidade específica é o eurocentrismo. O sociólogo peruano Aníbal Quijano, cria o termo colonialidade em 1989 e estuda as implicações dessa colonialidade do poder na América Latina e argumenta que a implementação desse novo padrão de poder ou estrutura de dominação, se estabeleceu 1) pela ideia de raça - suposta diferenciação natural de estrutura biológica que inferiorizava os povos colonizados e justificava a sua dominação, e 2) pelo controle/dominação do trabalho, dos recursos e dos produtos dos colonizados, em torno do mercado mundial. Essa expansão mundial da dominação colonial deu-se por parte dos brancos europeus que produziram novas identidades racistas aos povos colonizados e associaram a branquitude social com o salário e postos de mando da administração colonial (Arruda, 2023).

Nesse viés, as ações afirmativas são políticas públicas pensadas como ações governamentais necessárias para realização de objetivos socialmente relevantes e produção de mudanças sociais, especificamente em relação à desigualdade social dos grupos historicamente discriminados (Venturini, 2017).

O estudo de Gomes e Ximenes (2022) intitulado: Ações afirmativas e a retomada democrática, argumenta que substituir a extrema-direita que estava no poder, e também com a vivência do período da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015 - 2024), o Brasil retoma o caminho democrático, que significa proteção e garantias da construção de experiência, prática e propostas de combate ao racismo por meio de políticas de ações afirmativas diversas, que têm como a mais evidente a modalidade de reserva de vagas sociais e étnico-raciais, implementadas pela Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, para ingresso na educação superior.

Para os autores, as ações afirmativas na educação brasileira vêm garantindo uma inserção maior de grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas), estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e de baixa renda, no ensino superior. Assim como aumenta as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africanas e indígenas, pesquisas, discussão das relações étnico - raciais nos cursos de formação docente, dentre outras.

Gomes e Ximenes (2022) com essa retomada de democracia brasileira é possível reconstruir uma democracia aberta ao diverso, ao reconhecimento da diferença e do direito as entidades. Essa é uma questão de luta pelo direito de existir, de ser representado politicamente e de participar nos lugares de decisão, enfim, luta pelo direito de viver.

Vanali e Silva (2019) demonstraram a alta desigualdade racial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Paraná – UFPR, refletindo os resultados do Censo Demográfico do IBGE de 2010.

O artigo de Venturini (2017), intitulado: Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação, ressalta que a instituição de ações afirmativas para pós-graduação é pouco conhecida e analisada pela literatura acadêmica, tanto no que se refere a justificativa dessas políticas, quanto a sua implementação. Pois, segundo ela, a literatura quando aborda sobre ação afirmativa e políticas públicas não analisa especificamente, o processo de formação de agenda, formulação e muito Isso, segundo a autora, evita a compreensão dessas ações afirmativas para as universidades, para o governo e sobre a relevância dessas políticas para pós-graduação.

Sobre a formulação da política, a autora explicou que pode ocorrer de diversas formas e técnicas, não havendo um único processo, pelo qual envolve diversos temas, procedimentos e atores. Variando-se também de acordo com o responsável pela sua criação, podendo ser o legislativo, o executivo, as agências reguladoras ou outros entes estatais. Todavia, geralmente o processo de formulação das políticas públicas envolvem algumas fases, bem como: identificação do problema, estabelecimento de uma agenda, formulação da política, processo de tomada de decisão, implementação e avaliação.

O estudo de Venturini (2017), contribuiu para a análise de que o processo de implementação da ação afirmativa no programa de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPCAS-MN), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi importante, pois, possibilitou a compreensão da justificativa para sua implementação, a criação dessa política neste programa de pós-graduação, instituído em decorrência de demandas por parte de um coletivo de discentes daquele programa. Os

Realização

discentes identificaram como problema a baixa presença de negros e indígenas nos corpos discentes e docentes do curso. Em 2007, quando a proposta foi encaminhada para aprovação, demonstrava a desigualdade racial no quadro dos discentes, pois no universo de mais de 100 discentes, havia somente 5 discentes negros e 1 único discente indígena.

Para que as ações afirmativas cumpram seu papel inclusivo e equalizador de oportunidades no acesso aos cursos de pós-graduação, também se mostra relevante o reconhecimento pelos programas e universidades de que estudantes negros, indígenas e de baixa renda partem de um patamar inferior de oportunidades acadêmicas e sociais e de que é necessário desenvolver mecanismos que possibilitem a diminuição das barreiras simbólicas enfrentadas por eles no acesso à pós-graduação (VENTURINI, 2017, p. 1311).

O trabalho de Venturini e Feres Júnior (2020) apresenta um panorama das ações afirmativas criadas em cursos de pós-graduação no período de 2002 até o início de 2018. Observou-se que, dos 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas, mais de um quarto (26,4%) já tinha algum tipo de ação afirmativa em janeiro de 2018. Vem ocorrendo uma difusão significativa desse tipo de política nos últimos quatro anos, especialmente em razão da aprovação de resoluções pelos órgãos superiores de universidades, determinando a criação dessas medidas por todos os programas de pós-graduação. A difusão dessas políticas a partir de 2017 e a predominância das universidades federais apontam para o papel indutor da Portaria Normativa MEC n. 13 (BRASIL, 2016) e de sua interpretação como obrigatória por programas e universidades (Venturini; Feres Junior, 2020).

Arruda (2023) faz uma discussão teórica, privilegiando a produção acadêmica-política da decolonialidade, sobre a necessidade de análise da política de ação afirmativa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nos Institutos Federais (IFs) e das ações para permanência dos estudantes. A autora afirma que os estudos têm privilegiado universidades públicas. Mas, atualmente, dentre os 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos IFs. Na região Centro-Oeste brasileira existem dezessete IFs que precisam ser estudados no que concerne a adoção das ações afirmativas.

Arruda (2023) argumenta que essa discussão fortalece a inclusão dos grupos étnico-raciais na educação superior. Por isso, conforme a autora, há urgência de reflexão sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, sobretudo pelos IFs, com a finalidade de analisar os

formatos de implementação, critérios, grupos étnico-raciais contemplados e os programas ações para permanência dos discentes.

3.1 Modalidades, critérios e grupos sociais contemplados

Na pós-graduação *stricto sensu*, as ações afirmativas são implementadas predominantemente pela modalidade de reserva de vagas e com predominância do critério étnico-racial, sendo os principais grupos sociais contemplados os estudantes pertencentes aos grupos étnico-raciais pretos, pardos e indígenas (Venturini, 2017; Vanali; Silva, 2019; Venturini; Feres Júnior, 2020; Arruda, 2023).

Dessa forma, os estudantes pretos são contemplados em 92% das políticas de ações afirmativas das universidades. Em seguida, tiveram os pardos com 91,3%, os indígenas com 90,4%, as pessoas com deficiência com 78,0%, os quilombolas com 17,8%, as pessoas trans com 10,4%, os estudantes graduados na rede pública com 9,2%, os de baixa renda com 9,1%, os membros de povos e comunidades tradicionais com 7,2%, os portadores de visto humanitário (refugiados) com 0,5% e os membros de movimentos negros com 0,3% (Venturini; Feres Júnior, 2020).

Ainda é possível observar que existem algumas mudanças das ações afirmativas entre os cursos de graduação e de *stricto sensu*, sendo que os principais beneficiários dos cursos *stricto sensu* são os estudantes pretos, segundo os pardos e terceiro os indígenas (Venturini; Feres Júnior, 2020, Arruda, 2023). Este fato contraria o que acontece nos cursos de graduação onde, na modalidade de reserva de vagas o critério social prevalece, sendo os principais beneficiários os estudantes que cursaram integralmente escola pública.

As questões apontadas para esta mudança, de acordo com Venturini e Feres Júnior (2020) têm a ver com as justificativas apresentadas pelos programas de pós-graduação, em que vários deles utilizaram como argumento as desigualdades raciais no Brasil e a sub-representação desses grupos nos programas, por aprovações dos conselhos universitários, por leis estaduais específicas e em função da Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016 que induz as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*.

3.2 Sobre as ações de permanência

Os estudos de como e quando os programas de pós-graduação começam a surgir no Brasil, vem relatando que a expansão da pós-graduação brasileira é marcada por desigualdades raciais (Venturini; Feres Junior, 2020; Vanari; Silva, 2019, Venturini, 2017; Arruda 2023). O contexto de acesso e permanência à educação pela população negra foi representada historicamente com desigualdade racial.

Neste sentido, Silvério (2022) acrescenta que o acesso à educação de qualidade, em uma sociedade segregada foi negado à população negra e pior ainda, os deixaram abandonados à sua própria sorte. Bento (2005) afirma que o reconhecimento da desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial, demandaria custo, uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e compromissos nacionais e internacionais, visando ações concretas e efetiva para reparar tais danos.

Em geral, a literatura especializada, consideradas fundamentais, localiza-se três modelos de gestão da exclusão antes do final da segunda guerra: o segregacionista, o democrático-racial (assimilação/miscigenação) e o contínuo hierárquico de cor (também conhecido por gradiente de cor). Em que, “as hierarquias permitem posicionar os indivíduos e grupos racialmente, em relação ao acesso a bens e serviços, políticas públicas e direitos” (Silvério, 2022).

O mito da democracia racial brasileira, permite que muitos defendam que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no país. No entanto, a segregação racial, embora não declarada, é cultuada socialmente de maneira silenciosa e, por isso, a vergonha do brasileiro de demonstrar o próprio preconceito não significa que a discriminação racial não exista (Ferreira, 2019).

A apreciação crítica de Ferreira (2019) sobre a realidade social, estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, durante décadas, manteve-se intacto o padrão de relações raciais no Brasil, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse efetivamente corrigir as desigualdades raciais.

O acesso e a permanência com o êxito dos graduandos, além dos próprios esforços de cada um deles, ocorre por meio de programas permanência que receberam da universidade, portanto esses programas são essenciais. Nesse sentido, Venturini (2017) defende não se apresenta suficiente que os programas somente criem mecanismos para o

acesso desses grupos na pós-graduação, é indispensável também a formulação de políticas de permanência. A respeito disso, a autora destacou que:

A não adoção de critérios socioeconômicos ou de preferência dos cotistas para a distribuição das bolsas de estudos pode afetar a efetividade da política de cotas, visto que alunos mais carentes poderão desistir do programa ou não conseguir dedicar-se da maneira esperada por terem que obter outras fontes de renda (VENTURINI, 2017, p. 1308).

Arruda (2023) enfatiza que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 tem como princípio do ensino nacional previsto no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os cidadãos na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial, de modo que o acesso e permanência são conceitos indissociáveis e compreensão fundamental no contexto das ações afirmativas.

4 Considerações finais

Dentre os seis artigos estudados apenas um trata das ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* nos IFs de modo geral, não sendo específico sobre os IFs da região Centro-Oeste. Observou-se que é necessário um estudo sobre o panorama das ações afirmativas nos IFs, sobretudo na região Centro-Oeste.

O estudo mostra ainda que a política de ação afirmativa na pós-graduação é realizada unicamente pela modalidade de reserva de vagas com critério predominantemente étnico-racial, sendo os grupos sociais pretos, pardos e indígenas os mais contemplados.

Referências

ANDRADE, Francisca. Marli. Rodrigues. de, *et al.* Ações afirmativas no Ensino Superior: o caso do Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Federal Fluminense. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 1, p. 122-141, jan./abr. 2022

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* nos institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v 12, n.2, p. 890-908, mai./ago. 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. **Simpósio Internacional do Adolescente**. N. 1, may. 2005.

BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 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 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016**. Diário Oficial da União, seção 1, 12/05/2016, p. 47.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Diário Oficial da União 1, Seção 1. 29/12/2016, p. 3.

FANON, Frantz. **Pele negra, mascaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Revista: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n. 104, p. 476-498, jul./set. 2019.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. ed. 2ª. São Paulo: EPU, 2015.

GOMES, Nilma Lino. XIMENES, Salomão Barros. Ações afirmativas e a retomada democrática. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 43, e269417, 2022

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

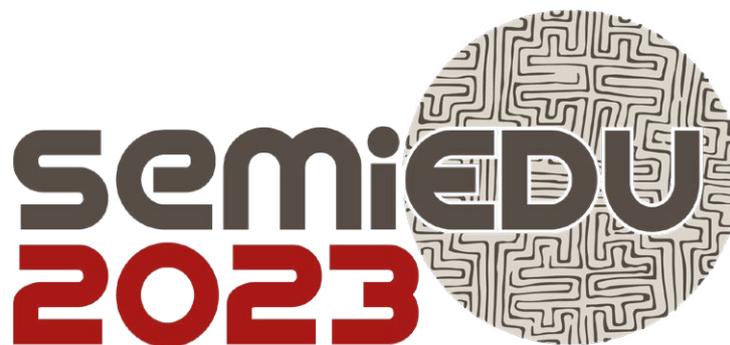
SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.** São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto Silvério. R. O lugar da política de ação afirmativa na construção de um novo regime de representação negro-africano no Brasil. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v 11, n.1, p. 30-46, jan./abr. 2022.

VANALI, Ana Crhistina; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, jan./mar. 2019.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, out./dez. 2017.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.



MUCAMA, MULATA OU MÃE DE LEITE UMA REFLEXÃO SOBRE O PENSAMENTO DE LÉLIA GONZÁLEZ E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ivoneides Maria Batista do Amaral
(ECCO/UFMT) - ivoneidesbamaral@gmail.com

Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes
(ECCO/UFMT) - juliannecaju@gmail.com

Benedito Dielcio Moreira
(ECCO/UFMT) – dielcio.moreira@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação
Artigo Completo

Resumo:

Este artigo traz reflexões sobre o papel da escola na valorização do ser negro, uma tarefa urgente mediante a prática relacionada ao tema transversal do currículo: pluralidade cultural e educação. O estudo reflete sobre como a escola atua nas ações do cotidiano, frente as violências sofridas pelos corpos negros; questiona-se como a mulher negra é vista ao longo da história do Brasil, com a estigmatização de ser mulata, mucama, mãe de leite, invisibilizada no processo de formação escolar. Consequentemente seus filhos são silenciados muitas vezes pela morte. A pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa. Analisa-se como a escola atua diante da prática por parte de vários atores sociais quanto a invisibilidade da pessoa negra. O escopo teórico interdisciplinar propicia a relação entre cultura, educação e questões étnico-raciais. Este trabalho se justifica, na medida em que, reconhece a urgência em tornar a educação com mais inclusão e equidade, afirmando valores e ações que contribuam para a transformação da sociedade.

Palavras-chave: Mulher negra. Lei 10.639. Cultura étnico-racial. Educação. Estigma.

1 Introdução

No dia 02 de junho de 2020, foi notícia nos principais jornais do Brasil “O menino Miguel da Silva, de 5 anos de idade, morreu após cair do 9º andar de um prédio de luxo, conhecido como Torre Gêmeas, no Centro de Recife.” Ao ouvir a chamada do noticiário, o primeiro pensamento foi imaginar “Como será que o menino caiu do prédio!?” E pensar “o que será que aconteceu com essa criança? Será que ela estava sozinha, sem nenhum adulto por perto?” Logo a repórter nos dá a seguinte informação: “Miguel da Silva, estava na casa da patroa da sua mãe que trabalhava como empregada doméstica. Por causa da pandemia da Covid-19, do isolamento social, do fechamento de vários órgãos, como por

exemplo, das escolas, Mirtes Souza não tinha com quem deixar a criança, já que sua mãe (a avó do menino) também trabalhava na mesma casa. Então ambas levavam o menino Miguel para o trabalho. Mirtes desce para passear com o cachorro da patroa. Miguel fica no apartamento. A patroa está em casa fazendo unhas. O menino Miguel passa a procurar pela mãe. Num primeiro momento, câmeras de segurança do prédio mostram que a patroa o impediu de descer. No segundo momento, ela mesma aperta o elevador com Miguel sozinho. Ele na busca pela mãe escala uma grade, sobe num parapeito de alumínio que despenca com ele de uma altura de 35 metros. ”

Nesse momento, vários pensamentos nos movem e recorremos a Lélia Gonzales, que torna o caso muito mais chocante e comum do que poderíamos imaginar. A autora fala sobre o racismo e sexismo na cultura brasileira, “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que se mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra”. (GONZALEZ, 1984:228).

Há algum tempo as pessoas negras têm que responder, com atos e evidências de que há racismo no Brasil. Os Grupos de Movimento Negro espelhados nos quatro cantos do país são exemplo do protagonismo negro pela valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Suas ações, juntamente com outros coletivos, como também das escritas de pensadores negros e negras, têm, como apontado por Conceição Evaristo, “estilhaçado a máscara do silêncio”. Os trabalhos realizados pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), pelo coletivo Adeola – Princesas e Gerreiras (Adeola), da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Movimento Negro Unificado (MNU), são outros exemplos da (re)existência dos negros e das negras diante da invisibilidade e do silenciamento impostos pelo racismo.

Compreender a criação, a reprodução e o processo de consolidação do racismo pelos países colonizadores, especialmente os da Europa, é caminho para ampliar os olhares sobre como ele ainda constitui o tecido social da sociedade. Das instituições, a escola é uma das que devem abraçar essa temática. Pesquisas sobre questões étnico raciais vêm mostrando que as desigualdades educacionais começam na educação infantil, onde crianças negras e pobres são as mais afetadas.

A cada ação realizada de disseminação preconceituosa precisamos olhar para a escola, avaliar o currículo, para as práticas pedagógicas e pensar em como está a representação das pessoas negras no ambiente escolar. Fanon (1984) reforça que a sociedade busca meios dissimulados e preconceituosos de fazer o negro odiar sua cor. Ao

Realização

acompanharmos o noticiário, sobre a morte do menino Miguel da Silva, é impossível tirar a cor da sua pele.

Nina Lino Gomes (2005) também traz que o racismo simboliza a aversão e o ódio a pessoas com pertencimento racial e se dá pelas tentativas de apagamento e de omissão de todo o legado deixado pelos povos negros. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p 52).

Nesse sentido, considera-se necessário compreender o racismo como um sistema estrutural e estruturante da sociedade. Ou seja, ele não acontece somente via oral, através de xingamentos, ou via ação, com atitudes discriminatórias, ele existe das mais diversas formas, nos mais variados ambientes e está presente na constituição das relações humanas e das instituições que regem a vida das pessoas. A escola faz parte dos processos de exclusão de crianças negras, conseqüentemente, contribui também para a discriminação de mulheres negras no mercado de trabalho.

2 A correlação entre capacidade intelectual e cor

Sempre ouvimos falar que a diversidade é enriquecedora, que a sociedade brasileira acolhe as diferentes culturas. Mas nas teorias e práticas do cotidiano, observa-se que no Brasil o lugar das pessoas negras foi por muito tempo nas senzalas, e atualmente tem uma grande parcela da população negra ocupando os lugares nas periferias, guetos, prisões e nas ruas. Retornamos ao Fanon (1984) sobre a internalização de valores relacionados ao ser branco, e pensamos sobre como é o acesso das pessoas negras à educação, diante das referências, formas e compreensão do mundo, das quais são colocadas.

A falácia da democracia racial e não mito da democracia racial como vem defendendo as pesquisadoras Sandra Petit e Geranilde Silva, é o que ainda causa a negação do racismo no Brasil e a resolução dessa mazela social no nosso país, pois se o problema não é nomeado como de fato deve ser, conseqüentemente ele não existe e não precisamos nos preocupar em ele. A defesa das autoras para o uso desse termo está na explicação de que mito dentro do contexto do racismo, criado no ocidente, tem conotação pejorativa no sentido de mentira. Já para a cosmovisão africana, mito é uma teoria científica, usada para a compreensão do mundo a partir dos conhecimentos africanos. Elas

Realização

coadunam com o pensamento de Munanga que defende que a falácia da democracia racial é uma “(...) ideologia de mestiçagem, minimizando os impactos das desigualdades raciais e étnicas, o que complica bastante o debate público, o andamento das políticas e a definição de leis” (MUNANGA, 2010, p. 8).

As narrativas de profissionais da medicina e do direito que defendiam a eugenia no Brasil ainda se perpetuam em todas as camadas sociais do Brasil. A “melhoria racial” tem uma lista grande do que foi implementado a partir dessa ideologia. Registro de *pedigree* das famílias; implementação de processos artificiais para controlar o nascimento de filhos das famílias ou com membros com alguma doença; realização de testes mentais para regular a imigração; controle de matrimônios a partir do que foi estabelecido pelos preceitos eugênicos; obrigatoriedade de testes eugênicos em escolas secundárias e superiores são algumas das ações, de acordo com a pesquisadora Maria Eunice Maciel (1999), do projeto de eliminação racial criado pelo médico e sanitarista Renato Kehl.

Outro profissional da saúde que teorizou sobre a inferioridade dos negros foi Raimundo Nina Rodrigues. O seu fazer de médico, sua experiência com a higiene pública e a medicina legal, seus escritos em uma publicação médica da Bahia no século XIX, deram à ele vez, voz e espaço para criar, fomentar e reproduzir discursos eugenistas. As teorias racistas de Nina Rodrigues foram institucionalizadas nas escolas de Medicina e de Direito. Vê-se então, o quanto o racismo é estrutural, estruturante, institucional e cultural.

A história da eugenia, da criação de leis que retiraram da população negra todos seus direitos de cidadãos e mais das narrativas que ecoaram sobre a inferioridade do povo negro, foram amplificadas também nos escritos de Gilberto Freire, que não reconheceram as problemáticas da escravização e da negação do racismo.

Outras áreas, como da Comunicação, também fizeram ecoar a eugenia no Brasil. Um dos profissionais foi Roquete Pinto, criador da rádio escola no Rio de Janeiro em 1929. Ainda que tenha dado sua contribuição para a difusão desse instrumento de comunicação, não se pode deixar de problematizar que ele também fez reverberar os discursos da corrente eugênica brasileira. Esses ideais contribuíram e constituíram uma estrutura organizacional que ampliou as desigualdades sociais no Brasil, principalmente para a população negra.

