CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: POVOS AFRO-BRASILEIROS

CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Ricardo Nunes
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação

Malde Maria Vilas Bôas
Secretária Executiva de Educação

Bruno Lopes Correia
Secretário Adjunto de Educação

Omar Cassim Neto
Chefe de Gabinete

Sueli Mondini
Chefe da Assessoria de Articulação
das Diretorias Regionais de Educação - DREs

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

CURRÍCULO DA CIDADE

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: POVOS AFRO-BRASILEIROS

VERSÃO ATUALIZADA

São Paulo | 2022

CIDADE DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Simone Aparecida Machado - Coordenadora

ASSESSORIA TÉCNICA
Graciela Marra
Daniela Gavião

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC
Aparecido Sutero da Silva Junior - Diretor

Equipe Técnica - NTC
Amanda Ferreira Rodrigues, Ana Katy Lazare Gabriel, Anna Luiza de Castro, Carlos Alberto Mendes de Lima, Carolinne Mendes da Silva, Cláudia Abrahão Hamada, Clodoaldo Gomes Alencar Júnior, Eduardo Murakami da Silva, Eva Aparecida dos Santos, Guilherme Cunha de Carvalho, Jonas Ribeiro dos Santos, Juliana Bauer de Oliveira Pimentel, Karla de Oliveira Queiroz, Lisandra Paes, Luciene Aparecida Grisolio Cioffi, Regiane Paulino, Regina Célia Fortuna Broti Gavassa, Renata de Lara Pereira Tamasi, Samir Ahmad dos Santos Mustapha, Selma Andrea dos Santos Silva, Thais Blasio Martins

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS - NEER
Carolinne Mendes da Silva
Eva Aparecida dos Santos

Organizadores
Felipe de Souza Costa
Jussara Nascimento dos Santos
Silvane Aparecida da Silva
Solange Alves Miranda

Concepção e elaboração de texto
Felipe de Souza Costa
Jussara Nascimento dos Santos
Silvane Aparecida da Silva

Docentes Autores
Ana Gilda Leocadio, Ana Paula Alves de Carvalho, Ana Paula Pereira Gomes, Cibelle de Paula Oliveira, Daniela Jaqueline do Nascimento Santos, Davi Silvestre Fernandes Martins, Isabelle Araújo de Souza, Patricia Alessandra Pereira de Assis, Raquel da Silva Basto, Renata Gonçalves Carvalho, Rita de Cássia Hipólito, Robson Gonçalves da Silva, Rodrigo Luis de Oliveira, Sandra Maria Barbosa de Oliveira, Shirlei Alexandra da Cunha, Solange Alves Miranda, Tatiane Damaceno Barreto, Thiago Gomes Novaes, Vanessa Barbato Rodrigues, Vanessa Gustavo Pereira, Vanessa Machado Nunes, Viviane Vieira.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : educação antirracista : orientações pedagógicas : povos afro-brasileiros. – versão atualizada. – São Paulo : SME / COPED, 2022.
232 p. : il.

Bibliografia

1. Educação – Currículos. 2. Ensino Fundamental. 3. Educação Antirracista. I. Título.

CDD 370.19

Código da Memória Documental: SME115/2022
Elaborado por Roberta Cristina Torres da Silva CRB-8/9245

Revisão Textual
Camila Matheus da Silva
Carolinne Mendes da Silva
Eva Aparecida dos Santos
Jussara Brito de Souza

Leitores Críticos
Ana Regina Spinard *(DIPED Itaquera),* Anna Bárbara dos Santos *(SME - DIEI),* André Freitas Dutra *(DIPED - Campo Limpo),* Claudio Santana Bispo (*SME - DIEJA),* Daniele Jaqueline do Nascimento *(EMEF Derville Allegretti),* Elias Bernardo de Brito Junior *(DIPED - Itaquera),* Elisângela Nogueira Janoni dos Santos *(DIPED - Penha),* Fabiana Bezerra *(DIPED - Butantã),* Guilherme Cunha de Carvalho *(SME - AEL),* Jacqueline Aparecida da Silva Aguiar *(DIPED - Capela do Socorro),* Joyce Suellen Lopes Dias *(CEU EMEF Perus),* Jussara Brito de Souza *(SME - COCEU),* Luanna Oliveira de Almeida *(DIPED - Campo Limpo),* Luciana Dias Simões *(CEU CEMEI Coreto de Taipas)*, Marineusa Medeiros da Silva *(SME - DIEE),* Patrícia Zerino Aguillera *(DIPED - Pirituba/Jaraguá),* Priscila Aparecida Santos de Oliveira *(DIPED - Jaçanã/Tremembé),* Rafael Fernando da Silva Santos Fitipaldi *(DIPED - Penha),* Regiane Paulino *(SME - NAI),* Renato Brunassi Neves dos Santos Silva *(DIPED - São Mateus),* Robson Silva *(EMEF Presidente Campos Salles),* Samir Ahmad dos Santos Mustapha *(SME - AEL),* Thalita Garcia Lopes *(DIPED - Penha),* Thiago Fabiano Brito *(SME - NTF),* Viviane Vieira *(EMEI Cruz e Souza).*

UNESCO - Brasil Revisão Técnica
Ednéia Oliveira - Consultora da UNESCO
Marlova Jovchelovith Noleto - Diretora e Representante da UNESCO Brasil
Maria Rebeca Otero Gomes - Coordenadora - Setor Educação
Mariana Alcalay - Oficial de Projetos - Setor Educação

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS - CM
Ana Rita da Costa - Diretora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato - Projeto Gráfico e Ilustrações
Fernanda Gomes Pacelli
Priscila da Silva Leandro
Simone Porfirio Mascarenhas

Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Consulte: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.
As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.



Licença Meu Mais Novo!

Licença Meu Mais Velho!

Licença à Ancestralidade!



Às Educadoras e aos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Este documento, no qual apresentamos as Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros, foi construído coletivamente ao longo dos anos de 2021 e 2022. Nele abordamos conceitos e práticas importantes para a promoção de vivências antirracistas.

A Educação Antirracista proposta pela Secretaria Municipal de Educação inclui todos(as) os(as) estudantes e educadores(as): brancos, negros, indígenas e migrantes de diversas etnias.

As Orientações Pedagógicas: Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros, juntamente com os documentos direcionados aos povos indígenas e migrantes, compõe uma sequência de publicações da Rede Municipal de Ensino - RME que abordam conceitos e práticas importantes para a promoção de vivências capazes de ampliar a justiça social e a igualdade.

Ao oferecer subsídios teóricos, temos a intenção de possibilitar a reflexão sobre as práticas educacionais e propor vivências antirracistas no Município de São Paulo. Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que altera a LDB nº 9.394/96 e aponta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. O acompanhamento de sua implementação se faz importante para o fomento de novas reflexões e ações. A partir do compromisso com a tríade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, o documento apresentado dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Considerando que todas e todos profissionais que atuam nas Unidades Educacionais são educadores e educadoras, este documento se destina a auxiliares técnicos de educação, agentes educacionais, gestoras e gestores, professoras e professores.

Convocamos todos(as) ao compromisso com a equidade, a partir de uma educação antirracista. Este material indica caminhos possíveis para o debate e para a construção de ações de combate ao racismo durante todo o ano letivo. Por uma São Paulo sem racismo de janeiro a janeiro.

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação de São Paulo

Agradecimentos

Agradecemos a todas as pessoas que nos antecederam, e, por meio da militância e luta, contribuíram para a possibilidade da existência de materiais como as Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros. Gratidão e respeito às mulheres negras, às educadoras, e a quem se dedica, diariamente, ao exercício do magistério. Somos gratas aos formadores das DIPEDs e aos 28 educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que nos emprestaram seus olhares e vozes, para a escrita desta, que é uma obra polifônica.

Apresentação

É com alegria que apresentamos as "Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros", material construído a partir de escuta aos formadores e formadoras do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais - NEER das Divisões Pedagógicas das 13 Diretorias Regionais de Educação. Um momento importante para a escrita desse documento foi a realização do curso: "Tecendo olhares para uma educação antirracista: análise, reflexão e produção de material pedagógico antirracista". Em abril de 2021, o NEER recebeu 837 inscrições e, por meio da leitura de cartas de intenções, selecionou 28 educadores(as), sendo dois de cada DRE e duas que atuam no Núcleo Técnico de Currículo. Criamos um Grupo de Trabalho e, a partir dele, realizaram-se pesquisas, análises de textos e documentos curriculares de diversos municípios de São Paulo e estados do Brasil.

Após este primeiro momento de leitura, reflexões e debates, realizamos o processo de escrita que resultou no documento que agora temos em mãos.

O documento se inicia com a apresentação de um breve histórico da construção e implementação da Lei nº 10.639/03, ao longo dos seus 20 anos de existência, apontando algumas das principais ações realizadas pela SME.

Na **Parte 1** - "Desvelando Conceitos para uma Educação Antirracista", tratamos de conceitos que muitas vezes podem ser mal interpretados pelos(as) educadores(as), trazendo prejuízo para o avanço das relações raciais no interior da escola.

Na **Parte 2** - "Das Intenções às Ações: o Cotidiano das Unidades Educacionais", convidamos para reflexões acerca de posturas e práticas que acontecem no cotidiano e que já deveriam ter sido superadas, como abordagem dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana apenas no mês de novembro, considerando-a uma temática pontual e não algo que deve ser parte do fundamento pedagógico e curricular.

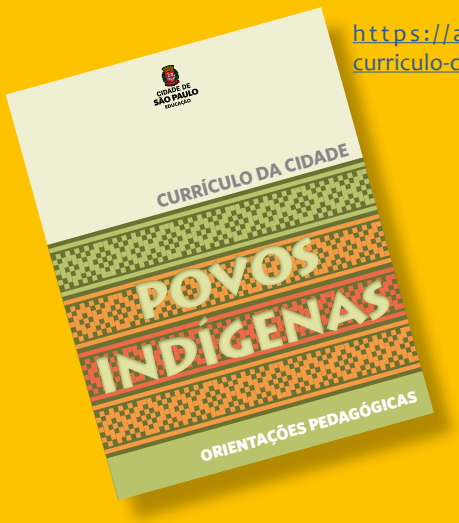
Na **Parte 3** - "Interseccionalidades na Educação Antirracista", chamamos a atenção para algumas das intersecções de opressões que podem ocorrer e que nem sempre estamos atentos(as) para identificar e intervir: raça e gênero, raça e deficiência e a especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Na **Parte 4** - "Áreas do Conhecimento e Educação Antirracista", buscamos destacar em cada área os principais pontos que devem ser considerados para o fortalecimento das ações voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas UEs.

Na **Parte 5** - "Seguindo na Trilha para uma Educação Antirracista", deixamos nossas considerações finais para este momento em que buscamos, por meio deste documento, trazer todos(as) os(as) educadores(as) para a trilha da educação antirracista, caminhando com firmeza e sentindo-se amparados(as) para dar passos cada vez mais largos.

Por fim, enfatizamos que conceber estas orientações a partir das vivências e experiências de educadoras e educadores que atuam nas diversas Unidades Educacionais, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, possibilitou a construção de um documento que dialoga com as realidades vivenciadas nos cotidianos das UEs.

Reiteramos também que juntamente com os documentos publicados anteriormente: Orientações Pedagógicas: Povos Indígenas e Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes, as Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros compõem o conjunto de instrumentos que devem ser utilizados pela Rede Municipal de Ensino para a promoção do combate ao racismo nas Unidades Educacionais.



https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-indigenas-orientacoes-pedagogicas/



https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/



SUMÁRIO

Breve Histórico:
Lei nº 10.639/2003 lutas, entraves
e processos de implementação 11

Parte 1
Desvelando conceitos para uma
Educação Antirracista 21

Raça e Racismo 24

Cotejando: Racismo, Preconceito e Discriminação 30

Branqueamento, Branquitude, Epistemicídio e práticas pedagógicas nas UEs de São Paulo 35

Lugar de fala: somos todos(as) educadores(as), somos todos(as) responsáveis 39

Práticas antirracistas nas UEs do Município de São Paulo 46

Parte 2
Das intenções às ações: o cotidiano
das Unidades Educacionais..... 53

Alguns apontamentos sobre as formas de designar as pessoas 56

Preto, pardo, negro: como é que devo chamar? 61

Estado laico, racismo religioso e manifestações religiosas no espaço escolar 69

De janeiro a janeiro: educação antirracista para além do 20 de novembro 87

Leituraço! Novembro Negro 91

Parte 3
Interseccionalidades na educação antirracista 97

Interseccionalidade entre raça e gênero 100

Educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos - EJA: desafios e possibilidades 114

Educação Antirracista e estudantes com deficiência 123

Parte 4
Áreas do conhecimento e educação antirracista 131

Filosofia Africana, História Afro-Brasileira, História da África e Geografia 135

Filosofia Africana 135

História 139

História da África 147

Geografia 153

O ensino de Ciências e a descolonização dos saberes: Ciências, Matemática e suas Tecnologias 160

Linguagem, oralidade e literatura: repertórios e abordagens na sala de aula 164

Linguagem 165

Oralidade 167

Literatura 170

Corporeidades 177

Musicalidades 184

Artes Visuais 189

Brincadeiras, brinquedos, interações: aprendizagens e vivências na Educação Infantil 193

Parte 5
Seguindo na trilha para uma educação antirracista 209

Caminhos do Projeto gráfico 225



Breve Histórico: Lei nº 10.639/2003 lutas, entraves e processos de implementação



Figura 1 - Manifestação durante a reunião da SBPC, em Salvador/BA, 1981.

O Currículo da Cidade (2017) estrutura-se a partir de três conceitos orientadores:

- Educação Integral: que considera o desenvolvimento integral dos(as) bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) em suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural;
- Equidade: que reconhece as diferenças como características inerentes à humanidade, mas, ao mesmo tempo, desnaturaliza as desigualdades, ou seja, todos têm o direito de receber o necessário para sua aprendizagem e desenvolvimento plenos;
- Educação Inclusiva: que respeita e valoriza as diferenças, reconhecendo o modo de ser e pensar de cada bebê, criança, estudante jovem e adulto(a).

Historicamente, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo empreende esforços para a implementação da Lei nº10.639/2003. Para além da formação continuada ofertada aos educadores e educadoras, houve a aquisição de livros e materiais pedagógicos com abordagens antirracistas, a inclusão dos jogos Mancala Awele[1] e Onça[2] no Programa Jogos de Tabuleiro, a escrita/implementação de documentos e materiais orientadores.

Com base nas "Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais" (2005), publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, e considerando as "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial" (2008), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, elaboramos o documento "Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista", visando subsidiar as práticas pedagógicas de educadores e educadoras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização, representa uma conquista histórica do movimento social negro brasileiro que, durante décadas, protagonizou momentos de lutas, reivindicações e manifestações, com o objetivo de construir uma educação inclusiva, democrática e antirracista, como apresentaremos a seguir.

Nilma Lino Gomes (2017), uma das principais especialistas em educação das relações étnico-raciais no Brasil, ao refletir sobre o processo de escolarização como um direito à população negra, conclui que, em tempos de pós-abolição, dentre as necessidades da população negra, a principal era "tornar-se cidadão".

---

1 MANCALA é um termo usado para designar uma série de jogos de semeadura cultivados na África. A palavra "Mancala" vem do árabe – naqaala, e seu significado é "mover". Sua origem é o Egito, e acredita-se que tenha surgido há mais de 7 mil anos. De acordo com o pesquisador H.J.R. Murray, é praticado em todo o continente africano e tem mais de 200 variações. O Awalé é uma das variações da família Mancala, e é muito praticado na Costa do Marfim.

2 O Jogo da Onça, ou Adugo, é um jogo de tabuleiro de origem brasileira. Nas aldeias indígenas, o Jogo da Onça é feito com sementes e riscado no chão. É praticado pelos povos indígenas Bororo, no Mato Grosso, Manchineri e Kaxinawá, ambos do Acre, e entre os Guarani do litoral de São Paulo.

Assim, extirpar o status de "ex-escravo", viver como cidadão e ter acesso a direitos foi o primeiro grande desafio. Como aponta a professora e pesquisadora, o alto índice de analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais incidiam negativamente na inclusão no mundo do trabalho.

Em 1854, foi publicada no Brasil uma norma que estabelecia o aceite de estudantes de qualquer "cor" em instituições de ensino, desde que fossem livres[3]. Apesar da proposição, o cotidiano vivenciado nas escolas apontava para a exclusão das crianças negras. Registros históricos do Rio de Janeiro revelam segregação e não acolhimento para estudantes pretos e pardos em algumas instituições oficiais de ensino. Ao mesmo tempo, esses fatos demonstram que as famílias buscavam por escolas que realizassem a formação de seus(suas) filhos(as).

Adriana Maria Paulo da Silva, historiadora e professora da Universidade Federal de Pernambuco, apresenta, em sua pesquisa, a existência de um espaço destinado exclusivamente para crianças pretas e pardas. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva:

> Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos "pretos e pardos"- cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria - criada em 1853 por um certo professor que se auto designou "preto". Ele requereu em 1856, ao então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós), algumas concessões para continuidade do funcionamento da escola. (SILVA, 2002, p. 149).

Essa iniciativa viria ao encontro da necessidade de famílias que, ao perceberem as dificuldades vivenciadas nos processos de inserção nas escolas oficiais da época, pleiteavam possibilidades reais de acesso. Pretextato dos Passos e Silva

---

3 DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte: Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
§ 3º Os escravos.

relatava a importância do funcionamento de sua escola e, ao refletir acerca daquele contexto, apontava que:

> "(...) em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombreiem com os de cor preta", e que por isso os professores geralmente "repugnam admitir os meninos pretos". Os que são admitidos "na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos". Ele confirma ainda que, pelo fato de também ser "preto", foi "convocado por diferentes pais de famílias" para que abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda. (SILVA, 2002, p. 149).

Com base no relato apresentado nesse registro histórico, é possível observar como o ambiente escolar era hostil às crianças negras. A repugnância por parte dos(as) professores(as) e o desejo de que não brincassem com os(as) filhos(as) dos brancos foram fatores que marcaram algumas experiências de meninas e meninos pretos e pardos. Tais fatos impulsionaram a busca por espaços escolares exclusivos para atendimento à população negra.

Se, por um lado, a educação ofertada para as crianças brancas e, posteriormente, estendida às negras era marcada por tensões cotidianas, por outro, a instituição destinada para pretos e pardos era privada, fato que impossibilitava o ingresso de todos que desejassem estudar. Outra questão importante a ser considerada, a existência de escola específica para crianças negras reflete a preocupação das famílias no sentido de que as aprendizagens de seus filhos e filhas ocorressem em espaços seguros, distantes das habituais práticas racistas.

No período pós-abolição e nas primeiras décadas do século 20, o Movimento Negro[4] continuou articulando processos de educação à população negra, como a Frente Negra Brasileira (1931), que promovia educação e entretenimento

4 Neste documento, utilizaremos Movimento Negro no singular, conforme aparece na pesquisa apresentada pela professora Nilma Lino Gomes, no livro "O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta pela emancipação". Consideramos que apesar da quantidade e diversidade dos grupos negros organizados, cada qual com as suas especificidades: movimento estudantil/universitário, movimento de mulheres, movimento quilombola, movimento pela participação de pessoas negras na política partidária, movimento de luta pela terra, por moradia, contra intolerância religiosa e tantas outras frentes existentes no interior do Movimento Negro, a luta central de todos os grupos é pela eliminação do racismo.

aos seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização para jovens e adultos. Ocorreu ainda a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN, 1944-1968), fundado por Abdias Nascimento para contestar a discriminação racial e formar atores e atrizes, além de alfabetizar os(as) primeiros(as) participantes. Os dois movimentos apresentados contribuíram diretamente para a educação da população, que teve acesso à escolarização. É importante salientar que na Declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo TEN, em 1950, constava a exigência de obrigatoriedade nas escolas do ensino de história e cultura do continente africano, em sua diversidade, e das lutas das pessoas negras no Brasil. As manifestações realizadas pelo Movimento Negro Unificado, no final da década de 1970 e início de 1980, contavam com a mesma reivindicação. Como se vê, a educação foi historicamente pleiteada pela população negra brasileira, por meio de militância e luta.

Além dessas iniciativas da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, houve certa efervescência de manifestações em prol da garantia do direito à educação para as pessoas negras. Em 1986, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília, com representantes de 63 entidades do Movimento Negro, foi marcada por reivindicações relacionadas ao ensino da História da África e da História do Negro no Brasil. É importante salientar que, dentre as pautas principais das reivindicações, estava o acesso da população negra à educação básica.

Em novembro de 1995, na Marcha "Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida", que contou com mais de trinta mil participantes, representantes do movimento negro foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e lhe entregaram o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial". Nesse documento, constavam propostas para educação. Entre outros pontos sugeridos, havia o monitoramento de livros didáticos e manuais escolares, programas educativos oferecidos pela União, além do desenvolvimento de formações permanentes dos(as) educadores(as) para o tratamento adequado da diversidade e identificação de práticas discriminatórias presentes na escola.

Em 2001, a Declaração e o Plano de Ação da Conferência de Durban tornaram-se referências mundiais e serviram de subsídio para que o mundo

se atentasse para a necessidade de se elaborar ferramentas de eliminação do racismo, da xenofobia e de outros modos de discriminação e de intolerância correlatos. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, foi criada em âmbito federal, com o objetivo de desenvolver políticas públicas de promoção da igualdade racial. Nesse cenário, o Brasil criou o Estatuto da Igualdade Racial, o qual, após anos de debates no plenário legislativo, foi aprovado sob a Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010. Essa aprovação marcou historicamente as vivências da população negra brasileira, uma vez que reuniu um conjunto de direitos a ela destinados. Porém, é importante destacar que a versão original do documento indicava a destinação de fundos para políticas de promoção da igualdade racial, o que foi posteriormente vetado. No entanto, mesmo diante dessa perda, que alterou a aplicação da política, é inegável a importância desse documento, que reconheceu oficialmente a existência do racismo nas estruturas sociais do país, rompendo assim com a ideia de "democracia racial"[5], até então, fortemente propagada.

Jurema Werneck, ativista do movimento de mulheres negras, dos direitos humanos e diretora executiva da Anistia Internacional, afirma que "nossos passos vêm de longe", ao considerar a resiliência da população negra em continuar existindo apesar de toda violência do racismo; tal premissa é marca preponderante na luta por educação.

Como é possível observar, diversas foram as manifestações políticas do Movimento Negro brasileiro para a garantia do direito à educação básica e para a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos, o que culminou na Lei nº 10.639/2003. Diante desse cenário, a Secretaria Municipal de Educação compreende e reconhece a importância do Movimento Negro nos

5 Democracia racial é um termo que se refere a uma ideia amplamente divulgada de que, no Brasil, as relações raciais são harmoniosas e que não existe racismo. Esse termo foi construído a partir da obra "Casa Grande e Senzala", escrita por Gilberto Freyre, em 1933, que descrevia as relações entre senhores brancos e as pessoas negras escravizadas nas fazendas de Engenho da região nordeste do Brasil de maneira romantizada e não violenta. Esse mito é reforçado e renovado o tempo todo na sociedade brasileira, dificultando a criação de políticas públicas de reparação e combate ao racismo.

processos de garantias de direitos à população negra. Em relação aos marcos legais, entende-se que a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, inaugura um cenário propício à discussão da educação para as relações étnico-raciais.

Considerando o histórico de construção coletiva, que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/03, o fato de estarmos na Década Internacional das Nações Unidas para os Afrodescendentes (2015-2024), bem como os princípios da Agenda 21 e o compromisso da Cidade de São Paulo com uma educação de qualidade e antirracista, realizamos a escrita destas Orientações Pedagógicas, que têm como objetivo central subsidiar práticas de todas as educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Referências

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo:Vozes, 2017.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **A primeira escola exclusiva para negros no Brasil**. Portal Geledés, 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-primeira-escola-exclusiva-para-negros-no-brasil/. Acesso em: 16 fev. 2023.

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe!** Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Em: Mulheres Negras: Um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2010. Disponível em: https://criola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/livro_mulheresnegras_1_.pdf Acesso em 20 set. 2022.



Parte 1
Desvelando conceitos para uma Educação Antirracista



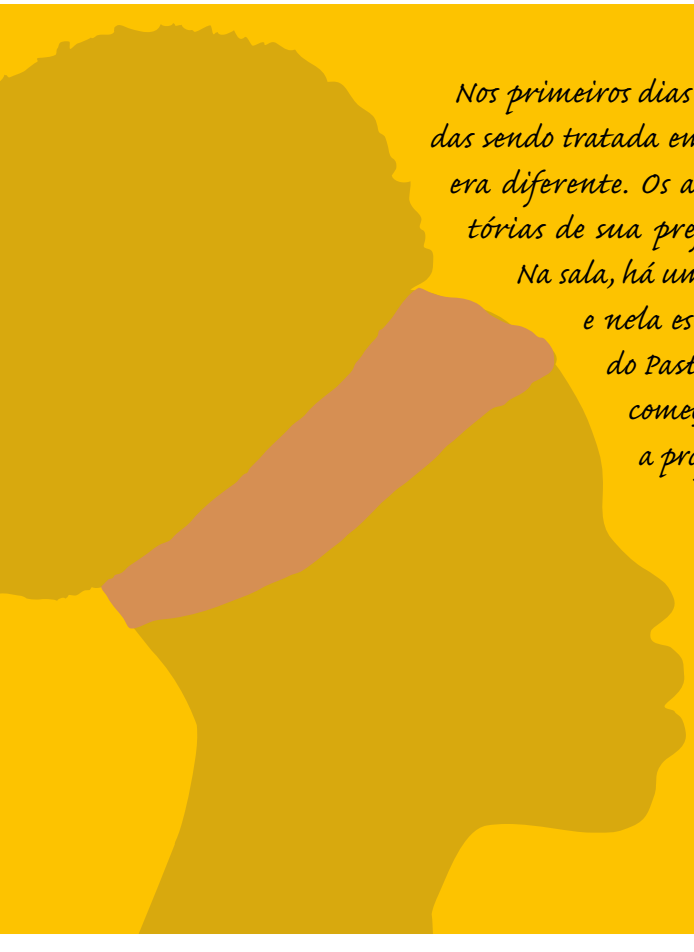
Figura 2 - Bebê no CEI José Wilson Abdalla, 2018.

Nesta primeira parte, refletiremos sobre conceitos importantes para a compreensão da necessidade de práticas antirracistas na educação. Apresentaremos os conceitos de raça, racismo, preconceito, discriminação, branqueamento e branquitude, a fim de subsidiar discussões durante os momentos formativos nas Unidades Educacionais - UEs, sejam eles Projetos Especiais de Ação-PEAs, horários coletivos, reuniões de equipe, e fomentar práticas antirracistas nos diversos territórios da Cidade de São Paulo. Apresentaremos ainda o conceito de *lugar de fala*, com o objetivo de convocar todos e todas que são educadores e educadoras de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) a serem responsáveis por práticas antirracistas.

Raça e Racismo

O cotidiano das UEs é marcado pela diversidade de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos(as), familiares, professores(as), gestores(as) e demais funcionários(as). Compreender os conceitos de raça e racismo, e refletir acerca da mediação necessária diante de possíveis tensões raciais são práticas indispensáveis às vivências antirracistas.

Apresentaremos, a seguir, atividade realizada com um grupo de crianças de 5 anos:



Nos primeiros dias de observação, percebia-se a temática das lendas sendo tratada em todas as turmas, e na turma pesquisada não era diferente. Os alunos tinham liberdade em escolher as histórias de sua preferência e faziam isso por meio de votações. Na sala, há uma lousa (quadro negro) na altura das crianças, e nela estava escrito: Boi Tatá, Yara, a Sereia, Negrinho do Pastoreio, Saci Pererê e Boto Cor-de-rosa. As crianças começaram a perguntar o que estava escrito e, quando a professora falou, logo o aluno 17 participou dizendo:

"São as lendas que estamos estudando, eba, vamos ouvir as lendas hoje!"

A professora explicou:

"Exatamente, mas serão vocês que escolherão qual querem ouvir e, por isso, cada um virá à lousa e marcará um traço embaixo da lenda que quiser".

Dito isso, cada criança ia à lousa, com o auxílio da professora, que lia o título de todas as lendas, identificava em qual queria votar e marcava com um traço embaixo da sua preferida. O procedimento acabou e, ao final da votação, havia votos distribuídos entre Boi Tatá (8 votos), Yara, a Sereia (12 votos), Boto Cor-de-rosa (6 votos), sendo 26 o total de alunos no dia. Diante da ausência de votos nas lendas do Saci Pererê e do Negrinho do pastoreio, a professora problematizou:

"Crianças, por que ninguém votou no saci nem no negrinho do pastoreio?"

05 (branca), rapidamente e sem nenhum pudor respondeu: "Eu não votei neles, porque o saci é preto e o negrinho é preto, eu não gosto de gente preta".

17 (branco) diz: "Aqui todo mundo é Maria Joaquina, então nós não gostamos de pretos" e 06 (branca) também se manifesta: "Não votei porque o saci é bagunceiro, joga sal na cozinha, eu não gosto do saci..."