Na perspectiva de pensar na representação, retomamos os estudos de Lélia Gonzales, sobre a urgência em falarmos da mulher negra, mulata, doméstica e mãe preta. “Se a gente dá uma volta pelo tempo da escravidão a gente pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente

Realização

porque a gente é preto” (GONZALEZ, 1984, p. 229). As associações negativas relacionadas à cor preta/negra, a forma como as pessoas pretas e negras são tidas, tratadas e lidas desde a concepção da sociedade brasileira, ainda reverberam no século XXI.

O contexto social, a época, o lugar e o porquê as mulheres negras, Mirtes e sua mãe, estavam trabalhando em pleno período de isolamento social, escancaram a falácia da democracia racial. Além delas, a patroa, uma mulher branca e rica, estava usufruindo de uma mão de obra de uma terceira mulher, a manicure. Essas três trabalhadoras não puderam se proteger numa pandemia. Elas e muitos outros trabalhadores, especialmente os que dependem exclusivamente das suas próprias forças de trabalho, não tiveram como “ficar em casa”, como foi orientado por muitos profissionais da saúde como medida de segurança e contenção do coronavírus.

Registros do Ministério da Saúde mostram que a primeira vítima do coronavírus no Rio de Janeiro foi uma empregada doméstica de 63 anos. Sua patroa havia viajado para Itália, onde já havia muitos casos de morte pela covid-19. Mesmo com suspeita de ter contraído a doença, a patroa não dispensou a empregada, que acabou se contaminando enquanto a patroa aguardava o resultado do exame. Ambos os casos, de Mirtes e dessa trabalhadora, são retratos da vulnerabilidade das mulheres, principalmente das negras, durante a pandemia. “Parece que a gente não chegou a esse estado de coisas. O que parece é que a gente nunca saiu dele” (GONZALES, 1984, p. 233).

O que aconteceu com a mãe preta Mirtes Souza, ao se deparar com o seu unigênito, no meio da rua, após a queda do 9º andar do prédio onde trabalhava como empregada doméstica, podemos afirmar que mesmo após 135 anos em que foi sancionada a abolição da escravatura no Brasil, o processo colonizador e racista, ainda está presente na rotina e ações de muitos brasileiros, sendo o fator determinante, para analisar o caso da queda do menino Miguel da Silva, seria uma fatalidade, se não tivesse uma contextualização histórica, social, cultural e econômica.

Começamos pela concepção da mãe preta, descrita na Iconográfica (2019) mostra que uma das funções exercidas pelas mulheres pretas durante o período de escravidão, era de amamentar e cuidar dos filhos da senhora do engenho.

Uma das teorias raciais que circulavam na época afirmava que o leite da mulher negra era mais forte e abundante (essa tese caiu por terra ao longo do século XX). Por isso, nas fazendas, uma escravizada que tinha acabado de parir era transferida para a casa de seu senhor para amamentar o recém-nascido branco e tomar conta da criança em tempo integral. Seu próprio filho dificilmente tinha acesso ao leite materno e era cuidado por outras escravizadas que o alimentavam com uma papa de mandioca ou com leite animal não

pasteurizado, o que contribuía para o grande número de óbitos (ICONOGRÁFICA, 2019, s/n):

Observa-se que mesmo com o fim da escravidão ainda é tirado o direito a mulher preta em cuidar e proteger aquele que saiu do seu ventre. A sua vida deve ser dedicada aos cuidados do patrão, da patroa, dos filhos e dos cachorros, pois momentos antes da queda, a doméstica Mirtes Souza havia saído para levar o cachorro da patroa para um passeio. Lélia Gonzáles (1984) afirma que nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, e isso na maioria das vezes é silenciado. O sistema opressor brasileiro, coloca a doméstica como mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o “burro de cargas” que carrega a sua família e a dos outros nas costas, no cotidiano somos domésticas.

Mirtes Souza é uma mulher negra doméstica, assim como muitas outras são invisibilizadas, sendo anônima, moradora da periferia, sem acesso a condições mínimas de existir, não conseguiu frequentar a escola, e desde cedo é obrigada a sobreviver pela prestação de serviço, mulheres pretas que são tratadas como objeto, é domesticada, silenciada, seguindo ordens e desejo dos outros. E esse outro, não inclui o seu filho e o deixou aos cuidados da patroa Sari Corte-Real.

A escravidão moldou comportamentos dos negros e das negras. “Muitas de nós, mulheres negras, aprendemos a negar nossas necessidades mais íntimas, enquanto desenvolvíamos nossa capacidade de confrontar a vida pública” (hooks, 2010).

É possível pensar de forma crítica a desconstrução ideológica, sobre identidade étnico racial, em um país com mais de trezentos anos de escravidão e preconceito racial. Vivenciamos até os dias de hoje poucas aproximações práticas da escola com o movimento negro, que pouco aparece de forma crítica nos livros didáticos, perpassa de modo distante na educação como espaço coletivo onde quase não se fala sobre o estigma da desigualdade.

Na dissertação de mestrado de Cândida Soares da Costa (2007) sobre a representação do negro no livro didático de língua português mostra o apagamento e o tratamento desigual do negro no processo educativo escolar. Essas duas mazelas sociais causam danos graves em todos os estágios educacionais pois eles difundem estereótipos negativos sobre as pessoas negras, fomentam a discriminação racial no Brasil e reforçam as ideias dos grupos dominantes.

Lélia Gonzales (1984), reforça que as questões relacionadas às mulheres negras são muito mais profundas, que apenas econômicas e sociais, o que se observa, são os papéis estereotipados,

como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois, o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí, que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com forte carga de agressividade. É por aí também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação que nós somos vistas (GONZALES, 1984, p. 228)

Ao pensarmos sobre a valorização da cultura, para os negros foi ainda mais difícil, a sobrevivência, pois eram marginalizados, discriminados por trazerem em sua história o sofrimento da escravidão. O preconceito é intensificado no final do século XIX, quando passam a sofrer com o ideário de branqueamento, que tinha o objetivo de acabar com as pessoas de cor, ou seja, uma luta contra as múltiplas identidades que constitui o país. Munanga (2008) afirma que, essa ideia de branqueamento ainda está presente na cabeça dos negros e mestiços, prejudicando a busca pela identidade baseada na negritude e mestiçagem.

Como é possível imaginar uma mulher branca, cuidar do filho de uma mulher doméstica preta, isso seria uma contradição interna, pois desde a colonização, sabe-se que esse processo sempre foi o contrário. Conforme a Iconográfica (2019) reforça que, as amas de leite trabalhavam cuidando dos filhos de outros enquanto seus filhos, eram vendidos, doados, abandonados na rua ou na Roda dos Expostos, ou seja, desde o nascimento o negro não foi dado o direito a dignidade.

Conforme Theodoro (2008, p.82) “na literatura brasileira, o negro é a palavra excluída, ocultada com frequência ou uma representação inventada pelo outro, sendo sempre o elemento marginal”, ou seja, a modernidade reforça que as culturas excluídas aparecem com valores negativos. Dentre os grupos que sofre a discriminação por sua cor e seu status social, temos a negação e a exclusão da atribuição das empregadas domésticas.

3 O desafio da escola na atuação de tornar-se pessoa negra

Sendo o Brasil um país constituído e estruturado a partir do racismo, pode-se afirmar que todos os complexos sociais brasileiros carregam as consequências desse mal

enraizado, porém, é possível pensar em instrumentos de combate e superação. Nesse cenário, a escola é um dos lugares em que atitudes racistas acontecem, mas é também um espaço que pode e deve ser usado para a luta antirracista, conforme ressalta Carine, em entrevista afirma que.

Acredito que a escola precisa incentivar a juventude para além do livro didático, pensando em paradidáticos, pensando em literaturas outras. Mas literaturas que potencializem existências, que descolonizem saberes, que saiam de uma condição central de uma história única. História esta narrada pelos colonizadores, que coloca a Europa numa condição de centralidade e as pessoas brancas numa única condição universal de ser humano, como sujeitos universais (ABUD, 2023).

Assim como a pesquisadora Cândida Soares (2007), Barbara Carine (2017) reforça a importância dos livros na luta por uma educação antirracista. Refletir sobre a atuação da escola nos movimentos voltados para construção e reposição do processo histórico-cultural dos afrodescendentes, certamente é um desafio, a construção desses espaços pedagógicos que tragam a identidade negra com toda sua força, resistência e capacidade.

O caso do menino Miguel Silva, 5 anos de idade, que perdeu sua vida ao cair do 9º andar de um prédio, quando estava aos cuidados da patroa Sari Cortez-Real, nos faz refletir sobre o papel da escola, sobre os modos que ela considera as experiências fora dela, como a internalização de valores carregado pelas diferenças impostas pela cor da pele. Certamente a morte de mais um menino preto, seria uma fatalidade, se no processo de colonização e difusão do pensamento hegemônico, a mulher preta não fosse usada apenas como escrava, para satisfazer as necessidades do patrão e da patroa. Sendo-lhe negado o direito de ter um filho, uma família, ser mãe de sua própria cria.

A lei 10.639 de 2003 que torna o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas obrigatório, precisa ser levada em consideração em seu sentido didático para a comunidade escolar, principalmente na atuação do papel de professores e alunos. Levando em consideração a formação da identidade no seu cotidiano. Na perspectiva de mudar os estereótipos das domésticas, mulatas, mães pretas e tantas outras categorias que torna as mulheres negras invisíveis nesta sociedade que a obrigada a estar sempre disposta ao servir, à aceitar e se sujeitar às ordens que não respeitam seus direitos de cidadãs e pessoas de direitos em todas as esferas sociais.

Considerações

O relato descrito sobre a morte do menino Miguel é mais um caso que mostra o quanto o racismo violenta, destrói e mata. Mais do que xingar, mais do que apelidar com nomes depreciativos, mais do que empurrar, o racismo acontece diariamente de forma velada, escancarada e aos olhos humanos e das telas dos celulares. O entendimento de que a sociedade brasileira nasceu sob essa estrutura, que inferioriza, maltrata e até tirar a vida das pessoas negras; a confirmação e aceitação de que ele ainda se faz muito presente em várias camadas sociais; e o anúncio de políticas públicas eficazes é que poderão diminuir as consequências do racismo. A escola é um dos principais ambientes para o desenvolvimento de práticas antirracistas, para a formação antirracista e para o letramento racial.

Nesse sentido destaca-se a aplicabilidade da Lei 10.639/03 como importante instrumento de implementação de ações interdisciplinares que podem ser realizadas por toda a comunidade escolar durante todo o ano letivo, não somente nos dias 13 de maio (abolição da escravidão), 25 de julho (dia da mulher negra) e 20 de novembro (dia da consciência negra). Se o racismo é alimentado de forma concreta nas pessoas e nas instituições, se tem consequências nas relações sociais e se ainda é reverberado em diferentes setores sociais e nas práticas sociais, ele deve ser visto, combatido e eliminado nas esferas públicas e privadas.

Referências

ABUD Marcelo. **Ciência decolonial**: autora Bárbara Carine fala sobre uso de seus livros na escola. Obras da professora finalista do Jabuti trazem perspectivas afro centradas e antirracistas. **Reportagem** com a autora CARINE BARBARA. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/ciencia-decolonial-autora-barbara-carine-fala-sobre-uso-de-seus-livros-na-escola>. Acesso em 12 set.2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

COSTA, Cândida Soares da. **O Negro no Livro Didático de Língua Portuguesa**: Imagens e Percepções de Alunos e Professores. (Dissertação de Mestrado). Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, 2004

EVARISTO Conceição. **Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio.** Revista Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>. Acesso em 10 set.2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca.** Porto: Paisagem, 1979.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003. Brasília: Secad/MEC, 2005, p. 39-62.

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

hooks, bell. **Vivendo de amor.** Tradução de Máisa Mendonça. 2010. Geledés. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-deamor>. Acesso em: 08 set. de 2023.

ICONOGRÁFICA, Equipe Brasileira. **Mãe preta:** o aleitamento no período escravista. Artigo, 2017. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20196/mae-preta-o-aleitamento-no-periodo-escravista>. Acesso em: 05 out. 2023.

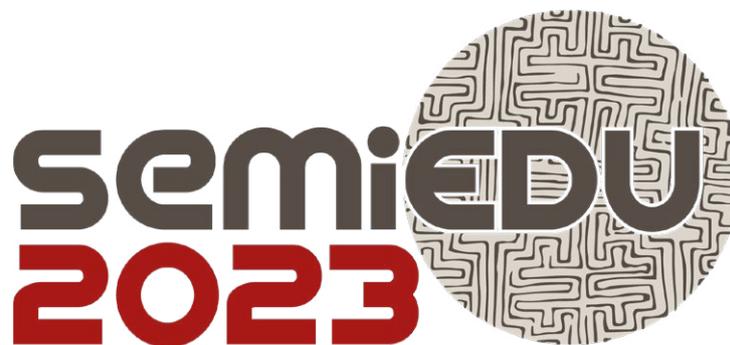
MACIEL, Maria Eunice. **Eugenia no Brasil.** Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jun. 1999.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PETIT, S. H. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores.** 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 1. 261p.

SILVA, Geranilde. **Pretagogia: construindo um referencial teórico metodológico, de base africana, para a formação de professores/as.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

THEODORO, Helena. **Buscando Caminhos na tradição. Superando o racismo na escola.** 2º ed. Brasília, ministério da educação, Secretaria de Educação, Alfabetização e diversidade, 2008. P. 79 -96.



CANDOMBLÉ E UMBANDA: EXPRESSÕES AFRO-BRASILEIRAS DA RELIGIOSIDADE

Mauricio Macedo Vieira

(NEPRE/PPGE/IE/UFMT) - mauricio.vieira@edu.mt.gov.br

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima

(NEPRE/PPGE/IE/UFMT) - jenifferegina@gmail.com

Candida Soares da Costa

(NEPRE/PPGE/IE/UFMT) - candidasoarescosta@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

Artigo Completo

Resumo: Este artigo explora as religiões de matrizes africanas no contexto brasileiro, com ênfase no Candomblé, na Umbanda e nas divindades conhecidas como Orixás. Essas tradições desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural brasileira, refletindo a diversidade religiosa e espiritual do país. O Candomblé e a Umbanda, embora distintos em suas abordagens e origens, compartilham uma resiliência notável ao longo do tempo. Eles se adaptaram a contextos desafiadores e enfrentaram a persistente discriminação, representando a busca contínua pela conexão com as raízes africanas. Os Orixás, divindades centrais nessas tradições, são reflexos não apenas da espiritualidade, mas também das lutas e negociações dos afrodescendentes ao longo da história. Suas histórias, mitos e lendas ilustram a complexa interação entre as crenças tradicionais africanas e o contexto colonial e pós-colonial do Brasil. O sincretismo religioso e as adaptações revelam a capacidade das tradições espirituais afro-brasileiras de sobreviver e persistir, mesmo em face da adversidade. Em última análise, este artigo convida à reflexão sobre a interconexão entre o sagrado e o humano, entre a espiritualidade e a história. Reconhecer, respeitar e preservar essa herança cultural é fundamental para promover uma sociedade inclusiva e valorizar a riqueza da diversidade religiosa brasileira.

Palavras-chave: Religiosidade. Umbanda. Candomblé. Orixás. Identidade.

1 Introdução

A multiplicidade de crenças que coexistem no território brasileiro desempenha um papel intrínseco na construção de sua identidade cultural. Nesse contexto, as religiões¹ de matrizes africanas emergem como uma expressão rica dessa diversidade, entrelaçando-se com tantos outros aspectos que integram a identidade nacional.

¹ IDÒWÚ, citado por OLÁDIPÒ (2004, p. 356), afirma que a estrutura das Religiões Tradicionais na África (aqui se tem a forma plural, que é outro corrente modo de uso) se baseia em alguns pontos em comum: crença em um Ser Supremo, crença em divindades auxiliares, crença em espíritos, crença em ancestrais e a prática da medicina tradicional. (Filho, 2021, p. 16)

O Candomblé e a Umbanda, por exemplo, apresentam uma fusão de espiritualidades ancestrais trazidas pelos africanos no século XVI e reinventadas em solo brasileiro. Esse processo de adaptação testemunha a resiliência dos povos africanos frente à brutalidade da escravidão e a necessidade de preservar sua conexão com o sagrado.

Contudo, essas manifestações religiosas africanas enfrentaram e ainda enfrentam desafios significativos. O preconceito enraizado e as representações negativas persistem, resultando em discriminação e intolerância. Reconhecer e valorizar a contribuição das religiões de matrizes africanas para a cultura e espiritualidade brasileira é fundamental para romper com os preconceitos arraigados e promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é apresentar à leitora e ao leitor uma discussão teórica sobre as religiões de matrizes africanas, em especial Umbanda e Candomblé, a partir das concepções gerais estabelecidas nas duas religiões, com vistas em contribuir para a divulgação de elementos da cultura afro-brasileira e africana, livre dos preconceitos instituídos no país.

1.1 Divergências e harmonias entre o Candomblé e a Umbanda: Expressões Afro-Brasileiras da Religiosidade

O Candomblé e a Umbanda revelam tanto divergências marcantes quanto intrigantes pontos de aproximação em suas práticas e crenças. Segundo Filho (2021), o Candomblé, em sua essência, é uma ponte direta com os ritos africanos, resultando de uma ligação pura e fiel com as tradições. Sua origem, possivelmente na Bahia, carrega consigo uma atmosfera de conexão com a ancestralidade africana, especialmente nas vertentes Ketu, Jeje, Bantu e Caboclo, revelando não apenas a diversidade das tradições, mas também a busca incessante por manter viva a conexão com as raízes ancestrais. As oferendas, batuques e danças presentes em seus rituais são testemunhos tangíveis dessa relação profunda com as raízes africanas.

Ao refletirmos sobre essas vertentes, é importante notar que a riqueza do Candomblé reside na maneira como ele encapsula histórias de resiliência, resistência e reinvenção. Cada vertente é uma expressão viva da busca pela conexão espiritual, pela preservação cultural e pela afirmação de identidades marginalizadas. No entanto, também devemos reconhecer que essa diversidade não esteve imune a conflitos internos e disputas doutrinárias.

Na luta pela preservação da cultura e da identidade, o candomblé desempenhou um papel fundamental, como evidencia Pierson (1971), ao afirmar que:

A função social primária que o candomblé parece servir era a de reforçar, por meio de experiências coletivas de rituais e cerimônias, as atitudes e sentimentos que distinguiam os “africanos” e seus descendentes da população européia e da maior parte dos mestiços. Promovendo certa solidariedade e consciência de grupo, tendia a tornar mais lento o processo de aculturação. Ao mesmo tempo, as experiências do culto tendiam a satisfazer às necessidades humanas básicas de “correspondência” e de “consideração” [...] (Pierson, 1971, p. 330)

A citação de Pierson (1971), ao abordar a função social primária do candomblé, nos leva a refletir sobre como essa religião desempenhou um papel crucial na preservação da identidade cultural e na promoção da coesão dentro das comunidades afrodescendentes. Por meio de rituais e cerimônias coletivas, o candomblé reforçava valores, atitudes e sentimentos. Essa prática religiosa, ao promover uma sólida solidariedade e consciência de grupo, desempenhou um papel significativo na resistência à aculturação, ao mesmo tempo em que atendia às necessidades humanas fundamentais de conexão social.

A pluralidade das vertentes do Candomblé nos convida a uma reflexão profunda sobre a maneira como as crenças religiosas podem sobreviver a contextos desafiadores. Elas também nos lembram da importância de preservar e respeitar as tradições culturais, honrando a rica tapeçaria espiritual que molda a identidade afro-brasileira e enriquece a religiosidade do país.

É interessante observar que, embora o Candomblé seja uma expressão fortemente marcada pela ancestralidade africana, ele também abriga particularidades regionais e adaptações que moldaram sua prática no contexto brasileiro. O culto aos orixás, a crença na imortalidade da alma e a importância dos Babalorixás e Yalorixás como líderes religiosos são pontos de coesão nessa matriz, que se modificou para resistir às adversidades históricas.

Por outro lado, a Umbanda, nascida em solo brasileiro, se distingue pela sua natureza sincrética, que une influências das tradições africanas, indígenas, católicas e espíritas. Sua criação, através das experiências do jovem Zélio Fernandino de Moraes, marca um momento singular em que diferentes correntes espirituais se entrelaçam para dar origem a uma nova forma de religiosidade. O culto às entidades e o papel central da caridade emergem como características marcantes. Sobre seu mito fundador, Filho (2021) destaca que:

O mito fundador da *Umbanda* conta que em 15 de novembro de 1908, em Niterói/RJ, um rapaz de 17 anos, chamado Zélio Fernandino de Moraes, teria incorporado o Caboclo das Sete Encruzilhadas e este teria dito que no dia seguinte voltaria a incorporar em Zélio e criaria uma nova religião, que se chamaria “Umbanda” (Filho, 2021, p. 83-84).

O mito fundador da Umbanda assinala o surgimento de uma religião sincrética no contexto brasileiro. Segundo essa narrativa, o Caboclo das Sete Encruzilhadas teria proclamado a criação da Umbanda como uma nova forma de expressão espiritual. Esse acontecimento singular deu origem a uma prática religiosa extraordinariamente inclusiva, capaz de acolher uma ampla diversidade de crenças e rituais espirituais.

Enquanto o Candomblé preserva uma conexão mais direta com as raízes africanas, a Umbanda manifesta uma abertura à interação com outras esferas espirituais e tradições. A incorporação mediúmica de entidades e a ênfase na caridade revelam uma aproximação com a dimensão espiritual em múltiplas formas, representando uma resposta criativa aos desafios históricos e sociais.

O Candomblé e a Umbanda têm, ao longo do tempo, buscando afirmar sua legitimidade e contribuição cultural, desafiando os estigmas e lutando por reconhecimento em meio ao preconceito. Um exemplo da manifestação do preconceito é a conotação negativa associada ao termo "macumba", originalmente definido como um instrumento musical de percussão. Esta transformação no uso da palavra revela mudanças significativas na percepção social das religiões afro-brasileiras ao longo do tempo, como observado por Filho (2021).