23 (branco): "A foto do Negrinho do pastoreio é feia, Prô, eu não gosto dele..."

02 (negro): "O saci faz bagunça, derruba sal na comida e não gosta de ajudar, eu não gosto dele; o Negrinho do pastoreio eu não conheço, Prô".

07 (branco): "Eu gosto de todo mundo, Prô, eu gosto do saci e do boto, mas gosto mais do boto".

19 (branca): "Ele fuma e isso faz mal, meu avô morreu de fumar".
(SANTOS, 2013, p. 81)

(Excerto de observação realizada em Educação Infantil.)

Duas crianças verbalizam não gostar de pretos, outra justifica não ter escolhido o "Negrinho do Pastoreio"[8] por ele ser feio. A cena apresentada possibilita inferir que algumas crianças tiveram contato com proposições racistas. Nos últimos anos, tornaram-se corriqueiras campanhas midiáticas que trazem como centro o racismo e seu combate. Meios de comunicação como a televisão e o rádio apresentam definições e proposições antirracistas, entretanto, compreende-se a importância do estudo e aprofundamento para que conceitos como raça e racismo não sejam utilizados de forma equivocada.

Kabengele Munanga, antropólogo congolês especialista em Antropologia das populações afro-brasileiras, explica que, etimologicamente, o **conceito raça** derivou do italiano, *razza*, que por sua vez é uma derivação do latim, ratio, que significa sorte, espécie, categoria. O termo já foi utilizado para designar espécie de plantas e, a partir do século XVIII, a cor da pele tornou-se a característica que definiria as raças humanas, dentre elas: branca, negra e amarela. Dessa forma, algo estritamente biológico, a diferença de concentração de melanina, passou a ser justificativa para a separação dos seres em raças, e a população branca era considerada a "raça pura".

A cor da pele, além do formato do crânio, nariz, lábios e do queixo eram aspectos observados e elencados como características que separavam uma raça da outra. Porém, com o avanço da ciência e os estudos de genética, concluiu-se que havia semelhanças na constituição dos genes de todos os seres humanos. Dessa forma, e com base em estudos e conclusões de geneticistas, Kabengele Munanga assegura que entre os *Homo Sapiens* não há a possibilidade da existência de raças diferentes, ou seja, não existem diferenças biológicas significativas que sustentem a distinção por raças, entretanto afirma:

> Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas, existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2004, p.18).

8 É importante refletir acerca da utilização de lendas racistas nas práticas pedagógicas. Durante algumas narrativas comumente utilizadas, como o "Negrinho do Pastoreio", é possível observar representações gráficas e atribuição de ações estereotipadas à população negra. Devemos considerar a intencionalidade das nossas práticas e perceber que não há necessidade de ainda hoje, utilizarmos lendas racistas no cotidiano educacional. Devemos privilegiar as narrativas positivas e antirracistas.

Apesar da inexistência de raças como fator biológico, é possível observar as diferenças cotidianas vivenciadas por pessoas negras, brancas, amarelas e indígenas na sociedade brasileira. O imaginário relacionado à superioridade branca permanece nos dias atuais e, no sentido de romper com tal reprodução no cotidiano das Unidades Educacionais, convidamos os(as) educadores(as) a estudar e refletir sobre raça e racismo.

O **racismo** advém dessa hierarquização das raças e incide negativamente sobre os grupos de pessoas não brancas. Nessas orientações, iremos nos referir à população negra e ao racismo anti-negro, contudo, é importante enfatizar a compreensão de que indígenas e outros grupos também são alvo do racismo. Referenciamos os outros documentos produzidos pelo NEER que tratam desses grupos: as Orientações Pedagógicas Povos Indígenas (SÃO PAULO, 2019) e Povos Migrantes (SÃO PAULO, 2021).

Como aponta o jurista, filósofo e pesquisador Silvio Almeida, em seu livro "Racismo Estrutural" (2017), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a ideia de raça como fundamento e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O racismo não se resume apenas a comportamentos individuais, resulta também do próprio funcionamento das instituições que confere desvantagens e privilégios com base na raça. Nesse sentido, é importante observarmos e refletirmos sobre o cotidiano das atividades propostas nas UEs, as relações sociais estabelecidas entre a comunidade educativa, o acolhimento, a escolha curricular, os materiais utilizados, a organização dos espaços, a fim de potencializar vivências antirracistas e inclusivas.

A partir de suas pesquisas, Silvio Almeida (2017) aponta:

> Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que "ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2017, p. 38).

É necessário romper com a estrutura racista da sociedade brasileira e, por meio da educação, é possível refletir, discutir, desvelar saberes antes marginalizados e potencializar experiências livres de racismo nas Unidades Educacionais das 13 Diretorias Regionais de Educação - DREs da Cidade de São Paulo.

Fala Educadora!

"Uma das práticas que me chama muito a atenção dentro da escola com relação à minha pessoa (gestora, negra) é que ao recebermos algum prestador de serviço ou até mesmo pais de alunos que ainda não me conhecem, estes, ao adentrar na sala, sempre se dirigem à assistente (branca, loira) como a diretora, sem pestanejar, sem dúvidas em relação a quem é a diretora entre nós duas. O racismo estrutural está impregnado na cabeça, na fala, no modo de olhar e nas atitudes das pessoas, voluntária e involuntariamente.

É preciso explorar a representatividade de uma gestora negra na escola, por meio de ações que possibilitem formações, discussões, reflexões sobre as ações e escuta ativa de todos os atores que se encontram na escola, buscando uma educação antirracista, justa, igualitária, equânime.

Deveríamos ser "todos iguais em direitos", mas o preconceito e a discriminação são ações que não permitem que sejamos todos iguais, já que tiram o brilho do olhar de quem sofre o preconceito ou é discriminado e reproduzem uma diferença que não existe. Essas práticas precisam ser extirpadas.

Penso ser muito importante a representatividade do(a) gestor(a) negro(a) para os(as) estudantes da comunidade na qual a escola está inserida, por isso é meu dever: disseminar o antirracismo, práticas inclusivas e não discriminatórias, junto a toda comunidade intra e extraescolar; promover a desmitificação da democracia racial; estudar não apenas a Lei nº 10.639/2003, mas também as literaturas relacionadas ao tema e propagar esses documentos e livros para serem conhecidos pelos(as) professores(as) e estudantes, de forma que a conscientização com relação ao antirracismo reverbere, ecoe e se torne prática diária que possa transformar nossa sociedade.

Por isso, é importante o entendimento sobre o que é o racismo estrutural, a sua origem e o que ele acarreta, das micro e macro consequências, de como não perpetuá-lo nas ações do dia a dia, buscando formar e informar nossos estudantes, equipe docente, equipe administrativa e de apoio, buscando parcerias e formações.

Elenice Elena de Oliveira
Diretora da EMEF Deputada Ivete Vargas
Relato enviado via e-mail para Jussara Santos, em 7 dez. 2021.

O relato nos convoca a refletir sobre ações e práticas educacionais vivenciadas nas UEs. Racismo, preconceito e discriminação podem ser elementos presentes no cotidiano. Identificar, compreender e assumir a existência de racismo na escola é ponto primordial para adoção de práticas antirracistas. A seguir, faremos uma comparação desses três conceitos distintos, a fim de subsidiar práticas coerentes nas UEs.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB, 3., 2003, Rio de Janeiro.

SANTOS, Jussara. **Preconceito racial em foco:** uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Educação História, Política e Sociedade. Pontificia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10404/1/Jussara%20Nascimento%20dos%20Santos.pdf Acesso em 16 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021

Cotejando: Racismo, Preconceito e Discriminação



Foto: SME/Multimeios

Figura 3 - Estudante da EMEF José Augusto César Salgado, 2021.

Como apresentado anteriormente, segundo Silvio Almeida, o **racismo** é uma prática sistemática de preconceito e discriminação direcionada às pessoas pertencentes a um determinado grupo ou etnia, com base na ideia de superioridade de uma

raça em detrimento de outras. Em nossa sociedade, a raça branca apresenta-se como superior em relação à população indígena e negra. No que diz respeito ao termo **preconceito**, esse é um juízo baseado em estereótipos atribuídos a um determinado grupo, e essa ideia preconcebida pode resultar em práticas discriminatórias. Como aponta Kabengele Munanga (2001), a **discriminação** é o ato de segregar, ignorar, desconsiderar alguém, e tal discriminação pode acontecer por diversos motivos.

O **preconceito** pode motivar a **discriminação** e ambos podem estar relacionados à classe, ao gênero, à profissão, dentre outros pertencimentos. Já o racismo é motivado exclusivamente pela raça.

Eliane Cavalleiro, doutora em educação e pesquisadora na área de racismo na escola, em sua obra intitulada "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil" (1998), descreve o **preconceito** como principal motivo de julgamento negativo - muitas vezes, baseia-se em suspeitas, intolerância, ódio irracional ou aversão, destinado às pessoas pertencentes a outras raças, credos e religiões. Cavalleiro (1998) pontua que o preconceito racial está presente na sociedade brasileira, no cotidiano dos indivíduos e, portanto, é altamente prejudicial para a população negra, em diversos campos das relações sociais.

Ao refletir sobre as relações vivenciadas em uma creche no Município de São Carlos, a pedagoga e professora universitária Fabiana Oliveira e a pesquisadora em educação, com ênfase em infância, sociologia da infância e relações raciais, Anete Abramowicz (2010, p. 218), apontam:

> Ganhar ou não o colo da professora: uma situação que ocorreu várias vezes. Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: M. (loura, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando B. (negro) chegou chorando e Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou L. (loura) também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar. (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p. 218)

É importante salientar que mesmo durante a primeira infância, bebês negros(as) são **discriminados(as)** e tratados(as) de forma distinta por seus(suas) professores(as). Enquanto meninas brancas recebem afeto e colo, o menino negro, ouve: "pare de chorar". É possível que, durante a relação entre pares, os(as) estudantes também tenham atitudes discriminatórias. Assim, é imprescindível um olhar atento e ações que substituam práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias por vivências e trocas antirracistas e respeitosas.

Na atualidade, tornou-se corriqueiro ouvir ou ler frases, como: "mas o próprio negro é racista"; "eu sou branca e sou vítima de racismo reverso"; "são super complicadas as proposições do movimento negro, me sinto vivendo racismo reverso". Diante dessas afirmações, comumente ouvidas e lidas, é preciso retomar a compreensão do racismo como diretamente ligado a uma **hierarquização**, na qual a raça branca ocupa um lugar soberano em detrimento das demais.





Imagem: Niara (Racismo Estrutural) personagem criada pelo Chargista Aroeira para a Campanha Tributar Super-Ricos, 2021.

Figura 4 - Niara, Aroeira. Campanha Tributar Super-Ricos 202[9].

Desvelando Conceitos

Está presente no imaginário social a ideia de racismo reverso, que seria caracterizado pelo racismo da população negra em relação à branca. Mesmo que pessoas negras possam ter preconceito ou discriminação negativa em relação às pessoas brancas, essas últimas não sentirão o efeito do racismo em suas vidas. Isso porque para o racismo operar é necessário haver poder político por parte de quem discrimina. O fato é que mesmo que um homem branco possa ser individualmente discriminado negativamente pelo seu pertencimento racial, ele não sofrerá os efeitos sistêmicos do racismo, como ser abordado constantemente pela polícia, por exemplo. Tampouco poderá ter a sua inteligência questionada por causa da cor da sua

9 A personagem Niara foi criada pelo cartunista Aroeira para fortalecer a campanha Tributar Super-Ricos, lançada por 70 organizações brasileiras. Para saber mais acesse: https://ijf.org.br/niara/

pele, ou ser eliminado numa entrevista de emprego por causa do seu cabelo liso. É importante relembrar que o racismo pressupõe hierarquização de raças e, no Brasil, a população branca é considerada superior em relação às outras. **Portanto, racismo reverso ou racismo ao contrário não existem!**

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. Infância, raça e paparicação**. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 1998.

OLIVEIRA. Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2555 . Acesso em: 10 mar. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

Branqueamento, Branquitude, Epistemicídio e práticas pedagógicas nas UEs de São Paulo

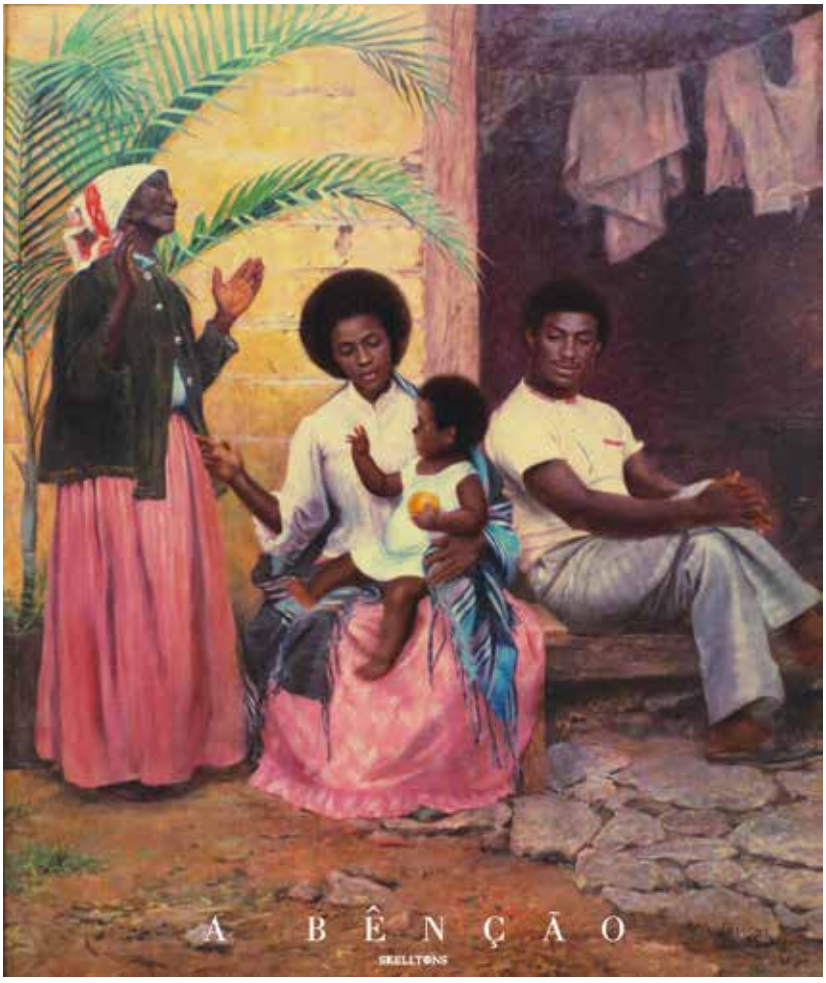


Figura 5 - Releitura da obra "A Redenção de Cam"(1895) de Modesto Brocos, pelo artista Skelltons, "A Benção", 2021.

A história do Brasil é marcada por acontecimentos que incidem sobre o cotidiano. Como apontamos anteriormente, o Brasil foi estruturado a partir do racismo e, por isso, recai sobre a população negra e indígena discriminação e preconceito. Compreender os processos históricos e seus desdobramentos atuais contribui para a construção de práticas que considerem os princípios de: **Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade**, nas Unidades Educacionais e seus territórios.

O período pós-abolição no Brasil foi marcado pela construção de uma identidade nacional com forte influência da ideologia do **branqueamento**[10]. Acreditava-se que, por meio de um processo intensivo de miscigenação entre negros e brancos, a população brasileira seria totalmente branca no futuro próximo. Para que tal objetivo se cumprisse, o governo brasileiro incentivou a vinda de milhares de migrantes europeus. Na concepção da elite nacional, a população negra antes escravizada não teria as características morais e educacionais desejadas para ser assalariada nas lavouras e nas fábricas que começavam a surgir no país. Mesmo que tal política de embranquecimento genético não tenha se concretizado, a maioria da população introjetou esse ideal de branqueamento, sendo reproduzido ainda nos tempos atuais. O desafio é compreender a existência desse processo histórico e potencializar um currículo em diálogo com a diversidade existente no Brasil.

O historiador Lourenço Cardoso (2017) caracteriza o conceito de **branquitude** como um lugar de privilégios materiais e simbólicos, em que a população branca tem vantagens pelo fato de não ser submetida às mazelas do racismo, que recaem sobre os não brancos, sobretudo a população negra. Cardoso faz ainda uma distinção entre branquitude crítica e branquitude acrítica. Da branquitude crítica fazem parte as pessoas que se posicionam publicamente contra o racismo, e na categoria da branquitude acrítica, aqueles que se sentem pertencentes a uma raça superior e, portanto, não questionam o preconceito e a discriminação racial. Como se vê, de modo crítico ou não, a branquitude é parte constitutiva da sociedade brasileira na qual opera a partir do racismo estrutural, na medida em que ser branco significa usufruir de privilégios.

10 O historiador Petrônio Domingues apresenta detalhes desse processo em: "Uma História não-contada: Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-Abolição". São Paulo: Editora Senac, 2019.

O privilégio branco está presente em todas as esferas da sociedade, inclusive na ciência e produção de conhecimentos. A intelectual, ativista, filósofa e professora Lélia Gonzalez (2018), ao falar sobre a hierarquização de saberes, apontava que isso era resultado da classificação racial da população. Afirmava que quem possui privilégio social, possui privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco.

Sueli Carneiro (2005), filósofa, ativista e fundadora do *Geledés – Instituto da Mulher Negra*, afirma que o racismo deve ser pensado como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que fabricam os corpos que serão excluídos e aqueles que terão que ser valorizados. Essa dinâmica se reproduz da mesma maneira no campo do conhecimento, levando ao que Carneiro (2005) denominou, em sua tese de doutorado, de **epistemicídio**[11]. A imposição de uma epistemologia universal que causa o apagamento (a morte ou assassinato) das ideias, do pensamento, dos saberes e conhecimentos de povos racialmente vistos como subalternos.

Diante do que abordamos sobre os conceitos de **branqueamento, branquitude e epistemicídio**, que apontam para uma tendência de considerar o que vem da cultura e produção científica branca como sendo superior e o modelo a ser seguido, convidamos às seguintes reflexões: qual o papel dos(as) educadores(as)? Como romper com a hierarquização imposta pela branquitude no interior das Unidades Educacionais? Como evitar o epistemicídio nas escolhas curriculares?

Não será apresentada aqui nenhuma prescrição exata de caminhos comuns para todas as Unidades Educacionais, uma vez que compreendemos a necessidade de uma construção coletiva, o rompimento de crenças e imaginários subjetivos, que envolverá diálogos, estudos e reflexões das comunidades educativas, além de entender a existência de peculiaridades em cada território. Conhecer a diversidade brasileira, adotar outras cosmovisões na composição curricular, valorizar saberes que geralmente não estão

11 Boaventura Souza Santos foi quem primeiro utilizou o termo epistemicídio na introdução do livro Epistemologias do Sul (2009) ao dizer que, ao longo da modernidade, houve "uma espécie de epistemicídio", a destruição de saberes locais e inferiorização de outros, promovida pelo colonialismo. No entanto, foi Sueli Carneiro quem o sistematizou como conceito em sua tese: "A construção do outro como não-ser como fundamento do ser", defendida na USP, em 2005.

no centro das escolhas, são formas possíveis de potencializar as práticas pedagógicas **inclusivas e antirracistas**.

É importante compreendermos que todas as pessoas envolvidas nos processos educativos são responsáveis pelo planejamento e pela execução de práticas antirracistas.

A seguir, apresentaremos o conceito de "lugar de fala" e reflexões necessárias para o cotidiano nas Unidades Educacionais.

Referências

CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedroso. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como um não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não-contada:** negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac, 2019.

GONZALEZ. Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In:* GONZALES. Lélia. **Primavera para rosas negras:** Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018. p.190-213.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

Lugar de fala: somos todos(as) educadores(as), somos todos(as) responsáveis

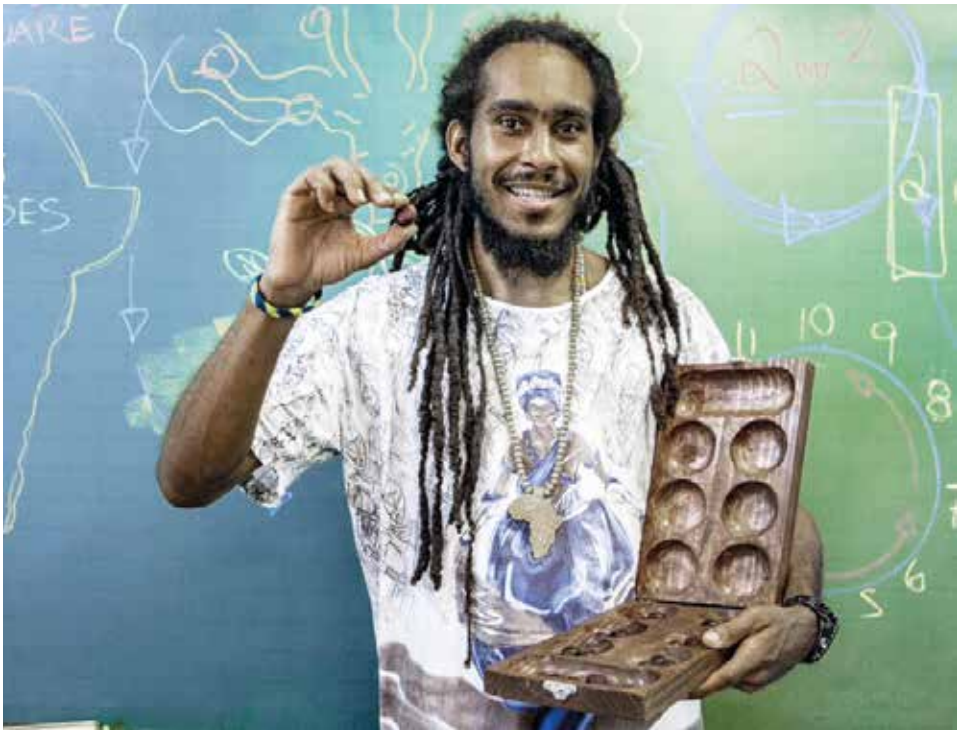


Foto: SME/Multimeios

Figura 6 - Professor do CEU Sapopemba, com o jogo Mancala, 2021.

Desde quando a filósofa Djamila Ribeiro lançou o livro intitulado "Lugar de fala" (2019), integrante da coleção "Feminismos Plurais", tornou-se comum ouvir falas utilizando esse termo. A seguir, apresentaremos algumas frases proferidas por educadores(as)[12]:

12 Relatos coletados pela educadora Jussara Santos, entre os anos 2016 e 2019.



"Eu nem me atrevo a falar dessas questões dos afros sabe? Isso sempre gera muita polêmica";

"Eu prefiro não registrar o PEA hoje, a CP é muito mais experiente que eu nessas coisas, a professora Sebastiana (nome fictício) também";

"Eu não tenho lugar de fala, sabe? Penso que respeitoso é ouvir, você me entende?";

"Eu estou um pouco cansada de me indispor com as pessoas por conta dessas questões, sabe? Vou mais ficar na minha, cada um com seu lugar de fala".

Nos trechos citados, o conceito de lugar de fala é entendido como algo que restringe, para alguns, a participação em reflexões e ações direcionadas ao combate do racismo. Mas, ao contrário disso, Djamila Ribeiro afirma que todos temos lugar de fala e que a compreensão da existência de hierarquias relacionadas a gênero, raça e classe contribuirá para uma consciência de que falamos a partir de lugares distintos.

A autora aponta que o termo tem origem imprecisa, porém acredita que ele tenha surgido a partir das discussões sobre o *feminist stand point*, ou "o ponto de vista feminista". Para explicá-lo, Djamila Ribeiro utiliza os pensamentos da filósofa panamenha Linda Alcoff, da teórica pós-colonialista Gayatri Spivak e de feministas estadunidenses, como a socióloga Patrícia Hill Collins.

Em resumo, ao ouvir a expressão "lugar de fala", pode-se concluir que só as pessoas negras têm propriedade e responsabilidade para tratar das pautas que envolvem o combate ao racismo. No entanto, este conceito convida à reflexão acerca dos impactos sociais produzidos pelo racismo na vida da população negra, ao explicitar que o lugar a partir do qual falamos singulariza o nosso discurso. Ou seja, questiona-se, desse modo, a ideia da universalidade imposta pelo pensamento branco europeu. Assim, reconhecer o seu lugar de fala significa assumir que não falamos por todas as pessoas. É importante salientar que homens e mulheres, brancos e negros, são ouvidos de modo distinto em nossa sociedade, marcada pelo racismo e sexismo.

Ao trazer o conceito de "lugar de fala", objetivamos convocar professores(as), gestores(as), auxiliares técnicos(as) de educação e demais profissionais que atuam nas UEs à reflexão de que **somos todos(as) responsáveis pela promoção de vivências antirracistas**. Todos(as) temos lugar de fala.

É importante evidenciarmos que **lugar de fala, representatividade e protagonismo** não são sinônimos, e a compreensão de cada um dos termos contribuirá no entendimento da responsabilidade e do lugar de todos(as) no combate ao racismo.

Ampliando Repertórios

Esteja atento(a) para a diferença entre representatividade e protagonismo:

Representatividade: um indivíduo representa um grupo por pertencer a ele e por expressar as ideias nas quais esse grupo acredita. Uma mulher negra, por exemplo, pode possibilitar representatividade às outras.

Protagonismo: é se destacar, tomar a frente em uma discussão ou situação.

Todos(as) temos nosso lugar de fala e isso não nos exime de responsabilidades, pelo contrário, possibilita a compreensão de que há distintos pontos de vista, considerando os diferentes lugares dos quais cada pessoa parte, ao posicionar-se diante de um tema. Nessa perspectiva de corresponsabilidade, seguiremos para o último tema desta parte e apresentaremos algumas proposições e reflexões acerca de práticas antirracistas.

Fala Educador!

Narrativas de percursos e experiências (como Professor e Gestor) e a educação para as relações étnico-raciais

"A preocupação em relação à educação para as relações étnico-raciais como profissional da educação, atuando na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, está presente desde a primeira entrada numa sala de aula, na EMEF Engenheiro Horácio de Almeida, em 2003, percebendo dezenas de "eus", pretos, pobres e periféricos. Pense na importância desse ano, nada é coincidência! Como professor, em cada Unidade que passei, procurei parcerias com colegas e gestão para o desenvolvimento de projetos voltados para a promoção do ser, com foco na autoestima e autonomia. Lá no Horácio, que se situava no Jardim Robru (Itaim Paulista) antes de ser extinto, a saída foi desenvolver essa educação para as relações étnico-raciais, por meio do Projeto "Você Apita", parceria entre a Secretaria Municipal de Educação - SME e uma empresa de automóveis.

De lá pra cá, após algumas escolas e equipamentos, como as EMEFs Comandante Gastão Moutinho (Mandaqui), General Euclydes de Oliveira Figueiredo (Jaguaré), Ileusa Caetano da Silva (Raposo Tavares), CEU Butantã e a EMEI Edalzir Sampaio Liporoni (Vila Maria), na qual, em parceria com professores(as) "aquilombados" - educadores(as) "freireanos" negros e não negros - maravilhosos(as) com quem tive a oportunidade de me aquilombar, ajudamos a realizar e promover ações e eventos pedagógico-culturais para o Dia da Consciência Negra. Foram verdadeiras festas, em que os(as) educandos(as) dessas Unidades foram os maiores contemplados. Por toda a resultante de conhecimentos adquiridos e compartilhados em relação à cultura africana e afro-brasileira, eu, me encontro como Gestor - Diretor de Escola efetivo.

Friso no "efetivo", pois não foi fácil a caminhada, como nunca é, para um preto, pobre e periférico. A vida de gestor em uma Unidade da Rede Municipal é marcada por desafios e assoberbada de questões burocráticas, mas, para um gestor negro, as dificuldades são exponenciais, considerando que é preciso "provar" constantemente a sua competência, perante os atentos olhos do racismo institucional e estrutural, desde a máquina burocrática até o *locus laboriae*.

No entanto, tudo isso acaba sendo um combustível para que no aspecto pedagógico, em parceria com educadores (gestores, professores e funcionários) "aquilombados", a magia se faça e consigamos empreender ações significativas para a conscientização inicial e contínua dos(as) estudantes.

Desde 2019, na EMEFM Vereador Antônio Sampaio, jamais desconsiderando a história anterior, diversas ações puderam ser produzidas, como:

- palestras, com personalidades, como a Deputada Érica Malunguinho e autores de livros como o Oswaldo Faustino;
- apresentações culturais, com o povo indígena Kariri Xocó, e artísticas, com grupo de Carimbó;
- leituras compartilhadas e contações de histórias com a temática africana, afro-brasileira e indígena;
- ações em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania - SMDHC, o Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante - CRAI e Descomplica SP para a promoção de uma "Ação Cidadã" exclusiva para os migrantes que a escola acolhe por meio do Programa Portas Abertas – Português para Imigrantes;
- "Dias da Família na Escola".

Já foram realizados esses e outros eventos na Unidade, como exposições culturais com elementos de África e vultos negros da contemporaneidade, por exemplo. Enfim, são diversas ações.

Na verdade, a intenção é que todas estas ações sejam sistematizadas em caráter permanente na Unidade e que, além de estarem expressas no PPP, constituam uma prática cotidiana e se tornem uma experiência perene.

Essas foram algumas das narrativas de percursos e experiências como professor e gestor na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, tema que está presente num livro recentemente publicado, em que realizo "Uma avaliação dos 15 anos da Lei nº 10.639/2003".

Jorge Luis Felizardo dos Santos
Diretor da EMEFM Vereador Antônio Sampaio
Relato enviado por e-mail para Jussara Santos, em 9 nov. 2021.

Fala Educadora!

A falta de representatividade negra em cargos de gestão é uma das marcas do racismo em nossa sociedade. Quando se trata de um ambiente escolar, este problema fica ainda mais evidente, pois necessitamos de referências na formação da identidade de nossas crianças e na nossa sociedade. Portanto, acredito que, enquanto gestora, branca, diretora de CEI, tenho ainda mais responsabilidade em trazer esta temática para o ambiente educacional em que estou, buscando uma educação antirracista, não pela minha cor, mas pela minha consciência social.

Ao me assumir educadora, fiz escolhas de quais posturas exerceria na formação de nossas crianças, e dentre elas escolhi não perpetuar o racismo estrutural, desenvolvendo um trabalho que busca romper com a educação tradicional, eurocêntrica e discriminatória. Agora, sinto que posso e devo contribuir ainda mais com uma educação de qualidade para a equidade, valorizando as diferentes raízes, começando pela Educação Infantil.

Na Educação Infantil, encontrei pessoas engajadas, conscientes de suas atitudes, mas com conhecimentos guardados, quietos e individuais. No grupo, a temática é esquiva. Atualmente, na última avaliação da Unidade, conseguimos discutir que ainda estamos muito aquém de uma educação antirracista. Falta discussão, formação, materiais, e acredito também, falta vontade de sair da zona de conforto, uma vez que tratar esta temática envolve a formação individual, suas convicções e também perpassa por questões religiosas.

Hoje, procuro estabelecer parcerias para desenvolver um trabalho de sensibilização da comunidade escolar, a fim de que todos(as) compreendam que mais do que uma luta social contra o racismo, devemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, que compreenda a diversidade como uma riqueza da humanidade. Mais do que exercer meu papel como diretora/educadora, desejo ainda que as relações humanas estejam além da etnia, religião ou cultura.

Nadini C. R. Queiroz
Diretora do CEI CEU Navegantes
Relato coletado por Jussara Santos e recebido via e-mail, em 21 nov. 2021.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	
 **Objetivo 10** **Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles**	**10.2 -** Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.
	10.3 - Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.

Referência

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

Práticas antirracistas nas UEs do Município de São Paulo



Foto: SME/Multimeios

Figura 7 - Bebês do CEI José Wilson Abdalla, 2018.

É premissa da educação antirracista o direito à diferença. Não concordar com a frase "somos todos iguais", de um lado, contribui para a valorização da diversidade presente nos vários contextos educacionais e, de outro, rompe com o mito de que todas as pessoas gozam dos direitos da mesma forma. Convide bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) a perceberem suas diferenças, suas características peculiares e a potência que há no ato de ser múltiplo.

A sociedade brasileira é marcada por um padrão eurocêntrico de beleza, em que homens e mulheres brancos(as), magros(as) e de cabelos lisos são tidos como o ideal a ser alcançado. Possibilitar debates, compor os espaços (imagens nas paredes, cartazes) com outras referências são práticas que acolhem a diversidade de experiências.

Ao propor uma educação antirracista, é preciso compreender que princípios e valores civilizatórios africanos, asiáticos e indígenas devem ser considerados durante o planejamento, uma vez que todos os saberes são igualmente importantes e ricos para as aprendizagens.

Potencializar momentos de escuta ativa, compor o cotidiano com saberes advindos das famílias e seus(suas) filhos(as) são contribuições para a construção de caminhos pautados na diversidade racial e cultural, presentes nas UEs.

O cantor de Rap Emicida diz, em um de seus versos, "Gente só é feliz quem realmente sabe que a África não é um país". De forma descontraída, o intérprete e compositor convida-nos a uma reflexão importante, considerando que está no imaginário social a homogeneização e minimização do continente africano. Compreender que os 54 países que o compõem são distintos, ricos em idiomas, saberes e culturas diversas, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas equitativas, inclusivas e antirracistas. É justo e digno que, na função de educadores(as), tenhamos o compromisso com o rompimento de estereótipos e com a valorização das populações africanas.

Diante da necessidade de escolher literatura e histórias a serem contadas para e com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as), é essencial a preocupação com títulos que apresentem potências e não apenas agruras. O processo de escravização, por exemplo, é fato histórico que marca a população negra brasileira e seus desdobramentos podem ser sentidos na atualidade. Entretanto, contar essa história única reduz a complexidade de fatos e apaga o protagonismo da população negra na construção do que hoje conhecemos como Brasil.

Para finalizar a primeira parte desse documento, retomaremos alguns princípios da educação antirracista:

- Não somos todos iguais e essa compreensão enriquece o cotidiano educacional;
- O rompimento com o padrão branco de beleza possibilitará o acolhimento de diversidades de experiências nas práticas pedagógicas das UEs;

- As narrativas a serem contadas para e com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) precisam relacionar-se com as potências. Não devemos negligenciar fatos históricos, entretanto, focar exclusivamente em agruras contribui ainda mais para a perpetuação do racismo;
- A população negra não apenas contribuiu, e sim participou ativamente dos processos de construção do território brasileiro.

Fala Educadora!

Organizamos um projeto de leitura de autoria feminina negra com os estudantes do Ensino Médio da EMEFM Prof. Derville Allegretti e, com o correr das leituras, um aluno disse: "Prof., eu sempre alisei meus cabelos, não porque gosto, mas fiz para aliviar meu sofrimento e deixar de ser alvo de piadas entre meus colegas. Por que nossos cabelos são pauta de discussão? Eu só queria usar do jeito que me reconheço - homem negro com cabelo black. Porém, após ouvir as histórias dessas mulheres escritoras, me vi representado e não vou mais alisar meus cabelos". Presenciar esse momento, de transformação do estudante, faz com que eu reafirme o compromisso com a mediação de leituras libertadoras.

Glaucia Pereira Brito
Prof.ª de Inglês - EMEF Eneas Carvalho de Aguiar
Prof.ª de Língua Portuguesa / Mediadora da Sala de Leitura - EMEFM Prof. Derville Allegretti

Relato enviado para Jussara Santos, em 26 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Fala Educador!

Durante um encontro com artistas e educadores angolanos no CEU EMEF Cândida Dora Pino Pretini, foi feita uma roda de conversa com estudantes do 4º e 5º ano, do Ensino Fundamental I. A roda foi um momento de muitas trocas, onde as crianças puderam ter contato com a cultura africana, a partir de um elemento de maior tradição dos povos africanos que é a oralidade.

Diferentes assuntos foram abordados, desde a invasão das terras africanas pelos europeus até jogos, brincadeiras, danças e os significados de palavras da língua quimbundo e umbundo. As crianças pediram para os convidados fazerem uma brincadeira que costumavam fazer na infância deles, então os educadores angolanos pediram para todos se levantarem, chamaram algumas crianças para irem até a frente e iniciaram um canto. Ao tempo que iam cantando, iam mostrando os movimentos e as regras da brincadeira. Em um determinado momento, uma das estudantes disse: "mas esta brincadeira é cobra cega!". Após a brincadeira, voltamos à roda de conversa e retomei o comentário da estudante sobre a similaridade das brincadeiras, apontando o quanto a cultura dos povos bantus, originários da região de Angola e que foram trazidos ao Brasil em maior número durante a escravidão, ainda está presente no nosso dia a dia, não apenas nas brincadeiras, mas também em muitas palavras, alimentos, lutas, danças etc.

Foi uma tarde muito especial em nossa escola, pois tivemos a oportunidade de vivenciar a cultura, filosofia e história africana contada por educadores africanos. De acordo com Hampâté Bá, "Uma história que se quer essencialmente africana deverá necessariamente, portanto, apoiar-se no testemunho insubstituível de africanos qualificados. 'Não se pode pentear uma pessoa quando ela está ausente', diz o adágio." (HAMPÂTÉ BÁ, 2010, p. 175).

Robson Gonçalves da Silva
Coordenador Pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles
Relato enviado para Jussara Santos, em 27 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Fala Educadora!

Sou professora de Educação Infantil e atuo em uma EMEI, da qual já fiz parte há alguns anos e agora retornei.

Uma mulher negra, que até uns cinco ou seis anos atrás não tinha consciência racial. Tinha as memórias dolorosas de uma vida marcada pelo racismo, mas não tinha a compreensão que hoje tenho. Depois das formações, pude abrir os meus olhos para o racismo velado tão presente em minha vida. E, desde então, tenho buscado formas para combatê-lo.

Certo dia, aconteceu um almoço coletivo na UE. Após me servir, me dirigi a uma mesa e me sentei. Meus colegas também se serviram e sentaram em outros lugares, e o único local, na minha mesa, ficou vago.

A cada pessoa que passava e não me notava, fazia com que eu me sentisse invisibilizada, naquele momento de confraternização e partilha. Da mesma forma que a criança que fui se sentia excluída quando não era escolhida para brincadeiras, pares em festas juninas, amizades... Quando finalmente uma colega se dirigiu a mim, perguntou: "Tem alguém sentado aqui?". Naquele momento, uma esperança surgiu, alguém me notou. Mas ao ouvir minha negativa, a pessoa retirou a cadeira que ali estava e impossibilitou que outra pessoa se sentasse junto a mim, reforçando as lembranças de dor e exclusão que agora eram tão atuais.

Após esse episódio, refleti o quanto isso deve acontecer com as crianças negras. Se não tiveram a sensibilidade de olhar para mim, terão para as crianças que atendem?

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Relato enviado para Jussara Santos, em 19 nov. 2021, via e-mail.

A educadora optou por fazer o relato anonimamente.

Ampliando Repertórios

Assista aos documentários:

Cores e botas
Direção: Juliana Vicente, 2010.
Disponível em: https://youtu.be/Ll8EYEygU0o

Lápis de Cor
Canal Futura e Larissa Santos.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c

O que é Racismo Estrutural
Boitempo Editorial/Silvio Almeida.
Disponível em: https://youtu.be/PD4Ew5DIGrU

Vista minha pele
Direção: Joel Zito, 2011.
Disponível em: https://youtu.be/LWBodKwuHCM

Leia:

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude. *In:* BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray (org.). **Psicologia social do racismo:** Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.

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

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In:* BENTO, Maria Aparecida; Carone, Iray (org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 9-23.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação,** v. 2, n. 4, p. 145-166, jul. 2002.

Consulte os sites:

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
https://www.ceert.org.br/

Geledés - Instituto da Mulher Negra
https://www.geledes.org.br/

Ação Educativa
https://acaoeducativa.org.br

Referências

MUFETE. Intérprete: Emicida. Compositores: Emicida e Xuxa Lexy. *In:* **SOBRE crianças, quadris, pesadelos e lições de casa**. Intérprete: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD, faixa 5. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8 . Acesso em: 12 dez. 2021.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, J. (org.). **História geral da África.** São Paulo: Ática/UNESCO, 2010. v.1. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249?posInSet=4&queryId=2f0ba9e 7-600-4a5b-9653-c6e69995f8a6>. Acesso em: 12 dez. 2021.



Parte 2
Das intenções às ações: o cotidiano das Unidades Educacionais



Figura 8 - Estudante da EMEF José Augusto César Salgado, 2021.

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós, profissionais da educação, sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização dos cidadãos negros - constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade (CAVALLEIRO, 2001, p. 142).

Na parte anterior, discutimos os conceitos de raça, racismo, preconceito, discriminação, branqueamento, branquitude, epistemicídio e lugar de fala. A compreensão dessas definições contribuirá para que os(as) educadores(as) façam análises críticas acerca das implicações do racismo na dinâmica social, seja no cotidiano vivido nas Unidades Educacionais, seja fora do espaço educacional, e entendam a necessidade de compromisso com práticas antirracistas durante todo o calendário anual.

Apresentaremos, a seguir, discussões e reflexões relacionadas à construção da identidade racial das pessoas negras, além de termos a serem utilizados por educadores(as) e estudantes, a fim de que sejam evitados eufemismos e estereótipos ao fazer referência à população negra. Trataremos do racismo religioso, da laicidade do Estado e do cotidiano educacional nas UEs, além de enfatizarmos a importância de a consciência negra ser construída, reconhecida e valorizada diariamente e não apenas na efeméride de 20 de novembro.

Alguns apontamentos sobre as formas de designar as pessoas

Em diferentes momentos formativos realizados pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEER, surgiu entre os(as) educadores(as) a pergunta: “Como se deve chamar os(as) estudantes: preto, pardo ou negro." As problematizações que envolvem essa pergunta passam pela conceituação da raça como dispositivo social e político, conforme apresentado na Parte 1. Essas designações compõem um campo de disputas, que se transformaram (e continuam se transformando) ao longo do tempo. Por isso é importante compreendermos a complexidade envolvida, quando se trata de nomear e, portanto, qualificar grupos. O reconhecimento em um determinado

pertencimento racial pode significar fortalecer sua identidade pela força do coletivo, mas também pode implicar violação de direitos e, ao mesmo tempo, assegurar o acesso a políticas públicas. Assim, mais do que encontrar uma resposta para essa questão, precisamos trilhar um percurso de reflexões que nos ajude a historicizá-la e a fazer boas escolhas didático-pedagógicas no cotidiano escolar.

Na sociedade brasileira, o pertencimento racial demarca o lugar que cada pessoa deve ocupar e o grau de humanidade que se atribui a ela. Conforme afirma a especialista em estudos sobre a branquitude, Lia Vainer Schucman:

> Sobre as características demarcadoras entre brancos e não brancos compreendi que os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem: sobre aqueles classificados como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial a que pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso, moralidade etc. Esse traço de superioridade contido na construção social da branquitude produz significados compartilhados, dos quais os sujeitos se apropriam, singularizam, produzem sentidos e atuam sobre eles, reproduzindo-os de alguma forma. (SCHUCMAN, 2020, p. 198).

Reiterando a pesquisa de Lia Vainer Schucman ao analisar a expressão do racismo no Brasil, conclui-se que os critérios para segregar e inferiorizar consideram a aparência física, ou seja, prevalecem a cor da pele, o tipo de cabelo, os traços faciais, em detrimento da herança genética. Desse modo, fazer alusão à frase: "somos todos misturados" é um equívoco, uma vez que o racismo atua a partir das informações fenotípicas. Exemplo disso é o debate em torno do Colorismo que relaciona a coloração da pele com a condição da população negra, considerando que a concentração de melanina na epiderme das pessoas predetermina o local que elas devem ocupar na distribuição de afetos, condição socioeconômica, no acesso à educação entre outros aspectos (DEVULSKY, 2020).

O que apresentamos aqui não pretende minimizar as consequências do racismo, mas apenas chamar a atenção para as suas diferentes formas de expressão e, assim, entendermos que as terminologias são também espaços de disputas.

Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE considera os seguintes termos para autodeclaração: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Para o IBGE, a população negra é a soma das pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, e essa é uma conquista histórica do Movimento Negro, que sempre considerou que pessoas pretas de pele mais clara devido à miscigenação também são negras. O processo de construção de termos para nominar a população não branca brasileira foi complexo e extenso. Ao longo de mais de um século, foi utilizada grande variedade de palavras para designar a diversidade de fenótipos existentes.

Conforme aponta o sociólogo Rafael Guerreiro Osório (2003, p.18), em texto que discute o sistema classificatório empregado pelo IBGE para identificar o pertencimento racial:

> A classificação de "cor ou raça" empregada pelo IBGE em suas pesquisas, ao contrário do que alguns pensam, não foi inventada por burocratas, tendo mais de um século de história. No século XIX, o vocabulário étnico e racial era muito mais elaborado e diversificado do que o correntemente empregado. Tomando, por exemplo, termos empregados por Nina Rodrigues (1988) e presentes nas seções de jornais analisadas por Schwarcz (1987), constata-se que há termos que são relacionados à posição no sistema escravocrata: escravo, peça, liberto, livre e forro. Esses termos podem aparecer como substantivos ou como adjetivos, como em "preto forro". Outros termos dizem respeito à origem étnica, compreendendo fula, nagô, angola, mina, entre outros; esses também podem aparecer como substantivos ou como adjetivos ("preta mina", etc.). Há também os termos que designam vários tipos de mestiçagem: crioulo, mulato, caboclo, cafuzo e mameluco. Finalmente, há os termos mais relacionados às variações da cor da pele: negro, preto, pardo, branco, retinto, azeviche, oviano, cor retinta. Cores esdrúxulas, como a "cor tostada de lombo assado" já eram empregadas. (OSÓRIO, 2003, p. 18).

Para Sueli Carneiro, existe uma tentativa de desarticular politicamente as pessoas negras de pele clara para não se identificarem como negras. Enquanto os brancos de diferentes tonalidades de pele continuam sendo brancos, os negros de pele mais clara são chamados de pardos, morenos e outras tantas denominações:

> Porém, independentemente da miscigenação de primeiro grau decorrente de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior, herança de miscigenações passadas que têm sido historicamente utilizadas para enfraquecer a identidade racial dos negros. Faz-se isso pelo deslocamento da negritude, que oferece aos negros de pele clara as múltiplas classificações de cor que por aqui circulam e que, neste momento, prestam-se à desqualificação da política de cotas. (CARNEIRO, 2004, p. 35).

Não restam dúvidas sobre a importância de esse debate estar presente no cotidiano das UEs da Educação Infantil ao Ensino Médio, regular ou EJA, e não aparecer apenas no momento de preencher dados do censo escolar. Os(as) educadores(as) precisam se atualizar em relação às discussões a respeito das classificações raciais, a fim de que tenham subsídios para elaborar práticas que possibilitem aos estudantes construírem a sua identidade racial, sem preconceitos e discriminações. Assim como os(as) gestores(as) escolares precisam compreender a importância dos registros corretos e completos dos dados referentes à cor/raça para a construção e implementação de políticas públicas. Esses números são utilizados inclusive para a destinação de verbas específicas.

Ampliando Repertórios

No livro "Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano" (2019), Grada Kilomba lembra que termos de nomenclatura animal foram altamente utilizados e romantizados durante o período colonial. Mulato, por exemplo, foi originalmente utilizado para designar o cruzamento entre um cavalo e uma jumenta ou jumento e uma égua. Trata-se de animais da mesma espécie porém de raças diferentes, cujo cruzamento dá origem a um terceiro, considerado

inferior, a mula. A autora chama a atenção para o fato de que desumanizar a população negra é premissa para a construção da branquitude como condição humana ideal.

Entrevista da autora em que comenta questões abordadas no seu livro **Memórias da Plantação**, disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-brasil-e-uma-historia-de-sucesso-colonial- lamenta-grada-kilomba/

Performance de Grada Kilomba **"Enquanto eu escrevo"**, disponível em: https://youtu.be/UKUaOwfmA9w

Artigo de Bianca Santana sobre o livro **Memórias da Plantação**, disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/fome-coletiva-por-nossas-historias/



Conforme aponta Petruccelli (2000), em língua portuguesa e espanhola, o termo pardo que é definido como: "de cor entre o branco e o preto, mulato", provém do latim, pardus. Caracteriza pessoas que advém de ascendente negro e ascendente branco ou, ainda, ascendentes pardos. A população parda é a que apresenta os traços fenotípicos mais diversos, sendo possível a presença de pessoas muito semelhantes a pretas e também a brancas.

Vale mencionar que atualmente parte do movimento indígena reivindica que a categoria "pardo" contemple também os indígenas que não estão aldeados e que sofreram um processo de apagamento de suas identidades.

Preto, pardo, negro: como devo me referir?



Foto: SME/Multimeios

Figura 9 - Bebês do CEI José Wilson Abdalla.

No contexto escolar, é possível a utilização dos termos negro(a) ou preto(a), pois eles foram ressignificados pelo Movimento Negro e, como dissemos anteriormente, é a nomenclatura adotada pelo IBGE. Vale lembrar que as palavras e seus significados variam, conforme o contexto histórico e social.

No que diz respeito aos estudantes, a forma mais adequada de identificá-los é pelo próprio nome. Em relação ao seu pertencimento racial, deve prevalecer sempre o respeito à autodeclaração. Desse modo, se uma criança se autodeclarar como morena, não cabe corrigi-la "mas você é negra", conforme a sua percepção. A intervenção deve ser feita por meio dos conteúdos abordados nas experiências do cotidiano escolar, trazendo os debates recentes sobre as categorias do IBGE, as cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos, literaturas, letras de músicas e vídeos que possibilitem ao(à) estudante compreender e elaborar o seu pertencimento racial. Além disso, é preciso tornar conhecido por todas as pessoas o processo histórico de construção das nomenclaturas socialmente utilizadas, enfatizando o fato de que o pertencimento racial dos indivíduos depende da autoidentificação (percepção de si) e da heteroidentificação (percepção do outro sobre si).

É importante que a educação para as relações étnico-raciais aconteça nas diversas áreas e perpasse todo o cotidiano educacional, não para convencer os sujeitos de sua condição de negritude, mas para trazer narrativas, representações e práticas que reconheçam o protagonismo da população africana e afro-brasileira na construção da sociedade e valorizem seus saberes. Durante sua trajetória escolar, espera-se que os estudantes compreendam o seu pertencimento racial e as implicações dele. Por essa razão, o(a) educador(a) deve estar sempre atento(a) ao quanto reforça o racismo ou se propõe práticas que constroem aprendizados e formas de convívio que apontam para a possibilidade de que cada pessoa encontre o seu lugar no mundo e possa imaginar modos diversos de ser e de viver.

Outra dimensão que também deve ser considerada é que, por meio desses conhecimentos, os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) possam ter acesso às políticas de ação afirmativa e de proteção presentes no Estatuto da Igualdade Racial. Todos esses aspectos são desdobramentos positivos que a educação antirracista pode produzir.

Conheça o perfil de professores(as), auxiliares técnicos e estudantes por cor/raça na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Tabela de professores(as) e auxiliares técnicos(as) de ensino distribuídos por cor/raça

Professores(as) e Auxiliares Técnicos(as) de Educação (ATEs) por cor/raça								
Cargo Base	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada	Não informado	Total por cargo
Auxiliar Técnico de Educação	57	3.299	13	1.692	800	2.817	8	8.686
Prof.1º grau Nivel II		9			2	29		40
Prof. Adj. de EF I						2		2
Prof. Adj. EF II Ciências						1		1
Prof. Adj. EF II Geografia						1		1
Prof. Adj. EF II Matemática						2		2
Prof. Ed. Infantil	65	4.914	23	2.460	1.195	5.189	31	13.877
Prof. EI e EF I	121	9.303	33	3.097	1.454	9.604	28	23.640
Prof. EF II e EM Artes	18	696	5	219	129	859	2	1.928
Prof. EF II e EM Biologia		6		1	1	4		12
Prof. EF II e EM Ciências	25	837	5	207	103	1.014	4	2.195
Prof. EF II e EM						1		1
Total por cor/raça	286	19.064	79	7.676	3.684	19.523	73	50.385

Figura 10 - Tabela elaborada por Camila Matheus. Fonte dos dados: CIEDU-Censo/SME, 2022.



Figura 11 - Gráfico elaborado por Camila Matheus. Fonte dos dados: CIEDU-Censo/SME, 2022.

Tabela de estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo distribuídos por cor/raça

Estudantes por cor/raça nos níveis de ensino											
	EI (1)	EF (2)	EM (3)	EJA (4)	Ed. Profis. Básico (5)	Ed. Profis. Técnico (6)	Ed. Esp. E.F. (7)	Ed. Esp. EM. (8)	MOVA (9)	Ativ. Compl. (10)	Total por raça/cor
Branca	211.808	172.868	1.470	6.252	139	300	198	51	1.297	6.576	400.959
Preta	21.291	19.440	142	2.127	36	109	33	12	509	1.159	44.858
Parda	191.872	152.948	865	8.024	186	256	194	51	1.938	8.796	365.130
Amarela	3.143	1.579	10	56	0	5	2	1	11	44	4.851
Indígena	1.231	982	12	42	0	3	0	0	12	30	2.312
Não Declarada	98.487	62.606	177	4.722	108	63	40	27	2.890	2.855	171.975
Total de estudantes por nível de ensino	527.832	410.423	2.676	21.223	469	736	467	142	6.657	19.460	990.085

Figura 12 - Tabela elaborada por Camila Matheus. Fonte dos dados: CIEDU-Censo/SME, 2022.
(1) Educação Infantil; (2) Ensino Fundamental; (3) Ensino Médio; (4) Educação de Jovens e Adultos; (5) Educação Profissional Nível Básico; (6) Educação Profissional Nível Técnico; (7) Educação Especial Ensino Fundamental; (8) Educação Especial Ensino Médio; (9) Movimento de Alfabetização de São Paulo; (10) Atividades Complementares.

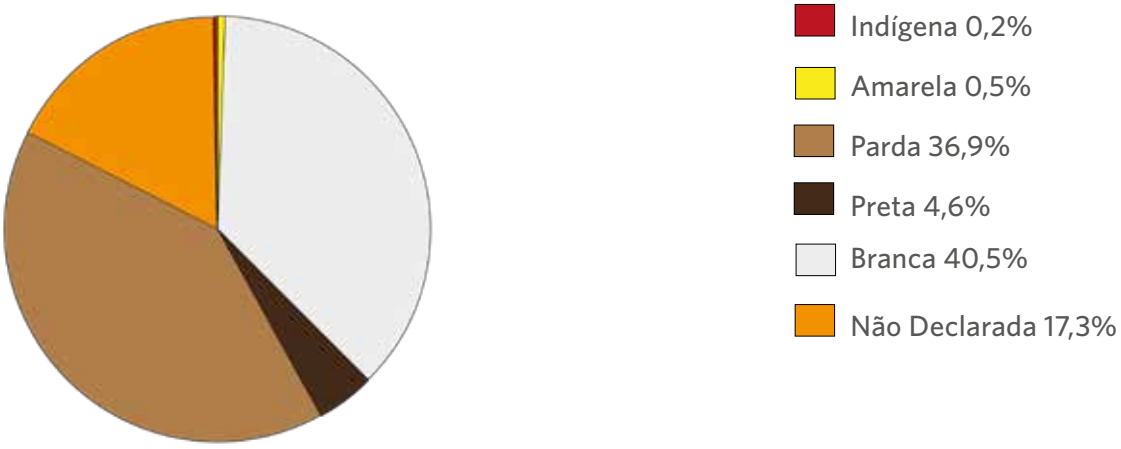


Figura 13 - Gráfico elaborado por Camila Matheus. Fonte dos dados: CIEDU-Censo/SME, 2022.

Ampliando Repertórios

A psicanalista Neusa Santos publicou o estudo **"Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social"**, no ano de 1983. Devido à sua importância e atualidade, o livro foi recentemente reeditado. A autora, falecida em 2008, concedeu uma das últimas entrevistas ao Programa Espelho, de Lázaro Ramos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eugWGvhG48o

O livro **"O urso que não era"**, de Frank Tashin, pode ser utilizado para suscitar o debate sobre a construção de identidade e a heteroidentificação. Está disponível na versão animada, no link: https://www.youtube.com/watch?v=giEhh04PWJY

Outro livro é o **"Pele negras, máscaras brancas"**, de Frantz Fanon, o qual apresenta as teses demonstrativas da impossibilidade de as pessoas negras se constituírem como sujeito numa sociedade em que a regra de humanidade é ser branco(a). Para ser aceito como humano(a),

o(a) negro(a) precisa usar diversas máscaras ao longo da vida. Assista ao vídeo em que o sociólogo Deivison Nkosi apresenta uma introdução ao pensamento de Fanon. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mVFWJPXscm0

Assista aos 21 episódios da série **"Branquitudes"** - Lia Vainer Schucman. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/9081615/programa/?s=0s

Sobre as cotas raciais, um importante estudo foi realizado pela pesquisadora Najara Lima Costa, na Cidade de São Paulo. **Quem é negro no Brasil? Cotas raciais e comissões de heteroidentificação na prefeitura de São Paulo.** São Paulo: Editora Dandara, 2020.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável		
	**Objetivo 4** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.	**4.7 -** Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
	**Objetivo 10** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.	**10.2 -** Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.



Objetivo 16

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

16.b - Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.

Referências

CARNEIRO, Sueli. **Negros de pele clara**. São Paulo: Portal Geledés, 2004. Disponível em: https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/ Acesso em: 12 dez. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.(Coleção Feminismos Plurais).

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco:** estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia ; ROCHA, Edmar José. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE:** Texto para discussão nº 996. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada:** um estudo do suplemento da PME de julho/98. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7099.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2.ed. São Paulo: Veneta, 2020.