Candomblé e Umbanda, atualmente, são as religiões afro-brasileiras sobre as quais mais se escreveu, por serem praticadas na maioria dos Estados e por terem o maior número de adeptos. Mas é o termo *macumba*, nome de um instrumento musical de percussão, o mais utilizado para se referir às religiões afro-brasileiras, geralmente em sentido pejorativo, significando feitiço e magia negra; mas não foi sempre assim, pois no final do século XIX e início do século XX, havia nos jornais do Rio de Janeiro anúncios de orquestras de tocadores de *macumba*, que animavam os festejos cariocas. A partir de 1910, porém, o termo *macumba* passou a ser usado em sentido pejorativo. (Filho, 2021, p. 37)

A citação de Filho (2021) destaca a complexidade das representações sociais das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, ao longo do tempo. Ela apresenta o fato de que essas religiões, apesar de praticadas em muitos estados e possuírem um grande número de adeptos, frequentemente são referidas pejorativamente como "macumba." Essa transição do termo "macumba" de um contexto inicialmente

associado a um instrumento musical e à celebração festiva, para uma conotação negativa que sugere feitiçaria e magia, demonstra a influência das mudanças sociais e culturais da época. Isso ressalta a importância de entender a história e a dinâmica dessas religiões e reconhecer a necessidade de combater estereótipos e preconceitos que muitas vezes as cercam.

Em última análise, essas duas expressões religiosas, embora distintas em suas abordagens e contextos de origem, compartilham a vitalidade da espiritualidade africana e afro-brasileira. Suas divergências refletem as nuances da diversidade religiosa e cultural do Brasil, enquanto suas harmonias representam a resiliência do espírito humano na busca pela conexão com o divino em todas as suas manifestações.

1.2 Reflexões Sobre os Orixás: Identidade, Sincretismo e Diversidade Religiosa

Os Orixás, divindades cultuadas nas várias tradições religiosas africanas, desempenham um papel essencial na compreensão da espiritualidade e da conexão com a natureza. No contexto brasileiro, a veneração aos Orixás se desdobrou em um mosaico de significados, influenciados pela trajetória da diáspora africana e pelo sincretismo com o catolicismo. Cada Orixá representa uma faceta da existência humana e estabelece uma ponte entre o divino e o terreno.

A riqueza do panteão dos Orixás no Brasil é notável, abrangendo desde deidades ligadas à guerra e à proteção, até figuras associadas às águas e à fertilidade. A compreensão dessas divindades como ligadas à família e aos clãs ressalta sua função social, representando não apenas poderes transcendentais, mas também a coesão e sobrevivência do grupo. Essa dimensão coletiva dos Orixás é um reflexo das sociedades africanas, onde a religião estava intrinsecamente entrelaçada à vida comunitária.

Entretanto, o sincretismo religioso e as adaptações que se desenrolaram ao longo dos séculos revelam as intrincadas interações entre as crenças tradicionais africanas e o contexto colonial e pós-colonial do Brasil. Um exemplo notável dessa influência é a associação de Exú com o diabo na tentativa de demonizar aspectos da religião. Ainda assim, deve se ressaltar a resiliência das tradições espirituais afro-brasileiras, que encontraram formas de sobreviver e persistir, mesmo diante da adversidade.

Além disso, a ligação entre os Orixás e elementos da natureza, manifestada através do conceito de "axé", sublinha a visão holística dessas divindades. O axé não é apenas poder, mas vida e energia. Essa compreensão transcende as fronteiras materiais e nos leva

a uma reflexão profunda sobre nossa própria conexão com o cosmos e com os elementos naturais que nos cercam.

Cada Orixá possui características únicas e atributos específicos. Por exemplo, Ogum, o orixá das guerras e caça, personifica a força e a coragem, sendo associado ao metal ferro. Yemanjá, reverenciada como a mãe de todos os orixás, está conectada às águas e ao mar, simbolizada por conchas marinhas e vasos de porcelana azuis. Oxossi, ligado à caça, invoca a imagem do arqueiro que busca seu alimento na floresta.

A complexa organização espiritual nas religiões afro-brasileiras envolve tanto a individualidade e a singularidade dos Orixás como a formação das falanges espirituais. Cada Orixá possui características únicas e atributos específicos que desempenham papéis essenciais na cosmologia religiosa.

Abaixo dos Orixás arrumar-se-iam falanges. Cada Orixá daria origem a uma *linha* que se mostraria em formação hierarquicamente determinada. Mas, o que de fato se observa é que tais linhas, na prática, não são ligadas aos Orixás, antes se aglutinam conforme a procedência, o caráter e até a ocupação de seus componentes. Referidas nem sempre em número de sete, como é de costume ver-se nas publicações que tratam do assunto, apresentam-se nas seguintes variações: Pretos-Velhos, Caboclos, Crianças, Exus, Pombas Giras, Baianos, Povo do Cangaço, Povo d'Água, Povo de Cipriano, Povo do Cemitério (ora ligado a João Caveira, ora a Omulú), Almas, Zombeteiros, Gabriel dos Arara, Canavial, Oriente. Tais linhas comportam, ainda, subdivisões. Por exemplo, no caso dos Pretos Velhos, podem ser de Minas, Angola ou Aruanda (Paredes, 2008, p. 87-88).

A citação revela a notável complexidade e a natureza multifacetada da organização espiritual nas religiões afro-brasileiras. Enquanto a estrutura principal se baseia na hierarquia dos Orixás, com cada Orixá liderando uma linha específica, a prática real diverge dessa estrutura aparentemente rígida. A formação de falanges espirituais não é estritamente ligada aos Orixás, mas se baseia em considerações mais abrangentes, como a procedência, caráter e até mesmo a ocupação dos seus componentes.

Contudo, é importante compreender que a diversidade e a complexidade dos Orixás não se limitam a descrições superficiais. Cada divindade carrega consigo camadas de significado, contextos culturais e históricos que se entrelaçam em uma teia espiritual e identitária. Refletindo sobre as identidades religiosas afro-brasileiras, Santos (2019) observa:

Assim, ao falarem por si, a partir de suas experiências, para as comunidades passadas e relacionadas na coletividade, seja pelos mais velhos das comunidades religiosas ou por quem tem essa função, as resistências diárias tornaram-se a base das construções, ou

reconstruções, das identidades religiosas afro-brasileiras. Assumir a identidade religiosa na íntegra é assumir os valores conceituais e estruturais de uma cultura e de uma religião, ou pelo menos encará-los politicamente, o que também supõe uma visão e um conhecimento de todo o processo histórico de massacre e de dominação sob o ponto de vista físico e ideológico (Santos, 2019, p. 201).

A citação de Santos (2019) destaca a importância das resistências diárias no contexto das identidades religiosas afro-brasileiras. Ela ressalta que assumir plenamente a identidade religiosa significa abraçar os valores culturais e estruturais de uma cultura e religião, e isso muitas vezes envolve uma visão crítica e um profundo conhecimento do histórico de opressão e dominação.

Os Orixás não apenas representam divindades distantes, mas também espelham as lutas, as conquistas e as negociações dos povos afrodescendentes. São testemunhas silenciosas das transformações da religião e da identidade, nos lembrando da importância de reconhecer, respeitar e preservar as múltiplas facetas de nossa herança cultural. Ao mergulhar na riqueza dos Orixás, somos convidados a uma jornada introspectiva, onde as águas profundas da espiritualidade se mesclam com as correntes da história, revelando a interconexão entre o sagrado e o humano.

Nesse panorama de religiosidade afro-brasileira, os Orixás desdobram-se em um panteão diversificado e rico em significados. Cada Orixá é um reflexo de diferentes aspectos da vida humana e da conexão com a natureza, trazendo consigo características únicas e elementos simbólicos que os tornam entidades distintas e profundamente enraizadas na cultura afro-brasileira.

Esse Orixá carrega consigo uma narrativa singular e desempenha um papel específico no contexto religioso, estabelecendo assim uma estreita ligação entre a mitologia e as divindades. De acordo com Prandi (2001), essa conexão entre os Orixás e os mitos é intrínseca, pois, essas entidades divinas constituem uma construção imagética que se manifesta por meio de histórias que foram transformadas em contos e lendas, conhecidos como "itãs". Essas divindades são também simbolizadas por elementos característicos, como armas, cores e objetos que representam sua identidade dentro do seu universo lendário, arquetípico e imagético. Assim, Prandi (2001) destaca que:

Os mitos dos orixás originalmente fazem parte dos poemas oraculares cultivados pelos babalaôs. Falam da criação do mundo e de como ele foi repartido entre os orixás. Relatam uma infinidade de situações envolvendo os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. Na sociedade tradicional dos iorubás, sociedade não histórica, é pelo mito que se alcança o passado

e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida. Como os iorubás não conheciam a escrita, seu corpo mítico era transmitido oralmente. Na diáspora africana, os mitos iorubás reproduziram-se na América, especialmente cultivados pelos seguidores das religiões dos orixás no Brasil e em Cuba. A partir do século XIX, primeiramente estudiosos estrangeiros, sobretudo europeus, e mais tarde letrados iorubás iniciaram a compilação desse vasto patrimônio. (Prandi, 2001, p. 24-25)

Póvoas (2004), por sua vez, destaca que o termo "itãn" provém do idioma iorubá e significa história, abrangendo qualquer narrativa ou conto. Em um contexto mais específico, os "itãns" correspondem às narrativas do sistema nagô, relacionadas às práticas de consulta às divindades.

A partir disso, Souza e Souza assinalam que:

O Itan é o conjunto de mitos e lendas do panteão africano que narra as histórias envolvendo canções, danças, rituais e ensinamentos. Para os Yorubás é considerado como verdade absoluta sobre a criação do mundo, possuindo grande respeito por ter sido repassado oralmente como ensinamentos através dos mais velhos. (SOUZA; SOUZA, 2018, p. 102, grifos dos autores)

A citação de Souza e Souza (2018) ressalta a importância do Itan, que abrange os mitos e lendas do panteão africano, para a cultura Yorubá. Essas narrativas míticas são transmitidas através de canções, danças, rituais e ensinamentos, com um profundo respeito pela tradição oral. Os mais velhos desempenham um papel crucial na preservação e transmissão dessas histórias, o que enfatiza a relevância do conhecimento ancestral e a sua continuidade ao longo das gerações.

A partir dessa compreensão sobre Itãns, narrativas míticas e lendas dos Orixás, cabe descrever um dos itãns mais conhecidos de Exu, sempre iniciando e abrindo os caminhos. Em um de seus itãns, Exu se atrapalha com as palavras:

Exu atrapalha-se com as palavras

No começo dos tempos estava tudo em formação.
Lentamente os modos de vida na Terra foram sendo organizados, mas havia muito a ser feito.
Toda vez que Orunmilá vinha do Orum para ver as coisas do Aiê, era interrogado pelos orixás, humanos e animais.
Ainda não fora determinado qual o lugar para cada criatura e Orunmilá ocupou-se dessa tarefa.
Exu propôs que todos os problemas fossem resolvidos ordenadamente.

Ele sugeriu a Orunmilá que a todo orixá, humano e criatura da floresta fosse apresentada uma questão simples, para a qual eles deveriam dar resposta direta.

A natureza da resposta individual de cada um determinaria seu destino e seu modo de viver.

Orunmilá aceitou a sugestão de Exu.

E assim, de acordo com as respostas que as criaturas davam, elas recebiam um modo de vida de Orunmilá, uma missão.

Enquanto isso acontecia, Exu, travesso que era, pensava em como poderia confundir Orunmilá.

Orunmilá perguntou a um homem:

“Escolhes viver dentro ou fora?”

“Dentro”, o homem respondeu.

E Orunmilá decretou que doravante todos os humanos viveriam em casas.

De repente, Orunmilá se dirigiu a Exú:

“E tu, Exu? Dentro ou fora?”

Exu levou um susto ao ser chamado repentinamente, ocupado que estava em pensar sobre como passar a perna em Orunmilá.

E rápido respondeu: “Ora! Fora, é claro”.

Mas logo se corrigiu: “Não, pelo contrário, dentro”.

Orunmilá entendeu que Exu estava querendo criar confusão. Falou pois que agiria conforme a primeira resposta de exu. Disse:

“Doravante vais viver fora e não dentro de casa”.

E assim tem sido desde então.

Exu vive a céu aberto, na passagem, ou na trilha, ou nos campos.

Diferentemente das imagens dos outros orixás, que são mantidas dentro das casas e dos templos, toda vez que os humanos fazem uma imagem de Exu ela é mantida fora (Prandi, 2001, p. 66-67).

Essa narrativa ressalta as complexas interações entre os orixás e suas características únicas, bem como a natureza das escolhas e das consequências que moldam o destino de cada ser. Exú assume um papel complexo. Associado às encruzilhadas e considerado o mensageiro entre os mundos, ele carrega a dualidade do caos e da ordem, do mal e do bem. Símbolos como o tridente de ferro e o falo imenso, muitas vezes associados ao diabo cristão, refletem as interpretações sincretizadas ao longo da história.

Cada Orixá, com suas características singulares e simbolismo profundo, representa uma manifestação única da religiosidade afro-brasileira, permeada por influências históricas, culturais e individuais. Nesse intrincado mosaico de divindades, encontramos uma celebração da diversidade, uma conexão profunda com a natureza e um convite à reflexão sobre nossa própria jornada na religiosidade de matriz africana.

Considerações finais

Em conclusão, o texto nos apresenta uma rica exploração das religiões de matrizes africanas, com foco no Candomblé e na Umbanda, bem como nas divindades conhecidas como Orixás. Essas tradições espirituais desempenham um papel crucial na construção da identidade cultural brasileira, representando a diversidade religiosa do país e sua rica tapeçaria espiritual.

O Candomblé e a Umbanda, embora distintos em suas abordagens e origens, compartilham uma resiliência notável ao longo do tempo, adaptando-se a contextos desafiadores e lutando contra a discriminação persistente. Representam a busca contínua pela conexão com as raízes africanas, ao mesmo tempo em que incorporam elementos regionais e influências sincréticas.

Os Orixás, divindades centrais nessas tradições, refletem não apenas aspectos da espiritualidade, mas também as lutas e negociações dos afrodescendentes ao longo da história. Suas histórias, mitos e lendas ilustram a complexa interação entre as crenças tradicionais africanas e o contexto colonial e pós-colonial do Brasil. O sincretismo religioso e as adaptações revelam a capacidade das tradições espirituais afro-brasileiras de sobreviver e persistir, mesmo em face da adversidade.

Por fim, ao explorar essas tradições, somos convidados a uma jornada de autoconhecimento, onde as divindades dos Orixás nos lembram da interconexão entre o sagrado e o humano, entre a espiritualidade e a história. Reconhecer, respeitar e preservar essa herança cultural é fundamental para promover uma sociedade inclusiva e valorizar a riqueza da diversidade religiosa brasileira.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo. Brasil Laico: A Laicidade nas Escolas Brasileiras e o Desafio do Ensino de Religiões de Matriz Africana e Povos Originários. Disponível em: <URL>. Acesso em: 22 jul 2023.

APPLE, M. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo na escola. São Paulo: Arché Editora, 2017.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MATO GROSSO. Projeto de Lei nº 1213/2021. Disponível em: < <https://www.al.mt.gov.br/midia/texto/dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-e-celebrado-nesta-sexta-feira/visualizar>>. Acesso em: 22 jul de 2023.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MATO GROSSO. Projeto de Lei nº 1222/2019. Disponível em: < <https://www.al.mt.gov.br/midia/texto/dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-e-celebrado-nesta-sexta-feira/visualizar>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BARRETO, Tarcísio Henrique Gomes. Silveira, Emerson Sena da; Junqueira, Sérgio. O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 22 jul 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 22 jul 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 22 jul 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2005.

CARVALHO E SILVA, M. Educação, Cultura e Identidade Negra. Editora: Diversidade, 2019.

COSTA, Candida Soares da. Contribuições africanas no português do Brasil. In: Muller, Maria Lúcia Rodrigues (org.). Relações Raciais na Educação. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

COSTA, Candida Soares da. O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. – (Coleção Educação e Relações Raciais, 3) – Cuiabá: UFMT / IE, 2007.

COSTA, Candida Soares da. Reminiscências Africanas no Português do Brasil. Maria Lúcia Rodrigues Muller (org.). Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

COSTA, Candida Soares da. Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COSTA, M. H. P. Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidades e perspectivas. In: NASCIMENTO, E. C. do; GOMES, N. L. (Org.). Múltiplas Faces do Currículo: relações étnico-raciais e educação. Salvador: CEAQ, 2011. p. 55-66.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FARIAS, José. Desafios da Laicidade no Mundo Contemporâneo. In: FONSCESA, Alexandre Brasil Carvalho de. (Org). Estado Laico, intolerância e diversidade religiosa no Brasil: pesquisas, reflexões e debates. Ministério dos Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Cidadania: São Paulo, 2018.

FERREIRA, J. E. A. Educação e Identidade Negra: desafios à igualdade e à diversidade na escola. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A trajetória dos professores negros no espaço escolar brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 101, p. 42-57, jul. 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010: Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=794&view=detalhes> >. Acesso em: 12 jul. 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Religiões: ensino religioso e respeito à diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2014.

KABENGELE, Munanga. Silvio Almeida, Chimamanda Ngozi Adichie, entre outros. In: Carvalho e Silva, M. Educação, Cultura e Identidade Negra. Editora: Diversidade, 2019.

KLUCK, Claudia Regina. Metodologia e didática em face da BNCC. In: Silveira, Emerson Sena da; Junqueira, Sérgio. O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LAFER, Celso. Desafios da Laicidade no Mundo Contemporâneo. In: FONSCESA, Alexandre Brasil Carvalho de. (Org). Estado Laico, intolerância e diversidade religiosa no Brasil: pesquisas, reflexões e debates. Ministério dos Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Cidadania: São Paulo, 2018.

MALINOWSKI, Bronislaw. Uma teoria científica de cultura. 1ª ed. – Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular do Território Mato-Grossense. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MILANI, C. Educação Religiosa: Caminho para um Novo Paradigma. Editora: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, I. de. Educação das Relações Étnico-Raciais: ações desenvolvidas e experiências pedagógicas bem-sucedidas. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

OLIVEIRA, Fabíola Oliveira; ALMIRANTE, Paula Regina Costa Ribeiro; NASCIMENTO, Rosane Morgado do. Ensino Religioso e a marginalização da cultura afro-brasileira e africana. Textura, v. 15, n. 28, p. 161-179, jul./dez. 2013.

OSTA, R.. A construção de um currículo multicultural: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. In: OLIVEIRA, I. F. (Org.). Currículo, gênero e diversidade sexual: desafios para a educação. Minas Gerais: Editora UFMG, 2012. p. 295.

PIERSON, Donald. Brancos e pretos na Bahia: estudo de contacto racial; introdução de Arthur Ramos e Robert e Park. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. Teorias da Etnicidade. São Paulo: UNESP, 2011.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás; ilustrações de Pedro Rafael. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RAMOS, S. R. P.; FARIA, D. L.; FARIA, L. M. G. Os desafios de uma revisão de literatura no campo da Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 37., 2014, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPED, 2014. p. 1-17.

RODRIGUES, Edile Fracaro; Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo. Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso. Curitiba: InterSaberes, 2013.

RUFINO, Luiz. (1987). Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Tereza dos. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. 2. ed. Maria Lúcia Rodrigues Muller (org.). Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Formação de Professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

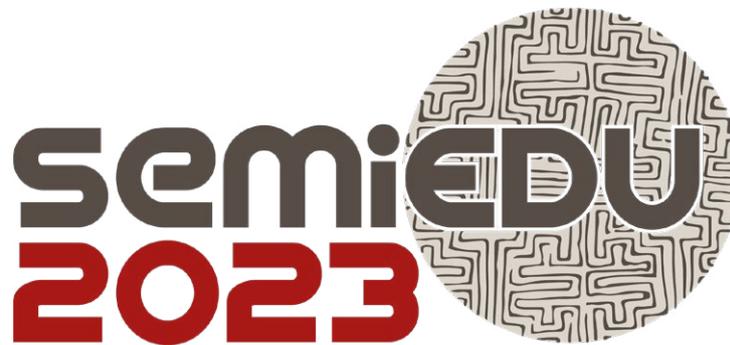
SANTOS, Ivanir dos. Marchar não é caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro. 1.ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

VIEIRA, Mauricio Macedo; Campos, Leonardo Lacerda; Coelho, Marieli Cristina. Encruzilhada do saber: a Lei 10.639/2003 e o diálogo com o movimento educador e as tecnologias dos saberes ancestrais. In: Souza Ellen; Nogueira, Sidnei; Tebet, Gabriela [Orgs.] Giro epistemológico para uma educação antirracista. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022.

VOLPATO, G. L. Uma ciência cidadã na era pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.



20 ANOS DE LEI 10.639/2003: REFLEXÕES SOBRE DUAS DÉCADAS DE INTEGRAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO NACIONAL

Mauricio Benedito da Silva Vieira
correiodomauricio@gmail.com

Andreia de Fátima de Souza Dembiski
andreaifsdembiski@gmail.com

Dolores Cristina Gomes Galindo
dolorescristinagomesgalindo@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação
Artigo Completo

Resumo:

A comemoração dos 20 anos da Lei 10.639/03 oferece um importante momento de reflexão sobre a presença da história e cultura Afro-Brasileira no cenário educacional brasileiro. Este trabalho busca compreender os reflexos dessa legislação na prática educacional e nos currículos escolares, enfatizando os desafios e avanços proporcionados desde sua implementação. Por meio de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa se desenvolve através de uma revisão bibliográfica abrangente, explorando tanto o contexto que motivou a criação da lei quanto as suas implicações práticas na educação brasileira ao longo das duas últimas décadas. Os principais achados indicam avanços na incorporação da temática afro-brasileira nos currículos escolares, embora se identifiquem persistentes desafios, especialmente no que tange à formação de professores e à disponibilidade de materiais didáticos apropriados.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação Afro-Brasileira. Currículo. Desafios. Avanços.

1 Introdução

A implementação da Lei 10.639, embora represente um marco significativo na busca pela inclusão e representatividade nos currículos escolares, enfrentou diversos obstáculos ao longo dessas duas décadas. Muitas escolas, sobretudo as localizadas em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ainda enfrentam desafios na incorporação efetiva dessa temática em suas aulas. A falta de material didático adequado, a ausência de formação específica para os professores e o próprio desconhecimento da importância desta lei são algumas das barreiras encontradas.

Além disso, a resistência cultural e preconceitos arraigados em certos segmentos da sociedade também desempenharam um papel na lentidão de sua implementação plena. Em muitos casos, a temática afro-brasileira e africana é tratada de maneira superficial ou até mesmo estereotipada, desviando-se do propósito original da lei, que é o de promover uma compreensão profunda e respeitosa dessas culturas.

No entanto, também é notável o progresso alcançado em diversas escolas e instituições de ensino que abraçaram a proposta da Lei 10.639 com entusiasmo e comprometimento. Muitos educadores têm buscado capacitação e recursos para ensinar história e cultura afro-brasileira e africana de maneira rica e contextualizada, proporcionando aos estudantes uma visão ampla e integrada da contribuição africana na formação do Brasil.

Iniciativas como a criação de materiais didáticos específicos, cursos de capacitação para professores e projetos pedagógicos integrados têm feito a diferença nesse cenário. A crescente demanda por uma educação mais inclusiva e representativa também tem impulsionado escolas e governos locais a investir mais nessa área.

Em conclusão, enquanto a Lei 10.639 representa uma etapa crucial na direção certa, é imperativo que os esforços continuem para garantir sua implementação eficaz. A educação tem o poder de moldar mentes e, ao garantir que a história e cultura afro-brasileira e africana sejam ensinadas de forma adequada, podemos esperar um Brasil mais inclusivo, informado e respeitoso em relação à sua rica diversidade cultural.

2 Celebrando 20 Anos da Lei 10.639/03: Reflexões e Avanços na Educação Afro-Brasileira"

Comemorando os 20 anos da Lei 10.639, sancionada em 2003, somos convocados a não apenas celebrar, mas também a refletir e avaliar seu impacto e implementação na educação brasileira. A lei, que determina a inclusão obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares nacionais, simboliza um marco crucial, visando combater o racismo estrutural e promover uma educação mais igualitária e representativa.

O cenário prévio à implementação da lei já era objeto de considerável crítica e análise. Costa (2011, p. 94) destacou a necessidade urgente de reformulação na abordagem educacional dirigida à população negra no Brasil, evidenciando significativas

lacunas no currículo, na preparação dos professores e na presença de processos discriminatórios perceptíveis nas escolas.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2007, além dos pareceres subsequentes como os CNE/CEB nº 7/2010 e nº 4/2010, proporcionaram diretrizes para guiar a implementação da lei nas instituições de ensino brasileiras. Essas diretrizes, embora claras e estruturadas, encontraram na prática, um terreno repleto de obstáculos para a plena inserção desses conteúdos nos currículos escolares.

É vital compreender a Lei 10.639/03 não como um artefato normativo isolado, mas integrado em um esforço mais amplo e coeso para a remodelação do sistema educacional brasileiro na sua totalidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 497), corroboram esta perspectiva, aspirando uma educação que reflita a rica tapeçaria de nossa história e cultura, promovendo um ensino mais equitativo e representativo.

Agora, duas décadas postas, é fundamental a celebração dos progressos alcançados, mas sem negligenciar o reconhecimento e a ação direta frente aos persistentes desafios. A firme resistência dos movimentos sociais negros, as ponderações sobre práticas pedagógicas e curriculares, juntamente com a ampliação do diálogo concernente ao papel vital da educação em prol de uma sociedade justa e equitativa, são componentes cruciais nesta trajetória.

O impacto desse marco legal no dia a dia das escolas, na prática docente e nas mentalidades dos alunos é um terreno fértil para investigação e análise. Surgem perguntas pertinentes: Como os professores foram preparados para abordar essa nova demanda curricular? Como as relações étnico-raciais são discutidas e vivenciadas nas escolas após esses 20 anos? Quais são os desafios contemporâneos enfrentados para a consolidação dessa proposta educacional?

A presente reflexão sobre as duas décadas da Lei 10.639/03 não é apenas uma lembrança histórica. Ela é uma provocação para um olhar atento, crítico e, acima de tudo, propositivo sobre as práticas educacionais brasileiras atuais. O comprometimento com a equidade, o respeito pela diversidade e o reconhecimento da rica contribuição afro-brasileira e africana para a construção de nossa nação devem ser os pilares fundamentais de uma educação que verdadeiramente aspira à igualdade e à justiça social.

Esses 20 anos nos trouxeram avanços significativos, mas também revelaram a persistência de desafios enraizados que precisam ser enfrentados com energia,

Realização

compromisso e ação concertada para garantir que a educação brasileira seja um vetor de inclusão, representatividade e igualdade para todos.

No contexto atual, após duas décadas da implementação da Lei 10.639/03, surgem novas dimensões e perspectivas para se avaliar e abordar. A integração da tecnologia nas salas de aula e a crescente digitalização da educação trouxeram oportunidades únicas para a disseminação e exploração mais profunda do conteúdo relacionado à história e cultura afro-brasileira e africana. Plataformas digitais, aplicativos educativos e recursos online têm potencial para ampliar o alcance e a profundidade da matéria, permitindo que alunos de todas as partes do Brasil tenham acesso a uma educação afrocentrada rica e contextualizada.

Entretanto, com esses avanços tecnológicos, também surgem novos desafios. A digitalização pode, paradoxalmente, ampliar as desigualdades se não for implementada de forma inclusiva. A falta de acesso a dispositivos e à internet de qualidade em muitas regiões do país é uma barreira que pode marginalizar ainda mais as comunidades que mais precisam de representatividade e inclusão no currículo.

Além disso, a formação de educadores para o século 21 exige uma revisão contínua das metodologias pedagógicas. A Lei 10.639/03 não deve ser vista apenas como um adendo curricular, mas como uma filosofia educacional que permeia todas as disciplinas e práticas em sala de aula. Os educadores precisam ser capacitados não apenas para ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, mas também para integrar esses ensinamentos de maneira interdisciplinar, conectando-os com outras áreas do conhecimento.

Outro aspecto relevante é a participação ativa da comunidade escolar nesse processo. Pais, responsáveis e membros da comunidade devem ser envolvidos na discussão e implementação da lei, garantindo que a educação afro-brasileira não se limite às paredes da escola, mas se estenda à comunidade como um todo.

Portanto, os próximos anos da Lei 10.639/03 devem ser marcados por uma renovação do compromisso com sua missão original, adaptando-se às realidades e desafios contemporâneos. A celebração de seus 20 anos não deve ser apenas uma retrospectiva, mas uma projeção para o futuro, onde a educação brasileira é verdadeiramente inclusiva, representativa e justa para todos os seus cidadãos.

3 Mudanças Curriculares

A Lei 10.639/03, que completa duas décadas, marca uma virada significativa no panorama educacional brasileiro, colocando a história e a cultura afro-brasileira e africana no centro das discussões curriculares. Ao se debruçar sobre as mudanças curriculares geradas por essa lei, é essencial refletir sobre como os currículos escolares responderam a esta demanda e como as práticas pedagógicas foram adaptadas para abordar a diversidade.

Gomes (2008) aborda de maneira profunda a questão da diversidade nas práticas pedagógicas. Em sua obra "Diversidade e Currículo", ela destaca a necessidade de uma educação que vá além da mera inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana. Segundo a autora, é crucial que a diversidade seja entendida como uma riqueza que pode potencializar a aprendizagem dos alunos. Para ela, o currículo não deve apenas responder à demanda da legislação, mas deve ser um instrumento de transformação social, promovendo o respeito, a valorização da diversidade e a superação de preconceitos e estereótipos.

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2006) chama atenção para a importância das "experiências étnico-culturais" na formação de professores. A autora argumenta que a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar não é suficiente por si só; é preciso que os educadores estejam preparados para trabalhar essa temática de maneira sensível e profunda. Silva destaca que a formação de professores precisa ir além do conhecimento teórico, incorporando vivências, diálogos e reflexões que permitam aos educadores uma compreensão mais ampla e profunda da cultura afro-brasileira e africana. Para ela, a abordagem educacional voltada para a valorização da diversidade cultural exige uma transformação pedagógica que considere tanto os conteúdos quanto as metodologias de ensino.

Tal transformação pedagógica é também o foco do livro organizado por Munanga (2005), "Superando o racismo na escola". A obra reúne diversos autores que discutem os desafios e avanços do combate ao racismo no ambiente escolar e a integração da temática afro-brasileira no currículo. Munanga e os colaboradores da obra argumentam que superar o racismo na escola não é apenas uma questão de adicionar conteúdos ao currículo, mas também de promover uma mudança de mentalidade, de valores e de práticas pedagógicas. A obra destaca a necessidade de um currículo que promova o respeito à diversidade, o reconhecimento da contribuição afro-brasileira e africana à cultura nacional e a superação de estereótipos e preconceitos.

Ao longo dessas duas décadas, as mudanças curriculares provocadas pela Lei 10.639/03 não foram isentas de desafios. No entanto, o trabalho de autores como Gomes (2008), Silva (2006) e Munanga (2005) nos mostra que o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa passa por uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas, a formação de professores e a estrutura curricular. A lei, portanto, não é apenas um marco legislativo, mas uma provocação para que a educação brasileira se reinvente, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira e africana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 Resistência e Movimentos Sociais

A resistência e a luta contra o racismo e pela valorização da cultura negra têm sido pilares centrais na trajetória dos movimentos negros no Brasil. Esta resistência, profundamente enraizada na história brasileira, moldou e continua a moldar as abordagens e estratégias dos movimentos sociais que buscam justiça e representatividade para a população negra.

Domingues (2019) oferece uma visão panorâmica dessa resistência ao traçar a trajetória dos movimentos negros no Brasil em "Movimentos Negros: Uma revisão histórica". Segundo o autor, a resistência negra no Brasil começou durante o período escravocrata com rebeliões e quilombos, espaços de liberdade e resistência contra a opressão. A luta continuou no período pós-abolição, quando a população negra enfrentou novas formas de opressão, como o racismo institucionalizado e as desigualdades socioeconômicas. Para Domingues, a resistência não é apenas uma reação às adversidades, mas também uma reafirmação da identidade, cultura e direitos da população negra.

A trajetória do Movimento Negro Unificado (MNU) é particularmente emblemática nesse contexto. Como discutido por Santos (2017) em "Movimento Negro Unificado: História, lutas e conquistas", o MNU surgiu no final da década de 1970 como uma resposta direta às manifestações de racismo e à marginalização da população negra. Ao longo dos anos, o MNU desempenhou um papel vital na promoção de debates sobre racismo, desigualdade e representatividade no Brasil. Para Santos, o MNU não é apenas um movimento social, mas um marco na luta contra o racismo, representando a voz coletiva e a resistência da população negra no país.

Na contemporaneidade, o conceito de "lugar de fala" ganhou destaque, principalmente através da reflexão proposta por Djamila Ribeiro (2017) em "O que é

Realização

lugar de fala?". Ribeiro aborda a importância de se reconhecer e valorizar as perspectivas e experiências de grupos historicamente marginalizados, como a população negra. Ao se referir ao "lugar de fala", a autora destaca a necessidade de se criar espaços onde vozes historicamente silenciadas possam ser ouvidas e valorizadas. Esta ideia, segundo Ribeiro, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham o direito de falar e serem ouvidos.

A resistência e a luta dos movimentos negros, como evidenciado pelas obras desses autores, são mais do que a busca por direitos. Representam uma luta contínua pela dignidade, reconhecimento e valorização da população negra no Brasil. Ao longo dos anos, essa resistência moldou políticas públicas, debates sociais e, mais importante, a consciência coletiva sobre o papel e a importância da população negra na construção da nação brasileira. Em um momento de reflexão sobre os 20 anos da Lei 10.639/03, é essencial reconhecer a contribuição inestimável desses movimentos e reafirmar nosso compromisso coletivo com a justiça, igualdade e representatividade.

5. A Participação Comunitária e a Lei 10.639/03: Integração e Cooperação em Prol da Educação Inclusiva

A implementação eficaz da Lei 10.639/03 não se limita apenas ao ambiente escolar, mas requer uma integração profunda com a comunidade. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com uma pluralidade de realidades e contextos, o envolvimento da comunidade torna-se ainda mais vital para a realização do verdadeiro propósito da lei. A educação afro-brasileira, para ser eficaz, não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que está inserida.

Diversos autores enfatizam a importância da colaboração comunitária no processo educacional. Santos (2016) argumenta que "a educação é um reflexo da sociedade e, por isso, a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar deve ser acompanhada de ações comunitárias que promovam a valorização da cultura negra no cotidiano". Isso significa que, além do ensino formal, é necessário promover eventos, workshops e atividades que integrem a comunidade e proporcionem uma vivência mais profunda e enriquecedora da cultura afro-brasileira.

Além disso, a participação comunitária pode ajudar a superar desafios associados à falta de recursos e materiais didáticos específicos. Como destaca Ferreira (2018), "a comunidade é um repositório rico de saberes e práticas que podem ser incorporados ao

Realização

currículo escolar, oferecendo aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada e significativa". Isso implica que, ao envolver a comunidade, as escolas podem acessar recursos humanos, como contadores de histórias, músicos, dançarinos e artistas locais, que podem contribuir imensamente para o ensino da cultura afro-brasileira.

No entanto, a integração da comunidade no processo educacional não é isenta de desafios. Lima (2019) destaca que "apesar da riqueza cultural presente nas comunidades, muitas vezes existe uma resistência por parte de alguns segmentos da sociedade em reconhecer e valorizar a cultura negra". Esse preconceito arraigado pode se manifestar de várias formas, desde a relutância em incluir temas afro-brasileiros em eventos comunitários até a falta de apoio financeiro para iniciativas que promovam a cultura negra.

Portanto, para que a Lei 10.639/03 seja verdadeiramente eficaz, é essencial que haja uma abordagem integrada que una escolas e comunidades. Almeida (2020) sugere que "as políticas públicas devem promover a formação de comitês comunitários que trabalhem em colaboração com as escolas, garantindo que a implementação da lei seja adaptada às realidades locais e que os recursos da comunidade sejam plenamente aproveitados".

Em conclusão, a implementação da Lei 10.639/03 vai além das salas de aula e exige uma cooperação profunda entre escolas e comunidades. Através desta colaboração, é possível não apenas cumprir a letra da lei, mas também seu espírito, promovendo uma educação afro-brasileira verdadeiramente inclusiva, representativa e enriquecedora.

6 Considerações finais

Ao celebrar duas décadas da Lei 10.639/03, nos deparamos com uma jornada de avanços e desafios na integração da cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos escolares do Brasil. A lei emerge não apenas como um mecanismo de reconhecimento e valorização da contribuição afrodescendente na sociedade brasileira, mas também como um instrumento de combate ao racismo e promoção de uma educação mais inclusiva e representativa. Os obstáculos enfrentados ao longo desses anos, desde a implementação até a prática educacional, são reflexo das resistências estruturais e pedagógicas ainda presentes no sistema educacional. Contudo, é imperativo destacar que a persistência do movimento negro, somada à dedicação de educadores comprometidos e à crescente conscientização social, sinaliza um futuro promissor no desenvolvimento de uma educação verdadeiramente equitativa e enriquecedora no Brasil.

Tendo em vista as reflexões sobre a trajetória da Lei 10.639/03, é notável que o Brasil, enquanto sociedade plural e diversificada, enfrenta um constante processo de (re)significação de sua identidade nacional. Como afirma Silva (2012), a matriz africana é um dos pilares fundamentais da formação sociocultural brasileira. A música, a culinária, a religião e tantos outros aspectos do cotidiano carregam consigo marcas indeléveis dessa herança. Portanto, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não é apenas uma questão de representatividade, mas, como destaca Ferreira (2015), uma reivindicação de uma história muitas vezes silenciada ou distorcida.

Em um cenário globalizado, onde as questões de identidade e pertencimento se tornam cada vez mais fluidas e complexas, a educação emerge, segundo Barbosa (2018), como um espaço privilegiado para a construção de narrativas inclusivas. Ao abordar a temática afro-brasileira e africana nas escolas, não estamos apenas cumprindo um mandato legal, mas também cultivando valores essenciais como respeito, empatia e cidadania. É um convite para que os estudantes reconheçam a diversidade como uma riqueza, e não como um obstáculo.

Contudo, para que essa proposta educacional alcance seu potencial transformador, é fundamental, como argumenta Soares (2017), que ela seja acompanhada de políticas públicas eficazes. Investimentos em formação contínua de professores, elaboração de materiais didáticos que retratem com fidelidade e profundidade a história e cultura afro-brasileira e africana, além de iniciativas que promovam o diálogo entre a escola e a comunidade, são passos essenciais nesse caminho.

A presença crescente de pesquisadores e acadêmicos negros nas universidades, bem como a valorização de estudos afro-brasileiros e africanos em diversos campos do conhecimento, também evidenciam uma mudança de paradigma. Essa transformação, ainda que gradual, tem o poder, como destaca Lima (2019), de influenciar novas gerações de estudantes, que passam a ter referências positivas e inspiradoras dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, é imprescindível, conforme aponta Almeida (2020), que a sociedade como um todo participe ativamente desse processo. A educação não se restringe apenas ao ambiente escolar. Famílias, organizações não governamentais, artistas, escritores e todos os cidadãos têm um papel fundamental na construção de uma narrativa nacional que valorize a diversidade e combata preconceitos.

Em suma, ao refletirmos sobre os 20 anos da Lei 10.639/03, estamos diante de uma oportunidade única de (re)pensar o papel da educação em nossa sociedade. Mais do que

Realização

uma simples disciplina ou conteúdo curricular, a história e cultura afro-brasileira e africana representam um chamado para uma educação que, de fato, valorize a pluralidade e promova a justiça social. É um desafio que exige a colaboração de todos, mas que, sem dúvida, tem o potencial de transformar o Brasil em uma nação mais justa, igualitária e consciente de sua rica herança cultural. Como conclui Santos (2021), a educação é a chave para a construção de um futuro mais equitativo.

Referências

ALMEIDA, Joana. **Participação Comunitária e Educação: Desafios e Oportunidades**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Re/ações Étnico-raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

COSTA, Candida Soares. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COSTA, Candida Soares. **O Negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores**. Coleção Educação e Relações Raciais, 3. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

FERREIRA, Márcia. **Negritude e Educação: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Rodrigo. **Tecnologia e Educação: As Possibilidades da Integração Afrocentrada no Século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Beatriz. **Educação e Diversidade**: Reflexões sobre a Inclusão Afro-Brasileira nas Escolas. Curitiba: Editora UTFPR, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.



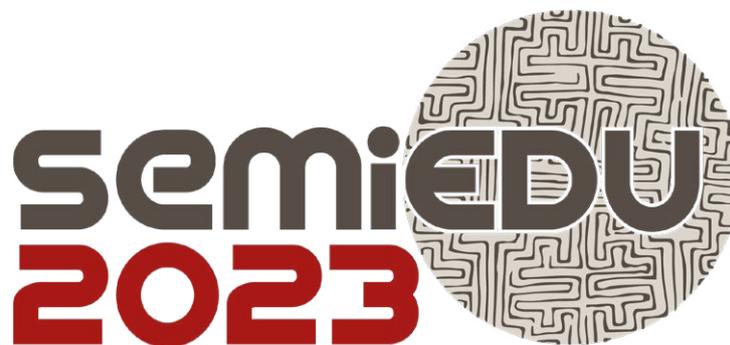
semiEDU
2023

GT15

**RELAÇÕES RACIAIS E
EDUCAÇÃO**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





CONDUZIDAS POR OYÁ: CICLO FORMATIVO EM FEMINISMOS NEGROS

Cynthia Cristina do Nascimento
cynthia.nascimento@ufmt.br

GT 15: Relações Raciais e Educação
Relato de Experiência

Resumo: Neste relato, compartilho minha experiência no "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros", destaco sua relevância como um espaço que proporciona uma compreensão mais profunda das opressões de gênero, principalmente na vida de nós mulheres negras. Minha participação nesse ciclo teve um impacto significativo em meu desenvolvimento pessoal e intelectual. A metodologia envolveu discussões teóricas de textos de intelectuais negras como Lélia González, Carla Akotirene, Ângela Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Oyeronke Oyewumi, Grada Kilomba, entre outras, experiências artísticas e apoio na pesquisa. Como resultado, meu repertório teórico se enriqueceu, a abordagem metodológica de minha pesquisa em andamento se tornou mais qualificada e minha conexão com minha identidade como mulher negra pesquisadora se fortaleceu. Portanto, o ciclo formativo demonstrou a importância do Feminismo Negro na desconstrução de estereótipos e na promoção espaços socioformativos antirracistas.

Palavras-chave: Feminismos Negros. Interseccionalidade. Experiências.

1 Introdução

Este relato de experiência descreve minha jornada ao participar do projeto de extensão "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros", uma experiência que impactou tanto meu desenvolvimento intelectual quanto pessoal. Mais do que uma experiência acadêmica, o projeto transcendeu seu objetivo primeiro, ao representar uma jornada de autodescoberta e crescimento como mulher negra pesquisadora. Mencionei em um dos encontros, que o grupo se revelou um espaço seguro para nós, mulheres negras. Uma plataforma que nos proporcionou segurança para acessar conhecimento, compartilhar nossas vivências, questionar e desafiar as opressões que nos marginalizam. Este relato destaca como a participação no ciclo formativo influenciou minha percepção pessoal e contribuiu para minha pesquisa em andamento sobre a trajetória de mulheres quilombolas na Universidade Federal de Mato Grosso.

Além disso, as discussões sobre representatividade, estereótipos e desconstrução normalizações, ancoradas nas teorias do Feminismo Negro foram ferramentas conceituais



importantes. As contribuições teóricas do ciclo formativo se revelaram guias a abordagem metodológica de minha pesquisa em curso.

Este projeto foi concebido sob a representação da energia de Oyá, em uma referência à iabá Iansã e sua capacidade transformadora de desconstruir e reconstruir a realidade. Ainda que eu não tenha proximidade com a cultura iorubá, acredito que o propósito do nome foi plenamente atingido, uma vez que essa energia permeou as atividades. A partir das experiências compartilhadas vivenciamos a força transformadora de Oyá, que nos impulsionou a desafiar as estruturas opressivas que permeiam nossas vidas.

Este relato de experiência busca transmitir não apenas as contribuições intelectuais do ciclo formativo, mas também a riqueza do crescimento pessoal e da conexão com nossa identidade como mulheres negras que este projeto proporcionou.