Estado laico e Racismo Religioso no espaço escolar



Imagem: Jailton Leal.

Figura 14 - Traje da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, anônimo, século XX.
Acervo do Museu Afro Brasil - São Paulo/Brasil.

A laicidade é uma premissa do Estado brasileiro. É sabido que as instituições públicas não devem professar os valores de uma religião determinada. No entanto, ao visitarmos prédios públicos, como hospitais, presídios, delegacias, fóruns, escolas e outras repartições, é comum nos depararmos com um crucifixo, bíblia ou outro símbolo cristão. Essas situações que expressam os valores de um segmento religioso

são tratadas com normalidade pela maioria da população. A naturalização do uso excessivo e indevido desses símbolos religiosos nos espaços públicos, desde o período colonial, faz algumas pessoas esquecerem do princípio de laicidade do Estado. As instituições públicas não deveriam professar os valores de um segmento religioso específico, justamente porque é seu dever acolher e respeitar a todos(as).

Deveríamos, então, nos questionar por que ao longo dos anos houve a presença de apenas um único símbolo? Por que os demais símbolos que representam as diversas religiosidades ou a ausência delas (ateus) nunca estiveram expostos nos prédios públicos? Alguns juristas consideram importante a preservação e permanência de crucifixos, alegando que estes representam a cultura brasileira. Cabe perguntar onde estão os demais símbolos dessa cultura?

Dados de pesquisa publicada pelo Datafolha[14], em 2020, apontam que na população brasileira 50% são católicos, 31% são evangélicos, 10% não têm religião, 3% são espíritas, 2% matriz africana (candomblé, umbanda), 1% ateu e 0,3% judaica. Portanto, oficialmente, pelo menos 16% da população não é cristã. Sabemos que os números de pessoas pertencentes às religiosidades de matriz africana são bem maiores que o apontado oficialmente. E isso ocorre justamente pelo medo da violência e da perseguição sofrida desde os tempos da escravização, como também pelo caráter não exclusivista, admitindo adeptos com duplo pertencimento religioso, e não proselitista, ou seja, não se apresentando como "única religião verdadeira", que é uma característica comum nos monoteísmos. Declarar-se como pertencente às religiões hegemônicas pode ser uma estratégia de segurança. Muitas das pessoas que se declaram católicas são também frequentadoras de terreiros de Umbanda ou de Candomblé, essa é uma característica importante de ser destacada.

Outro ponto que deve ser enfatizado é o fato de as religiosidades de matriz africana serem consideradas manifestações culturais. Se nos dados oficiais sobre religião aparecem em termos demográficos como se fossem uma minoria ínfima, na prática são muito expressivas em termos culturais por operarem uma cultura viva que está presente em toda a cultura nacional.

14 Dados publicados no Portal, em 13/01/2020, reportagem disponível no link https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml Acesso em: 1 fev. 2023.

Reivindicar laicidade nos espaços públicos não significa ser contrário ou inimigo das religiões cristãs, e sim o desejo de defender o princípio de impessoalidade na esfera pública, conforme previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A separação entre Estado e Igreja veio com a promulgação da República no Brasil, no fim do século XIX, já que a Constituição imperial de 1824 estabelecia o catolicismo como religião oficial. Essa divisão permaneceu em todas as constituições que vigoraram posteriormente, incluindo a atual. Tal segmentação impede que qualquer relação de dependência ou aliança se estabeleça entre o poder público e qualquer religião, para que a pluralidade religiosa, inerente à formação social brasileira, manifeste-se de forma livre.

O Estado brasileiro possui também compromissos internacionais como o firmado na Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado na Guatemala em 5 de junho de 2013, promulgada pelo Decreto nº 10.932, de 10/01/2022. Nesse documento[15] constam compromissos importantes no que se refere ao respeito pela diversidade e a pluralidade. Em seu artigo 6, consta que:

> Os Estados Partes comprometem-se a formular e implementar políticas cujo propósito seja proporcionar tratamento equitativo e gerar igualdade de oportunidades para todas as pessoas, em conformidade com o alcance desta convenção. (BRASIL, 2022).

No artigo 7 diz que:

> Os Estados Partes comprometem-se a adotar legislação que defina e proíba expressamente o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância, aplicável a todas as autoridades públicas e a todos os indivíduos ou pessoas físicas e jurídicas, tanto no setor público como no privado, especialmente nas áreas de emprego, participação em organizações profissionais, educação, capacitação, moradia, saúde, proteção social, exercício de atividade econômica

15 O documento completo está disponível no link: https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-68_Convencao_Interamericana_racism o_POR.pdf Acesso em: 13 fev. 2022.

> e acesso a serviços públicos, entre outros, bem como revogar ou reformar toda legislação que constitua ou produza racismo, discriminação racial e formas correlatas de intolerância. (BRASIL, 2022).

O educador, doutor em semiótica e linguística geral, Sidnei Barreto Nogueira (2020) afirma que há uma normatização da presença cristã na sociedade brasileira como um todo, basta observar as placas na entrada de diversas cidades e municípios. Ao adentrar nessas cidades, as pessoas são convidadas "a amar e respeitar Jesus Cristo". Fatos como esse colaboram para a construção imagética de que o cristianismo representa todas as pessoas e, ao mesmo tempo, pode reforçar a intolerância religiosa com aqueles que professam sua fé de modo distinto.

O pastor Henrique Vieira[16], no seu livro "O amor como revolução" (2019), destaca a importância de as pessoas cristãs combaterem o racismo e a homofobia. No que se trata dos conteúdos de História e Cultura Africana, como estão postos na Lei nº 10.639/03, Vieira diz:

> Comumente professores que tentam implementá-la sofrem rejeição de alunos, de outros professores, diretores e pais. "Como assim, vão ensinar macumba para meus filhos?" "Vão ensinar práticas demoníacas para nossas crianças?" Infelizmente, essas são expressões comuns. Aqui chegamos à dimensão do racismo religioso, que, na verdade, é o racismo estrutural atravessando a dimensão religiosa. (VIEIRA, 2019, p.133).

E, em outro trecho, complementa:

> Fui formado em uma ambiência religiosa pela qual, por inúmeros aspectos, sou muito grato. Contudo, isso não me impede de perceber traços problemáticos que hoje se apresentam muito distantes da minha percepção do Evangelho. Quando eu passava em frente a uma igreja católica, ela significava apenas uma experiência diferente da minha. Tinha o mesmo sentimento em relação a uma mesquita, sinagoga ou centro espírita. Entretanto, ao passar por uma oferenda

16 Henrique Vieira é pastor da Igreja Batista do Caminho, ator, poeta e professor. Saiba mais em: https://pastorhenriquevieira.com.br

> na rua ou por um terreiro de religião matriz africana, quase que instintivamente me sentia impelido a dizer que estava "repreendido em nome de Jesus". De onde vinha essa seletividade?
>
> Haviam me ensinado a olhar para a umbanda e para o candomblé como expressões de maldade e perigo. Eu não era um adolescente mal-intencionado e não tinha nenhuma disposição para atos de crueldade contra pessoas adeptas daquelas religiões. Sempre tive muita vontade de conviver com pessoas diferentes de mim. Eram lentes que eu usava, sem perceber, que moldavam a maneira como eu enxergava aqueles ritos. Toda experiência religiosa ligada à ancestralidade africana é vista, ainda hoje, como algo mal, é "demonizada". Naquele momento eu adotava uma postura racista da qual eu não me dava conta. (VIEIRA, 2019 p.135, grifo nosso).

O Pastor Henrique Vieira tem sido reconhecido como um importante representante cristão na luta contra o racismo religioso e contra o fundamentalismo. Sua mensagem é para que todas as pessoas que se considerem cristãs possam conviver com a diferença, superando a intolerância, nesse sentido reflete:

> Para superarmos a intolerância, nós, cristãos, também precisamos refletir sobre o racismo na teologia. Por que a imagem de Jesus, um homem do Oriente Médio, é branca? Por que a ideia de um Jesus negro incomoda e requer tantas explicações? Por que os anjos são sempre brancos? Quantas crianças negras já foram impedidas de representar Jesus ou anjos em peças teatrais nas igrejas? Isso é natural? O desafio está colocado. O problema não está na experiência religiosa em si, mas na apropriação dela por discursos que não acolhem a diversidade. É preciso fortalecer o Estado laico, o diálogo e a ação comum entre as diferentes religiões. Como pastor, quero estar ao lado dos povos de santo na luta por uma sociedade livre do fundamentalismo, do extremismo e do racismo. Precisamos construir juntos um amém e um axé pela paz. (VIEIRA, 2019, p.137).

Na educação, nosso dever é assegurar que todos(as) os(as) estudantes possam ser contemplados(as) e se sintam confortáveis com as suas respectivas religiões, inclusive aqueles(as) que não professam nenhuma delas.

Considerando o racismo religioso que recai sobre as culturas de matrizes africanas, é possível que no cotidiano das UEs ocorram diversos momentos em que os conteúdos que tratem dessas culturas sejam rechaçados, como é o caso da aversão que alguns profissionais demonstram em trabalhar com as narrativas que retratam a mitologia dos orixás[17], por exemplo. Dessa maneira, fazer referência a Oxum, Oxóssi, Xangô ou qualquer divindade africana pode ser visto como um problema.

Nesse sentido, evidenciamos dois pontos importantes:

- É fundamental para o currículo antirracista considerar outras cosmovisões e trazer elementos da cultura africana - apresentar e discutir as tradições de matrizes africanas não configura, por si só, prática religiosa;
- O racismo religioso não deve estar presente nas vivências educacionais das UEs. Logo, rechaçar histórias, contos, apenas por trazerem elementos das culturas dos povos de terreiro, e não os apresentar para os(as) estudantes é uma escolha que reduzirá suas experiências.

Desvelando Conceitos

Macumbeiro(a): não deveria ser um xingamento e nem **Exú** ser considerado o **"diabo"**.

É recorrente no cotidiano escolar as palavras macumba e macumbeiro(a) serem utilizadas como xingamentos e/ou modo de demonizar as pessoas pertencentes às religiosidades de matrizes africanas. No entanto, os seus significados originais são:

Macumba: originalmente, o termo faz referência a instrumento de percussão de origem africana utilizado em cultos afro-brasileiros. Esse uso generalizado possibilitou o uso do termo

17 Orixás é um termo advindo da cultura nagô para referenciar, dentre outras, as divindades iorubanas, como Oxum e Oxossi. É importante enfatizar que existem outras importantes tradições de cultos de matrizes africanas, como os da nação Bantu, que cultuam divindades denominadas nkises, e os da nação Fon (jeje), que cultuam os voduns.

para designar o próprio culto. O termo passou a ser utilizado por pessoas racistas como forma de se referir às religiosidades de matrizes africanas de maneira pejorativa e discriminatória.

E os participantes dos cultos passaram também a ser chamados de macumbeiros(as) de maneira racista e preconceituosa, como forma de xingamento.

Exu: como forma de demonizar as religiosidades de matrizes africanas, essa divindade passou a ser relacionada ao diabo cristão. Sendo que Exu, que também é chamado de Pambu Njila (banto) e Legbá (no fon/jeje), é a divindade que tem o desígnio de levar até as outras divindades os pedidos das pessoas. É uma divindade fundamental para o desenvolvimento da religião, porque ele é o princípio dinâmico da comunicação entre as pessoas e as divindades. É a divindade do movimento dos começos, senhor da comunicação, das trocas justas e do mercado. Para saudá-lo, diz-se "Laroiê!".

Atenção às legislações vigentes:

Lei nº 13.796, de 03 de janeiro de 2019, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passa a vigorar com o acréscimo do artigo 7º A, que fixa, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. O novo artigo assegura ao(à) estudante regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades. Texto completo disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2019/01/LEI-Nº-13-796-DE-3-DE-J ANEIRO-DE-2019.pdf

Lei nº 17.346, de 12 de março de 2021, que institui a Lei Estadual de Liberdade Religiosa no Estado de São Paulo e dá outras providências.

No Art. 20, trata da permissão dos alunos se ausentarem da escola por motivos religiosos, obtendo compensação das faltas e reagendamento de provas, desde que haja aviso prévio. Texto completo disponível em: http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=202103 13&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1

Decreto nº 66.440, de 18 de janeiro de 2022, que dispõe sobre o processo de apuração das infrações administrativas à liberdade religiosa e a aplicação das sanções cabíveis, previstas na Lei nº 17.346, de 12 de março de 2022, que instituiu a Lei Estadual de Liberdade Religiosa.

Texto completo disponível em: https://www.sinesp.org.br/single-article/179-saiu-no-doc/13893-decreto-estadual-n- 66-440-de-18-01-2022-dispoe-sobre-o-processo-de-apuracao-das-infracoes-admi nistrativas-a-liberdade-religiosa-e-a-aplicacao-das-sancoes-cabiveis-previstas-na-lei-n-17-346-de-12-de-marco-de-2021-que-instituiu-a-lei-estadual-de-liberdade-religiosa-no-estado-de-sao-paulo

Fala Educadora!

A situação aqui descrita aconteceu no mês de agosto, há alguns anos. Estava realizando uma construção coreográfica de Maculelê[18] no pátio da escola, quando uma funcionária começou a gritar em minha direção, dizendo que a música que se referia a Omolu era macumba. A funcionária só parou de gritar quando fui até a direção da escola informar que a ação, além de ser desrespeitosa, tratava-se de racismo religioso.

Cibelle de Paula
Professora de Ensino Fundamental I – EMEF Vinicius de Moraes
Relato recebido por Jussara Santos, em 27 nov. 2021, via e-mail.

Na situação narrada, verificamos a prática do racismo religioso na escola. Por meio dessas Orientações Pedagógicas, reforçamos, mais uma vez, que todos(as) os(as) educadores(as) estejam atentos(as) às suas práticas. Tendo ciência da laicidade

18 Maculelê: dança de matriz africana, que remete às lutas de resistência da população negra à escravidão.

do Estado, considerem e respeitem a diversidade de escolhas religiosas dos(as) estudantes. As religiosidades de matrizes africanas precisam **ser tratadas e discutidas, numa perspectiva histórica e reflexiva**, assim como todas as outras religiões que comumente estão presentes no cotidiano escolar. É importante garantir que todos(as) os(as) educadores(as) e estudantes estejam em um espaço seguro, sejam quais forem as crenças religiosas que professam ou não professam e seus pertencimentos culturais.

Toda a atenção deve ser dada ao cotidiano das UEs para garantir o direito de simbolizar a fé, no que tange à utilização de adereços de uso pessoal, como roupas brancas, fios de conta, guias, filás e turbantes **pelos(as) estudantes e educadores(as)** que frequentam religiões de matrizes africanas, de modo semelhante ao uso de crucifixos em brincos, pingentes de colares e pulseiras para cristãos, solidéu para judeus e véus para muçulmanas, por exemplo.

O cuidado na oferta de alimentação também é algo que deve ser repensado pelas UEs, na busca pelo respeito aos diversos pertencimentos culturais e religiosos. É importante o envolvimento de todos(as) os(as) gestores(as), professores(as) e outros(as) educadores(as) que atuam nos pátios, cozinha, secretaria e, direta ou indiretamente, estão envolvidos na organização do cotidiano escolar.

Vale destacar a publicação da "Instrução Normativa de educação alimentar e nutricional para a educação infantil" (SÃO PAULO, 2020)[19], na qual se enfatiza que:

> Há várias formas de invisibilizar bebês e crianças dentro das UEs, porém, a mais potente é a segregação. Por nenhum motivo, deve-se separar o bebê ou criança da sua turma para se alimentar, como por exemplo, quando há conflitos entre as crianças, birras, negação do alimento, bebês e crianças com deficiência e/ou necessidades de dietas especiais, pois está tirando dela a oportunidade de experienciar momentos de aprendizagens que essas vivências proporcionam. Não há outra forma mais eficaz que não seja o conviver com a diversidade. (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

E reforça ainda mais esse direito à alimentação adequada no trecho que diz:

19 O texto completo da Normativa está disponível no link: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/ON-Alimentação-Digital.pdf Acesso em: 13 fev. 2022.

Deve-se considerar também o direito de escolhas alimentares e acolher crianças cujas famílias fazem opção por alimentação vegetariana, vegana e com exclusão de alimentos por questões religiosas. Nesses casos, segue-se o protocolo de oferta do alimento equivalente e adequado, previsto na relação de alimentos substitutos para dietas especiais elaboradas pela CODAE. (SÃO PAULO, 2020, p. 29).

Aprofundando conceitos

Intolerância Religiosa e Racismo Religioso

A intolerância religiosa pode ser definida como o ato de discriminar, ofender e rechaçar religiões, liturgias e cultos, ou ofender, discriminar, agredir pessoas por causa de suas práticas religiosas e crenças. A intolerância religiosa é uma consequência do racismo religioso.

O racismo religioso é o processo de criminalização das religiosidades não cristãs, com base em uma epistemologia colonialista, que considera como correta (ou tolerável) apenas as cosmovisões brancas europeias. Divindades do panteão ocidental são toleradas em diversos produtos da indústria cultural, mas as divindades negras e indígenas são rechaçadas e excluídas com violência.



Foto: Acervo Museu Afro Brasil - São Paulo/Brasil.

Figura 15 - Fio de conta de Orixá, sem data, anônimo.

Fala Educadora!

Certa vez, em uma atividade, apresentamos para as crianças o Bloco Afro Ilú Obá de Min, mostramos um vídeo e explicamos que era um bloco que tocava tambor para Xangô. Eles pouco perguntaram quem era Xangô, estavam extasiados com o som da Alfaia e Djembê que levamos para roda. Eles tocaram, cantaram e fizeram roda em torno dos instrumentos. Ao final das atividades, a pequena Micaela (nome fictício) nos disse assim: "Eu tenho um segredo e vou contar para vocês: quando eu crescer terei uma filha e ela se chamará Iansã. Hoje eu tenho uma mamãe que se chama Iansã, quando crescer terei uma filhinha". Olhamos para ela com alegria, mesmo assim ela nos pediu: "não pode contar isso para ninguém, nunca". Perguntamos o porquê, ela ficou séria e sentou-se em sua cadeira. Na hora da saída, sua mãe chegou para buscá-la, ela correu em direção à porta e disse: "Eu contei meu segredo para elas, eu contei da Iansã". A mãe olhou com fisionomia brava e disse: "Não pode falar isso na escola, não pode, as pessoas não gostam. Vamos embora". Micaela então disse: "Elas são diferentes, elas são! Me mostraram uma música que tocam pra Xangô". Ao final, trocamos olhares com aquela mãe aflita, que percebeu estar tudo bem.

EMEI Maria Helena Barbosa Martins, DRE Itaquera, 2018.

Depoimento coletado por Jussara Santos, em 12 mai. 2021.

Pela preservação da história e segredo de Micaela, as professoras preferiram não se identificar.

Essa vivência apresentada pelas educadoras talvez seja a realidade de muitas crianças e muitos(as) estudantes que frequentam religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. O combinado para manter segredo expressa o medo das manifestações de repúdio e violência por parte da comunidade educativa e a certeza da mãe de que sua filha estaria desamparada. Conforme prevê o art. 5º da Constituição de 1988, cabe ao Estado assegurar a inviolabilidade da "liberdade de consciência e de crença", isso significa que a crença religiosa das famílias, bebês, crianças e estudantes, não pode ser alvo de discriminação, uma vez que tal fato fere o seu direito de estudar e a sua liberdade de crença.

Diante do que foi exposto, o documento sugere alguns caminhos possíveis:

- Ao perceber qualquer ato de intolerância religiosa, os(as) educadores(as) deverão imediatamente intervir no contexto da violência e por meio de roda de conversa, devidamente informada pela metodologia da mediação de conflitos, dentre outras possibilidades. (CATÃO, 2022).

- A intolerância religiosa é uma consequência do racismo religioso. Nesse sentido, é preciso contemplar a cosmovisão, os valores civilizatórios e as tradições de matrizes africanas, para que as experiências dos estudantes encontrem lugar em sua trajetória escolar. Sobretudo, para que esses estudantes possam viver integralmente as diferentes dimensões de suas vidas: sua religião não exclui o seu aprendizado escolar e vice-versa.

- As diferentes experiências são fontes de aprendizado que se ampliam mutuamente. Para além da cultura monoteísta cristã trazida pelos europeus no período da colonização, é importante considerar as culturas pré-coloniais, vividas tanto na Europa como nas Américas. É o caso dos gregos, dos povos africanos e dos povos indígenas, por exemplo. A ideia do Deus único é muito recente em termos históricos. Ela se fortaleceu com o desejo de conquista de novos territórios no século XV. Considerando que as primeiras civilizações datam de 12 mil anos atrás, perderemos muito em considerar apenas o que se produziu e se estruturou no período colonial.

- É preciso pensar nas abordagens dos conteúdos curriculares propriamente ditos, pois toda a epistemologia eurocêntrica se fundamenta no monoteísmo, isto é, na premissa de que um valor, um povo, uma cultura, uma ideia, uma prática só pode existir se eliminar as outras. Esse princípio se verifica também na dimensão política (poder centralizado) e econômica (a padronização do sistema de produção e consumo). Nesse caso, os valores civilizatórios africanos abrem caminho para o pluriversal em lugar da ideia de universal, que foi responsável pelo epistemicídio ao impor um padrão branco, europeu, patriarcal e heteronormativo como a medida de todas as experiências.

É importante ressaltar que os valores civilizatórios das culturas negras, indígenas, dentre outras não brancas, estão presentes nos gestos cotidianos. Por isso, trazer esses aspectos significa falar de todas as práticas culturais: das musicalidades e corporalidades

negras (samba, rap, funk, forró, jongo, maracatu, capoeira, dentre outras), das sociabilidades, da oralitura, das vestimentas, dos saberes de cuidado e cura, das produções tecnológicas e científicas e, também, das religiosidades.

Fala Educador!

O Projeto "Na trilha dos Mestres", inspirado na Pedagogia Griô, proposta educativa da tradição oral, adentrou na vida cotidiana de cada estudante para que, a partir de sua própria história, pudesse compreender a importância da ancestralidade, da cultura transmitida oralmente e da pertença ao território. A metodologia das tradições orais africanas foi radicalizada no ambiente escolar e muitas performances baseadas na oralidade, como rodas de jongo, capoeira e contação de histórias dos mais velhos, serviram de exemplo para a escola sobre como as formas de ensinar de povos de terreiro, tradições de matrizes africanas e indígenas podem inspirar a escola a encantar tempos e espaços a fim de que a comunidade se aproprie do lugar e faça da escola um ambiente propício para convivência alegre e produção de conhecimento que não relega o corpo a um lugar inferior. A ênfase no registro escrito deve ser repensada, não porque queremos ensinar menos, mas porque queremos potencializar e qualificar a educação popular. A escola pública, ao se tornar um lugar que acolhe o estudante e sua família de maneira integral, em seus modos de ser, fazer, conviver e celebrar, pode transformar a relação ensino-aprendizagem e criar um território educativo que, de fato, seja comunidade. Constituir uma comunidade fortalecida em corresponsabilidades é a principal lição que podemos aprender com os terreiros, territórios resistentes com culturas que ensinam fortalecimento individualizado a serviço do comum. Tal como quilombos urbanos, são a mais perene forma social de organização negro-brasileira. Nossa herança compreende o mito, a dança, o canto, os provérbios e as narrativas vivenciadas que ensinam a "interdependência como um enredo que permite dar significado a todos os acontecimentos do mundo em todos os tempos". (MACHADO, 2017). Sendo assim, ao escutarmos o que ensina a vivência de terreiro, aprendemos a convivência para a paz na diversidade, o cuidado com a natureza de que somos parte, a fruição estética em todas as linguagens de que o corpo é capaz, o saber direcionado eticamente para o fazer comunitário, a responsabilidade em honrar o sagrado presente em cada

elemento. Os terreiros são atacados porque somos caminho de libertação do jugo colonial por meio do empoderamento coletivo. Escutemos o que os terreiros podem ensinar para a educação popular de crianças, jovens e adultos(as).

Renato Santos
Formador de Professores na DRE São Mateus



Crédito da Imagem: Nelson Kon.

Figura 16 - Sem título, Rubem Valentim, 1989. Acervo Museu Afro Brasil
Coleção Particular - São Paulo/Brasil.

Fala Educadora!

Sou professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e me autodeclaro negra. Desenvolvo, na EMEF Fagundes Varella, o projeto: "Memórias Africanas – narrativas de mitos Yorubás", em que os personagens são conhecidos como divindades das religiões de matriz africana no Brasil: o Candomblé e a Umbanda.

Esse projeto nasceu a partir da necessidade da aplicação da Lei nº 10.639/2003 em sala de aula, em diversos aspectos, inclusive no campo da religiosidade do povo africano e afro-brasileiro e as contribuições culturais na construção da sociedade brasileira. As atividades ocorrem durante todo o ano letivo, concatenadas aos outros conteúdos previstos no currículo para serem trabalhados.

A princípio, os(as) estudantes participantes reproduziam o que há na sociedade: formas preconceituosas, racistas e intolerantes. Podemos afirmar que na escola também é reproduzido tal racismo e diversas formas de preconceitos e de intolerância religiosa. Porém, podemos elaborar propostas de intervenção pedagógica que podem ir na contramão de tais ideias.

Ao longo do ano letivo, os(as) estudantes começaram a identificar a importância de se conhecer outras narrativas sobre a história de um povo que tanto contribuiu para a formação da sociedade. Eles(as) compreenderam que a escola é um espaço democrático que desenvolve ações promovendo a valorização do indivíduo, e que as crenças e valores de outrem devem ser respeitados e tolerados.

Com o projeto "Memórias Africanas - memórias de Mitos Yorubás", não só estudantes mas também suas famílias tiveram acesso a uma educação antirracista que promoveu o respeito e a tolerância religiosa nessa comunidade escolar.

Suzana Gonçalves dos Santos
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Fagundes Varella

Depoimento coletado por Silvane Silva, em 8 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Ampliando Repertórios

Leia o artigo do professor Wanderson Flor do Nascimento: **O Fenômeno do racismo religioso**: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. Revista Eixo, Brasília, DF, v. 6, 2017.

Leia também o artigo **A dimensão pública do amor**. Em uma conversa conduzida pelo antropólogo Roberto Romero, o pastor Henrique Vieira fala a partir da tradição bíblica, da importância de vincular o amor à quebra de mecanismos de opressão e injustiça. Publicado no livro **Avizinhar Fabulações**. Disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1kPHzSQi05ipSR7K3Qh2hSh6Jj1slEDJ7/view

Escute o podcast **Mano Brown recebe Pastor Henrique Vieira**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=00o480K0dLY

Assista aos 12 episódios da **"Jornada Encruzilhada-Educativa: O Candomblé vai à Justiça"**, com o Dr. Hédio Silva Jr., do Instituto de Defesa dos Direitos das Religiões Afro-Brasileiras (IDAFRO)[20], a Professora Ellen Souza, do Grupo de pesquisa Laroyê, da Unifesp, e o professor e babalorixá Sidnei Nogueira. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=K20wZcw4wK0

Assista aos debates do **"5º ECOBANTU"**. Evento criado por Tata Nkisi Katuvanjesi (Walmir Damasceno), dirigente tradicional do Nzo Tumbansi, coordenador geral do Instituto Latino Americano de Tradições Afro Bantu (ILABANTU) e representante para América Latina e Caribe do Centro Internacional das Civilizações Bantu (CICIBA). Este evento remoto contou com autoridades e lideranças tradicionais, mestres e mestras de saberes e fazeres, representantes das casas da tradição congo-angola do Brasil, pesquisadores acadêmicos e religiosos da USP, UNICAMP, UNIFESP, PUC-SP e PUCCAMP, UFMG, UFBA,UFRB, UNEB, UFPR e UESC, pesquisadores estrangeiros, de Angola, Portugal e Cuba. Tal evento contou com mesas sobre historicidades e memórias dos povos bantu e sua importância na formação de uma civilização bantu no Atlântico Sul; malungos e calundus desde o século XVI; aportes linguísticos que

20 Conheça o IDAFRO em: www.idafro.org.br

impactaram o nosso português e criaram uma sociedade falante do "pretuguês"; pedagogia do terreiro como educação para a diversidade. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLvIzIESfjA5qKFI_hpp-GBRdnB-M4zTJ7

Aproveite também para conhecer os episódios da Série **"Mojubá"**, produzidos pelo Canal Futura em parceria com Ministério da Educação. Confira em: https://www.youtube.com/watch?v=mpjxTzsQfQk

Para saber mais sobre valores civilizatórios afro-brasileiros na educação, acesse: **Caderno 3. Saberes e fazeres - Modos de interagir**. Coord. Ana Paula Brandão. A cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3_ModosDeIntera gir.pdf

Assista ao documentário **A Filha de São Sebastião** - Mãe Sebastiana - Quilombo Carrapatos da Tabatinga/MG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6nHORCY-EEE

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável		
	**Objetivo 4:** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos	**4.7:** Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável
	**Objetivo 16:** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis	**16.b:** Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável

Referências

BRASIL. Decreto nº 10.932, de 10 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a Convenção Interamericana contra o racismo, a discriminação racial e formas de intolerância. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 7, p.1. 11 jan. 2022. Seção 1.

CATÃO, Ana Lúcia et al. **Mediação de conflitos**. *In:* CATÃO, Ana Lúcia. Mediação de conflitos. 2. ed. São Paulo: Vlado Educação, 2020. p. 44-72. Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/mediacao-de-conflitos/ Acesso: 16 fev. 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 42, 12 de novembro de 2020. Estabelece as diretrizes para alimentação na Educação Infantil. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, p. 12. 13 nov. 2020.

VIEIRA, Henrique. **O amor como revolução.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.



Imagem: Nelson Kon.

Figura 17 - Sem título, Rubem Valentim, 1989. Acervo Museu Afro Brasil
Coleção Particular - São Paulo/Brasil.

De janeiro a janeiro: educação antirracista para além do 20 de novembro



Foto: SME/Multimeios - Wérlen Santos

Figura 18 - Criança com livro no CEI Antônio João Abdalla.

O texto da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, estabeleceu no art.79-B que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como "Dia da Consciência Negra". Com isso, muitas escolas realizam atividades voltadas para a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana apenas nesta data.

É importante que o mês de novembro seja dedicado a atividades que mobilizem toda a UE, em mais um momento para reflexão dos diversos temas que envolvem o dia da Consciência Negra. No entanto, é fundamental a compreensão de que a educação para as relações étnico-raciais e as práticas antirracistas devem estar presentes de janeiro a janeiro, no planejamento e vivências de educadores(as), desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Para que possamos compreender a importância dessa discussão em torno do 20 de novembro, faz-se necessário pensar historicamente. O dia 13 de maio de 1888, data emblemática, comumente utilizada para discussões relacionadas à população africana e afro-brasileira, deve ser analisado criticamente, a fim de minimizar os impactos de uma história contada sob a ótica do colonizador. Romper com a falsa ideia da princesa Isabel como redentora dos negros e negras é fundamental para a compreensão do protagonismo e dos movimentos de luta e resistência, em meio a brutalidade do período da escravidão.

Já no período imperial, essa data serviu para a construção da narrativa sobre o papel redentor da princesa. Contudo, a Lei Áurea, composta de um único artigo e assinada por ela em 1888, não fez o mais importante: assegurar uma reparação aos libertos pelos mais de 300 anos de escravidão. Portanto, trata-se de uma Abolição inconclusa. Jornais da Imprensa Negra do início do século XX, como o "Clarim d`Alvorada", registraram que o 13 de maio era uma data muito comemorada por parte da população negra brasileira. Clubes Negros daquele período, como o "Clube 13 de maio dos Homens de Cor", organizavam homenagens aos abolicionistas, como Luiz Gama e Antônio Bento, e rezavam missas consagradas às almas de todos os escravizados que tinham sucumbido em regime de cativeiro, na Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em São Paulo. Em várias regiões do Brasil, clubes recreativos, associações e diversos espaços de socialização, formados pela população negra celebravam o 13 de maio e preservavam essa memória.

Vale destacar que a memória de celebração do 13 de maio está presente nas Congadas, Reinados, Reisados, Jongos, Batuques, Maracatus e Rodas de Capoeira. Nas Casas de Umbanda e em algumas Casas de Candomblé, esse dia é comemorado como o Dia das Almas, em que são saudadas as entidades conhecidas como "Pretos Velhos" e "Pretas Velhas", que recebem suas homenagens. No país todo, diversas agremiações, clubes sociais e recreativos com o nome Treze de Maio foram criados pela população negra.

No entanto, é bom lembrar que, no mesmo período, alguns grupos negros já faziam a denúncia da "falsa abolição" ou da abolicão inconclusa, devido ao teor da Lei Áurea que declarava extinta a escravidão no Brasil, sem prever qualquer apoio ou reparação aos libertos. Exemplo disso, foi o discurso de Quintino de Lacerda, no Quilombo do Jabaquara, na cidade de Santos, no qual afirmou para os mais de 300 homens pretos ali reunidos em assembleia: "nós nos fizemos livres, auxiliados pelo povo que nos sustentava contra as forças do governo"[21]. Ou mesmo os registros referentes ao engenheiro André Rebouças, homem negro, abolicionista, que dizia, desde 1870, que a população negra deveria não apenas ser liberta da escravidão, mas que deveria receber terras, propondo assim uma reforma agrária que ele chamava de "democracia rural".

A Lei Áurea é resultado de um longo processo de luta abolicionista, que teve participação maciça de homens negros e mulheres negras. Foram as insurreições constantes que tornaram obrigatória a assinatura dessa Lei. As fugas de centenas de escravizados das fazendas para os quilombos ou para as cidades foram intensificadas nos últimos anos da escravidão. Escravizadas como Anastácia, quilombolas como Aqualtune, quituteiras e vendedoras de tabuleiro também tiveram papel importantíssimo nessa luta. Outro exemplo dessa intensa atuação é o caso de Adelina Charuteira que, sabendo ler e escrever, transmitiu informações estratégicas de rotas de fugas e de ações policiais. Nesse período, a compra de cartas de alforria também teve grande alcance, por meio da organização de associações negras. Intelectuais negros, como José do Patrocínio, Luiz Gama, André Rebouças, dentre outros tantos, participaram ativamente desse processo abolicionista.

21 Leia o artigo de Petrônio Domingues: "A Redempção de nossa raça": As comemorações da abolição da escravatura no Brasil. Revista Brasileira de História, 2011

Portanto, o 13 de maio é uma efeméride importante quando se trata de afirmar que foi a luta do povo negro que conquistou a oficialização da extinção da escravidão. Não foi por sua generosidade que a princesa assinou a Lei Áurea, mas porque, como diz a canção popular, a população negra "ateou fogo no engenho". Por outro lado, podemos dizer que o 13 de maio não é "dia de negro", quando olhamos para a inexistência de políticas de reparação e para a permanência das desigualdades, do racismo e da violência contra a população negra ainda hoje, após 134 anos de oficializada a abolição. A conquista jurídica da liberdade desacompanhada de políticas econômicas e sociais de inclusão da população negra gerou a desigualdade presente na sociedade brasileira. Dessa maneira, a cobrança feita pelos grupos do movimento negro organizado e demais ativistas autônomos é a de reparação por meio de políticas de promoção da igualdade racial. Como as que estão previstas no Estatuto de Promoção da Igualdade Racial, sancionado pelo governo brasileiro em 2010. Convide os(as) estudantes de sua UE a refletir criticamente sobre o 13 de maio.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a data costumava ser utilizada politicamente para promover o apagamento do protagonismo do movimento negro e abolicionista, destacando a figura da princesa Isabel. Por isso, a partir dos anos de 1970, o Movimento Negro propôs o 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo, como o Dia da Consciência Negra, para valorizar as diferentes formas de luta e resistência do povo negro, durante e após a escravização. Essa conquista do movimento negro, além de propor outra narrativa sobre a memória da diáspora africana, também denunciou a perversidade da Lei Áurea, como uma abolição inconclusa, que se atualiza quando se constata, por exemplo, o genocídio da juventude negra periférica, o encarceramento em massa de homens negros e as péssimas condições de vida, saúde e trabalho que são impostas à população negra.

Esses apontamentos acerca das efemérides do 13 de maio e do 20 de novembro visam reforçar a obrigatoriedade de se trabalhar com os conteúdos, práticas pedagógicas e ações referentes à Lei nº10.639/03 durante todo o ano letivo e não apenas nessas datas. A educação das relações étnico-raciais se constrói no dia a dia, todos os dias.

Leituraço! Novembro Negro

O projeto "Leituraço!", presente na Rede Municipal de Ensino - RME desde 2014, tem como objetivo central propor momentos simultâneos de leituras que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira. É importante salientar que novembro torna-se mais um momento, dentre tantos outros ocorridos ao longo do ano letivo, que se destina a tais leituras. O projeto é proposto a todos os níveis da educação básica atendidos pela RME. É importante salientar que, para além dos Professores Orientadores de Sala de Leitura, todas e todos devem participar ativamente das ações do Leituraço!.Todos(as) professores(as) das diversas áreas de conhecimento são responsáveis pela organização de leituras simultâneas, escuta e trocas de vivências relacionadas ao Leituraço!.

O projeto propõe um momento de leitura simultânea nas UEs e esse deve ocorrer a partir dos desejos, escolhas e características de cada território. Bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) são convidados a escolher títulos relacionados à valorização da história, cultura africana e afro-brasileira e, após a seleção, são organizadas vivências. **Convidamos todos(as) os(as) educadores(as) a realizar o Leituraço!** a partir da escuta e apresentaremos brevemente os passos para sua organização:

1. Seleção e organização de títulos, do Leituraço!, que versam as discussões sobre a cultura africana e afro-brasileira em sua riqueza e diversidade, compondo as ações do Novembro Negro;
2. Disponibilização, em formulário on-line ou lista/cartaz em papel, dos títulos a serem lidos durante o mês, para inscrição dos estudantes em cada leitura;
3. Envolvimento da comunidade escolar, a fim de que todos participem da mediação literária com os estudantes;
4. Organização da leitura em diferentes espaços;

5. Realização de leituras, durante o mês de novembro, simultaneamente, em toda a Unidade Educacional, entre a primeira e a segunda aula, em - pelo menos - um dia da semana;

6. Compartilhamento dos registros com as DREs para compor as ações do Novembro Negro.

As leituras simultâneas alinham-se a uma perspectiva estética e política de valorização da cultura e história das populações africanas, afro-brasileira, indígena e migrantes.Tal ação contribui para o aumento de repertório da importância, potência e riqueza dessas populações, auxilia a desconstrução dos estereótipos que povoam o imaginário sobre elas e fortalece as identidades de estudantes e educadores, discussão apontada no item 4.3.3, que versa sobre literatura.

> As Sessões Simultâneas de Leitura Literária com temática Africana, Afro-brasileira, Indígena e Imigrante, amparadas nas Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, para as quais foram realizadas formações específicas, como subsídio ao trabalho do POSL, reforçam a função humanizadora da literatura e fortalecem a bibliodiversidade. (SÃO PAULO, 2020, p. 25).

Destaca-se nesse processo, da leitura simultânea dentro do Leituraço!, a figura relevante do Professor(a) Orientador(a) de Sala de Leitura e do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), agentes de articulação e promoção da ação na Unidade Educacional, fortalecendo o envolvimento da prática com os diferentes professores dos componentes e na ampliação do conhecimento do acervo presente na Sala de Leitura. Desta maneira, consolida-se a integralidade dos processos e da política para uma educação antirracista ao se envolver os diferentes agentes da escola. O(A) Coordenador(a) pedagógico(a) como articulador dos espaços, horários e concepção, o POSL como potencializador da concepção do projeto e de fomento ao reconhecimento dos títulos em acervo e o empenho dos demais professores e outros funcionários na realização do Leituraço!.

PONTOS DE ATENÇÃO

1. Oferecer uma mediação com os estudantes que valorize e permita uma apropriação do acervo da Sala e Espaço de Leitura e das reflexões propostas no Leituraço!;

2. O Leituraço! faz parte de um momento específico nas ações do Novembro Negro, porém, ressaltamos a importância de estar presente no planejamento durante o ano letivo. A educação antirracista é uma premissa da RME, logo, essa ação deve ser compreendida como mais um momento, dentre tantos outros, de práticas intencionais que têm por objetivo a valorização da cultura afro-brasileira, além da ampliação de repertório positivo acerca dessas populações.

Inserimos, a seguir, um recorte de títulos que compõem os acervos das Unidades Educacionais. E você, já olhou o acervo hoje?

Sugestões de leituras que integram as Salas e os Espaços de Leitura

Caderno de Rimas do João - Lázaro Ramos e Maurício Negro

Caderno de rimas do João é o primeiro livro do autor e ator Lázaro Ramos publicado pela Pallas Editora. O menino João encanta os leitores com rimas espontâneas e temáticas diversas. Ele nos apresenta, de um jeito divertido, os assuntos de um modo mais colorido.

O chamado de Sosu - Meshack Asare

Sosu percebe que uma tempestade está chegando e pode destruir uma aldeia à beira-mar em que vive. Mesmo impossibilitado de andar, ele consegue, com o toque de um tambor, avisar seu povo do perigo iminente. O vilarejo é salvo e Sosu é reconhecido pela atitude heróica em sua comunidade.

Heroínas Negras Brasileira - Jarid Arraes

Talvez você já tenha ouvido falar de Dandara e Carolina Maria de Jesus. Mas e Eva Maria do Bonsucesso? Luísa Mahin? Na Agontimé? Tia Ciata? Essas (e tantas outras) mulheres negras foram verdadeiras heroínas brasileiras, mas pouco se fala delas, seja na escola ou nos meios de comunicação. Diante desse apagamento, há anos a escritora Jarid Arraes tem se dedicado a recuperar — e recontar — suas histórias.

Gosto de África - Joel Rufino dos Santos

Em Gosto de África, o escritor Joel Rufino dos Santos, também historiador e professor universitário, recupera lendas, mitos e tradições da cultura negra e os transforma em sete histórias: “As pérolas de Cadija”, “O filho de Luísa”, “A sagrada família”, “O leão de Mali”, “Bonsucesso dos pretos”, “Bumba meu boi” e “A casa da flor”. Contadas por quem sabe cativar o leitor, a narrativa flui com simplicidade, como se saísse da boca dos velhos contadores de história.

Betina - Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento

A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país. Mas Nilma Lino Gomes tem muitos detalhes deliciosos dessa linda história.

Olhos D'Água - Conceição Evaristo

Em Olhos d'água, Conceição Evaristo ajusta o foco de seu interesse na população afro-brasileira abordando, sem meias palavras, a pobreza e a violência urbana que a acometem. Sem sentimentalismos, mas sempre incorporando a tessitura poética à ficção, seus contos apresentam uma significativa galeria de mulheres: Ana Davenga, a mendiga Duzu-Querença, Natalina, Luamanda, Cida, a menina Zaíta. Ou serão todas a mesma mulher, captada e recriada no caleidoscópio da literatura em variados instantâneos da vida?- Heloisa Pires de Lima.

Histórias da Preta

As Histórias da Preta falam de um povo que veio para o Brasil à força. Homens, mulheres e crianças escravizadas, distantes de suas terras, foram obrigadas a exercer todo tipo de trabalho. Perderam toda a liberdade, sofreram muito. No entanto, sobreviveram à escravidão e acabaram fazendo do Brasil sua segunda casa. Como é ser negro neste país? Faz diferença ou tanto faz? Reunindo informação histórica, reflexão intelectual, estímulos ao exercício da cidadania e historinhas propriamente ditas (tiradas da mitologia africana, por exemplo), a autora fala sobre a população negra no Brasil, com a experiência de quem já foi alvo de racismo.

Princesas negras - Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza

Elas estão nas escolas, nas universidades e em diversos postos de trabalho. As princesas negras são inteligentes, lutadoras, espertas e aprendem muito com suas mães e avós. São especiais, com seus cabelos crespos e sua ancestralidade. Descubra mais sobre as princesas negras no livro de Edileuza Penha de Souza e Ariane Celestino Meireles. Quem sabe você não convive com uma, ou é uma delas?

Ampliando Repertórios

O historiador Petrônio Domingues é uma importante referência nas pesquisas sobre o período da Abolição, e a historiadora Maria Aparecida de Oliveira Lopes acerca das efemérides negras. Leia:

DOMINGUES, Petrônio. **Cidadania levada a sério:** os republicanos de cor. *In*: GOMES, Flávio ; DOMINGUES, Petrônio (org.). **Políticas da raça:** Experiências e legados da abolição e da pós abolição no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. "A redempção de nossa raça": as comemorações da abolição da escravatura no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, dez. 2011.

GOMES, Flávio Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra:** biografias afro-brasileiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. **Revisões das efemérides negras nas memórias e história do Brasil**. São Paulo: O Menelick, Disponível em: http://www.omenelick2ato.com/historia-e-memoria/revisoes-das-efemerides-negra s-nas-memorias-e-historia-do-brasil . Acesso em: 21 nov.2021.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. **História e memória do negro em São Paulo:** efemérides, símbolos e identidade (1945-1978). Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103172 . Acesso em: 21 nov. 2021.

Anota aí

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática.

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

[...]

Art. 3º A educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências,

atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, 2004).

Nas próximas partes, iremos discorrer sobre a promoção de uma educação antirracista, destacando as interseccionalidades existentes no entendimento da questão racial e as possibilidades de abordagens de conteúdos nas diversas áreas do conhecimento.

Referências

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 11. 22 jun. 2004. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p.1. 21 jul. 2010. Seção 1.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Sala de leitura:** vivências, saberes e práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: https://educacao.



Parte 3
Interseccionalidades na educação antirracista

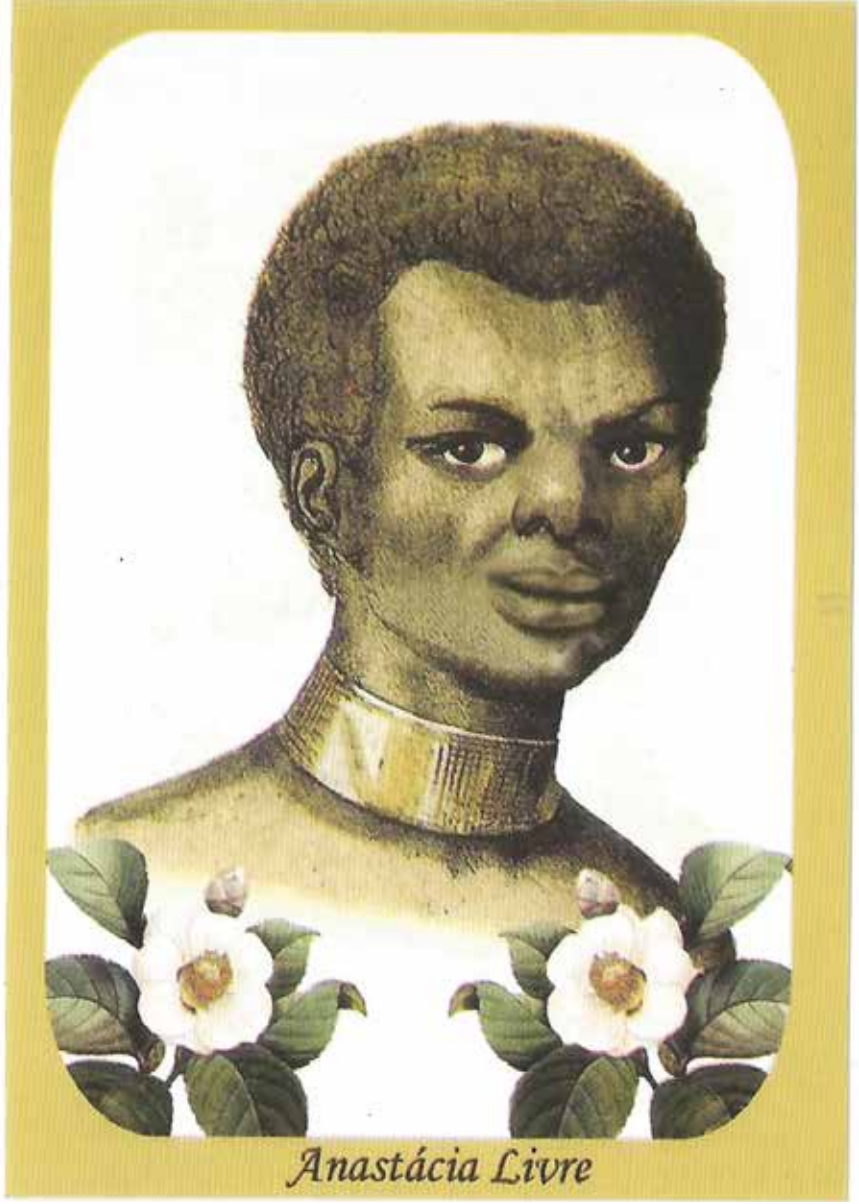


Imagem: Acervo do artista.

Figura 19 - Monumento à voz de Anastácia, de Yhuri Cruz, 2019.

Nas partes 1 e 2, refletimos acerca de caminhos possíveis para a promoção de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Nesta, refletiremos sobre interseccionalidades e como elas incidem sobre estudantes negras e negros. Educação integral, inclusiva e equitativa são premissas do Currículo da Cidade e, a partir disso, evidenciaremos a necessidade de um olhar atento às idiossincrasias de cada sujeito.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões acerca do cotidiano educacional e como as interseccionalidades incidem sobre as relações e experiências dos estudantes. Iremos refletir sobre o conceito de interseccionalidade e como ele pode produzir um olhar mais complexo para construirmos uma educação antirracista, na medida em que aprofunda a nossa percepção sobre as violências estruturais que constituem a sociedade brasileira.

Interseccionalidade entre raça e gênero

O gênero é uma construção social, uma vez que as características do que é feminino ou masculino mudam de acordo com a época, o lugar e a cultura. Se a feminilidade é o conjunto de atributos, características e papéis sociais atribuídos às mulheres, a masculinidade é o conjunto de características e papéis sociais atribuídos aos homens. Quanto tempo passamos acreditando que a existência de menos mulheres engenheiras, cientistas ou matemáticas era consequência da falta de interesse das meninas e das mulheres por essas áreas? Ou quantas vezes ouvimos que as meninas são mais calmas, não gostam muito de esportes e preferem brincar de boneca? Hoje, sabemos que essa realidade é construída, de acordo com as oportunidades e incentivos que são oferecidos na família e pela sociedade. Como nos ensinou a pensadora feminista negra estadunidense, bell hooks[23], nossa subjetividade é construída socialmente, na interação com os demais. Portanto, gostos e desejos resultam das relações estabelecidas com a comunidade na qual estamos inseridos.

Interseccionalidade é um conceito elaborado pela também feminista negra estadunidense, Kimberlé Crenshaw, para explicar que toda análise precisa considerar a sobreposição de opressões. Formulada em 1980, a perspectiva de Crenshaw coloca o pertencimento étnico, de gênero e social como fundamentais para compreendermos os diferentes efeitos que essas sobreposições provocam.

---

23 Em todo este documento o nome de bell hooks será grafado em minúsculas porque esta é forma como a própria estudiosa se apresentou e gostava de ser apresentada durante toda a sua vida. bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, que o escolheu em homenagem a sua avó. Para a autora, o mais importante devem ser as ideias e o conhecimento e não os nomes e os títulos. Essa é a mensagem transmitida ao assinar seus livros com letras minúsculas. Leia diversos artigos sobre bell hooks no Blog da Editora Elefante, que nos últimos anos tem sido responsável pela publicação de diversos títulos da autora em português. Disponível em: https://elefanteeditora.com.br/?s=bell+hooks Acesso em: 9 fev. 2022.
Leia também artigos da escritora no Portal Geledés: https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/ Acesso em: 9 fev. 2022.

Vejamos como esse conceito aparece em uma entrevista com a filósofa Sueli Carneiro, quando ela trata da necessidade de "enegrecer o feminismo":

> [...] Em qualquer dimensão da luta de classes, ser mulher negra coloca outras contradições, outras demandas que o feminismo teria que incorporar se quisesse representar as necessidades e os interesses do conjunto das mulheres brasileiras. E tendo em vista que as mulheres negras são maioria entre as mulheres brasileiras, então um feminismo nativo, um feminismo brasileiro, tem que, necessariamente, pôr em perspectiva, a agenda das mulheres negras. (CARNEIRO, 2017. p. 18).

Nesse exemplo, fica evidente que, embora sejam do mesmo gênero, o pertencimento racial das mulheres implica outras vivências e urgências. Vale mencionar, também, o histórico discurso de Sojourner Truth (DAVIS, 2016), no qual ela questiona "E eu não sou uma mulher?", considerando que as características atribuídas ao feminino nem de longe correspondiam à sua experiência como mulher negra escravizada.

Ampliando Repertórios

No Brasil, a antropóloga e filósofa Lélia Gonzalez escreveu, ainda no início da década de 1980, pensamentos que já continham a ideia de interseccionalidade. Apesar de a intelectual brasileira não ter elaborado um conceito específico para dizer da situação da mulher negra no Brasil, a sobreposição das opressões já estava presente em seus textos, como em "Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira", de 1980.

Ampliando Repertórios

Sojourner Truth, uma mulher escravizada dos Estados Unidos, proferiu o famoso discurso "Ain't' I a woman?" (E eu não sou uma mulher?) em 1851, durante a Convenção dos Direitos da Mulher, em Ohio. A diferença de tratamento entre mulheres negras e brancas, apontada por ela, foi o discurso fundador do feminismo negro nos Estados Unidos. Para saber mais, leia o artigo disponível em: https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/





Imagem: Niara (Racismo Estrutural) personagem criada pelo Chargista Aroeira para a Campanha Tributar Super-Ricos, 2021.

Figura 20 - Niara, Aroeira, 2021. Campanha Tributar Super-Ricos.

É importante lembrar que o mesmo raciocínio também se aplica em relação aos homens negros. As especificidades dessas experiências vêm sendo nomeadas como masculinidades negras. Esse debate chama a atenção para a necessidade de se considerar que os padrões de comportamento que reforçam socialmente a masculinidade são diferentes para o(a) estudante negro(a). Como pensar a situação de um estudante negro gay, levando em conta a sobreposição entre racismo e homofobia? E os desafios enfrentados pelos(as) estudantes migrantes vindos de países africanos? Muitos(as) deles(as) começarão a ser racializados em nosso país.

Devido ao racismo, ser um estudante negro significa, por exemplo, estar mais exposto à violência policial, sobretudo nas regiões periféricas.

Ampliando Repertórios

Sugestões de leitura:

Deivison Faustino **"O negro, o drama e as tramas da masculinidade".** Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/o-negro-o-drama-tramas-da-masculinidade-no- brasil/

bell hooks **"A Gente é da Hora"**: homens negros e masculinidades, publicado em 2022 pela Editora Elefante.

"Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades", livro organizado por Henrique Restier e Rolf Malungo de Souza, publicado pelo Ciclo Contínuo em 2019.

Confira os vídeos:

"Masculinidades negras: como pensar o novo homem", do sociólogo Túlio Custódio. Disponível em: https://youtu.be/ZUISsABXunI

Para que nas relações de aprendizagem possamos observar a interseccionalidade de raça e gênero, em primeiro lugar, é preciso um olhar atento. Observe aquela estudante mais calada, é apenas tímida ou será que vem sofrendo silenciamentos? Por que ela não se sente à vontade para compartilhar seus pensamentos? É possível observar que algumas meninas negras são bastante silenciosas e isso quase sempre é vinculado à timidez. No entanto, na maior parte das vezes, isso ocorre devido à dupla opressão de gênero e raça. Conforme bell hooks nos ensinou no prefácio à edição brasileira

de Erguer a Voz (2019, p.19): "enfrentar o medo de se manifestar e, com coragem, confrontar o poder continua a ser uma agenda vital para todas as mulheres".

Um exemplo, nesse sentido, foi a experiência da empreendedora e escritora Monique Evelle. Ao tomar consciência de que não era tímida, mas havia sido silenciada ao longo de sua vida por causa do racismo, ela lançou a hashtag #nuncafuitimidafuisilenciada e recebeu muitos depoimentos, como esse:

> Até alguns anos atrás eu me considerava tímida. Quem me conheceu quando eu já estava na minha segunda faculdade sabe que timidez não é muito a minha, mas por muitos e muitos anos eu raramente expunha opiniões e tampouco expressava os meus desejos. Tremia só de pensar em ser o centro das atenções; o cabelo sempre preso para evitar os olhares e comentários alheios, zero batom para não evidenciar ainda mais o bocão, nada de cores berrantes pq "isso não combina com preto". Vivia calada, encurvada, escondida. Raramente levantava a mão na sala de aula para tirar dúvidas com a professora, falava baixo quase pra dentro, e com isso fui sumindo… As coisas começaram a mudar e eu não sei precisar ao certo quando, mas quase não me lembro que um dia fui menos esfuziante, despachada, falastrona e tão Júlia como sou hoje. E sabem por que demorou tanto para eu sair do casulo? Porque desde a minha primeira infância fui doutrinada em todos os ambientes para não me expressar porque o que eu tinha a dizer ou questionar não era relevante. Eu e minhas opiniões não eram importantes. Deve ter gente que continua achando isso, a diferença é que hoje em dia eu não me importo com o que pensam de mim. E segurem essa marimba porque ainda vai ter muito babado, gritaria e opiniões dessa neguinha aqui pra vocês aturarem! #NuncaFuiTimidaSempreFuiSilenciada."[24]

Ao atentarmos para o pertencimento racial dos(as) estudantes, poderemos melhor compreender as relações que se dão no cotidiano da escola e, com isso, encaminhar

24 Depoimento retirado do blog Monique Evelle. Disponível em: http://moniqueevelle.com.br/blog/nuncafuitimidafuisilenciada/ Acesso em: 17 Fev. 23.

os processos de aprendizagem de forma a contemplar essas especificidades. O fato de bebês negros(as) receberem menos cuidados (como apontou a pesquisa de Fabiana Oliveira) ou a concepção de que o cheiro "forte" de suor esteja quase sempre associado a bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) negros(as); ou que sua beleza não seja valorizada, ao contrário, em muitos casos, suas características fenotípicas[25] são motivo para sofrerem injúrias raciais; ou o fato de educadores(as) serem menos afetuosos(as) com esses(as) estudantes implicam formas de autoproteção para sobreviver a essas hostilidades que se somam e podem ser entendidas como mera agressividade, quando o(a) estudante reage de maneira violenta. Por isso, precisamos atentar para o(a) estudante que se envolveu em mais uma briga, ele(a) está apenas repetindo um gesto, mecanicamente, ou essa recorrência significa algo mais? Estudantes que sofrem xingamentos e provocações constantes podem passar a respondê-los com violência física. Na dinâmica das relações entre os(as) estudantes, devemos considerar que alguns desentendimentos não devem ser classificados como *bullying*, mas serem configurados como racismo.