2 Construindo conexões e conhecimento: minha experiência no ciclo formativo Oyá

Por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE/UFMT) foi promovido o projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Luísa Cordeiro, em parceria com Profa. Dra. Lélica Elis Pereira de Lacerda e a artista Gê Lacerda. Os encontros se alternaram entre a Universidade Federal de Mato Grosso e o Centro Cultural Casa das Pretas de Mato Grosso, tendo início em março de 2023 e continuando até dezembro do mesmo ano. De forma presencial, realizamos esses encontros quinzenalmente, sempre nas noites de quarta-feira, totalizando 60 horas de rica experiência.

O objetivo do ciclo foi a promoção de um processo formativo baseado no Feminismo Negro, incorporando elementos da educação e da arte. Durante os encontros, contamos com o aporte teórico das obras e pensamentos de intelectuais negras, como Lélia González, Carla Akotirene, Ângela Davis, bell hooks, Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Oyeronke Oyewumi, Grada Kilomba, entre outras. Essa base teórica nos conduz a refletir sobre as complexidades das estruturas coloniais que ainda estão presentes nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Os encontros estão metodologicamente estruturados para a leitura e debate de textos selecionados. Além das discussões, também vivenciamos experiências artísticas, que envolvem místicas relacionadas ao tema do respectivo encontro. Nessas vivências somos

Realização

acolhidas, e mobilizadas a despertar habilidades que talvez nem soubéssemos que tínhamos. Por meio desse momento artístico, pudemos expressar nossas vivências e emoções. Conectando-nos de maneira profunda com os temas abordados. O público do projeto contou com aproximadamente 60 mulheres negras.

O Feminismo Negro contribui como abordagem teórica que busca amplificar a representatividade e a experiência das mulheres negras, ao mesmo tempo em que expõe e combate os atravessamentos que esses corpos sofrem. O movimento feminista negro, é uma perspectiva interseccional, por natureza, mesmo antes de o conceito ter sido sistematizado.

Na década de 80, estudiosas negras brasileiras, como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, dentre outras, já anunciavam a articulação de marcadores como raça, gênero, classe, dentre outros. Elas ocuparam-se da militância e do investimento intelectual na descolonização do conhecimento, sendo referenciadas pelas experiências de mulheres negras e suas lutas por emancipação. A concepção da interseccionalidade, por sua vez, tem suas raízes no movimento de mulheres negras, posteriormente, adentra o ambiente acadêmico.

Esse movimento busca romper com os estereótipos (mãe preta, a que cuida, hipersexualizada, dentre outros) que atribui o lugar de subalternidade as mulheres negras. Diante de um lugar situado, uma posição engajada, os escritos de Lélia Gonzalez (1983), nos dão direção para além de conceitos teóricos. Suas análises evidenciam como as relações de poder, controle e exploração perpetuam as desigualdades raciais, sociais e econômicas.

O termo interseccionalidade foi cunhado pela pesquisadora e ativista norte-americana Kimberlé Crenshaw, a partir de litígios legais que envolviam mulheres negras, confrontando a complexidade das opressões que enfrentavam. O conceito emerge como uma lente que nos ajuda a entender que as pessoas podem ser afetadas por diferentes tipos de opressões, ao mesmo tempo. Crenshaw (2004), destaca que essas formas de discriminação estão interligadas e não podem ser vistas isoladamente.

Para Patrícia Hill Collins (2017), a interseccionalidade emerge como uma abordagem relacionada às lutas por justiça social, enraizada nas experiências e preocupações dos movimentos sociais que operam fora das estruturas de poder

institucionais. Essa perspectiva não visa alcançar uma verdade objetiva, mas, em vez disso, é construída como uma ferramenta para promover a justiça social (Collins, 2017).

Segundo Carla Akotirene (2019), as mulheres negras são sobrepostas a discriminações, a condicionantes sócio-históricas, como o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado, que contribuem para mantê-las fora do mercado de trabalho. Tais dimensões, historicamente construídas e ancoradas nas categorias gênero e raça, são importantes marcadores sociais que atravessam a trajetória pessoal e coletiva das mulheres negras. A autora sinaliza que “[...] a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural” diante dos modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p. 14).

Segundo a perspectiva de Grada Kilomba (2019), os coletivos são importantes elementos na desconstrução de narrativas hegemônicas e na promoção de vozes subalternas. Esses espaços se tornam locais de ressignificação e resistência, onde as experiências de pessoas racializadas são valorizadas e amplificadas. Espaços como o "Oyá", tornam-se ambiente propício para a discussão crítica de teorias e realidades permeadas pelas complexas dinâmicas do racismo, patriarcado e do sexismo. Esses espaços capacitam as mulheres e abrem caminho para a jornada da descolonização do eu.

Outro aspecto importante do ciclo foi a oportunidade oferecida às cursistas para receberem orientação na elaboração de projetos de pesquisas, especialmente àqueles voltados para o ingresso na Pós-Graduação stricto-sensu em vagas de ações afirmativas para a população negra. Cumpri assim destacar, que este projeto não apenas enriquece nosso conhecimento, mas também impulsiona o protagonismo das mulheres envolvidas.

Ao fomentar a expressão e a pesquisa como ferramentas no combate ao racismo, ele corrobora com a afirmação positiva da população negra. Possibilita condições de ocupação de outros lugares sociais, que, de outra forma, seriam negadas devido às intersecções do racismo e suas consequências.

Minha participação no "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros" trouxe contribuições teóricas e pessoais significativas para pesquisa de mestrado, que investiga a trajetória e permanência de mulheres quilombolas no UFMT. O ciclo formativo expandiu meu repertório teórico, fornecendo uma base sólida para interpretar de forma interseccional as opressões de raça, gênero, classe e outros marcadores. As contribuições do Feminismo Negro pelas autoras como Lélia González, Carla Akotirene, bell hooks,

Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Grada Kilomba, entre outras auxiliaram a abordar de forma mais abrangente e informada os desafios que as estudantes quilombolas enfrentam.

Além disso, os debates realizados durante o ciclo formativo proporcionaram uma compreensão mais profunda das complexidades das identidades das mulheres negras. Ficou evidente a relevância da representatividade como um elemento fundamental na promoção da equidade racial e de gênero. Os diálogos e reflexões acerca das lutas feministas negras também lançam luz sobre a desconstrução de estereótipos, necessidade da transformação das estruturas e normas que perpetuam as desigualdades sociorraciais.

Outro ponto que não deve ser esquecido são as conexões que por lá foram estabelecidas entre as integrantes do grupo. Durante nossos encontros, experimentamos uma genuína troca de experiências pessoais e compartilhamos os desafios que enfrentamos em nossas vidas. Essas partilhas fortaleceram os laços que nos unem como mulheres negras. Sentimo-nos fortalecidas pelo apoio e compreensão umas das outras, criando um ambiente no qual nos sentíamos encorajadas a enfrentar os desafios e a buscar soluções coletivas para as questões que afetam as mulheres negras em nossa sociedade.

3 Algumas considerações

A relevância do Feminismo Negro é inegável, posto que, representa um marco na compreensão das múltiplas opressões relacionadas ao gênero, sobretudo na vida das mulheres negras. No entanto, é importante destacar que essa perspectiva é significativa na luta contra as diversas formas de opressão enfrentadas por grupos socialmente oprimidos.

A condução do ciclo formativo pelas Profa. Dra. Ana Luísa Cordeiro, Profa. Dra. Lélica Elis Pereira de Lacerda e a cantora Gê Lacerda, foi um elemento essencial para o sucesso e o impacto significativo do projeto. A professora Ana Luísa proporcionou um embasamento teórico sólido, orientando a exploração das teorias do Feminismo Negro de forma crítica e aprofundada. A professora Lélica, por sua vez, enriqueceu as discussões com sua vasta experiência acadêmica e militância feminista e antirracista, contribuiu para ampliação do escopo das discussões. A presença da artista Gê Lacerda trouxe a dimensão artística, que enriqueceu ainda mais o ciclo, inspirando as participantes a explorar suas próprias experiências por meio da expressão artística.

O Oyá demonstrou sua importância ao criar um ambiente inclusivo e enriquecedor, onde mulheres negras puderam se reunir para explorar teorias do Feminismo Negro de maneira crítica e aprofundada. Forneceu ferramentas conceituais para entender e desconstruir as estruturas de poder que perpetuam as opressões. Esse espaço não apenas enriquece o repertório teórico das participantes, mas também fortaleceu a identidade de mulheres negras.

Referência

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a Outsider Within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, [online], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.
- COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**: Revista Científica de Comunicação Social do FIAM-FAAM, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.
- CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **VV.AA. Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.
- KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS EM POCONÉ/MT

Lilian Santos de Andrade
(PPGHIS/UFMT) – andradelilian51@gmail.com

Guilherme Ramos Teodoro
(PPGEDU/UNEMAT) – teodoro.educador@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

Relato de Experiência

Resumo:

Buscamos apresentar uma experiência didática de ensino das relações étnico-raciais no Brasil para estudantes de terceiro ano em uma escola pública da cidade de Poconé/MT. A escola está em um município com uma quantidade expressiva de quilombos se comparado a outros do Estado e cuja população é composta majoritariamente por afrodescendentes. É uma região multiétnica e multicultural como o próprio Estado do Mato Grosso. As preocupações e discussões na experiência didática giram em torno das violências sofridas pelos povos indígenas, africanos e afrodescendentes no Brasil, bem como das resistências a elas. Para refletir sobre esta experiência nos ancoramos numa abordagem qualitativa dos saberes presentes na sala de aula e teoricamente nos estudos que versam sobre relações étnico-raciais. Refletimos como a história e culturas de grupos subalternizados aparecem no imaginário social dos estudantes e como essas representações podem ser tensionadas em sala de aula. Em suma, tivemos por objetivo central refletir sobre as possibilidades e desafios para uma decolonização dos saberes nessa escola, para o combate a exclusão social, preconceito e racismo aos negros e indígenas. Acreditamos que a atividade pedagógica possibilitou uma abertura para a decolonização dos saberes e concepções cristalizadas no imaginário social dos estudantes.

Palavras-chave: Relato de experiência. Educação Básica. Ensino das relações étnico-raciais. Mato Grosso.

1 Introdução

O presente é um relato de uma experiência didática sobre relações étnico-raciais no Brasil, realizada para estudantes de terceiro ano em uma escola pública da cidade de Poconé/MT. A escola está em um município com uma quantidade expressiva de quilombos se comparado a outros do Estado e cuja população é composta majoritariamente por afrodescendentes. É uma região multiétnica e multicultural como o próprio Estado do Mato Grosso. As preocupações e discussões na experiência didática giram em torno das violências sofridas pelos povos indígenas, africanos e afrodescendentes no Brasil, bem como das resistências a elas. Para refletir sobre esta experiência nos ancoramos numa abordagem



qualitativa dos saberes presentes na sala de aula e teoricamente nos estudos que versam sobre relações étnico-raciais. Refletimos como a história e culturas de grupos subalternizados aparecem no imaginário social dos estudantes e como essas representações podem ser tensionadas em sala de aula. Em suma, tivemos por objetivo central refletir sobre as possibilidades e desafios para uma decolonização dos saberes nessa escola, para o combate a exclusão social, preconceito e racismo aos negros e indígenas. Acreditamos que a atividade pedagógica possibilitou uma abertura para a decolonização dos saberes e concepções cristalizadas no imaginário social dos estudantes.

Compreendemos que as políticas públicas que visam à igualdade racial, como por exemplo, as leis 10.639 e 11.645 são respostas as reivindicações históricas dos movimentos sociais. Porém, sabemos que ainda existe uma distância entre as intenções e a efetivação real dessas leis. São os avanços e limites dessas leis que precisam ser acompanhados se quisermos superar os seus limites e investir em suas potencialidades para um mundo efetivamente democrático (GOMES, 2011; MOREIRA, 2013).

O presente relato de experiência pretende contribuir para essa investigação, sem perder de vista que “as dificuldades para implantação dessas políticas [...] se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam” (SILVA, 2007, p. 500). Fomos formados para conhecer o universo branco e eurocêntrico e conhecemos muito pouco, e de forma limitada, a história e cultura dos povos não europeus. Problema acentuado pelo modo como se tratou a diferença na história do Brasil (país multiétnico e multicultural): ignorando-a.

2 Desenvolvimento

Acreditamos que a decolonização do pensamento é fundamental em sociedades que passaram por processos coloniais, como a brasileira. Refere-se a “constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal” (MALDONADO-TORRES, 2019. p. 28). Se quisermos avançar no combate as práticas discriminatórias, não podemos esquecer os legados da colonização, atentando para suas reconfigurações no tempo e no espaço.

É fundamental que as aulas atuem como um lugar em que os estudantes aprendam a construir uma leitura crítica aos diferentes discursos e narrativas. Possibilitando leituras de

mundo complexas por sujeitos autônomos capazes de argumentar, de reconhecer e conviver com a diferença (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

Da experiência didática buscamos compreender alguns elementos do imaginário dos estudantes, tais como, preconceitos e estereótipos. Trata-se de uma abordagem qualitativa em relação aos saberes presentes nesse espaço escolar: a sala de aula (BOGDAN; BIKLEM, 1994). Há uma preocupação com a compreensão de diferentes vozes e percepções, o que pode evidenciar a pluralidade de ideias, representações e concepções sobre o tema estudado.

Apesar dos avanços, muitas pesquisas demonstram que na educação básica (e no ensino superior) ainda há certa hegemonia de uma representação (CHARTIER, 1990) limitada das culturas e identidades africanas, afro-brasileiras e indígenas e isso está presente, inclusive nos livros didáticos (CEREZER, 2015). Há um pensamento de longa tradição no ocidente acentuado a partir da colonização que retrata os povos indígenas, africanos e afrodescendentes em diferentes narrativas – inclusive a historiográfica – de forma pejorativa, inferior (OLIVA, 2003; ALMEIDA, 2007). Ou seja, “essa presença não significou o reconhecimento desse outro e de suas especificidades culturais e históricas” (MOREIRA, 2013, p. 177). Essas abordagens estiveram e estão presentes até hoje em diferentes medidas em muitos manuais didáticos e na memória coletiva (GOBBI, 2006). São representações que retiram dos indígenas, dos africanos e dos afrodescendentes sua condição de ser humano e suas múltiplas identidades. Representam desafios e possibilidades no ensino de história e no próprio ambiente escolar, no que diz respeito à necessidade de construção de novas leituras, abordagens e visões de mundo. Dito isso, partiremos para a descrição e análise da experiência didática.

2.1. A experiência didática

Antes de partirmos para a descrição e análise da experiência didática em si, vale ressaltar que antes de dar início às aulas expositivas e dialogadas foi entregue aos estudantes um questionário com questões a respeito da temática étnico-racial, esse mesmo questionário foi devolvido aos estudantes na última aula da sequência didática para que eles mudassem alguma resposta caso considerassem necessário.

Algumas questões levantadas nas aulas foram: O direito a liberdade é garantido a todos na prática? Por quê? Basta pensarmos em um mundo baseado na ideia de tolerância? Depois

de discutidas questões como essas refletimos sobre o desrespeito aos povos indígenas na história do Brasil. Procuramos partir das questões atuais vividas pelos povos indígenas no Brasil para então pensarmos outras experiências no passado. De modo que as diferentes violências sofridas por esses povos ao longo da história fossem diferenciadas e historizadas. Realizamos uma leitura de reportagens e vídeos atuais sobre o aumento crescente de conflitos em terras indígenas, sobre os movimentos indígenas, sobre questões de acesso a políticas públicas, casos de racismo e diversidade dos povos indígenas no Brasil.

Foi a partir de uma música do grupo de rap Oz Guarani que perguntei aos estudantes quais imagens vinham à cabeça deles quando pensavam nos povos indígenas hoje. Na oralidade e no questionário preenchido apareceram falas das mais comuns no imaginário social, como a ideia do indígena enquanto aquele que “vive no mato como seus ancestrais”, “são nossa origem” e que são um grupo por uma questão de fenótipo, até as frases mais complexas que pensam o indígena relacionado à luta pelo território invadido e que representam um grupo por questões de “laços históricos e culturais”. Muitas vezes essas falas se misturam, mas em geral, ainda há a ideia do indígena como o “outro” muito distante de nós. Na maioria das questões sobre os indígenas não houve alterações das respostas quando o questionário foi entregue no fim da sequência didática.

Em seguida passamos a discutir a violência para com os povos africanos e afrodescendentes no Brasil. Começamos pensando a especificidade da escravidão atlântica e seus desdobramentos. Para então discutirmos também a especificidade do sistema racial brasileiro e suas consequências. Essa especificidade permitiu que relacionássemos de forma mais complexa os legados da escravidão para os nossos dias no tocante às permanências e transformações do racismo hoje. Algumas questões foram fundamentais no debate, tais como: Quais mecanismos permitiram a manutenção do racismo até hoje? Quais as práticas contemporâneas colaboram para que pouco tenha mudado? Nesse sentido, pudemos discutir a importância das ações afirmativas dos últimos para reparações históricas da escravidão.

Quando questionados se se consideravam racistas, apenas 1 estudante disse que sim. Da existência do racismo no Brasil: todos concordavam que existia. Em relação à igualdade de oportunidade entre negros e brancos no Brasil apenas 1 estudante disse que existia, 4 disseram que nunca existiu e 20 consideram que “todos acham que existe, mas não se confirma na prática”. Quanto a importância do sistema de reserva de vagas para negros e indígenas nas universidades públicas 20 responderam ser importante e 4 não sabem. A partir de respostas

como essas podemos refletir sobre a complexidade do racismo brasileiro que possibilita que ao mesmo tempo se admita sua existência e a negue em outros momentos. Ademais, em que medida algumas respostas que parecem se contradizer não correspondem as transformações conquistadas pelo cenário disputas e resistências políticas construídas pelo movimento negros nas últimas décadas (GOMES, 2011).

Sobre a questão identitária, acreditamos que a identidade “é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com critérios ideológicos-políticos e as relações de poder” (MUNANGA, 1999, p. 108). Por isso compartilhamos alguns resultados do questionário respondido pelos estudantes sobre autodeclaração racial. Após a sequencia didática o número de alunos que se autodeclaram negros subiu de 4 para 7, o número de pardos diminuiu, e de pretos subiu de 1 para 2 e de brancos permaneceu o mesmo. Houve uma transformação significativa se compreendermos o significado político e ideológico de algumas transformações nas respostas. Em pesquisas oficiais como no IBGE os pardos são considerados negros. Porém, se atentarmos para o que diz autores como Munanga (1999) a categoria parda no Brasil foi construída a partir da ideologia da mestiçagem. Pardo no Brasil foi uma categoria que possibilitou aos afrodescendentes uma sensação de afastamento de sua negritude (construída como algo negativo), na medida em que viam na mestiçagem a possibilidade de branquear cada vez mais e fugir, de algum modo, das consequências do racismo, pois poderia ser lido como branco em razão de sua pele clara. Esse elemento da ideologia da mestiçagem impossibilitou a criação de uma identidade mobilizadora entre os grupos excluídos no Brasil (os afrodescendentes).

O que queremos atentar não é a dúvida quanto à autodeclaração de cada pessoa, mas como após o debate acerca do racismo brasileiro houve a diminuição dos autodeclarados pardos em razão do aumento dos autodeclarados negros. Por isso é preciso que nos perguntemos:

Quem somos, de onde viemos e por onde vamos? Sem a consciência de quem somos na formação histórica do Brasil não existimos política e coletivamente [...] não podemos nos [...] organizar para reivindicar nossos direitos na sociedade ou lutar para a transformação da sociedade. Aqui está o conteúdo político-ideológico da consciência identitária, que constitui coletivamente uma plataforma de mobilização política (MUNANGA, 2015).

A luta por justiça social, econômica, cognitiva e dentre outras questões que remetem a uma sociedade que faça sentido para todos depende da transformação das relações étnico-

raciais no Brasil, dessa maneira, entendemos também o papel fundamental da educação neste processo.

3. Considerações finais

Acreditamos que a atividade pedagógica possibilitou uma abertura para a decolonização dos saberes e concepções cristalizadas no imaginário social dos estudantes. A partir das transformações percebidas no imaginário dos estudantes após a experiência didática, pretendemos contribuir para as investigações a respeito da implementação de políticas públicas de promoção de igualdade racial como, por exemplo, a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008. Além disso, nestes vinte anos da Lei n. 10.639/03, é tempo de reafirmar sua importância e da luta pela garantia de sua implementação cotidiana nos espaços educacionais brasileiros (do ensino superior à educação básica), pois sabemos que a liberdade é uma luta constante e a luta por relações étnico-raciais justas no país é parte deste processo.

Referências

ALMEIDA, M. R. C. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – Séculos XVIII e XIX). In: ABREU, M.; GONTIJO, R.; SOIHET, R. **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Civilização Brasileira, 2007. p. 189-212.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: **Qual o valor da história hoje**. (orgs) GONÇALVES, Mária de A... [et al.], Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. Tese (Doutorado). UFU, Programa de Pós-graduação em educação, 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. Volume 10, Nº 18, p. 133-154, abril de 2011.

GOBBI, I. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história.** 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MOREIRA, Maria. **Entre silêncios e representações:** história e cultura indígena no ambiente escolar. *Polyphonia*, v. 24/1, jan./jun. 2013

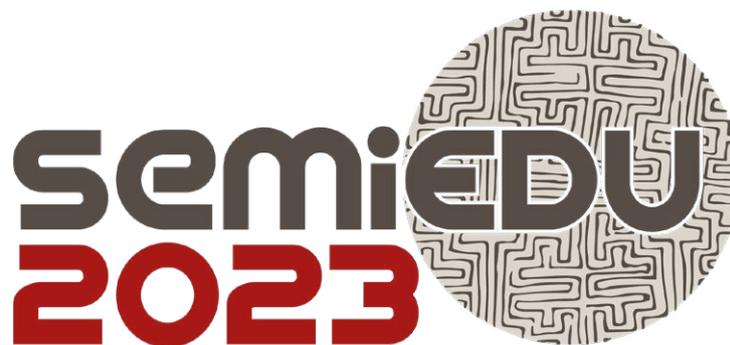
MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidades nacionais versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **A preponderante geografia dos corpos.** (Entrevista a revista do Instituto de Humanidades da Unisinos). 2015.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez. 2007.