A atuação dos(as) educadores(as) pode ser ferramenta de combate e garantia de direitos aos estudantes, por outro lado, a inércia diante das ações para coibir comportamentos e falas racistas contribui para a sua permanência. Se o(a) educador(a) não faz a intervenção no momento em que a agressão acontece, ele(a) transmite a mensagem de que aquele comportamento não seja algo tão grave e importante de se considerar.

A pesquisadora Fabiana Oliveira, já citada na parte 1, observou, na creche na qual realizou o estudo de campo para sua pesquisa, todos os tratamentos diferenciados entre crianças negras e brancas, citados acima, por parte das cuidadoras e pajens. Entre os diversos relatos[26], um dos mais emblemáticos do racismo estrutural presente no comportamento das educadoras é o que segue:

25 As características fenotípicas estão vinculadas à aparência física: cor da pele, textura do cabelo, traços faciais.

26 Para ler todos os relatos, acesse a dissertação: OLIVEIRA, Fabiana. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial.São Carlos: UFSCAR, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2555

Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as "vilãs" da história. Na creche, em toda sala havia um "furacão". O "furacão" pode ser conceituado de acordo com as pajens como "um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas", ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um "furacão negro".

Antes de conhecer V. (negro/1 ano), Marli (pajem/branca) responsável pelas crianças de um ano, já havia mencionado a forma como o menino se comporta, concluindo que ele é terrível. Quando V. (negro) chegou, passados alguns minutos, ele começou a arrastar os berços, a pajem ficou brava com ele que imediatamente saiu e procurou outra coisa para se divertir. Faço o seguinte comentário: "nossa, ele consegue arrastar os berços", Marli diz: "você não sabe do que ele é capaz, ele é terrível".

Durante qualquer refeição no refeitório, V. (negro) era posto no cadeirão, pois de acordo com Marli, "ele não dá sossego". Diante dessa situação, comecei a observar o que I. (branco/1 ano) não fazia nada de menos terrível que V. (negro), pois observando o comportamento de I. (branco), percebi que ele também fazia as mesmas coisas que V. (negro); no entanto, o tratamento recebido diante de suas travessuras diferia do empregado a V. (negro). As travessuras realizadas pelos dois eram as mesmas: empurrar berços, subir em cima da mesa, arrastar as cadeiras, bater nos colegas etc. No entanto, o diferencial entre eles era a cor.

Dulce (pajem/branca) costumava chamar V. (negro) de "zup trup", perguntei o que significava, e ela disse que "é no sentido de terremoto, que destrói tudo".

Num certo dia durante o almoço, Marli veio me dizer que o I. (branco) não pára quieto durante o almoço, que ele só quer andar pelo refeitório. Então, aproveitei para fazer o seguinte comentário e ver a reação de Marli: "até que o V. (negro) ficou bem comportado hoje. Se o I. (branco) não ficar quieto, daqui a pouco ele tem que ficar no cadeirão". Então, ela comenta: "até que V. ficou quieto". E em relação

> ao I. (branco), ela disse: "se ele continuar andando sem parar aí não vai ter jeito". Interpretei essa frase da seguinte maneira: o I. (branco) não pára quieto, no entanto, todo dia, Marli dá uma chance para ver se ele se comporta, ou seja, ela vai protelando essa situação ao máximo. Ao contrário de V. (negro), que não tem nenhuma chance de mostrar que está mais comportado, pois independente de qualquer coisa ele vai para o cadeirão. (OLIVEIRA, 2004, p. 86-87).

Perceber as crianças negras como as "vilãs da história", meninos negros como "furacões" traz consequências nefastas para essas crianças e para a sociedade como um todo. Basta lembrar aqui do recente caso ocorrido em 2 de junho de 2020, do menino Miguel[27], que, aos 5 anos de idade, foi deixado sozinho no elevador pela patroa de sua mãe e acabou caindo de uma altura de 35 metros. Em depoimento, a defesa alegou que a patroa tentou ajudá-lo, pedindo para o menino sair do elevador, mas "ele era muito desobediente". Ou seja, é a concretização da ideia do menino negro como um "furacão", que acaba sendo culpabilizado pela própria morte, causada pela irresponsabilidade de uma mulher adulta.

Ampliando Repertórios

Para conhecer um pouco mais sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros e seus usos na educação, leia o texto da professora Azoilda Trindade, Livro 3 – Modos de Interagir, do Programa A Cor da Cultura, 2006, disponível no site do Ministério da Educação.

27 Para saber mais sobre o caso do menino Miguel, leia reportagem: "Criança traquina": A defesa de Sari tenta responsabilizar Miguel pela própria morte. Disponível em: https://almapreta.com/sessao/cotidiano/caso-miguel-apos-1-ano-e-3-meses-sari-corte-real-e-ouvida-e m-audiencia-de-instrucao

Assista também à mesa de debates do Congresso de pesquisadores Negros (COPENE) Educação e crianças negras, com participação das professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Silva. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aX0avuswJSw

Outro ponto merecedor de destaque, que dialoga com a interseccionalidade de raça e gênero na escola, é a questão da pobreza menstrual, definida como "falta de acesso a produtos menstruais, a informação sobre menstruação e a infraestrutura adequada para o manejo da higiene menstrual" (GIRL UP, 2021, p.10). De acordo com o relatório do Movimento Girl Up Brasil, publicado em março de 2021, as estudantes negras são as mais atingidas no que diz respeito ao acesso à infraestrutura e aos produtos menstruais. A pobreza menstrual é mais um fator que viola o direito à educação, tendo em vista que as meninas se veem obrigadas a faltar às aulas durante o período menstrual por não conseguirem comprar absorventes higiênicos. Outras, por utilizarem métodos inadequados para conter o fluxo menstrual (palha, jornais, sacolas plásticas), adquirem infecções. Como é possível notar, quando os direitos à água, ao saneamento e à higiene não são garantidos nos espaços em que convivem, o direito à educação também não é garantido a essas meninas. O destaque no relatório foi dado às meninas, porém incluímos todas as pessoas que menstruam e estão na escola (mulheres adultas, adolescentes e homens trans também).

Estar atento(a) aos aspectos levantados aqui significa compreender a maneira como o racismo estrutural se atualiza nas relações escolares. Tanto do ponto de vista das atividades a serem desenvolvidas (quais materiais pedagógicos escolher, quais brincadeiras, como abordar as temáticas raciais, como tornar o ambiente escolar mais acolhedor, com mais representatividade) quanto das atitudes pedagógicas que ultrapassam a sala de aula: como estão as relações interpessoais? Como são lidos os comportamentos dos(as) estudantes negros(as) e em que momentos eles são racializados? O debate racial aparece apenas quando ocorre algo considerado negativo, como xingamentos, ou permeia o cotidiano? Quais são os(as) estudantes que se sentem mais seguros(as) para serem protagonistas?

Enfim, a interseccionalidade convoca os(as) educadores(as) a olhar com mais atenção o modo como os(as) estudantes negros(as) vivem as suas trajetórias de aprendizagens.

Ter a consciência constante de que os(as) estudantes negros(as) podem vir a ser tratados de maneira diferente, negativamente, coloca-nos em estado de alerta. O direito à infância e à adolescência precisa ser garantido para todos(as).

Fala Educador!

Masculinidades Negras: perspectivas históricas e reflexões associadas

> O que quer o Homem? Que quer o homem negro? Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem. O negro é um homem negro, isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo. (FANON, 2008, p. 26).

O excerto acima, do pensador martinicano Frantz Fanon, nos induz a possibilidades reflexivas de pensarmos o tema "masculinidades negras" como um conjunto de códigos plurais e diversos, porém sem desvinculá-las de seus processos históricos e sociais. Assim, deve-se contextualizar as diversas possibilidades de compreensão do Homem Negro como um sujeito histórico e social, contestando a ideia de uma masculinidade universal. Processo esse que contribui para o fortalecimento das discussões de gêneros e suas respectivas implicações sociais.

Dessa maneira, é possível também questionar a historicidade do termo "Homem" como um pressuposto universal, compreendendo que existem especificidades existenciais relacionadas aos homens negros, pouco ou nada contempladas sob a nomenclatura genérica "Homem". Assim, podemos refletir a respeito dos seguintes pontos sobre a história da colonialidade e masculinidades negras:

1. Quais aspectos históricos estiveram presentes nas construções das imagens sociais desses homens negros escravizados, durante o Brasil colonial, que ainda suscitam presença no imaginário social brasileiro atualmente?

2. Que Homem Negro é esse, imerso em uma realidade social intensamente racializada e atravessada por construções de gênero e classe?

3. Quais aspectos sociais, filosóficos e espirituais estão associados ao despertar da consciência de uma masculinidade negra? E de que forma práticas de autocuidado, saúde e reflexão podem contribuir para a construção de uma experiência existencial sadia e segura aos homens negros e seus pares?

Refletir sobre estes questionamentos tem sido a minha forma de abordagem das masculinidades negras em sala de aula, bem como a utilização de vídeos, como o filme "Moonlight Sob à Luz do Luar" (2016) e a peça "Só Porque é Preto – Farinha com Açúcar ou Sobre a Sustança de Meninos e Homens" (2016), obra tributária ao legado dos Racionais MC's, com texto, direção geral e atuação de Jé Oliveira.

Professor Douglas Araújo
Historiador, estudioso das masculinidades negras.

Ampliando Repertórios

Como o conceito tradicional de masculinidade afeta os meninos. Revista Nova Escola, ed.332, 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/17042/como-o-conceito-tradicional-de-masculin idade-afeta-os-meninos

Contra estereótipos da masculinidade, professor cria curso para discutir o que é **"coisa de homem"**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50473006

Documentário: **O silêncio dos homens**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&feature=youtu.be

Mesas de Debates realizadas no Novembro Negro 2020, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

Infância, Raça e Gênero
https://www.youtube.com/watch?v=irsLV1STe_U

Ocupação da População Negra em São Paulo
https://www.youtube.com/watch?v=0CntRjgU_nQ

Literatura Negro-brasileira
https://www.youtube.com/watch?v=hWBmN5Cq-lo

Feminismos Negros e suas Intersecções
https://www.youtube.com/watch?v=rpMpVK05Zqo

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	
	**Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos** **4.1 -** Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
	**Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles** **10.2 -** Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

Referências

CARNEIRO, Sueli. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. [Entrevista cedida a] Bianca Santana. **Cult**, São Paulo, n. 223, ano 20, maio 2017.

CÉSAR, Caio. Hipersexualização, autoestima e relacionamento inter-racial. *In:* RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de. **Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades.** São Paulo: Ciclo Contínuo, 2019. p. 53-75.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA/Diáspora Africana, 2018.

hooks, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

BAHIA, Letícia. **Livre para menstruar:** pobreza menstrual e a educação. São Paulo: Girl up, 2021. Disponível em: https://livreparamenstruar.org/sobre/#relatorio. Acesso em: 11 dez. 2021.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2555 Acesso em: 17 fev. 2021.

Recorte da peça-show Farinha com Açúcar ou Sobre a Sustança de Meninos e Homens, obra tributária ao legado dos Racionais MC's. Disponível em: https://www.youtube.com/live/0Zlkhti0jG0?feature=share Acesso em: 17 fev. 2023.

Educação antirracista e a escolarização na Educação de Jovens e Adultos - EJA: desafios e possibilidades



Foto: SME/Multimeios

Figura 21 - Estudante do CIEJA Itaquera. Jogos de tabuleiro, Mancala, 2021.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA tem como premissa a universalização da alfabetização/escolarização de homens e mulheres que não tiveram acesso à educação formal no tempo previsto pela LDB nº 9.394/96. É preciso considerar que os(as) estudantes que frequentam a EJA têm suas trajetórias marcadas pelo não acesso ao direito de estudar na infância. Diante disso, podemos inferir que condições sociais,

raciais e de gênero incidiram na negação de direitos a essas pessoas que atualmente frequentam as Unidades Educacionais do Município de São Paulo. CIEJA, EJA regular, EJA modular, CMCT e MOVA-SP[28] são possibilidades ofertadas aos estudantes.

---

28 **CIEJA -** Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu projeto político-pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial. Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro Módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de 1 ano (200 dias letivos), e as aulas são desenvolvidas em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos, definidos a partir das necessidades da comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos – Regular é oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBs. Tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental.O curso é presencial, tem duração de 4 anos e está dividido em quatro Etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos. Os jovens e adultos que desejarem se matricular ou que quiserem indicar pessoas aos cursos devem procurar as Escolas Municipais mais próximas de seu interesse, fazer cadastro e efetuar matrícula.

O Projeto EJA Modular leva em consideração o público potencial da EJA e teve início com um grupo de estudos constituído pela Secretaria Municipal de Educação e o encaminhamento para aprovação do Conselho Municipal de Educação, sendo regulamentado pelo Parecer CME nº 234/12, em fevereiro de 2012, momento em que a maioria das Unidades Educacionais que hoje oferecem esta forma de atendimento aderiram ao Projeto. Algumas adesões, no entanto, ocorreram posteriormente, de acordo com a demanda dos territórios.

A Secretaria Municipal da Educação teve como referência os índices de retenção e evasão na modalidade; sendo assim, a proposta da EJA Modular atende o seu público em 3 horas-aulas diárias obrigatórias para os(as) estudantes, respeitando às necessidades daqueles(as) que já se encontram inseridos no mercado de trabalho e/ou outras obrigações sociais. As duas horas-aulas restantes oferecidas pela Unidade Educacional e ministradas pelos(as) professores(as) dos componentes curriculares são de enriquecimento curricular, por meio de projetos, qualificação profissional, recuperação das aprendizagens e reposição de aulas, uma vez que as três horas-aulas diárias perfazem o mínimo de 75% exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96. O(A) estudante deve utilizar as horas complementares para reposição de suas ausências ao longo do ano letivo.

O CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento oferece aos jovens e adultos cursos livres de formação inicial profissional de curta duração**.**

O MOVA - Movimento de Alfabetização de São Paulo é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da Sociedade Civil, com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma a contemplar as necessidades e condições dos jovens e adultos. As salas do MOVA estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande. Geralmente, as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches ou empresas. Depois de alfabetizados, os educandos são orientados a dar continuidade aos estudos em escolas públicas de São Paulo. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2 horas e meia, durante 4 dias da semana, de segunda a quinta-feira. A sexta-feira é reservada para formação de educadores/monitores. Os jovens e adultos interessados em estudar no MOVA-SP devem procurar uma entidade conveniada e fazer sua inscrição. Saiba mais detalhes sobre as modalidades na página: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/formas-de-atendimento/

É importante salientar, que, ao nos referirmos ao MOVA, Movimento de Alfabetização de São Paulo, programa que tem como objetivo a alfabetização de adultos, deve-se considerar que seus frequentadores são educandos(as) enquanto os mediadores das aprendizagens são educadores(as).



Foto: SME/Multimeios

Figura 22 - Estudante do CIEJA Itaquera. Jogos de tabuleiro, Mancala, 2021.

Para promover uma educação antirracista na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, inicialmente precisamos considerar que os(as) estudantes estão em busca de um direito anteriormente negado. Essa interdição, na maioria das vezes, decorreu das condições sociais, raciais e de gênero que inviabilizaram o acesso à escola na idade prevista. Ou seja, trata-se de uma trajetória atravessada por processos de exclusão, pela entrada no mercado de trabalho sem uma qualificação profissional, no caso dos adultos, ou por não conseguir acessar esse mercado, no caso dos jovens.

Considerar o contexto dos(as) estudantes pelo fato de serem trabalhadores(as), a possibilidade de estarem exaustos(as) pelas longas jornadas de trabalho, é primordial a toda comunidade educativa da UE e deve constar na caracterização do perfil da comunidade:

- Quem são eles(elas) em relação ao pertencimento racial?
- Quem são eles(elas) em relação ao gênero?
- Quais fatores foram preponderantes e culminaram na acessibilidade e permanência na escola?

Assim, ganha relevância na aprendizagem a valorização de seus conhecimentos prévios e dos percalços que envolvem a presença desses estudantes na escola: o cansaço, a sensação de tempo perdido, a procura por uma mudança social a partir da escolarização, os conflitos enfrentados para assegurar a frequência às aulas, enfim, os vários embates que concorrem com a dedicação aos estudos, quando há o descompasso entre idade e série.

De acordo com dados do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), publicado em 2019:

> Na análise por cor ou raça, em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, amplia-se para 27,5%. (IBGE, 2019).

Os dados apontam para maior exclusão da população negra, indicando altos índices de analfabetismo. Diante do que foi apresentado, é possível inferir que grande parte dos(as) estudantes que frequentam a EJA é negra.

É necessário aos fazeres docentes refletir sobre os desafios de homens negros e mulheres negras no percurso até a UE, nas possíveis abordagens policiais, nas experiências do dia a dia. Compreender que o racismo estrutural está presente e recairá sobre esses corpos é de suma importância às práticas inclusivas. Compor o currículo a partir das experiências, discuti-las no cotidiano educacional e inseri-las nas atividades enriquecerá as aprendizagens de todos(as). É imprescindível a compreensão de que o silenciamento nunca é uma possibilidade de escolha diante de situações racistas.

Nessa modalidade de ensino, todas essas circunstâncias precisam ser consideradas nas aulas: os desafios da ida para a escola, quase sempre, após um longo dia de trabalho,

as abordagens curriculares que insistem em desconsiderar a história da ancestralidade africana e afro-brasileira, abordagens dos temas acerca do racismo sem se preocupar com as dores desses(as) estudantes, que durante toda a vida passam por abordagens policiais abusivas, são perseguidos por seguranças em lojas e supermercados, entre diversas violências cotidianas.

A poeta Bell Puã (2020) traz algumas dessas questões em seu "Prelúdio pra Iluminar o Rolê":

Os dias têm sido quentes
Mas é o frio na barriga
Que me corta ao saber
Que tu perambula
Por aí, por ali, por onde
Por ter cor da noite
O véu do suspeito
Meu peito acende intranquilo
Será que é acusado, perseguido
Não esquece a identidade
No bolso e nos cabelos
Sou só aperto
Orações e orações e orações
Pedindo que a bala perdida se perca de vez
Pra gente se encontrar
Teu retorno é macio
Teu retorno é alívio
E quando chegar
Não esquece de mandar mensagem
O céu convida e as ruas seduzem
Que as Deusas te guardem

Acolher os estudantes e não ignorar as possíveis marcas do racismo é fundamental nas práticas antirracistas na EJA. Para além disso, promover aprendizagens e reflexões,

também a partir de momentos trágicos, como o ocorrido com o menino Miguel[29] no Recife, e o assassinato brutal de George Floyd[30], são formas de não silenciar perante o cenário caótico que vivemos no Brasil e no mundo. Porém o foco não deve privilegiar apenas o sofrimento e as desigualdades, mas destacar também as potencialidades e positividades. Apresentar os valores civilizatórios africanos por meio de jogos, textos, danças, brincadeiras são formas de potencializar um currículo antirracista. É preciso reconhecer as formas como esses valores são transmitidos, recuperar a memória como potência de transformação do presente, tratar da importância das políticas públicas em oposição à ideia de meritocracia.

Como dissemos, a relação de aprendizagem passa pelo acolhimento desses sofrimentos, mas não se encerra aí. Antes aponta para o que se pode construir, a partir do reposicionamento desses(as) estudantes em relação às suas histórias, à sua identidade étnica constituída de valores civilizatórios que, a despeito de toda a violência colonial, resiste e propõe outros modos de vida. Por esse motivo, neste documento, tratamos de tantos aspectos, aparentemente exteriores às relações de aprendizagem, mas que são, na realidade, estruturantes para essa prática que queremos propor:

> Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente. (hooks, 2017, p. 36).

Uma educação antirracista é condição necessária para que os(as) estudantes da EJA não sejam novamente excluídos do direito de aprender que lhes foi negado. Os(As) Educadores(as) devem estar preparados(as) para debater possíveis situações de dor e humilhação que os(as) estudantes possam apresentar, como exemplo, ter sofrido uma abordagem policial no caminho para a escola ou ter vivenciado uma situação de discriminação durante o dia de trabalho. Abordar tais acontecimentos de

29 Sobre o caso de Miguel, veja a matéria jornalística do Portal G1, disponível em: https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-qu e-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml

30 Em relação ao assassinato de George Floyd, confira a matéria jornalística do Portal G1. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-co m-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml

maneira acolhedora e dar tratamento científico aos fatos ocorridos pode transformar a experiência de sofrimento em possibilidade de intervenção na realidade, a partir da consciência crítica. Para bell hooks, a autoatualização ocorre quando o educador abandona o desejo de dominar e torna o ambiente educacional um espaço emancipador, em que o educador também aprende enquanto ensina.

Nessa modalidade de ensino, é muito importante dar prioridade aos conteúdos temáticos que apresentam os aspectos positivos da história da população negra no Brasil, destacando os associativismos negros, nas diversas áreas: religiosa, cultural e econômica, que trouxeram conquistas de direitos à população negra, conforme apresentaremos na parte 4.

Ampliando Repertórios

Sugestões de leitura:

Cieja na Cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/LIVRO_CIEJAs-na-Cidade_WEB.pdf

Consulte a lista de publicacões de materiais para a **Educação de Jovens e Adultos** disponíveis em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes- eja/

Relações raciais na educação de jovens e adultos trabalhadores: desafios à ciência geográfica. SILVA, Tiago Dionisio da. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/56421/0

Retratos da EJA em São Paulo: história e relatos de práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/public acoes-eja/retratos-da-eja-em-sao-paulo/

Relações Raciais na EJA KABEYA, Renata Barros Abelha. Disponível em: http://need.unemat.br/3_forum/artigos/19.pdf

Assista aos documentários:

"Vidas entrelaçadas na EJA".
Disponível em: https://youtu.be/yG92gxrC2SE

"EJA: vozes do retorno".
Disponível em: https://youtu.be/BDn1jCHyPQ4

"Qual é o papel da EJA no Brasil?" - Canal Futura.
Disponível em: https://youtu.be/SX0aNvUKoj0

"Desafios para Educação de Jovens e Adultos (EJA) E aí, professor?" Canal Futura.
Disponível em: https://youtu.be/QZPY1l865sg

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	
	**Objetivo 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos** **4.3 -** Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.
	**Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles** **10.2 -** Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

Referências

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **PNAD contínua:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),2018. educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: https://censoagro2017.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem.html Acesso em: 17 fev. 23.

PRELÚDIO para iluminar o rolê. Composição: Bell Puã. Intérprete: Zé Manoel. *In:* **Do meu coração nu**. Co-produção Musical e Produção Executiva: Zé Manoel. São Paulo: Jóia Moderna Discos, 2020.1 CD, faixa 6.

Educação Antirracista e estudantes com Deficiência

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classe e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

São muitos os enfrentamentos para assegurar que as Pessoas com Deficiência - PCDs tenham o direito de participar plenamente da vida social, tendo acesso, por exemplo, às tecnologias inclusivas necessárias ao seu desenvolvimento. A educação é parte importante para ter esse direito efetivado, tanto do ponto de vista do desenvolvimento individual dos(as) estudantes com deficiência, como em relação à educação da própria sociedade, para que essa participação social ocorra de fato.

A escola é o primeiro lugar, fora do âmbito familiar, no qual a criança tem outras vivências e, na adolescência, é um dos espaços mais importantes de interação com colegas da mesma idade. As experiências afetivas vividas no ambiente escolar são fundamentais para a construção da identidade e da personalidade dos(as) estudantes. Então, ser alvo de estigma e discriminação interfere diretamente na autoestima dos sujeitos, bem como no seu desempenho educacional e na sua integridade física e mental (MELO, 2014).

O universo que abrange uma série de experiências que escapam do padrão neurotípico traz em si especificidades, às quais são acrescentadas ao pertencimento racial. O mais comum nas escolas é que o agrupamento dos neurodivergentes seja feito com o foco em atender às suas necessidades específicas, desconsiderando a identidade étnico-racial.

Esse modo de operar na área da educação especial pode ignorar os adoecimentos psíquicos provocados pelo racismo e que levam a determinadas atitudes e comportamentos. Caso não haja por parte dos(as) educadores(as) a devida atenção às interseccionalidades, é possível ocorrerem situações como a narrada pelo professor Casé Angatu Xukuru Tupinambá (2017) em uma entrevista:

> Eu estudei três anos em sala especial, eu era considerado portador da síndrome de Down. Por quê? Porque a gente falava muito com o som nasal e aí essa professora me colocou na sala especial e só podia falar com um pregador no nariz. (CONVERSA, 2017).

Casé Angatu explica, ainda, que as línguas indígenas apresentam uma fonética diferente, ou seja, a maneira como se pronuncia as palavras não é a mesma do português, além do fato de que nessas línguas algumas letras do alfabeto da língua portuguesa não são utilizadas. Esse exemplo, ocorrido com uma pessoa indígena, ilustra bem a importância de se considerar a interseccionalidade raça e deficiência, para que essas experiências sejam percebidas em toda a sua complexidade.

Mesmo que a neurodivergência esteja configurada, o pertencimento racial continua relevante, pois os conteúdos temáticos dos materiais a serem utilizados e as formas de sociabilidade dos(as) estudantes negros(as) podem ser trabalhados de uma maneira mais aprimorada e efetiva, se esse aspecto for considerado. Com a educação antirracista, a escola consegue ampliar o debate sobre raça e inclusão, mapear e atuar sobre as barreiras atitudinais e comportamentais e disseminar um discurso de igualdade de direitos, respeito, diversidade, cidadania e reparação histórica. A escola passa a ter um papel ativo na discussão de questões silenciadas, amplificando vozes e abrindo espaços para esses debates nos processos de ensino-aprendizagem.

Para nos aproximarmos de uma realidade mais concreta, podemos refletir sobre as seguintes questões: será que bebês, crianças, adolescentes, autistas e não negros e os mesmos indivíduos quando são autistas e negros, necessariamente, compartilham das mesmas experiências? É aceitável desconsiderar o racismo quando estamos diante de um(a) estudante negro(a) que tem dificuldades de socialização ou de fala? Esses(as) estudantes são encorajados a compartilhar seus conhecimentos durante seu processo de aprendizagem escolar? Os(As) educadores(as) criam espaços pedagógicos seguros para que eles sejam ouvidos, respeitados e valorizados? Pode-se colocar ainda outra

questão: os(as) estudantes negros(as) têm recebido a mesma atenção em termos de promoção da saúde na sua vida cotidiana?

Essas Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista - Povos Afro-brasileiros visam enfatizar que a educação antirracista deve necessariamente ser interseccional. Todos os espaços e tempos da escola precisam ser compreendidos a partir daí, pois é esse olhar que vai indicar a qualidade das relações que se estabelecem e que tipo de aprendizagem os(as) educadores(as) estão proporcionando. Em relação aos bebês, crianças, adolescentes e demais estudantes com deficiência, não pode ser diferente, deve ser considerada a sobreposição entre raça e deficiência, e cabe aos(às) educadores(as) considerar a interação dessa interseccionalidade em suas práticas pedagógicas.

O racismo e o capacitismo[31] estruturam a sociedade, portanto, considerar essa interseccionalidade no cotidiano escolar permitirá darmos passos mais largos rumo à equidade.

Fala Educadora!

Ampliando o debate sobre a inclusão dos(as) estudantes com deficiência

O cotidiano de uma escola nos impõe muitos desafios e exige que estejamos constantemente sensíveis e alertas às múltiplas especificidades humanas – gênero, raça, religião, sexualidade etc. – ao planejarmos e desenvolvermos nossas ações pedagógicas. Esse é um aspecto do trabalho escolar que compõe o fazer dos e das funcionários(as) de todos os segmentos – secretaria, limpeza, gestão – e não apenas dos(as) professores(as).

31 Capacitismo é como se denomina a discriminação da pessoa com deficiência (PCD) baseada na norma ou padrão de ação que um corpo humano deve ser capaz de executar.

Uma dessas particularidades humanas a que me refiro está ligada à deficiência e ao processo de inclusão na escola. Hoje sou diretora de escola, mas desempenhei o cargo de coordenadora pedagógica e o de professora por 20 anos, atuando inclusive em classe especial entre 1999 e 2002, como especialista em educação para pessoas com deficiência intelectual.

Quando fui professora de classe especial, em uma escola pública estadual, vivenciei um período em que não era necessário haver laudo médico para que os(as) estudantes fossem encaminhados(as) para a classe especial, precisava apenas de um relatório pedagógico. Nessa época, também, iniciava-se a experiência da inclusão dos(as) estudantes com deficiência na sala regular e a criação das salas de recurso que funcionavam no contraturno. A formação dos(as) educadores(as) para trabalhar com estudantes com deficiências, seja de qual natureza fosse, era incipiente e a visão sobre o desenvolvimento cognitivo desse público era bastante restrita.

O que me chamava atenção era o fato de que, facilmente, qualquer estudante que apresentasse alguma dificuldade de aprendizagem acabava sendo taxado como deficiente e encaminhado para a classe especial. Em pouco tempo, ainda que não tivesse formação na área da saúde, acabava identificando que esses estudantes não tinham deficiência intelectual, mas apresentavam, sim, outros comprometimentos relacionados a questões socioafetivas.

Mais tarde, após ampliar e aprofundar minha formação em outras áreas – psicopedagogia, educação para as relações étnico-raciais, educação para os direitos humanos -, fui capaz de revisitar essa experiência e refletir sobre a realidade que vivenciei. Algumas crianças e adolescentes que foram encaminhados e frequentaram a classe especial por um curto período, mostrando posteriormente que não tinham nenhum aspecto relacionado à deficiência intelectual, guardavam consigo cicatrizes emocionais de uma trajetória marcada pelo preconceito e discriminação, silenciamento de suas necessidades individuais, invisibilização e apagamento de suas especificidades. Minha classe especial era predominantemente composta por adolescentes negros, homossexuais e meninas rebeldes. Não deixo de me perguntar: por quê? Empiricamente é possível responder, mas acredito que essa é uma questão importante de ser investigada de maneira mais profunda, pois pode nos ensinar muito sobre as relações que a educação estabelece com as múltiplas identidades presentes no cotidiano escolar, bem como com as intersecções que permeiam essas identidades.

Hoje, as classes especiais não existem mais e o entendimento sobre as deficiências é muito maior. Porém, acredito que ainda há uma grande lacuna a ser superada, tanto no que se refere à formação dos(as) educadores(as), quanto no atendimento à criança e ao(à) adolescente com deficiência. Principalmente, quando olhamos para além da deficiência, ou seja, para as intersecções de identidade desses(as) estudantes. Ao agruparmos estudantes para o atendimento em salas de recursos, por exemplo, levamos em consideração apenas as questões relacionadas às defasagens educacionais e esquecemos que há outros aspectos a

serem considerados que podem ser importantes indicativos para a estimulação e o desenvolvimento desses(as) educandos(as).

O propósito deste relato é, portanto, convidar os(as) educadores(as) da nossa Rede a estarem constantemente alertas às demandas relacionadas às especificidades das múltiplas identidades que estão presentes no cotidiano de nossas escolas, lembrando sempre que, para garantirmos a equidade, é necessário atentar às diferenças e trabalhar eliminando as barreiras que promovem as desigualdades entre elas.

Professora Lisandra Cortes Pingo
EMEF Irineu Marinho
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 07 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Ampliando Repertórios

Sugestões de leitura:

Publicações da **Educação Especial.** Disponíveis em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/publicacoes-da-educ acao-especial/

Artigos:

Danielle Scholz, **Alunos negros e com deficiência:** Uma produção social de duplo estigma. Publicado pela Editora Viseu.

SILVA, V. C.; SILVA, W. S. **Marcadores sociais da diferença:** uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. Revista Educação Especial, 31(62), 569-586, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X30948 . Acesso em: 11 out. 2022.

Discriminação na educação inclusiva tem origem dentro e fora da sala de aula. Disponível em: http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=7124&ed=1240&f=23

RODRIGUES, Luciana Medina Pereira. **O preconceito, a exclusão escolar e as dificuldades em se praticar efetivamente a Educação Inclusiva**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 6, ed. 2, v.13, p. 135-147, 2022. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-preconceito Acesso em 11 out. 2022.

As pessoas com deficiência na EJA: Educação Inclusiva em foco. Em Repertórios EJA: Grandes Temas. São Paulo: SME/COPED, 2020. p. 47-50. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Repertorio_ EJA_1_web_17.11.20.pdf

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	
4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	**Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos** **4.5 -** Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES	**Objetivo 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles** **10.2 -** Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.
11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS	**Objetivo 11: Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis** **11.7 -** Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

Referências

CONVERSA com Casé Angatu: indianização, educação e demarcação. Produção: Alef Ferreira *et al.* Guarulhos: Biblioteca Monteiro Lobato, 2017.1 vídeo(10min). Disponível em: https://youtu.be/641vUNfR9xg. Acesso em: 11 dez. 2021.

CRENSHAW, Kimberlè. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 7, n. 12, p. 171-88, 2002.

MELO, Carlos Vinicius Gomes. **Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.



Parte 4
Áreas do conhecimento e a Educação Antirracista





Figura 23 - Estudantes da EMEF José Augusto César Salgado.

> O negro não tem apenas espaços a conquistar, tem coisas a reintegrar também, coisas que são reconhecidas como suas características. O pensamento por exemplo (NASCIMENTO, 2018, p.102).

Nesta parte das Orientações, apresentaremos alguns dos conhecimentos produzidos pelos povos africanos do continente e da diáspora. Nosso objetivo é convidar educadores(as) de todas as áreas do conhecimento a descolonizar olhos, ouvidos e pensamento. Aceitar esse convite significa abandonar a monocultura como perspectiva na abordagem da produção científica e assumir o compromisso de espelhar no currículo escolar a diversidade de epistemologias.

Compreendendo todas as pessoas que trabalham no interior das Unidades Educacionais como educadores(as), ao destacar os conteúdos curriculares a seguir, objetivamos não apenas oferecer repertório para professores(as) e gestores(as), mas também tornar conhecida de toda a comunidade escolar a existência de uma vasta

produção de conhecimentos científicos elaborados a partir do continente africano. Seja na Matemática, Filosofia, Linguística, Literatura, entre outras áreas. Durante muito tempo, devido ao processo de colonização, considerou-se a Grécia e, por extensão a Europa, como o berço do conhecimento científico. No entanto, os primeiros humanos surgiram no continente africano, onde foram organizadas as primeiras civilizações. O termo "civilização" se refere ao conjunto de identificadores da vida material e espiritual de um determinado grupo social, como suas instituições e seus símbolos, por exemplo. Antes da colonização europeia, havia grandes civilizações no continente africano, nas quais se desenvolveram importantes avanços científico-tecnológicos que precederam os conhecimentos produzidos no continente europeu.

Na escola, é imprescindível o reconhecimento da humanidade de todas as pessoas, de modo a garantir uma postura valorativa em relação à contribuição intelectual de todos os grupos humanos. Pretendemos, assim, caminhar na direção da descolonização das práticas escolares, não apenas no que se refere aos conteúdos curriculares, mas também às ações do dia a dia. Convidamos os(as) educadores(as) a visualizarem uma história menos eurocêntrica, a fim de que tenhamos repertório para ressignificar as nossas falas, cuidar da nossa postura e garantir que estejamos atentos(as) à valorização da diversidade étnico-racial nas práticas cotidianas das Unidades Educacionais - UEs.

Filosofia Africana, História Afro-brasileira, História da África e Geografia

Filosofia Africana

> Se um saber só pode ser efetivamente filosófico, isto é, preencher os critérios específicos que diferenciam a filosofia dos outros saberes - a filosoficidade - através das condições geopolíticas de sua produção - a saber: condições ocidentais - a filosofia precisaria estar sempre ligada, articulada ou mantendo algum tipo de diálogo com pressupostos e temas erigidos pelos gregos. Eu rechaço esse raciocínio e trago outro argumento para nossa pesquisa. Se a filosofia ocidental tem historicamente sido constituída por uma visão etnocêntrica - no caso, o eurocentrismo ou eurocentricidade - essa visão tenderia a excluir outros estilos, linhas e abordagens filosóficas que não são ocidentais. (NOGUERA, 2014, p. 28).

No trecho citado, há uma crítica contundente à colonialidade do saber no campo da filosofia, uma das áreas do conhecimento que mais enfatiza os saberes brancos europeus. Em sua pesquisa, o professor e filósofo Renato Noguera convoca os(as) educadores(as) a debater sobre as relações étnico-raciais e a invisibilidade da filosofia africana. Como esse saber tem feito parte da aprendizagem nas UEs? Os(As) educadores(as) estão elaborando práticas que possibilitam o aprendizado desse conteúdo?

A Lei nº 10.639/2003 foi publicada há 20 anos e, ainda hoje, muitas escolas não abordam este conteúdo curricular obrigatório. No entanto, sua aplicação é necessária para a construção de uma educação que promova a equidade racial e não se limite apenas a cumprir a Lei de Diretrizes e Bases - LDB.

Aprofundando conceitos

Aníbal Quijano (2010, p. 68) define o colonialismo como uma estrutura de dominação/exploração, em que "o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial".

Já a **colonialidade** é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

O conceito de **colonialidade** do saber revela que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir da própria realidade em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (QUIJANO, 2005).

O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há toda uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

Ampliando Repertórios

Geni Núñez, Guaraní, ativista anticolonial, Mestre em Psicologia Social, fala sobre a **descolonização do pensamento**.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pCNLnejRg-M

SANTOS, Antonio Bispo dos. (Mestre), Quilombola, pensador e escritor, fala sobre vida, memória e aprendizado quilombola. Nesse vídeo, apresenta seus conceitos de confluência e contra-colonialidade.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw

Colonização, Quilombos: modos e significações. SANTOS, Antonio Bispo dos. Brasília, 2015.

Fala Educador!

Filosofia africana na sala de aula: alguns apontamentos

A Filosofia é o componente curricular mais conservador que existe, devido à reprodução da ideia de que essa área do conhecimento tenha nascido na Grécia. Livros didáticos, currículos

escolares e muitos professores, mesmo após a maioridade da Lei nº 10.639/03, seguem a mesma "tradição" de manter a filosofia "branca", deixando de fazer essa crítica urgente e necessária. Ou seja, resistem a aceitar que, bem antes da formação do que chamamos de Europa, o pensamento filosófico já estava presente no continente africano, na China, na Índia, nas Américas e em outros lugares do mundo.

Dessa maneira, é necessário subverter essa lógica eurocêntrica e discutir a filosofia a partir de autores(as) africanos(as) e da diáspora. Podemos debater as origens da Filosofia trazendo passagens de textos históricos que comprovam a ligação de filósofos gregos com filósofos africanos do antigo Egito. Estudar a importância de objetos e vestígios da cultura material e imaterial para a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. É valioso abordar a arte como forma de pensamento e fazer a reflexão estética, tendo como base, por exemplo, os símbolos Adinkra do povo Ashanti de Gana. Cada símbolo tem um significado e é utilizado em tecidos, cerâmicas e outros suportes. Por meio deles pode-se discutir Ética e a própria questão do conhecimento.

Dentre os autores e autoras que me ajudaram a adentrar a discussão da filosofia africana destaco o icônico livro do Prof. Dr. Renato Noguera "A filosofia e a Lei nº 10.639/2003", no qual traça-se um panorama geral sobre as possibilidades de discussões conceituais (Negritude, Etnofilosofia, Socialismo africano, entre outros). Também os pensamentos da filósofa nigeriana Oyèrónke Oyewùmí, discutindo gênero; o senegalês Achille Mbembe, que debate a questão de como o Estado pode incidir sobre nossas vidas (Necropolítica); a brasileira Katiúscia Ribeiro discutindo filosofia africana antiga.

São muitas as possibilidades de trazer a filosofia africana para o currículo escolar. Porém, para abordá-la, é necessário romper com o eurocentrismo e o colonialismo presentes na história única e hierarquizante que afirma ser a filosofia uma invenção da cultura grega.

Renato Ubirajara
Mestre em Ciências Sociais pela Unesp, Coordenador de Filosofia e Sociologia da Rede Estadual Paulista.
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 28 out. 2021, via e-mail.

Referências

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual:** possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul:** colonialidade do poder e classificação social. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

OYEWÚMI, Oyeronké. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar Tempo, 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1, 2018.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, Escola e Arcádias**: A importância da filosofia africana no combate ao Racismo Epistemico e a Lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Rio de Janeiro: CEFET, 2017.

História



Foto: Silvane Silva. Acervo Pessoal.

Figura 24 - Quilombo Cangume, Itaóca, Vale do Ribeira, São Paulo, 2013. Silvane Silva.

Durante muitos anos, tanto nas pesquisas como no ensino da História do Brasil, o papel dos milhões de pessoas negras na construção do país foi silenciado. No momento em que a população negra começou a ser inserida nas pesquisas, os historiadores a retrataram apenas como escravizados e sujeitos passivos no processo histórico. Nada mais longe da realidade, mulheres e homens pretos resistiram ao sistema escravocrata por meio de fugas individuais e coletivas, formando **quilombos** rurais e urbanos em todo território brasileiro, criando irmandades religiosas, verdadeiras sociedades de ajuda mútua que buscavam, entre outras coisas, a compra da liberdade dos escravizados. Organizavam greves por melhorias nas condições de trabalho, criavam espaços negros nas cidades e campos onde recriavam suas tradições ancestrais na música, na religião, na dança, na culinária, na sexualidade, enfim, em todos os aspectos da sociabilidade.

Dessa maneira, quando se busca trabalhar para a construção de novas epistemologias que culminem na formação de identidades positivas, principalmente entre crianças e

adolescentes negros, faz-se necessário enfatizar a participação das pessoas negras no processo histórico do país. É preciso destacar que as insurreições populares antes e após a independência do Brasil (1822) tiveram forte presença negra, como a Revolta dos Búzios (1798, Salvador), Insurreição dos Malês (1835, Salvador), Revolta dos Cabanos (1835-1839, Belém), dentre outros. Talvez o mais radical levante popular do período tenha sido a Balaiada (1838-1842, Maranhão), uma aliança de negros(as) e indígenas que abalou o domínio das elites dominantes na Amazônia, com a participação do preto livre Cosme Bento das Chagas.

Participaram também milhares de pretos(as) livres e escravizados(as), os quais se utilizaram da ação direta para organizar fugas massivas das senzalas, encaminhando os fugitivos para quilombos. Ao organizarem suas práticas pedagógicas, os(as) educadores(as) devem levar em consideração que, no período após a abolição da escravidão em 1888, apesar da marginalização imposta pelas elites governantes que buscavam uma europeização e "branqueamento" do país, pretos(as) se organizaram em clubes sociais e criaram jornais que defendiam os direitos da população afro-brasileira. Reunidos no que se convencionou chamar de Imprensa Negra.

Outro aspecto importante é o relevante papel desempenhado pela Frente Negra Brasileira e pelo Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento, na reorganização do movimento negro. Lembrar-se dos militantes negros que resistiram à ditadura, inclusive na resistência armada ao regime militar, como o historiador Joel Rufino dos Santos; o engenheiro mecânico Osvaldo Orlando da Costa, formado na Universidade de Praga, na Tchecoslováquia; o Comandante Osvaldão, morto na guerrilha do Araguaia em 1974, entre tantos outros, é uma possibilidade de construir outras narrativas históricas que considerem os projetos de sociedade imaginados pelos vários movimentos de resistência negra.

Merece destaque ainda a fundação do Movimento Negro Unificado - MNU, em 1978, com uma nova geração de militantes negros, tais como Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Regina Lúcia dos Santos e Luíz Silva (Cuti). Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, pioneiras do feminismo negro e pensadoras negras de suma importância, também fizeram parte do MNU.

Em tempos mais recentes, pode-se trazer para o diálogo os(as) inúmeros(as) jovens ativistas negros(as), como exemplo, Aza Njeri e Anin Urasse, que atualizam os debates das questões étnico-raciais por diferentes redes da internet. É muito importante

trazer às novas gerações aprofundamentos sobre o protagonismo negro na História do Brasil. Além de colaborar na construção de uma identidade positiva, trata-se de uma reparação histórica, pois é impossível conhecer o Brasil sem considerar a participação afro-brasileira como fundamento.

O antropólogo, professor e pesquisador, Kabengele Munanga, especialista em relações raciais, afirma que:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa não apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação de riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 1999, p.16).

Aprofundando conceitos

Com base na definição de quilombo das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB nº 16/2012), podemos perceber de maneira decisiva que a identidade quilombola está totalmente ligada à terra e aos usos que se faz dela:

> Art. 3º Entende-se por quilombos:
>
> I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com resistência à opressão histórica;

> II – Comunidades rurais e urbanas que:
>
> lutam historicamente pelo direito à terra, e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte dos seus usos, costumes e tradições;
>
> possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam preservar a sua memória;
>
> III – Comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, 2012).

Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer nº 16, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, afirma que a história dos quilombos está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder de apropriação e de expropriação da terra. Nesse sentido, destaca que as(os) quilombolas têm consciência da intrínseca relação "entre a sua história e a luta pela manutenção de seus territórios", construindo e afirmando, nessa tensa relação, a consciência do direito à terra e ao território, aproximando a luta quilombola e os movimentos sociais do campo (Parecer CNE/CEB nº 16/2012).

Fala Educador!

Conhecer a História Afro-Brasileira é conhecer o Brasil

Trabalhei por mais de trinta anos no Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Assis. Fui responsável pela disciplina História Política e contribuí para sua implementação na estrutura curricular do curso

de História, por meio da aprovação de concurso específico. Como coordenador regional do NUPE (Núcleo Negro da Unesp de Pesquisa e Extensão), organizei juntamente com os(as) estudantes diversas atividades relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira, mesmo antes da promulgação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e História Afro-Brasileira. Sempre reforcei para os(as) estudantes dos cursos que ministrei que é impossível conhecer e ensinar a História do Brasil sem estudar a participação e o protagonismo de pretos e pretas na formação histórica do país. Não apenas nas variadas formas de resistência ao sistema escravocrata, como os quilombos, as fugas, as greves, as irmandades religiosas negras e tantas outras. O Movimento Abolicionista (1870 a 1888) contou com a participação de Luiz Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, Manuel Querino em Salvador, que no "pós-abolição" foi importante liderança operária baiana. Não apenas os personagens registrados pela história do movimento abolicionista, mas também milhares de pretos e pretas anônimos invadiam as senzalas para libertar os escravizados e encaminhá-los aos quilombos abolicionistas.

No período pós-abolição, temos uma importante imprensa negra que defendia os direitos da população afro-brasileira O Alfinete (1918-1921), Auriverde (1928), O Bandeirante (1918-1919), Chibata (1932), O Clarim (1924), O Clarim d´Alvorada (1929-1940), Elite (1924), Getulino (1923-1916), O Kosmos (1924-1925), A Liberdade (1919-1920), O Patrocínio (1928-1930), Progresso (1930), A Rua (1916), Tribuna Negra (1935)). Temos ainda a importante atuação da Frente Negra Brasileira, os grupos militantes pós Estado Novo, o Movimento Negro Unificado, o Feminismo Negro (com Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Barrios, Sueli Carneiro, entre outras). São múltiplas as formas de atuação e protagonismo da população negra na História do Brasil, que seria impossível esgotá-las nesse curto texto.

O fundamental é saber que sem conhecer a História Afro-Brasileira não conhecemos o Brasil e que esse conhecimento é um forte instrumento para combater e destruir o racismo estrutural que, infelizmente, permeia a sociabilidade brasileira. Portanto, é conteúdo fundamental e imprescindível nas escolas de Educação Básica e no Ensino Superior.

Sergio Norte
Professor emérito da UNESP/Campus de Assis
Depoimento coletado por Silvane Silva, via aplicativo de conversa, em 17 jan. 2022.

Ampliando Repertórios

Documentários:

A historiadora **Beatriz Nascimento** foi uma das precursoras dos estudos sobre quilombos contemporâneos. Assista ao documentário produzido pelo Canal CULTNE, em 1988, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6VmPjhOTozI

Documentário de 2006, produzido pelo grupo **Racionais MC's,** no Extra do DVD "Mil tretas, Mil trutas". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=slwalSi03g8

Empoderadas Raízes Quilombolas - Série com quatro episódios, dirigida por Renata Martins, 2017. Disponível em: Dona Laura - Quilombo da Fazenda. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/programaempoderadas/videos/empoderadas-quilombola-quilombo-da-fazenda-dona-laura/2170005193235702/

Nilce - Ribeirão Grande e Terra Seca
https://www.facebook.com/programaempoderadas/videos/quilombo-ribeirão-grande-nilce-pereira-empoderadas/1095711883925343/

Tia Aninha e Dona Ana - Quilombo Brotas
https://pt-br.facebook.com/programaempoderadas/videos/empoderadas-quilombolas-quilombo-das-brotas/1128869730613574/

Heloísa - Quilombo São Pedro
https://th-th.facebook.com/programaempoderadas/videos/quarta-temporada-empoderadas-quilombolas-2018-helo-/2127599650809590/

Filme:

A Última Abolição, dirigido por Alice Gomes, 2018.
Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VOT2r-HKTsw

Disque quilombola, dirigido por David Reeks.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9ikGkIDwENQ

Sugestões de leituras:

FERREIRA, Sueli Chan (org.). **Africanidades paulistanas:** história e cultura afro-brasileira. João Pessoa: Editora Grafset, 2015.

Livro de Narrativas Quilombolas
https://drive.google.com/file/d/14M3PgvdZos3wTjFGogJfxHEL_MFW2BT7/view

Caderno de Atividades Narrativas Quilombolas
https://drive.google.com/file/d/1Qi7zByz0mGNmYmFouY9SmJ-IDqIJ3-yF/view

SILVA, Silvane Aparecida da. **O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo** (1988-2018). Doutorado em História Social na PUC. São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/22324/2/Silvane%20Aparecida%20da%20Silva.pdf

Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos, do historiador Petrônio Domingues, disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt

Movimento negro e educação, de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga:** uma história de Palmares. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2018.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio (org.). **Políticas da raça:** experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014.

LOPES, Maria. Aparecida de Oliveira. **História e memória do negro em São Paulo:** efemérides, símbolos e identidade (1945-1978). Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis, Vozes 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual:** possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018.

REIS, João José; GOMES, Flavio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio:** histórias dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, Quilombos:** modos e significação. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Médio. UnB, 2015.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade:** a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In:* MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/ SECAD, 1999. p.15-21.

História da África



Foto: Silvane Silva. Acervo Pessoal.

Figura 25 - Comemoração do Dia da Mulher Moçambicana (7 de abril), em Pemba, Moçambique, 2012.

[...] E a mulher da costa abriu uma Coca-Cola Exibiu um sorriso de ironia e disse
Pra fábrica categórica Folclórica, e geométrica Eurocêntrica e retórica
África é periférica África é só teórica
Onde fica? África é só teórica Quem pratica?
África é só teórica
Onde fica? África é só teórica Onde fica a África? Pré-Histórica, histérica Colérica e alegórica
Tétrica, rica e pindérica A África é fantasmagórica
África é só teórica África é só teórica
[...]

(Música Eduardo Brechó - Aláfia, Mulher da Costa, 2013).

O conhecimento de que a África é o berço da civilização já foi bastante difundido. No entanto, esse dado é utilizado em todas as suas consequências e dimensões ou apenas como uma frase retórica? De quais conteúdos já nos apropriamos para garantir que, de fato, o continente seja colocado no lugar que lhe é de direito? Nas Unidades Educacionais, as práticas escolares refletem essa afirmativa de uma África como o lugar-tempo no qual se desenvolveram as primeiras civilizações?

Para abordar a história africana de maneira decolonial é preciso ampliar a perspectiva para muito além do período colonial. Quando se olha apenas para os últimos quinhentos anos, ignoram-se 5.500 anos de desenvolvimento africano. Nesse sentido, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie tratou dos perigos de uma história única, destacando como a "história única" desumaniza e rouba a complexidade das experiências individuais e coletivas. A cristalização de preconceitos e estereótipos sobre o continente africano, sobejamente promovido pelas mídias, precisa ser desconstruído por meio de abordagens pedagógicas comprometidas com o antirracismo.

Ampliando Repertórios

Assista:

Palestra de **Chimamanda Adichie**, disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_st ory/transcript?language=pt

Clipe da música **"Mulher da Costa"**, do grupo Aláfia, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RO8X7B5ceQw

Vídeo do historiador e embaixador do Brasil na Nigéria, Alberto da Costa e Silva, apresentando a África para além dos documentos oficiais. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sZ_XvPiaPfI

Sugestões de leituras:

MOORE, Carlos. **A África que incomoda:** sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

UNESCO, **Coleção História Geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010. v. I, II, III e IV.

Fala Educador!

A Lei nº 10.639 e o ensino de História da África

A Lei nº 10.639/03 representou e segue representando um dos maiores avanços da sociedade brasileira e, a meu ver, ela explica uma boa parte de tudo que aconteceu desde 2003, motivando, entre outras coisas, um processo de afirmação identitária de crianças negras nas escolas, principalmente, nas escolas públicas municipais e estaduais. As escolas privadas vão chegar tardiamente, muito mais provocadas pelo mercado editorial, pelo consumo de livros, do que propriamente por uma questão identitária, tendo em vista a pouca presença de crianças negras em escolas particulares, na maioria dos estados brasileiros. Eu tive a oportunidade de acompanhar a Lei nº 10.639/03 desde o seu início, então significa que, nesses 18 anos, a Lei chegou na sua maioridade, eu acompanhei as diferentes etapas pelas quais ela passou para sua implementação. Desde a discussão do conteúdo que seria trabalhado, passando pelas questões institucionais e os embates travados com as coordenações das escolas, com o Ministério Público, com a sociedade civil. Eu vi projetos interessantíssimos sendo conduzidos no MEC e nas escolas; percebi que as discussões ganharam força à medida que fomos

nos articulando com setores do Ministério Público, em alguns lugares do Brasil. Acompanhei o aparecimento de material didático para que as(os) professoras(es) pudessem trabalhar esse conteúdo em sala de aula. Observei cursos de formação excepcionais serem realizados.

Ao olhar para trás, eu percebo o quanto avançamos. E posso exemplificar esse avanço a partir de uma realidade específica que foi a Casa das Áfricas, da qual eu fui um dos fundadores e também um dos coordenadores. Pude sentir a força da Lei nº 10.639/03 porque a casa nasceu poucos meses antes de sua publicação e, quando ela veio à tona, as pessoas diziam, algumas vezes corretamente, outras como desculpa, que a Lei não podia ser cumprida, ou não tinha como trabalhar os conteúdos porque nos faltava material. E isso é verdade, se olharmos os catálogos das editoras como são hoje e compararmos com o que tínhamos em 2003, veremos que hoje temos uma infinidade de livros publicados no Brasil, e esses livros foram publicados impulsionados pela Lei nº 10.639/03.

Não se trata apenas de conteúdo, a Lei é um projeto político que diz respeito à formação identitária, ao cumprimento de políticas afirmativas, à construção de uma outra sociedade, com um outro ethos, uma outra forma de se relacionar com a diversidade. Então, a Lei abriu uma oportunidade de fazermos uma grande mudança, uma grande transformação. Faltou alinhavar nesse tecido tudo aquilo que precisava ser alinhavado. Digo isso olhando para as universidades, qual o papel delas nesse processo? E o da sociedade civil? E qual é o papel da escola? A meu ver, nesse momento em que a Lei está prestes a completar 20 anos, é momento de fazermos uma avaliação e novas propostas de formação, articuladas com os NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) e com as universidades públicas e privadas. Estas últimas recebem um grande contigente de professoras e professores negros. Então, a Lei nº 10.639/03 abre muitas possibilidades de mudanças e precisamos mapear tudo isso que já aconteceu para darmos o próximo passo.

Um bom exemplo que temos do reflexo da Lei nº 10.639/03, e que pode ser observado, é a presença magnífica de professores e professoras de História da África que entraram nas universidades, após a publicação de editais específicos. Isso é uma grande revolução se olharmos antes de 2003, tínhamos 4 ou 5 professoras e professores e hoje temos um número tão grande, que já é possível, por exemplo, dentro da ANPUH (Associação Nacional de História) se organizar uma área específica de Histórica da África, mas isso também pode ser observado em outras áreas como na antropologia, nas literaturas africanas. A Lei nº 10.639/03 precisa ser lida nesse conjunto grande de coisas que aconteceram. Os conteúdos de História de África estarem presentes na sala de aula é indiscutivelmente um dos fatos mais importantes, porém é preciso ter a ciência de que, para isso acontecer, muitas outras ações precisaram ser organizadas. A título de exemplo, podemos citar os seminários, as publicações, as atividades da Semana África ou da Semana da Consciência Negra. Se comparadas com o que tínhamos

antes de 2003, veremos que essas atividades foram potencializadas e disseminadas por seus(suas) agentes. A Lei por si só não faz a mudança, a transformação da realidade é feita pelas professoras e professores que estão nas escolas.