OLIVA, Anderson R. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos.** Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** (Orgs) COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. 1º ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2019.



VIVÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE NO OYÁ: CICLO FORMATIVO EM FEMINISMOS NEGROS

Priscilla Stuart da Silva

(IE/ UFMT) – priscilla.silva1@ufmt.br

Eni Gonçalves da Silva Cambui

(SEDUC/MT) – enicambui@gmail.com

Eleonora Maria de Queiroz Bondespacho

(CDHDMB/MT) – ebondespacho@gmail.com

Karla Fernandes

(SEDUC/MT) – fernandeskarla4@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

Relato de Experiência

Resumo:

Este é um relato de experiência do Oyá: Ciclo Formativo em Feminismos Negros, curso de extensão da UFMT, coordenado por Ana Luísa Cordeiro e Lérica Lacerda. Temos o objetivo de apresentar os resultados individuais e subjetivos das leituras e trocas de vivências neste grupo, constituído por mulheres negras (maioria) e brancas. A ideia e a raiz metodológica que sustenta o grupo parte da concepção de que a sociedade deve ser compreendida pela noção de interseccionalidade, ou seja, como dividida em raça, classe e gênero. A mulher negra como subjetividade política e representante da maioria da população brasileira é também compreendida como centro do conceito de interseccionalidade e por isso é a partir dela que entendemos todas as consequências do sistema político discriminatório em que fazemos parte.

Palavras-chave: Grupo Oyá. Femininos negros. Interseccionalidade. Vivência. Formação.

1. Introdução

Considerando que as mulheres negras são as mais afetadas por violências e violações de direitos presentes na sociedade patriarcal, racista e capitalista, e com opressões ligadas à orientação sexual, sexismo, e demais outras, que torna suas realidades muito mais complexas, assim, temos no projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” um momento de encontro e discussões sobre as questões enfrentadas pelas mulheres, em especial as mulheres negras. Esse momento tem sido de grande importância, já que promove processos formativos a partir dos Feminismos Negros na interface com a educação e a arte e visa a compreensão de como gênero, raça,

classe, e outras intersecções estão presentes no cotidiano da vida das mulheres negras, fazendo com que as práxis políticas emancipatórias no enfrentamento às opressões estruturais potencialize suas existências. Com leituras e debates de textos de intelectuais negras, nos encontros presenciais temos vivências por meio da arte, bem como paródias musicais, poesias e demais expressões artísticas prazerosas, permitindo a troca de vivências, enriquecendo e acolhendo as mulheres cursistas em seus relatos pessoais de opressão e violência sofridas em seu cotidiano.

A interseccionalidade é um conceito chave para a compreensão das dinâmicas que envolvem a sociedade patriarcal em que vivemos. O termo foi introduzido pela primeira vez nos estudos sobre feminismo por Kimberlé Crenshaw e desde então encontramos como aliado conceitual que “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” e tornou-se também um modo de denunciar as próprias discriminações encontradas dentro do feminismo branco, que não contempla as questões raciais, por exemplo (AKOTIRENE, 2020, p. 19). Não há uma hegemonia sobre os temas e questões debatidos dentro do feminismo, por isso é importante diferenciá-los.

São essas e outras pensadoras negras que utilizamos para teorizar sobre nossas vivências porque não é possível pensarmos num ativismo e lutarmos contra a sociedade opressora se não nos apropriarmos conceitualmente das referências feministas negras. Desse modo, compartilhamos leituras e relatos pessoais, quinzenalmente, alternando entre os espaços do Instituto de Educação/UFMT e da Casa das Pretas, realizado desde março com previsão de término em dezembro de 2023 e com carga horária de 60 horas. Esses encontros, com conteúdo expositivo e dialogado, nos permitem vivenciar experiências significativas e libertadoras já que encontramos apoio, empatia e sororidade além de conhecimento, aprendizagem, discussões e reflexões críticas em relação aos estudos propostos, nos remetendo a algo de nossas vivências, experiências, anseios e dores comuns. A autora e intelectual negra Audre Lord (2021) nos ensina sobre o autocuidado feminino, de que deveríamos dar mais atenção a nós mesmas, assim como, os cuidados com a saúde, desejos, emoções e intelectualidade devem ser aspectos centrais na vida de cada participante. Isso tem sido bem considerado em nossos encontros pois, observa-se o quanto temos aplicado todos os conhecimentos em nossas rotinas, a partir de nosso letramento racial, o quanto as leituras e discussões têm nos aproximado de nossas raízes, nos auxiliado para a busca de nossa ancestralidade.

Audre Lorde (2021), é considerada uma das pioneiras do conceito de feminismo interseccional, pontuando as diferentes formas de opressão a que as mulheres são submetidas, levando em conta as diferenças de raça, gênero, classe social e etarismo. Em “Idade, raça, classe e sexo: as mulheres redefinem a diferença”, a filósofa denuncia o modo como a sociedade se utiliza das diferenças para oprimir a partir de três verbos, a saber, “**ignorar** e, se não for possível, **copiar** quando a consideramos dominante ou **destruir** quando a consideramos subalterna”. As diferenças não são motivos de divisão, mas o modo equivocado de interpretá-las é que nos coloca em relações de poder e dominação em todas as esferas da vida (LORDE, 2021, p. 142). A hierarquia de grupos em que vivemos coloca a mulher negra na base da pirâmide social e o homem branco no topo desse esquema vertical de poder. A essa dinâmica, Lorde nomeia de norma mítica, introjetada historicamente nas mentalidades humanas.

Ao falarmos de feminismo na visão da filósofa, precisamos ser específicas, pois estamos lidando com um significado que é expressão do que vivenciam mulheres negras e periféricas. Não falamos de sororidade (LORDE, 2021, p. 143), como essência desse movimento de denúncia dos marcadores sociais citados acima, ainda que ela exista. A reivindicação é pelo estatuto de pessoa, de dignidade humana, do reconhecimento enquanto mulheres socialmente vulneráveis, marginalizadas em suas subjetividades, e nas suas doridades — como cunhado por Vilma Piedade ao trazer o debate sobre as opressões que as mulheres negras enfrentam para além do machismo.

Um outro diferencial do projeto é a oportunidade das mulheres cursistas, que assim desejarem, construir projetos de pesquisas, especialmente àqueles voltados para o ingresso na pós-graduação stricto-sensu em vagas de ações afirmativas para a população negra, sendo auxiliadas com orientação coletiva e individual, e com todo o suporte necessário para que as cursistas possam participar do processo seletivo de pós-graduação e sentir-se acolhidas e inclusas no processo acadêmico.

As políticas de ações afirmativas permitem que as mulheres negras possam ter acesso à educação, e que assim tenham melhores informações e formações acadêmicas e intelectuais. Sendo assim, percebemos que as políticas de ação afirmativa têm sido importantes no enfrentamento ao racismo, ao afirmar positivamente a população negra e possibilitar a ocupação de outros lugares sociais, na contramão daqueles impostos pelo racismo e suas interseccionalidades, portanto, um legado dos nossos tempos, em especial na educação, ações que nos movem para transformações estruturais importantes.

Com carga horária de sessenta horas, o projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” tem oportunizado momentos de discussões pertinentes e enriquecedoras para as mulheres cursistas em parcerias com as mulheres proponentes e idealizadoras do projeto, que acreditam contribuir para que haja avanços no diálogo e conquistas de espaços e de um mundo melhor. Em parceria com a Casa das Pretas e com a multiartista Gê Lacerda que, em todos os encontros apresenta dinâmicas musicais de grande relevância para as mulheres negras, utilizando-se da educação musical para abordar temas importantes para a sociedade e emancipação das mulheres, dando-lhes oportunidade de fala através da expressão artística.

2. Desenvolvimento

Este relato de experiência fundamenta-se na reflexão das vivências pessoais das participantes e na base teórica de autoras que discutem a temática do feminismo negro. Por meio da exposição oral, escrita e/ou performática, pode-se expressar reflexões a partir das leituras realizadas. Além destas atividades, cada participante registra em um caderno de campo as impressões, reflexões a partir das leituras, respondem às perguntas das Professoras Formadoras sobre o texto estudado e sobre suas vivências. A estratégia utilizada tem sido a roda de conversa como recurso metodológico entre professoras e cursistas. Ao vivenciar este formato de curso é possível identificar atitudes de solidariedade, acolhida, cooperação, empatia, cuidado, assertividade e generosidade.

Em relação ao público participante, é importante ressaltar que são mulheres com faixa etária de 18 a 60 anos, algumas com filhos, outras residentes em municípios da região da baixada cuiabana, com ensino superior; são também mestrandas, doutorandas, professoras universitárias, do ensino médio e fundamental, além de jornalistas, psicólogas, entre outras categorias profissionais.

A busca pelo conhecimento, pelo despertar para tornarem-se negras em conexão com a história, cultura e valores afro-brasileiros tem sido caminhos que essas cursistas têm trilhado, como também o que bell hooks (2005, p. 466) fez: encontrar na vida intelectual um refúgio, um abrigo onde podia experimentar uma sensação de atuar sobre as coisas e com isso constituir a identidade subjetiva. Elas também estão apreendendo o que Audre Lorde (2021, p. 157) ensinou: “mulheres que reagem ao racismo são mulheres que reagem à raiva; a raiva da exclusão, do privilégio que não é questionado, das

distorções raciais, do silêncio, dos maus-tratos, dos estereótipos, da postura defensiva, do mau julgamento, da traição e da cooptação.”

Os momentos de parceria e aprendizagem são sempre muitos ricos, muitas dinâmicas envolventes, utilizando-se de palavras de encorajamento, paródias musicais, poemas, poesias, utilizando-se dos processos dos campos das Arte e, mais especificamente das atividades de musicalização. Percebe-se que a cada novo encontro, as mulheres cursistas relatam serem envolvidas tanto de forma física quanto emocional. Buscam nessa rede de apoio, acolhimento, carinho, identificação, ajuda mútua. A cada leitura, cada intelectual negra a qual vamos conhecendo, debatendo e refletindo, sentimos tocar no mais profundo do nosso ser. Nos encoraja a lutar, nos preparando academicamente para que possamos aperfeiçoar nosso conhecimento e discutir com pessoas que também apresentam sofrimentos semelhantes.

Nos deparamos com um relato de experiência de algumas cursistas, com os seguintes dizeres: Ao me inscrever no curso “OyáCiclo Formativo em Feminismos Negros” no Núcleo de Pesquisa em Relações Raciais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, a expectativa era de que o curso de extensão contribuísse para agregar conhecimentos, trocas de experiências, interação com as pessoas que dividem os mesmos anseios e que também buscavam melhorar sua formação acadêmica e profissional. Já no primeiro encontro as apresentações se deram de mãos dadas, com as seguintes palavras: “Nós te apoiamos!” Essa frase ecoou significativamente.

A proposta do curso em conhecer, ler, dialogar, discutir, evidenciar estudos das feministas negras foi aos poucos nos fazendo refletir e nos reconhecer enquanto mulheres negras em busca dos espaços de fala que a profa. Dra Ana Luisa Cordeiro sempre enfatiza, e nos provoca a reivindicar esses espaços. Ao falarmos do texto de bell hooks, “Vivendo de amor” (1984), compreendemos várias perspectivas sobre o amor, sobretudo como a expressão de um sentimento, e de vários sentimentos ao mesmo tempo, intimidando a nos ver, nos rever, nesse lugar que nos é renegado, de ser amada, de amar, provocativo por nos colocar no lugar de mães e de filhas que nascem na diáspora africana, e pensarmos como foi e como tem sido essas relações afetivas em nossas vivências, compreender como isso tem se dado historicamente para nós e para elas. Ou seja, nas trocas entre as colegas as histórias se repetem.

O compartilhar dessas experiências nos faz pensar que sim, vivemos às margens do poder, somos subjugadas e invisibilizadas, sofremos racismo e sexismo diariamente

Realização

como enfatizado por Collins (2016). Desse modo, entendemos que uma das formas de enfrentamento é através do conhecimento, através das artes, na luta coletiva. O curso tem sido um momento de reeducação para todas nós, ajudando na transformação dessa sociedade.

3. Conclusão

A experiência tem sido um divisor de águas para muitas participantes. De um lado, a experiência, a acolhida, as discussões e diálogos têm sido momentos de fortalecimento de laços, de pontes, de ressignificação dos nossos corpos, nossa pele, de quem somos. O aprendizado perpassa pelo desejo genuíno de que um dia o racismo seja apenas algo do passado. Do outro, o grupo tem a função de ser um solo em preparação, de redefinir caminhos de muitas: é pertencimento e apoio. Esta experiência tem permitido compreender o quão esta discussão ainda é restrita. Ademais, nas escolas, nos parques, na educação infantil, no esporte e em outros espaços e instituições há uma emergência em dialogarmos sobre interseccionalidade. Vale ressaltar a necessidade de esforços voltados para a produção de mais pesquisas sobre essa temática, que se voltem para questões práticas. Superar o racismo é uma prática diária.

Por fim, refletir sobre as mulheres e mulheres pretas não é uma tarefa simples, especialmente no Brasil que ainda amarga as consequências da escravidão e do racismo. Os encontros têm sido mais do que um espaço de discussão, mas de potencialização de mentes e corpos. A partir dos relatos, nota-se que em diferentes espaços, em diferentes idades, as múltiplas formas de opressão se repetem. Mulheres oprimidas por serem altas demais, gordas demais, pretas, lésbicas, tatuadas e livres demais. Há sempre um estranho buscando invadir os nossos corpos e se apropriando da forma de ser-no-mundo de cada uma de nós. Porém, temos neste espaço a possibilidade concreta de fortalecimento e construção.

4. Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólem, 2019.

BENTO, Maria Aparecida S. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERTH, Joice. Empoderamento. In: RIBEIRO, Djamila (coordenação). **Feminismos plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a Outsider Within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** Revista Sociedade e Estado, [online], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves; AUAD, Daniela, **Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 3 e 2622.2021.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. DUARTE, C. L. NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-47.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos.** In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

_____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Ciências Sociais Hoje. Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

HOOKS, bell. **Vivendo de amor.** 1984

HOOKS, bell. **Intelectuais negras.** Estudos Feministas, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 33-110.

LEMONS, Rosalia de O. **Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões.** Revista Espaço Acadêmico, n. 185, ano XVI, out./2016.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: ensaios e conferências.** Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NASCIMENTO, Leticia C. P. **Eu não vou morrer: solidão, autocuidado e resistência de uma travesti negra e gorda para além da pandemia.** Revista InterLegere, [S. l.], v. 3, n. 28, p. c2158, 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 2021.



ESCREVIVÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFMT: UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA NO OYÁ CICLO FORMATIVO EM FEMINISMOS NEGROS

Larissa Madalena da Silva Pinheiro
(PPGE/IE/UFMT) – larissa.heloize@gmail.com

Josiane Rodrigues dos Santos
(PPGE/IE/UFMT) - josyrodrigues13@gmail.com

Ana Luísa Alves Cordeiro
(PPGE/IE/UFMT) – analuisatri@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

Relato de Experiência

Resumo:

O campo teórico-metodológico dos Feminismos Negros é um pensamento e uma práxis de enfrentamento às múltiplas opressões que afetam a população negra, fundamentalmente as mulheres negras. O objetivo do presente relato de experiência é evidenciar as escrevivências de duas mestrandas negras da pós-graduação *stricto sensu* da UFMT sobre a experiência no projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O projeto de extensão é coordenado pela Profa. Dra. (AUTORA), enquanto um espaço de conhecimentos e aprendizagens compartilhado pela comunidade de mulheres negras, constituindo um estudo de e para mulheres negras, mesmo algumas não negras que não participam do processo. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, utiliza-se do aporte teórico que faz interface entre os campos da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Superior e Feminismos Negros. Assim, consideramos que o pensamento feminista negro e estudos do ciclo formativo são potentes iniciativas que subsidiam as experiências interseccionais vivenciadas pelas mulheres negras, compreendendo sobre como enfrentar o racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em um espaço de acolhimento, vivências e troca de conhecimento.

Palavras-chave: Feminismos Negros. Ciclo de estudo. Mulheres negras.

1 Introdução

O pensamento feminista negro consiste “em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras”, portanto, uma abordagem teórico-metodológica que permite tecer análises sobre a população negra (Collins, 2016, p. 101). Dessa forma, permite-nos enxergar por meio da interseccionalidade as avenidas simultâneas do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado que perduram na estrutura desigual da sociedade brasileira e afetam mulheres negras.

O objetivo desse trabalho é evidenciar a escrevivência de duas mestrandas negras da pós-graduação *stricto sensu* da UFMT sobre a experiência no projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Protocolo SIEX 110520231859171304, Edital PROCEV/UFMT nº 001/EXT/2023 - Cuiabá. O projeto de extensão é coordenado pela Profa. Dra. (AUTORA), vice-coordenadora do NEPRE e conta com uma equipe ampliada, formada pela professora e artista Gê Lacerda, pela Profa. Dra. Lélica Elis Pereira de Lacerda, do curso de Serviço Social da UFMT e pela Profa. Dra. Priscilla Stuart, sendo esta também integrante do núcleo de pesquisa. Além disso, a equipe conta ainda com orientandas dos cursos de graduação e pós-graduação.

Desse modo, a escrevivência, termo que usamos para escrever esse relato de experiência, é cunhado pela autora Conceição Evaristo, a qual pretende evidenciar “[...] um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado” (Evaristo, 2020, p. 30).

Assim, este relato é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com enfoque em autoras que analisam os Feminismos Negros e as interseccionalidades presentes no cotidiano da pessoa negra, nos documentos que garantem o direito da população negra aos espaços educacionais e na vivência de duas mestrandas negras na compreensão e escrita da dissertação com o embasamento nessa perspectiva teórico-metodológica. Dessa forma, o aporte teórico faz interface entre os campos da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Superior e Feminismos Negros.

O “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” evidencia um espaço de conhecimentos e aprendizagens compartilhados pela comunidade de mulheres negras, constituindo um estudo de e para mulheres negras, mesmo que outras mulheres negras participem do processo. Nessa perspectiva, demarca as intersecções de Raça, Gênero e Classe a partir dos estudos de intelectuais negras e da troca de experiência das cursistas, instigando os enfrentamentos necessários aos sistemas de poder que estruturam nossa sociedade: racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo.

Os estudos sobre o campo teórico-metodológico dos Feminismos Negros pelas mestrandas iniciaram-se nos espaços da pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2022. Contudo, objetivando expandir os conhecimentos e compartilhar as experiências entre as mulheres negras, a professora

Realização

Dra. (AUTORA) que também é orientadora das mestrandas, articulou o projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” em 2023.

A proposta foi aberta e compartilhada para toda comunidade, alcançando um número considerável de inscritas que se interessaram em entender o que são Feminismos Negros, de que forma a interseccionalidade está presente na sociedade e no cotidiano, bem como essas intersecções se convertem em opressões.

A população negra, principalmente as mulheres negras, enfrentam diversas barreiras sociorraciais que interdita sua mobilidade social, sendo que esses obstáculos operam de modo interseccional e atravessam a questão de gênero, raça e classe. Diante dessa realidade, o movimento negro e de mulheres negras articulam lutas que promovem a conquista pelo direito da população negra em diversos espaços.

Encontramos na agenda da educação superior, as políticas de ações afirmativas que se constituem “[...] em políticas de combate ao racismo e a discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos” (Munanga, 2006, p. 186). Dessa forma, essas políticas buscam promover no âmbito privado e público a equiparação de acesso a oportunidades, bem como condições de realização de direitos.

Nesse esteio, ampliam o acesso aos direitos fundamentais da população negra a educação de qualidade, esse direito constituído promove abertura para a graduação e para a pós-graduação *stricto sensu* em todo território brasileiro. É um marco histórico para a desconstrução das barreiras educacionais que alijam historicamente a população negra da educação superior.

O relato de experiência está estruturado em quatro partes, sendo eles: Introdução; Feminismo Negro: movimento de mulheres negras; Escrevivências: uma experiência formativa no “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”; Considerações finais e Referências.

2 Feminismo Negro: movimento de mulheres negras

O pensamento feminista negro surgiu ao longo das fronteiras atlânticas, adquirindo profundidade graças à incorporação da ideia de interseccionalidade, que se estabeleceu como um instrumento essencial no percurso histórico do movimento. Com isso, para Collins (2016), quando nos referimos às mulheres negras, é crucial compreender que elas constituem uma comunidade diversificada, moldada não apenas pela intersecção de gênero e raça, mas também por vários fatores, tais como orientação

sexual, idade, crenças religiosas, classe social, origem étnica, nacionalidade e outras distinções sociais.

Esses elementos valorizam, sobremaneira, a perspectivas sobre a mulher negra, tornando mais complexas as formas de violência que estas enfrentam, e diversificando, igualmente, as estratégias de resistência que desenvolvem, uma vez que, durante séculos, a sociedade brasileira naturalizou e perpetuou um percurso de inferiorização da mulher negra, transformando racismos arraigados em "verdades instituídas".

Segundo Collins (2016), a interligação entre raça, gênero e classe é a base do pensamento feminista negro. A autora destaca que a cultura das mulheres negras é, também, uma forma de resistência e sobrevivência. Assim como, a autodefinição e autoavaliação são necessárias para a sua sobrevivência, pois permitem que estas se definam e avaliem a si mesmas em vez de permitir que outros o façam, os quais, muitas vezes, classificam-nas de modo depreciativo, no sentido de desqualificar a mulher negra.

Sendo assim, a interseccionalidade nos ajuda a investigar como a raça, o gênero e a classe estão conectados entre si, e afetam em especial a mulher negra. A categoria interseccionalidade foi sistematizada por Crenshaw (2002), a qual destaca que esta junção de fatores nos permite enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas, além das limitações do feminismo em não contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo.

Nessa perspectiva, o conceito de "raça", conforme apresentado por Munanga (2003), como algo que destaca sua inexistência do ponto de vista biológico, sendo antes uma construção sociológica, cultural e ideológica. Por outro lado, conceituamos gênero a partir de Scott (2017), a qual indica que gênero não é simplesmente uma categoria biológica ou natural, mas sim uma construção social que molda as relações de poder e as formas de identidade nas sociedades. Assim, Luiza Bairros (1995) descreve que as ações desprendidas pela opressão de gênero em uma sociedade sexista:

[...] é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação, onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Assim, uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista (Bairros, 1995, p. 461).

Desse modo, a mulher negra, estando na mesma classe social que a mulher branca, não se torna mais oprimida, todavia, experimenta opressões diferentes sendo atravessada pelo racismo e sexismo. Akotirene (2019), em suas reflexões sobre a interseccionalidade, descreve que, pela classe, as mulheres negras “[...] são vistas como protótipos da feminização da pobreza e atravessam gerações sendo chefas de famílias, vitoriosas das dificuldades impostas pelo imperialismo colonial” (Akotirene, 2019, p. 79).

Consideradas, enquanto vitoriosas, empurradas para a margem, as mulheres negras se encontram na base da pirâmide social, tendo que lidar com os estereótipos de guerreiras, mãe preta, mulata, empregada doméstica, mulher forte, entre outros. O sistema capitalista cria esses aparatos coloniais para manter a mulher no lugar de subalternidade, intensificando o descaso do poder público com as populações negras e pobres.

O feminismo negro, nesse esteio, permite-nos acessar discussões importantes para o engajamento da mulher negra, sendo que serve como combustível para superar o projeto imperialista que as oprime e perpetua as relações desiguais de poder no sistema capitalista.

Por essa razão é tão significativo estudar o campo teórico-metodológico dos Feminismos Negros, pois devemos entender a mulher negra em sua totalidade, reiterando que “[...] ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra” (Carneiro, 2001, p. 5). E, o feminismo negro enquanto movimento de mulheres negras, apresenta uma nova lente para a leitura de mundo em que a população negra é atravessada pela raça, gênero e classe, com isso possibilita enfrentamentos e luta para afirmar direitos já constituídos e proporcionar novas possibilidades e oportunidades, no sentido da emancipação humana.

3 Escrevivências: uma experiência formativa no “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”

O “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” se revela como um instrumento poderoso no apoio às experiências interseccionais vivenciadas por nós, mulheres negras, professoras e mestrandas do PPGE, entre outras, oferecendo uma compreensão profunda de como enfrentar os desafios do racismo, do

cisheteropatriarcado e do capitalismo. A Oyá é a orixá dos ventos e dos raios, tanto que, em nosso primeiro encontro, choveu torrencialmente, o que foi bastante simbólico.

Este espaço não apenas acolhe, mas também proporciona uma rica troca de experiências, que fortalece nossa capacidade de luta e conquista contra as injustiças estruturais. Uma forma de “desnaturalizar as desigualdades étnico-raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre a pessoa negra” [...] (Gomes, 2002, p. 42).

Nossa intenção é compartilhar e promover a visibilidade e a compreensão das vivências singulares e interseccionais muitas vezes marcadas por desigualdades de raça, gênero e classe. A categoria interseccionalidade vem tornar visível as várias opressões do cotidiano que atravessam nossos corpos. O “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” teve início no primeiro semestre de 2023, seus encontros são divididos entre o Instituto de Educação da UFMT e o Centro Cultural Casa das Pretas, de Mato Grosso. Os encontros nos proporcionam a experiência de leituras orientadas por perguntas-chave, com textos sempre selecionados de intelectuais negras que nos instigam à reflexão e ao questionamento das opressões que enfrentamos.

A partir do grupo, o nosso horizonte aumentou, bem como nossa autoestima e a autoconfiança. Compreendemos que gênero, raça e classe atuam como formas interconectadas de opressões que impactam de maneira profundamente interligada à vida das mulheres negras (Crenshaw, 2002). Nossa jornada de aprendizado, além de palavras escritas, é enriquecida pelas narrativas compartilhadas pelas integrantes do grupo. Durante nossas reuniões, ocorrem momentos de profunda emoção, em que relatos de opressão se entrelaçam com música, pela mediação das artes, e conversas. Os preparativos começam dias antes, com orientações para a leitura direcionada e a organização do lanche compartilhado, que por si só já é um convite cativante para o nosso encontro. Naquele momento, a comida é mais do que o alimento em si, é partilha, é afeto.

No entanto, nossa motivação vai além disso. A mística inicial sempre nos surpreende, neste instante, sentimos que não estamos sozinhas, e testemunhamos a força das mulheres negras. As músicas sempre maravilhosas parecem evocar uma espécie de ritual de emancipação da mulher negra. Momento de descontração, todas pegam um instrumento musical, e soltam a voz, umas mais tímidas, outras até dançam. As músicas são composições de Gê Lacerda, uma mulher negra que não faz música para o mercado capitalista, faz para a emancipação das mulheres negras. A condução desse momento de

Realização

mediação artística é feita pela própria artista Gê Lacerda com apoio da Profa. Dra. Lélida Lacerda.

No entanto, em alguns momentos o grupo parece se assemelhar mais a um lugar de apoio do que um espaço de formação, devido aos relatos que emergem durante nossas discussões. É como se, naquele momento, a mulher negra, mãe, professora, pesquisadora, se entrelaçasse de modo a entender que elas nunca estiveram separadas, sendo uma parte da outra, mas que em algum momento, uma outra emerge mais. São dimensões que as pesquisas positivistas não dão conta. Como afirma Neusa Santos Souza (2021, p. 46), “aqui a experiência é a matéria-prima”.

Ao término de nossa reunião, algumas participantes permanecem conversando entre si, enquanto outras nos auxiliam na organização do espaço. Quando termina o encontro, partimos com um sentimento de "até logo", depois de quatro horas de compartilhamentos que nos enchem de coragem. É como se, no grupo, reabastecêssemos nossas forças para enfrentar as batalhas cotidianas, aquelas que só uma mulher negra pode verdadeiramente compreender e vivenciar.

4 Considerações finais

A participação no “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”, na pós-graduação *stricto sensu* da UFMT, é uma experiência enriquecedora para nossa vida pessoal e acadêmica. Esse espaço proporciona aprendizado, apoio mútuo e fortalecimento para lidar com as opressões interseccionais. Em suma, a Oyá transcendeu a formação acadêmica, tornando-se um local de emancipação humana.

Essa experiência destaca a importância de espaços que reconhecem e abordem as complexidades das opressões enfrentadas pelas mulheres negras. O “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” é um excelente exemplo de como as formações na perspectiva teórico-metodológica dos Feminismos Negros podem ser transformadoras ao valorizarem as vivências das mulheres negras.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, n. 02, p. 458-463, 1995.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO, Durban, 2001.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a Outsider Within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, [online], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspecto da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171- 188, jan. 2002.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-47.

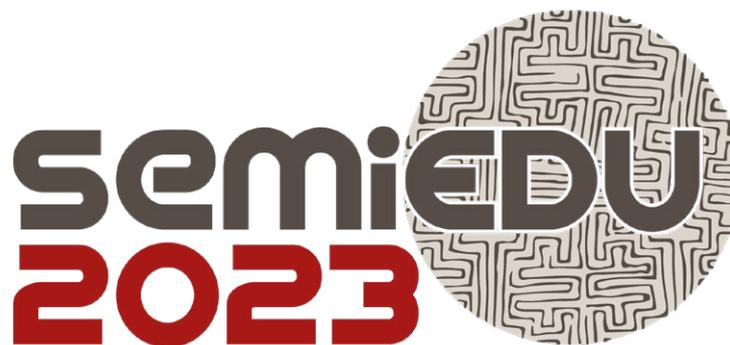
GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, igualdade e etnia. **Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, PENESB-RJ, 05/11/2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.º 16, 1990.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 2021.



ESTUDANTES XAVANTE EM CONTEXTO URBANO E O DIÁLOGO COM NOVOS SABERES

Deijalsina Gonçalves da Silva
deijalsina@gmail.com (IE/UFMT)

GT 15: Relações Raciais e Educação

Relato de Experiência

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo tecer reflexões sobre as questões étnico-raciais e de gênero, dialogando com os diversos conhecimentos e saberes, para o fortalecimento de uma educação baseada na empatia e no respeito ao ser humano. Reflete ainda sobre uma concepção de educação onde os sujeitos/corpos individuais, coletivos e interculturais, desenvolvam suas práticas pedagógicas para o fortalecimento dos currículos escolares e nas formações dos profissionais da educação. Na perspectiva da ação intercultural e antirracista os corpos/sujeitos pluriculturais e pluriétnicos possam ter vez e voz no diálogo constante com os diversos saberes, sobretudo, a partir da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. A implementação dessas leis nas escolas tem por finalidade possibilitar que estudantes indígenas, não indígenas e outros convivam em espaços de trocas de saberes, experiências de vida e cultura.
Palavras-chave: Povo Xavante, Racismo Indígena, Educação Intercultural.

1 Introdução

As questões étnico-raciais e de gênero são pautas que precisam ser constantemente debatidas e refletidas principalmente no âmbito escolar. A sociedade brasileira apesar do vasto material produzido e de leis implementadas sobre esse assunto, ainda não consegue dar o devido respeito e valorização as diferenças e as culturas diversas. A herança cultural colonialista imposta pelos portugueses faz com que até os dias de hoje, haja preconceitos e discriminações, sobretudo, em relação aos indígenas e negros. Essa realidade ocorre também na escola, onde, em tese, a sala de aula deveria ser o lugar da compreensão, do respeito e da valorização das culturas, mas o que ocorre, é que constantemente, observamos cenas, expressões de racismo, preconceito e discriminação em relação a estudantes negros e indígenas.

Já se passaram cinco décadas desde que comecei os estudos em escola pública e minhas memórias das aulas de História no ensino fundamental, são de lembranças amargas, de castigos para a turma inteira, por exemplo. Naquela época se não tivéssemos com as datas e os questionários decorados, o castigo era certo. As imagens nos livros

simbolizando o poder das culturas eurocêntricas, o medo das provas, das arguições e ditados faziam com que as aulas se tornassem “chatas”, sem conexão com a realidade.

Numa perspectiva bancária, nos ensinavam que o Brasil foi descoberto, que os indígenas eram preguiçosos e que as populações afrodescendentes eram inferiores. Uma frase que sempre ouvia, era que eu tive a sorte de nascer morena, parda e de cabelo bom. Foi nesse cenário, de uma educação escolar racista, eurocêntrica e colonizadora, que o ensino se estendia para as outras disciplinas, sem considerar as diversidades, os saberes, as diferenças, os direitos e os contextos de vida e de mundo.

Mesmo com essa trajetória e tendo passado por uma escola com essas características, me tornei professora e durante muitos anos venho trabalhando na educação escolar indígena. Nessa realidade tão específica, a realidade me desafiava a cada dia de modo que sempre procurei desenvolver uma prática diferenciada tendo em consideração a realidade de cada povo, de cada localidade e de cada escola onde atuei. A experiência que conto nesse artigo diz respeito à minha vivência junto aos estudantes Xavante em contexto na Escola Estadual Arlindo Estilac Leal, no primeiro semestre desse ano de 2023.

Para trabalhar as questões de racismo e gênero em sala de aula, realizei com as turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental, oficinas pedagógicas de conhecimentos, a partir de jogos pedagógicos da cultura Xavante e da Rede de Sementes do Xingu. Sempre que contextualizo e problematizo as temáticas no planejamento das aulas, busco dar materialidade às leis 10.639/03 e 11.645/08 em sintonia com nosso meio todo ambiente e a importância da preservação e dos cuidados com a mãe natureza e as diversidades de vidas e sujeitos no universo.

Para iniciar as atividades realizei uma roda de conversa contextualizando e problematizando a temática a ser estudada apresentando a metodologia a ser trabalhada. No segundo momento, fiz a apresentação dos dois jogos. O jogo 01, “Corrida do Conhecimento” e jogo 02, FlorestaAção - “Jogo das Árvores, flores, frutas e sementes”. O último jogo conheci durante uma exposição do seminário da Rede de Sementes do Xingu. Achei bonito e interessante por ser um jogo pedagógico, que trabalha a importância e as riquezas da natureza e os saberes ancestrais.

2 Oficina pedagógica de saberes – Jogo do Conhecimento - Corrida de tora

No intuito de contribuir no combate ao racismo com estudantes indígenas, em minha atuação como professora da rede estadual de ensino na disciplina de história, desenvolvi algumas experiências pedagógicas com alunas e alunos indígenas xavante e não indígenas, das turmas dos 6º e 7º anos do ensino fundamental, da Escola Estadual Arlindo Estilac Leal, na cidade de Nova Xavantina – MT. Com base na metodologia de abordagem qualitativa, usei o recurso de imagens para impactá-los no enfrentamento às diversas manifestações de racismo em relação ao outro e seus saberes.

Seguindo a proposta de ensino com as habilidades e competências, material estruturado nas escolas e plataformas de ensino e os orientativos da Secretaria Estadual de Educação, fiz a problematização da temática - “Povos indígenas no Brasil: culturas e cuidados com a natureza”. Realizei ainda pesquisa na internet para saber um pouco mais sobre o povo xavante e sua cultura. Encontrei informações importantes sobre os territórios culturais, sociais e linguísticos. Para complementar a temática, elaborei as seguintes perguntas: Como era a vida dos povos indígenas que moravam aqui? Como é a vida dos povos indígenas hoje e o que mudou?

Com as perguntas elaboradas em sala de aula com a participação das(os) alunas(os), contextualizamos e problematizamos a partir do contexto das turmas, considerando as diversidades e realidades presentes na escola urbana, onde os sujeitos dialogam entre si.

A primeira experiência foi em sala de aula na turma do 6º ano. A chegada de uma aluna indígena xavante, chamou atenção de um grupo de alunos, pois ela havia uns dias que não frequentava as aulas na escola. Quando ela chegou em sala, percebi que um aluno não indígena fazia brincadeiras racistas, dizendo que a menina tinha virado homem, por ter chegado com o cabelo cortado bem baixinho, a cabeça quase raspada. Imediatamente ela baixou a cabeça e com os braços cruzados, se encolheu na cadeira.

Fui para perto dela, e falando baixo, agradei por ter vindo a escola e disse obrigada (hepãri) na língua xavante. Devagar ela levantou a cabeça e foi se restabelecendo na turma. Com certo cuidado conversei com a turma refletindo sobre o tipo de brincadeira que deixa a outra pessoa triste, que é importante respeitar o outro, a sua cultura, o seu modo de ser. Que devemos ter empatia e respeito pelas pessoas.

Agir de forma que a nossa prática pedagógica reflita e oriente os estudantes sobre determinadas questões, é uma postura ética uma vez que:

“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza

Realização

de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p.32-33)

Expliquei ainda sobre o significado do luto para o povo xavante, pois a menina que estava de cabelos curtos, é porque isso faz parte da regra cultural do seu povo. Quando uma família xavante perde um ente querido, cortar o cabelo é sinal de luto. Por fim, pedi a ele que se desculpasse com a colega xavante. Ele foi até a menina e pediu desculpa.

Na perspectiva intercultural a escola é entendida o lugar de convivência de diversos corpos que se correlacionam na interação e no respeito, em um processo contínuo de trocas de saberes, buscando construir sujeitos plurais capazes de perceber o outro como diferente, dotado de outros saberes e experiências de vida. Enquanto educadoras e educadores, devemos favorecer o espaço escolar como o lugar da compreensão, da aceitação e da inclusão do outro na sua diversidade. Conforme Baniwa (2006).

O sistema escolar, em todos os seus níveis, presentes ou não nas comunidades indígenas, precisa ser apropriado e direcionado para servir aos projetos coletivos de vida de cada povo indígena. Por fim, o grande desafio dos povos indígenas é como garantir definitivamente e em determinadas condições sociojurídicas ou de cidadania o seu espaço na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores. (BANIWA, 2006, p. 85)

A escola é um espaço intercultural e plural de sujeitos em construção da sua autonomia de saberes. Espaço que os discentes no processo de construção do conhecimento devem interagir e aprender em uma relação de igualdade e oportunidade. A relação com os diversos saberes, através da leitura, da escrita, do debate, da reflexão e do senso crítico, vai se constituindo como lugar de poder e empoderamento. A leitura da realidade e do mundo, seguramente, contribui para que o estudante, gradativamente, vá construindo sua autonomia intercultural.

Dessa forma, uma educadora coerente e democrática, e que saiba de forma segura qual é a sua tarefa pedagógica, busca a formação dos seus estudantes para que sejam sujeitos críticos e autônomos, como bem aponta Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

“[...]ateste sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p.58)

Nesse movimento onde os corpos se interagem e convivem coletivamente, é preciso que o educar seja pautado em processos de democratização, pluralidade e inclusão, em contínua elaboração, construção e reconstrução dos sujeitos, sem desconsiderar suas raízes. É essencial que enquanto professores/as, sejamos capazes de proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência do constructo de nossa própria identidade. Isto deve ocorrer em plano pessoal/subjetivo, de modo que o indivíduo seja capaz de sentir, pensar e agir e estabelecer relações com os processos socioculturais do contexto em que vive e da história que está inserido.

Na compreensão de que o papel da escola e do educador é de dar vez e voz aos sujeitos, é preciso, sobretudo, oportunizar aos estudantes indígenas que expressem, divulguem suas culturas para que outros sujeitos aprendam e valorizem outros mundos culturais.

Nesse sentido, é preciso que a educadora e o educador se tornem comprometidos com o processo de libertação dos sujeitos, como aponta Paulo Freire (1987, p. 15), ser radical, isto é, que “[...] não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la”. Assumir essa postura de transformação é compreender os fatos da realidade, mas não conformar, mas sim, lutar para que essa realidade se transforme para a libertação desses corpos-sujeitos.

Passado o primeiro momento da aula, com a mediação de conflitos e contribuindo para a boa dinâmica em sala de aula, apresentei para a turma o jogo pedagógico “A corrida do conhecimento”.

Foto 01 – Jogo “A corrida do Conhecimento”



Foto: Deijalsina Silva

Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2023.

Convidei para a apresentação do jogo pedagógico um aluno xavante e um aluno não indígena. Satisfeitos, me ajudaram. Nessa dinâmica dos jogos nos 6º anos, um outro movimento dos corpos foi registrado. Um dos alunos xavantes que mora na cidade há mais tempo, alfabetizado em língua portuguesa, ficou quietinho na sua cadeira e no primeiro momento não se mostrou disposto a se juntar aos grupos. O jogo começou, as crianças mudavam as regras, sorriam, faziam perguntas sobre a cultura para os alunos indígenas, sobre as informações contidas no jogo, escritas nas línguas materna xavante e portuguesa, ou seja, um jogo bilingue.

A princípio, esse aluno ficou olhando de lado, de “rabo de olho”. Quando viu que todos da sala estavam interagindo nos grupos, ele se levantou, veio até mim e pediu para jogar também. Ao entrar em um grupo, sorria bastante com os colegas, lia em português e jogava com expressão de felicidade no rosto.

No outro grupo com dois alunos xavante gêmeos, a dinâmica dos corpos foi de empoderamento. Um deles fazia a leitura das perguntas e das respostas nas duas línguas. Os alunos não indígenas achavam interessante e perguntavam outras coisas da cultura xavante. Foram momentos riquíssimos de interação e convivência entre culturas. Isso nos mostra que é preciso oportunizar aos estudantes indígenas e não indígenas esses espaços de aprendizados coletivos, pois cada corpo carrega consigo marcas de sua compreensão

do que é ser humano, o modo de ser no mundo, a visão de natureza e do universo. Essa troca de saberes e experiências de vidas é fundamental para a compreensão e interação dos corpos-sujeitos. Em outras palavras Freire (1987) nos lembra que “não há saber mais ou menos. Há saberes diferentes”.

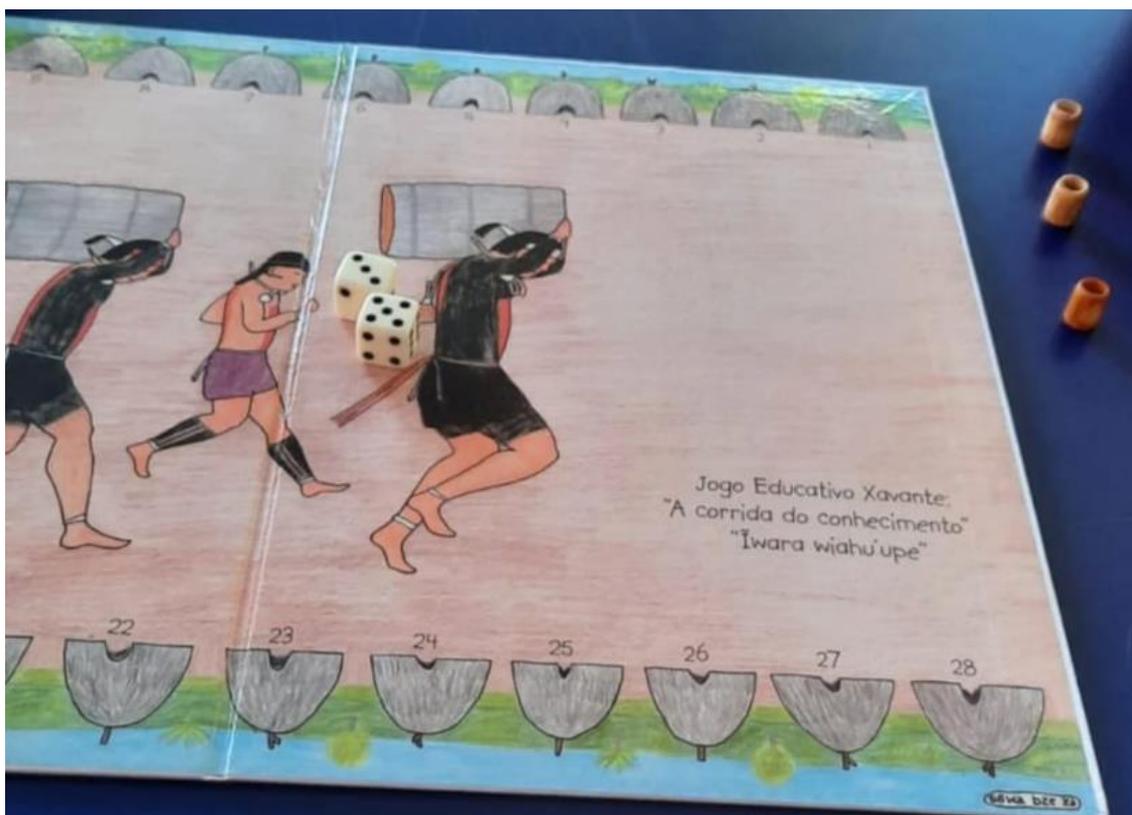
Mediar diálogos e descobertas para a construção dos saberes a partir dos olhares dos próprios estudantes e de suas percepções, faz com que os alunos se sintam parte desse movimento de saberes culturais, para que se materialize uma educação libertadora autônoma, alicerçada na cooperação e na experiência.

É preciso perceber e conceber a educação como um diálogo de conhecimentos e saberes imersos e vinculados às questões culturais de sociedade, de maneira que a escola se constitua em um espaço de cruzamento de culturas e como tal, atravessada por conflitos e tensões, que requer a interculturalidade como um caminho diferente. Candau (2013), refletindo sobre essas questões nos diz que é a nossa experiência de vida que:

[...] nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2013, p. 17).

No jogo pedagógico “Corrida de Tora”, a representatividade e os significados de parte da cultura Xavante aparecem ali contidos. Esse jogo que também pode denominado de “corrida do conhecimento”, é um tabuleiro que representa a aldeia do povo Xavante. As casas em círculo fazem um contorno na comunidade, deixando o centro livre onde forma um grande terreiro (warã). O terreiro é o espaço utilizado para reuniões e decisões coletivas da comunidade.

3 Foto 02 – Jogo do Conhecimento – Corrida de tora.



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2023.

Importante destacar que esse jogo foi confeccionado pelos próprios Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa, como ferramenta pedagógica e subsídio didático para a prática de professores e professoras indígenas na educação escolar indígena e educação indígena. Da mesma forma o jogo é usado como suporte pedagógico para docentes não indígenas que atuam com estudantes xavante em contexto urbano. Por exemplo, nas cartas que contém o jogo, todas as perguntas são relacionadas a cultura do povo xavante. A corrida do conhecimento traz as toras pequenas, pedacinhos de bambu que são representações das toras de buriti usadas em um dos rituais Xavante.

3 Oficina pedagógica de saberes – Rede de Sementes do Xingu – ForestAção.

O segundo jogo é o jogo da Rede de Sementes Araguaia Xingu¹. É um tabuleiro - “Florestação”. Jogo educativo para sensibilizar as crianças e os jovens para a cadeia da restauração florestal, preservação das águas, de Áreas de Proteção Permanente (APP’s),

¹ [Biblioteca | REDE DE SEMENTES DO XINGU](#)

trabalho por método de muvuca², semeadura direta. Com esse jogo, os jovens conhecem a fenologia das árvores, quem é que poliniza, quem é que faz a dispersão das sementes. Com isso, conseguem identificar a floração, o tipo de fruto, como é feito o corte das árvores. A ideia é que as pessoas vejam como as áreas estão sendo degradadas, através do fogo, do desmatamento e outras formas de destruição. Tem ainda o jogo de conhecimento, de perguntas sobre muvuca, meio ambiente, curiosidades, conhecer pragas e as consequências dos agrotóxicos. Os agrotóxicos danificam as áreas de restauração e as florestas.

Para essa atividade convidei um aluno do 8º ano, que a família participa da Rede de Sementes do Xingu para auxiliar na coordenação dos trabalhos.

Foto 03 – Alunos Xavante e não indígenas brincando com o Jogo FlorestaAção.



Fonte: Foto de Deijalsina Gonçalves da Silva, 2023.

No final das atividades assistimos um documentário, intitulado “A’uté a’uwê uptabi - Ser Criança A’uwê” sobre o universo das crianças A’uwê, como se

² Técnica de misturar sementes nativas de várias espécies para o plantio direto.

autodenominam os Xavante. Com direção de Cristina Flória e Wagner Pinto, o filme mostra o dia a dia, as brincadeiras e experiências em meio à natureza das crianças A'uwê³.

Depois, em uma roda de conversa, avaliamos as atividades em que os estudantes disseram que:

“gostei muito da atividade porque descobri coisas diferentes.”

“os desenhos dos jogos são bonitos.”

“conheço muitas frutas que aparecem nos jogos.”

“quero conhecer a sua aldeia.” [criança não indígena falando com a criança Xavante].

“é importante preservar e cuidar da natureza.”

“é verdade que o rio das Mortes, tão grande pode secar?”

Assim que finalizamos a roda de conversa, solicitei aos estudantes que relatassem essa experiência aos seus familiares e amigos. A intenção é que, principalmente, as crianças não indígenas repassem os conhecimentos obtidos em sala de aula aos seus familiares amigos. Com esse movimento espera-se suscitar o debate em torno das culturas indígenas no âmbito familiar para que outras pessoas possam ter o contato com saberes diferentes e, a partir daí, suscitar respeito e valorização às outras culturas.

4 Considerações finais

Com essa experiência na escola, espero contribuir para a multiplicação das boas práticas nos processos de construção do conhecimento, pois trabalhar a interculturalidade na escola é possibilitar que os corpos-sujeitos de diferentes culturas dialoguem entre si, constituindo uma relação de trocas de experiências, de respeito e valorização do outro.

No diálogo com autoras(es) indígenas e não indígenas, reafirmo a importância de uma educação intercultural e antirracista. Na oportunidade, destaco o relevante trabalho do grupo COEDUC⁴ nesse processo de formação do ser Intercultural.

Por fim, ressalto que as alunas e os alunos xavante em contexto urbano com os quais trabalhei na realização das oficinas, sensibilizaram ainda mais o olhar desta docente

³ [\(583\) A'uté a'uwê uptabi, ser criança a'uwê - Proyección Especial MINI PEFF 2022 - YouTube](#)

⁴ Grupo Corpo, Educação e Cultura (COEDUC). Saber mais em: [Sobre | coeduc \(coeducufmt.org\)](#)

para que continue fortalecendo a educação intercultural, emancipatória e pelo enaltecimento das diversas culturas.

5 Referências

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. LACED, 2006. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1).

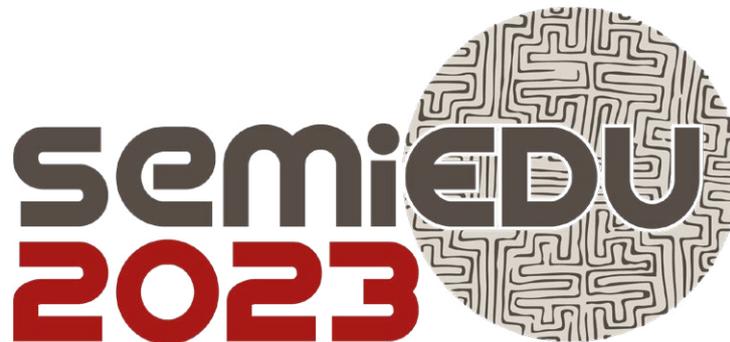
CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TSI“RUI“A, Aquilino Tseré‘ubu‘õ. **A Sociedade Xavante e a Educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia xavante**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2012.

Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8239-asociedade-xavante-e-a-educacao-um-olhar-sobre-a-escola-a-partir-da-pedagogia-xavante.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.



UM OLHAR REFLEXIVO ATRAVÉS DO ENSINO EM ARTE, PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Juliana Ferreira de Almeida Arruda
(UFMS) – juliana.arte.23@gmail.com

Simone Rocha de Abreu
(UFMS) – Simone.rocha.abreu@ufms.br

GT 15: Relações Raciais e Educação
Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência visa o enfrentamento ao racismo através do ensino de arte mediante a valorização das culturas africanas e o trabalho da representação e do olhar sobre os corpos dos(as) negros(as). Buscou-se envolver os(as) estudantes no debate sobre a construção de identidades sociais, observando o multiculturalismo, a diversidade étnica e as culturas africanas. A referida sequência didática partiu das obras da artista Paty Wolff retiradas de seu livro “Como pássaros no céu de Aruanda” (Entrelinhas, 2021), bem como de uma visita da artista em um dia na escola com a turma do 4ºano C da EMEB José Torquato da Silva - Cuiabá/MT.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais; Racismo; Ensino de arte.

1 Introdução

Conforme a legislação Lei n.º 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura Africana e afro-brasileira, cujo objetivo é promover princípios sociais, multiculturais e legitimamente democráticos, associados ao enfrentamento do racismo no espaço escolar e a formação de cidadão para a diminuição do racismo na sociedade de forma ampla, buscou-se envolver os (as) estudantes nos debates sobre a construção de identidades sociais, a diversidade étnica, o racismo e as culturas africanas. É neste contexto que este relato de experiência desenvolveu uma sequência didática, buscando uma reflexão teórica – em torno do pensamento decolonial, tendo por objetivo a educação das relações étnico-raciais. A turma escolhida foi o 4ºano C da escola municipal José Torquato da Silva - Cuiabá/MT, esta sala tem 30 alunos de grande diversidade que abrange: venezuelanos, brasileiros, negros e brancos.

Buscando através do ensino em arte a leitura de obras e do livro ilustrado e escrito pela artista Paty Wolff, “Como pássaros no céu de Aruanda” que representa a importância da valorização e do respeito de todas as culturas, inclusive as africanas. Juntamente com a vivência em sala com a artista que trouxe suas experiências de busca de identidade como artista mulher e negra.

O objetivo geral da pesquisa é buscar através das obras da artista Paty Wolff a educação das relações étnico-raciais dos alunos da EMEB José Torquato da Silva, já como objetivos específicos destacamos: apresentar uma artista negra que vive e trabalha em Cuiabá e as suas obras; explorar a diversidade da arte e cultura afro-brasileira em diálogo com as Leis n.º 10.639/03; estimular um novo olhar reflexivo através do ensino da arte e a estética afro-brasileira no combate ao racismo.

3 Procedimentos metodológicos

Patrícia Wolff Sampaio, nome artístico Paty Wolff, (1989, Cacoal-RO) por morar e trabalhar na cidade há tanto tempo, se considera cuiabana. Vinda de uma família baiana pela parte paterna e paranaense por mãe, que percorreu também outros estados. O pai não conhece nem os próprios primos, muito menos a história dos avós, que, segundo ela, foram pessoas escravizadas. E foi neste cenário – da escravidão, da luta do povo negro e de suas raízes africanas – que a escritora e artista se baseia para produzir suas obras.

É considerada uma multiartista brasileira, geógrafa e mestre em geografia, que pesquisa a decolonização da representação e do olhar sobre pessoas negras, povos indígenas e comunidade tradicionais. Sua trajetória artística é atravessada pela busca de

suas raízes e ancestralidades. Suas obras transitam entre pinturas, cerâmica, esculturas, ilustração, muralismo, instalação, objetos, literatura e outras experimentações.

Observando as obras da artista, cujo suporte muitas vezes é o papelão, tão desvalorizado, podemos perceber a analogia às pessoas descartadas na sociedade, como algo sem valor ou sem importância, seja pela sua cor de pele, ou por falta de recursos financeiros. Olhar para uma obra de arte da artista Paty Wollf remete a uma reflexão em forma de memória e denúncia, por pessoas que foram simplesmente esquecidas pelo sistema.

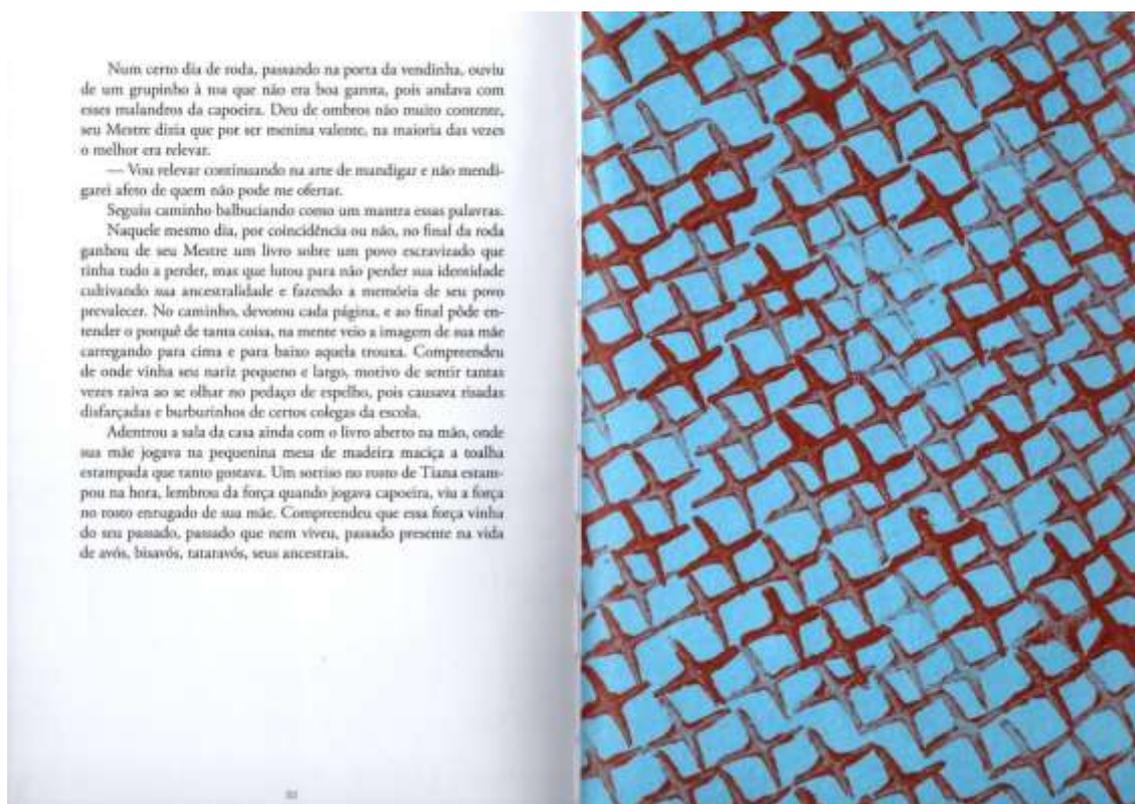
De vários trabalhos da artista, o que destacamos para este relato de experiência é seu livro “Como Pássaros no céu de Aruanda” ilustrado e escrito pela mesma, que são contos e microcontos que remetem dores atravessadas por revoltas, quilombolas, lutas e resistências. Histórias que se mesclam à realidade marcada pela luta diária por dignidade em um mundo de desigualdade e racismo. Possui palavras na língua africana “yorubá” e “quimbundo”. Um dos contos mais interessantes que remete a tomada pela dignidade do povo negro e o reencontro com a ancestralidade é o conto de “Graúna” que remete muito à busca de identidade e a reflexão sobre o racismo vivido pela personagem.

Figura 01– Livro “Como Pássaros no céu de Aruanda” da história “ Graúna”



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 02– Livro “Como Pássaros no céu de Aruanda” da história “ Graúna”



Fonte: Arquivo Pessoal

A história “Graúna” remete à reflexão de um pássaro da cor preta, que gosta de voar e ter sua liberdade. Esta história remete ao contexto de uma menina chamada “Tiana” que gostava muito de capoeira, no entanto, sofria muito preconceito e racismo por gostar deste esporte, por ser menina e negra. E encontrou forças para vencer o preconceito nas palavras e no acalento de sua mãe. E a capoeira deu força para ela vencer os obstáculos da vida.

E o que seria a capoeira? Para esta menina do livro sofrer tanto preconceito e ainda ser chamada de "tinhosa" por algumas pessoas. Em vários contextos observados capoeira é uma arte, uma luta, uma história, uma sobrevivência. Para Nestor Capoeira (1998) em suas várias formas de concepção abordou o tema como sendo:

Capoeira é luta de dançarinos. É dança de gladiadores. É duelo de camaradas. É jogo, é bailado, é disputa simbiose perfeita de força e ritmo, poesia e agilidade. Única em que os movimentos são comandados pela música e pelo canto. A submissão da força ao ritmo. Da violência à melodia. A sublimação dos antagonismos. Na capoeira os contendores não são adversários, são camaradas. Não lutam, fingem lutar. Procuram genialmente dar visão artística de um combate. Acima de um espírito de competição, há um sentido de beleza. O capoeira é um artista e um atleta, um jogador e um poeta (CAPOEIRA,1998, p. 105).

Mestre Zulu (1995) defende a capoeira como sendo uma arte-luta, uma forma de propiciar o sentido próprio da vida:

O binômio arte-luta representa as nossas opções e concepções de uso do próprio corpo para exprimir o belo, excitar a nossa sensibilidade e sublimar os antagonismos através da capoeira – este é o grande salto de qualidade que estamos experimentando. A capoeira arte-luta propicia o estado de ser pelo vivencial-operativo e pelo vivencial-operativo busca-se o entendimento do próprio sentido da vida e da transcendência humana (ZULU, 1995, p. 29).

Está arte-luta ou luta de dançarinos trazidos por estes dois autores, (Nestor Capoeira - 1998 e Mestre Zulu -1995), possuem conceitos relevantes com relação ao respeito que se deve ter sobre a origem cultural e sistêmica da capoeira.

Na primeira aula da intervenção pedagógica agora relata, procedeu à leitura do livro “Como Pássaros no céu de Aruanda” em especial a história “Graúna”. Em roda de conversa foi abordado o tema preconceito e racismo, que algumas pessoas tinham contra a capoeira, aonde pessoas negras não podiam praticar no passado e nem na atualidade que já são vistos pelas pessoas brancas como sendo “tinhosa”. Para Djamilia Ribeiro:

Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve ser responsabilizada por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar (RIBEIRO, 2019, p. 36).

Nesta roda de conversa algumas crianças falaram que já praticaram capoeira, e que, no entanto, tiveram que parar por falta de professores e também pelo preconceito vivenciado. Estes alunos teriam relatado que ouviram de algumas pessoas que era errado o que eles faziam. Foi possível uma autorreflexão e uma análise das atitudes de preconceito e racismo praticados pelos alunos por jogar sem compreender.

Na aula seguinte a artista Paty Wolff esteve na escola, na ocasião a artista apresentou suas obras feitas em papelão, explicando sobre suas inspirações, contou sua história, salientando que gostava de desenhar desde criança e a busca de sua identidade como artista. Leu um pouco do seu livro “Como pássaros no céu de Aruanda” e as técnicas utilizadas na construção de seus desenhos e as experiências que faz para encontrar os tons de peles em suas obras.

Figura 03: Artista apresentando suas obras



Fonte: Arquivo pessoal

Depois da artista Paty Wolff apresentar suas obras e fazer uma oficina de como ela encontra as cores de pele e cabelo para suas obras, a mesma propôs um desafio aos alunos, para eles desenharem pessoas que eles mais gostavam, pensando em suas características física.

Figura 04: Alunos desenhando e pintando uma pessoa que mais gostam



Fonte: Arquivo pessoal

4 Principais resultados

A participação da artista na escola foi muito importante, pois os alunos tiveram a experiência de uma vivência com um artista que mora em Cuiabá, e morou próximo ao bairro onde fica a escola, ela estudou em escolas públicas, eles se sentiram pares dela e, portanto, capazes de serem artistas. Outro ponto relevante foram as pinturas feitas pelos alunos a partir da observação das obras da artista Paty Wolff. Eles utilizaram tintas e paleta de cores de diferentes tons, não utilizando apenas a cor “bege” para representar a pele, houve reflexão sobre a representação e o olhar sobre os corpos dos (s) negros(as) representados nos trabalhos dos estudantes.

Figura 06: Pinturas dos alunos a partir da observação das obras da artista



5 Referências

BRASIL. Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República Casa Civil. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso: 05/06/2022

_____. Lei n 11.645, de 10 de março de 2008. Presidência da República Casa Civil. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso: 04/07/2022

CAPOEIRA, Nestor. Capoeira: os fundamentos da malícia. São Paulo: Record, 1998

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1 edição. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

Wolff, Paty. “Como pássaros no céu de Aruanda / Paty Wolff—Cuiabá-MT: Estrelinhas Editora, 2021.

ZULU, Mestre. Idiopraxis da capoeira. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF, 1995.



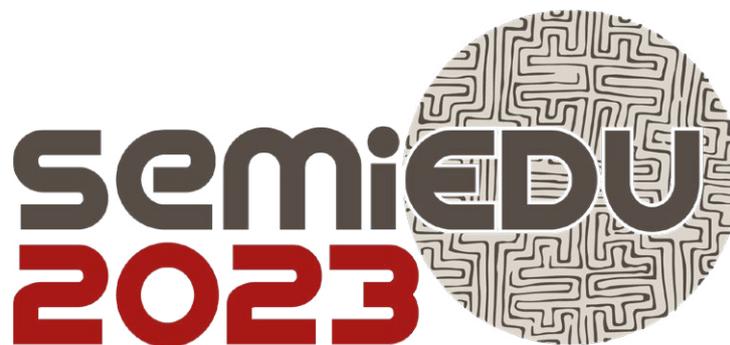
semiEDU
2023

GT15

**RELAÇÕES RACIAIS E
EDUCAÇÃO**

RESUMOS DE POSTER





A ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA NO CENTRO-OESTE: IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jeniffer Regina Rodrigues de Lima
(IE/UFMT) – jenifferegina@gmail.com

Candida Soares da Costa
(IE/UFMT) – candidasoarescosta@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

Poster

Resumo:

Este pôster apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”, realizada no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). A pesquisa visa ampliar a compreensão das relações étnico-raciais no Centro Oeste brasileiro, por meio de uma análise dos Projetos Político-Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Filosofia. A importância da pesquisa se fundamenta na LDB e as alterações decorrentes das leis 10.639/03 e 11.645/11, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004) e na necessidade de maiores discussões considerando o tema na formação docente em Filosofia. Sobre a metodologia de pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa (GODOY, 1995; GIL, 2002) exploratória (GIL, 2002), que utilizará como fonte de pesquisa os PPCs dos cursos de Licenciatura em Filosofia da região Centro Oeste e, como técnica de análise, a análise do discurso (ORLANDI, 2012). Espera-se, ao final da pesquisa, responder às questões motivadoras e colaborar para a discussão sobre o tema.

Palavras-chave: Formação docente. Filosofia. Currículo. Relações Étnico-Raciais.



semiEDU 2023

Organização



Apoio