Prof. Dr. Acácio Almeida
Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Políticas de Ação Afirmativa
Universidade Federal do ABC.
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 9 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Referência

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



Foto: Acácio Almeida. Acervo Pessoal.

Figura 26 - Entrada do Museu Nacional do Mali, 2011.

Geografia



Foto: Silvane Silva, 2013. Acervo Pessoal.

Figura 27 - Vista da chegada ao quilombo do Cangume, em Itaóca, região do Vale do Ribeira no Estado de São Paulo.



Foto: Silvane Silva, 2013. Acervo Pessoal.

Figura 28 - Rio Ribeira do Iguape, região do Vale do Ribeira/SP, onde está concentrada a maior parte das comunidades quilombolas do Estado de São Paulo.

> O território é na sua essência um fato físico, político, social, categorizável, possível de dimensionamento, onde geralmente o Estado está presente e estão gravadas referências culturais e simbólicas da população. Dessa forma, o território étnico seria o espaço construído e materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e, geralmente, a sua população tem um traço de origem comum. As demandas históricas e os conflitos com o sistema dominante têm imprimido a esse tipo de estrutura espacial exigências de organização e a instituição de uma autoafirmação política, social, econômica e territorial. São várias as questões estruturais relacionadas à cultura africana que continuam merecendo investigação, conhecimento e intervenção. Um dos pontos básicos está relacionado à desmistificação do continente africano, sobretudo nos seus aspectos geográficos e suas relações com a formação do território brasileiro, que assume posição de destaque na conjuntura atual, quando demandas significativas da sociedade, principalmente educacionais e empresariais solicitam esse conhecimento. Nessa direção, configura-se uma necessidade de recuperação e construção de um perfil do continente africano de forma mais adequada. Um primeiro ponto de partida é o estabelecimento e reconhecimento de outras perspectivas para a compreensão do tráfico, da escravidão, da diáspora e da tecnologia africana como elementos formadores e estruturadores da configuração do mundo contemporâneo. (ANJOS, 2006, p. 54).

Como vimos na citação, o geógrafo Rafael Sanzio dos Anjos apresenta pontos de destaque importantes para o reconhecimento do ensino da Geografia e do território na investigação das complexas relações entre a África e o Brasil, bem como o lugar dessas sociedades no mundo contemporâneo. Considerar esses aspectos trazidos por Sanzio auxilia os(as) educadores(as) a não perder de vista a necessidade de referência aos povos africanos como agentes ativos da formação geográfica e histórica do país.

Quando o assunto é Geografia, não podemos esquecer de referenciar o maior geógrafo do Brasil, o professor Milton Santos. Reconhecido internacionalmente, publicou mais de 40 livros e recebeu mais de 20 títulos Honoris Causa. Foi o único estudioso fora do mundo anglo-saxão a receber a mais alta premiação internacional em sua especialidade, o Prêmio Vautrin Lud (1994), considerado o Nobel da

Geografia. Atuou como consultor da Organização das Nações Unidas, da Unesco, da Organização Internacional do Trabalho e da Organização dos Estados Americanos. Conhecer a história e a produção de Milton Santos significa também a possibilidade de que os(as) estudantes tenham representatividade positiva, especialmente no campo da intelectualidade, lugar reiteradamente negado às pessoas negras.

Ampliando Repertórios

Confira:

Site que reúne informações e materiais sobre a obra de **Milton Santos**, disponível em: https://miltonsantos.com.br/site/

A história do geógrafo Milton Santos, contada no programa **A Cor da Cultura:** Heróis de Todo Mundo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uvaaq6Vv5jA&list=PL20upv2JBXS1z-vtjikbNE J8hegqD_wrE&index=25

Fala Educador!

O ensino de Geografia, Milton Santos e a Lei nº 10.369/2003: articulações pedagógicas

Entre as determinações expressas pela Lei nº 10.369/2003, está a de articular os processos educativos às contribuições afro-brasileira, africanas e a dos seus descendentes. Este desafio é colocado para todas as disciplinas de um modo geral. Observando essas determinações pela Geografia, compete a esta disciplina, na condição de componente curricular, oferecer base reflexiva orientada para a formação crítica e cidadã de estudantes. E isso, no que tange à educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, implica na

> divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

De modo geral, espera-se que o ensino e a aprendizagem em Geografia desenvolvam competências e habilidades que levem em conta a leitura do mundo como condição essencial para a vida em sociedade. Consequentemente, também, para o exercício pleno da cidadania, que considere o mundo e suas distintas espacialidades.

Na atualidade, estimula-se que o trabalho docente seja desenvolvido de maneira integrada, na qual as três perspectivas de ensino (tradicional, crítica e cultural) mais regularmente colocadas em prática pela disciplina operem de forma articulada, com vistas a oferecer aos estudantes aprendizagens sobre a sociedade em que se vivem, sobre o lugar de residência, bem como sobre o mundo globalizado e suas tecnologias informacionais.

É neste contexto de aquisição de conhecimento sobre o lugar e o mundo e voltado ao desenvolvimento de habilidades dirigidas à convivência diversa que a vida e obra de Milton

Santos se apresentam como atividade pedagógica de relevância, por meio das quais as perspectivas de ensino da disciplina dialogam de maneira profícua com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que apontam para a urgência da divulgação e do estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, entre os conteúdos e práticas educativas desenvolvidos em ambiente escolar. Milton Santos dedicou a sua vida à elaboração de uma teoria para o espaço geográfico e no aprimoramento dos conceitos de paisagem, lugar, região, território, entre outros do vasto repertório conceitual da Geografia. É um dos grandes teóricos da urbanização brasileira e da globalização no mundo. Descrevendo esta última como um período marcado pelas fábulas e perversidades comandadas pela tirania do dinheiro e da informação. Mas também aponta a globalização como possibilidade para realização de outra globalização mais humana protagonizada por movimentos populares.

Para além da trajetória de vida, Milton Santos tem papel singular na geografia brasileira, foi ele o precursor da Geografia Crítica, corrente de pensamento inaugurada no Brasil com a publicação do livro "Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica (1978)". Até a publicação brasileira desta clássica obra, predominava no Brasil a perspectiva tradicional de ensino, focada nas descrições do meio físico, na identificação dos componentes da paisagem, nas informações quantitativas da população, nome de cidades, países e suas respectivas capitais, nomes da hidrografia etc. Na perspectiva tradicional, a Geografia é concebida como a ciência dos lugares e não das pessoas. O papel ativo do humano é minimizado em sua importância e a disciplina assume ares enciclopédicos mais do que analítico.

É só a partir de Santos que tem início, no Brasil, estudos e ensino de Geografia desenvolvidos em perspectiva crítica, na qual a disciplina se posiciona diante da realidade e da ordem constituída. A relação entre meio físico e ação humana é concebida como indissociável, mediada pela política, trabalho e técnica. Na perspectiva crítica de ensino, docentes e discentes são colocados diante da realidade social em que se encontram inseridos, com vistas a despertar a consciência sobre o papel ativo do cidadão na transformação da realidade social. Fundamentados pela meta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER, que reclama o direito de os negros se reconhecerem na cultura nacional, vislumbramos a perspectiva do ensino cultural em Geografia, como elo de aprendizagem entre as indispensáveis perspectivas, tradicional e crítica e o que determina a Lei nº 10.639/2003.

Prof. Mestre Antônio Carlos Malachias

Depoimento coletado por Silvane Silva, em 8 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Meio ambiente, antigos estados políticos e referências territoriais da diáspora. *In:* Brasil. Ministério da Educação. **Educação, Africanidades, Brasil**. Brasília, DF: MEC/SECAD/UNB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. CNE/CP Resolução 1/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do lugar no ensino de geografia nas escolas públicas do Vale do Ribeira**. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-25022013-095747/publico/2012_LisangelaKatiDoNascimento_VCorr.pdf Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.

O ensino de Ciências e a descolonização dos saberes: Ciências, Matemática e suas Tecnologias



Foto: SME/Multimeios

Figura 29 - Estudante com o jogo Awalé ou Mancala, no CEU Sapopemba, 2021.

Aprofundando o princípio da descolonização dos saberes, agora no ensino das ciências biológicas, da matemática e suas tecnologias, os(as) educadores(as) devem estar atentos(as) a uma orientação do fazer pedagógico que permita aos estudantes conhecer a diversidade étnica e racial, na construção dos conhecimentos ao longo da história.

Dessa maneira, é preciso ensinar que o pai da medicina é o cientista clínico egípcio Imnhotep, que, por volta de 3.000 antes da chamada era cristã, já aplicava seus conhecimentos médicos e realizava cirurgias. Além disso, na região atualmente chamada de Uganda, na África Central, os povos Bangoro já faziam a cirurgia de parto que, posteriormente, denominou-se cesariana. Os conhecimentos médicos dos povos da região do Mali e Egito possibilitaram a realização de cirurgias nos olhos para remover cataratas, há mais de 4.000 anos (NASCIMENTO, 2008).

No que se refere à astronomia, pesquisas afirmam que os povos Dogons, do Mali, sete séculos antes da era cristã, conheciam o Sistema Solar, a via Láctea, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno.

A matemática, a geometria e a engenharia têm na África um conhecimento muito antigo. As pirâmides do Egito são um exemplo disso.

Na química, devem ser considerados os conhecimentos envolvidos no processo de mumificação, datados de cerca de 3.600 a.C., que permitiu a preservação de corpos até os dias de hoje.

Ampliando Repertórios

Para compreender mais sobre o quanto o continente africano é responsável por muitos dos maiores avanços tecnológicos da história, confira o "TED Talk" com a professora e pesquisadora Bárbara Carine. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fCe8KhzbCJM

Sugestões de leituras:

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A Matriz Africana do Mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (org.). **Descolonizando saberes:** a lei 10.639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Descolonizando saberes:** mulheres negras na Ciência. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

PINHEIRO, Bárbara. **História preta das coisas**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

Fala Educadora!

Durante os anos de 2018 e 2019, foram realizadas práticas educacionais e pedagógicas alicerçadas pela Etnomatemática e balizadas na Lei nº 10.639/03, contribuindo para a descolonização e elaboração de um novo currículo desenvolvido na Unidade, priorizando as Africanidades e a valorização de identidades negras no contexto escolar. Valorizou-se as diferenças, respeitando a trajetória dos estudantes e as relações horizontais que se estabelecem perante às questões étnico-raciais e a Educação Matemática. A temática africana no currículo pode ser instrumento de transformação de pensamentos, ações e o não uso da representação do povo negro pode negar aos estudantes um empoderamento e entendimento do quão importante é essa representatividade. Conforme desenvolvemos as atividades em

sala de aula, percebemos ainda mais o que o reconhecimento pode causar nos investimentos e fortalecimento da autoestima e como ações afirmativas são importantes para o processo de desenvolvimento social e educacional. Incorporar a Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo é um dos passos para se oferecer instrumentos de autonomia e equidade aos estudantes e para nós educadores(as).

Professora Mestra Ana Paula dos Santos

Depoimento coletado por Silvane Silva, em 05 nov. 2021, via aplicativo de conversa. A educadora optou por não indicar o nome da escola.

Referência

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana do mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

Linguagem, oralidade e literatura: repertórios e abordagens na sala de aula



Foto Thiery. Acervo pessoal da professora Lidiane Pereira.

Figura 30 - Mostra cultural Cooperifa, CEU Cantos do Amanhecer, 2019.

Linguagem

Um dos pontos de atenção primordiais quando estamos tratando de uma educação antirracista é a linguagem. Na escola, estamos acostumados a abordar o preconceito linguístico em relação aos diferentes modos de falar. No entanto, poucos(as) educadores(as) relacionam essas diferenças com as questões étnicas e raciais.

Yeda Pessoa, especialista em linguística, elaborou uma pesquisa na qual demonstrou que o português do Brasil é em grande parte "resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano, sobre uma matriz indígena pré-existente" (PESSOA, 2006, p. 206).

A pesquisadora destaca também o imenso número de palavras de origem africana que foram apropriadas pela língua brasileira: samba, xingar, muamba, tanga, sunga, berimbau, cachimbo, fubá, mocotó, cachaça, maxixe, quitanda, cuíca, cafundó. E outras que foram derivadas, como sambista, capanga, caçula, dengoso, molecagem, entre outras.

O português brasileiro foi chamado de pretuguês pela filósofa e importante intelectual brasileira Lélia Gonzalez. Isso porque, como apontou a linguista Yeda Pessoa, o português do falante brasileiro possui marcas de línguas africanas, por exemplo, o modo de pluralizar as palavras por meio dos prefixos, que é uma característica das línguas banto: "as casa", "os menino", "os livro". Outra marca de africanidade no português brasileiro falado é a tendência em omitir as consoantes finais das palavras: falá, fazê, dizê, comê etc. E, ainda, a tendência em desfazer alguns encontros consonantais, já inexistentes nas línguas africanas, como fulô no lugar de flor (PESSOA, 2006, p. 208).

> É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexiste. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 2018, p. 208).

Compreende-se que é papel da escola ensinar a variedade padrão da língua portuguesa, porém deve-se considerar de maneira respeitosa essa construção histórica aqui apresentada, bem como valorizar a participação das línguas africanas na construção do português brasileiro. Vale destacar ainda que o português falado nas Unidades Educacionais já é constantemente modificado, por exemplo, pelos estudantes migrantes que trazem suas línguas e formas de falar, mesmo no caso de migrantes vindos(as) de países que falam português, como os(as) estudantes angolanos, 4º lugar em nacionalidades mais presentes na Rede Municipal de Ensino - RME e também pelos (as) estudantes indígenas presentes em nossas escolas.

Ampliando Repertórios

Assista ao vídeo em homenagem às contribuições de **Yeda Pessoa** para a linguística brasileira no que tange às reflexões sobre a língua portuguesa e as línguas negro-africanas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dyspbkJi1K0 Acesso em: 13 dez. 2021.

E também Yeda Pessoa: Povos, Línguas e Culturas Africanas no Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kuHpwsoSelE Acesso em: 13 dez. 2021.

Referências

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In:* GONZALEZ. Lélia**. Primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA, 2018. Disponível em: https://outraspalavras.net/eurocentrismoemxeque/para-compreender-a-amefrica-e-o-pretugues/ Acesso em: 11 dez. 2021.

PESSOA, Yeda. A influência de línguas africanas no português brasileiro. *In:* BRASIL, Ministério da Educação. **Educação, Africanidades, Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

Oralidade

Uma educação escolar que se propõe antirracista precisa obrigatoriamente potencializar a oralidade, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Compreendendo-a não como negação da escrita, mas como uma habilidade de comunicação de grande valor, associada à memória e às corporalidades, por meio da voz e dos gestos.

O eurocentrismo com a sua filosofia de vida do "penso, logo existo" supervalorizou a escrita e colocou a oralidade em um lugar subalterno. Porém, na educação das relações étnico-raciais, considera-se o "penso, sinto, danço, canto, falo. Logo, existo".

Para o historiador malinês Amadou Hampâté Bâ (1980), as sociedades de tradição oral possuem enorme capacidade de preservar narrativas históricas com extrema fidelidade na memória coletiva. De acordo com ele, essas capacidades se atrofiam progressivamente pelo fato de o ser humano moderno estar imerso em uma multiplicidade de ruídos e informações.

Leda Martins, dramaturga, poeta, ensaísta e professora na Universidade Federal de Minas Gerais, elaborou o conceito de oralitura. Segundo ela, a oralitura vai além da noção comum de oralidade, pois não se remete apenas ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao fato de que sua performance indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significante e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na velocidade, conservando em si seu valor de letra, de literatura (MARTINS, 2000). Dito de outra forma, esse conceito vai além da ideia de uma literatura oral, ao chamar a atenção para o fato de que há uma performance que singulariza as culturas negras (modos e procedimentos), a partir dos quais se produzem epistemologias. Justamente pelo fato de os saberes serem criados e transmitidos por meio da oralitura, é que as culturas negras são capazes de serem recriadas e reterritorializadas, como ocorreu nas Américas. Por esse mesmo motivo, não faz sentido falarmos em sociedades ágrafas, pois isso seria restringir a produção de conhecimento apenas à elaboração escrita. No caso das culturas africanas, essa escrita se dá na performatividade da oralitura.

Vale ressaltar que a Educação Infantil é uma etapa de ensino na qual se preservam momentos de trocas orais. É necessário considerar práticas que possibilitem a oralidade e a escuta dos(as) estudantes em todas as etapas de escolarização.

Aprofundando conceitos

Escrevivência

A escritora Conceição Evaristo criou o conceito de "escrevivência", que é a escrita que nasce a partir das vivências, das memórias, das experiências de viver e de sentir da autora, uma mulher negra. Este conceito também está relacionado com a oralidade.

Ampliando Repertórios

Assista:

Entrevista com Leda Martins no Portal Literafro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VGbsmT0L2Pk&t=300s

Sugestões de leitura:

Entrevista de Conceição Evaristo para o Portal Geledés. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/

SOUZA, Ana Lucia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. *In:* CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

Referências

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustração de Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, J. (coord.). **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: Unesco, 1980. p. 181-218. (História Geral da África)

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. *In:* FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-Brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 60-86.

Literatura



Foto: SME/Multimeios - Daniel Carvalho

Figura 31 - Estudante da EMEF Vila Curuçá.

A literatura ensinada nas escolas tem um papel extremamente importante porque possibilita aos estudantes refletirem sobre o mundo, criar realidades e ampliar o repertório de linguagem. A literatura forma mentalidades, por isso a escolha dos livros deve considerar a diversidade racial e cultural da humanidade.

A escritora e pesquisadora Sonia Rosa, que trabalha há mais de 30 anos com literatura infantil e contação de histórias, realizou uma contribuição importante ao elaborar o conceito de literatura negro afetiva com o objetivo de definir as características de

sua própria produção literária. Ao mesmo tempo, ela aponta para a possibilidade de que se possa identificar a presença desses aspectos em outras obras. Esta perspectiva é bastante interessante, pois pode ajudar na escolha dos livros a serem utilizados nas Unidades Educacionais. Basicamente preocupada em trazer uma representatividade positiva para crianças e jovens negros(as), na literatura negro afetiva:

> [...] a obra apresenta em seu enredo, histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria. Mesmo com enredos espinhosos, mesmo com abordagens de temas indigestos, o amor e os sentimentos de "não estar sozinho ou abandonado" deverão estar presentes. Os personagens apresentados deverão ser transbordantes de humanidade. E a obra ainda deve contemplar diversidade racial, priorizando, no entanto, o protagonismo negro. Esta representatividade negra positiva deverá ser percebida através dos textos e das imagens e no diálogo entre ambos. (ROSA, 2021).

Sonia Rosa (2021) diz ainda que:

> Este potente objeto de arte pode contribuir para a formação racial das crianças e jovens brasileiros. Os livros podem atuar como um eficaz letramento racial, contribuindo para uma formação dentro da diversidade por meio de saberes ligados à racialidade. [...] [Estes livros devem] apresentar humanidade e representatividade positiva; prestígio, destaque, valorização e respeito à dignidade da pessoa negra. São as histórias contadas e ilustradas em que a beleza e a força identitária de "ser negro" se faz presente na sua melhor versão: gente bonita, calçada, penteada (penteados afros diversos), sorridente, feliz, com família e histórias para contar. Com vez e voz, isto é, são narrativas negras escritas em primeira pessoa. (ROSA, 2021).

A autora apresenta aos(às) educadores(as) os principais critérios que devem ser considerados para a escolha dos livros infantis e juvenis, destacando a necessidade de se observar os diálogos e as imagens, a fim de promover de fato uma representatividade positiva. Ou seja, não se trata apenas de aparecerem personagens negros(as), mas o modo como eles são apresentados. Essa preocupação aparece no

projeto Leituraço! citado nesse documento, o qual acreditamos ser de imprescindível leitura às práticas escolares.

Kiusam de Oliveira, reconhecida escritora de livros infantis e juvenis, elaborou o conceito de literatura negro-brasileira de encantamento infantojuvenil para se referir aos livros que escreve. Este conceito considera o que Kiusam chama de "pedagogia da ancestralidade":

> A Pedagogia da Ancestralidade é antes de tudo um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, os quais continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas [...]. Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-juntar-articular-agir (tudo com hífen) que reconheça o continente africano como berço da humanidade, e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar (tudo com hífen), protagonizada não só pelas e pelos mais velhas e velhos, mas também pelas crianças e jovens. (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

Percebemos, nesta elaboração, um resgate dos valores civilizatórios afro-brasileiros, trazendo o corpo negro para o centro da conversa e da produção de conhecimento. Kiusam dialoga com o conceito de literatura negro-brasileira criado pelo escritor Luiz Cuti e o amplia ao se referir especificamente ao público infantojuvenil.

Para Cuti, ativista e grande nome da literatura brasileira, o uso de prefixo afro, na expressão "afro-brasileiro", pode levar a uma culturalização e uma negação do pertencimento racial, conforme afirma nessa entrevista ao portal "Escrevendo o Futuro":

> Precisamos assumir essa evidência genética e civilizatória. A expressão "negro-brasileiro" traz o sentido de evitar o culturalismo que, desde Gilberto Freyre, tenta domesticar mentalmente a intelectualidade negra, tomando a África como referência obrigatória que anula a brasilidade negra e seu propósito transformador que nos remete aos quilombos e que, no pós-abolição e no início do século XX, foi

encontrando na palavra "negro" o seu mote identitário (Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro, Dia Nacional da Consciência Negra etc.). Além do meu livro Literatura negro-brasileira, o ensaio que escrevi e intitulei Quem tem medo da palavra negro trata dessa questão de a elite brasileira historicamente empurrar o debate sobre a violência racial para debaixo do tapete. É a forma de perpetuá-la. Em pleno século XXI, há governantes que dizem não haver racismo no Brasil. A hipocrisia dessa gente já virou uma calosidade escandalosamente vergonhosa. (CUTI, 2010).

Aprofundando conceitos

Literatura afro-brasileira

Saiba mais sobre o conceito de literatura afro-brasileira, cunhado e utilizado pelo professor Eduardo de Assis, lendo o artigo "Por um conceito de literatura afro-brasileira" (2021). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira

Ampliando Repertórios

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

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira:** abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.) **Literatura Afro-Brasileira:** 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras**: uma narrativa autobiográfica. (Dissertação Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

ROSA, Sonia. **Literatura Negro-Afetiva para crianças e jovens**. Portal Geledés, 31 Ago.21. Disponível em: https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/ Acesso em: 17 Fev. 2023.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MIRANDA, Fernanda. **Silêncios prescritos:** estudo de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006). Rio de Janeiro: Malê, 2019.

SILVA, Cidinha (org.). **Africanidades e relações raciais:** insumos para políticas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2014.

Fala Educadora!

Sarau Heranças Afro: a ruptura do silêncio e o emergir de novas identidades

O Projeto Sarau Heranças Afro é realizado na EMEF Anna Silveira Pedreira, uma das escolas que integram a DRE Campo Limpo. A escola fica no bairro do Jardim São Luís, zona sul de São Paulo. Os estudantes que integram o projeto são de séries e idades diversas, variando entre 11 a 15 anos, dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, as aulas ocorrem semanalmente, no contraturno, desde 2018. A proposta de organização de um sarau foi motivada pela leitura de um documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no qual consta a informação de que, no censo de 2015, 230.000 educandos da Rede paulistana não haviam declarado a sua cor. Essa informação, somada ao reconhecimento de que os estudantes do Ensino Fundamental demonstravam ter vergonha de se reconhecerem como negros, justificou a iniciativa, com o objetivo de promover o reconhecimento racial dos educandos que o integram, despertar o sentimento de orgulho da ancestralidade negra e a altivez do seu pertencimento étnico-racial. Da mesma forma, despertar nos estudantes não negros a empatia, o reconhecimento e o respeito à trajetória de lutas dessas populações, às quais sempre foram negados direitos. Para tanto, uma das estratégias adotadas foi o estudo de obras literárias de autoria de escritores e escritoras negras que não estão (ou por muito tempo não estiveram) nos currículos oficiais das universidades e das escolas. Essas obras não são reconhecidas como cânones da literatura, são textos descobertos em publicações da coleção Cadernos Negros, ou ainda, em performances poéticas no Sarau da Cooperifa ou nos Slams que ocorrem no território. A opção por esse repertório, que foge ao que é posto como norma, confirma o desejo de buscar uma nova epistemologia, a partir de uma cosmovisão que contemple outras perspectivas, outros lugares de fala, a fim de que os alunos se sintam representados, reconhecidos e valorizados em suas experiências pessoais e coletivas.

Tendo como intenção pedagógica a produção de aulas diferenciadas que produzissem certos efeitos desejados nos discentes, estruturei o projeto em três grandes blocos temáticos que utilizam textos literários, arte e dança como deflagradores das discussões e descobertas.

No primeiro momento, o foco foi revisitar o passado histórico das populações negras, recontando-o numa perspectiva mais afrocentrada, a fim de desconstruir o saber maculado

pelo ocidente a respeito do continente africano e que serviu para justificar o injustificável: a escravidão. No segundo, estudamos as formas encontradas para não assimilação da identidade negra, os processos de resistência ao sistema escravagista. Neste módulo, a ênfase foi repudiar a crença acerca da passividade e conformismo do africano escravizado, entendendo ser este um forte empecilho para a construção das identidades no Brasil. Na terceira fase, os temas desenvolvidos estão atrelados à questão da identidade, da estética e da cultura negra, buscando estimular o reconhecimento e a autoafirmação de si. A grande meta era fazer com que os estudantes rompessem, no plano da estética, com o ideal de branqueamento, elegendo outros devires como possibilidade de existência.

Após a exposição ao gênero poema e conteúdos trazidos pelos mais variados textos estudados ao longo de dois anos, o contato com poetas-escritores e artistas negros do território, o projeto se lança ao desafio da autoria, questionando o monopólio da palavra pela classe racial e social dominante, levando os estudantes a tomarem-na para si, para se tornarem sujeitos da própria história! Assim, nasceu o livro "Eu posso ser poeta" escrito por alunos de escola pública, periféricos e majoritariamente negros!

Lidiane Pereira da Silva Lima
Professora da EMEF Anna Silveira Pedreira
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 4 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Referências

CUTI. **Por uma literatura negro-brasileira**. Entrevista para o portal "Escrevendo o Futuro". Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/cuti-luiz-silva-po r-uma-literatura-negro-brasileira/. Acesso em: 11 dez. 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil – África**, Vitória - ES, v. 1 n. 3, 2020.

OLIVEIRA, Kiusan de. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil. **Abatirá** Revista de Ciências Humanas e Linguagens, n. 1, p.3-14, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/issue/view/474 . Acesso em: 20 dez. 2021.

ROSA, Sonia. **Literatura negro afetiva para crianças e jovens**. Portal Geledés, 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/. Acesso em: 11 dez. 2021.

Corporeidades



Foto: Matheus José Maria. Acervo particular da artista.

Figura 32 - Luciane Ramos Silva. Obra: Na fresta da certeza, o vermelho escuro.

Respeitem meus cabelos, brancos
chegou a hora de falar
vamos ser francos
[...]
cabelo veio da África
junto com meus santos
benguelas, zulus, gegês
rebolos, bundos, bantos
batuques, toques, mandingas
danças, tranças, cantos
respeitem meus cabelos, brancos
[...]
(Música Chico César - Respeitem Meus Cabelos Brancos, 2002)

Desde muito pequenos, os bebês e as crianças estabelecem relações com seus próprios corpos e, a partir disso, dá-se a interação com o mundo à sua volta.

Essa relação segue por toda vida. Sendo assim, educadores(as) devem estar atentos para lidar com a corporeidade dos estudantes negros(as). Desde a primeira infância, quando, por exemplo, são responsáveis por pentear os cabelos das crianças, passando pelos adolescentes, jovens e adultos, respeitando e valorizando os diversos usos do cabelo afro, como tranças, dreads, black power e o uso de adereços, como lenços, turbantes, filás.

O corpo negro costuma ser estereotipado e desrespeitado de diversas formas e é papel do(a) educador(a) desconstruir esses estereótipos. As violências ocorrem por meio da sexualização desses corpos que, desde muito cedo, ouvem frases como: "essa aí quando crescer vai dar trabalho, uma negra e tanto, vai ser tipo mulata globeleza" e de sua marginalização "meninas negras não têm corpo para o balé clássico, têm muita bunda" ou no caso dos meninos negros "esse aí já anda gingando feito malandro desde pequeno".

A bailarina Ingrid Silva, que atua há 10 anos no *Dance Theatre of Harlem*, em Nova York, é um exemplo de como a marginalização do corpo negro é forte no Brasil. Sem espaço para atuar em companhias brasileiras, foi aceita nos Estados Unidos e, mais do que isso, tem as suas sapatilhas expostas no Museu Nacional de História e Cultura Afro-Americana. Ingrid pintou as sapatilhas que usava de cor marrom, para ficar da "cor da pele", como as demais bailarinas, pois, por mais incrível que pareça, não eram feitas sapatilhas em outros tons que não o rosado, cor da pele branca.

Mercedes Baptista, a precursora do balé negro e da dança afro no Brasil, também sofreu com a discriminação do seu corpo negro, antes de fazer grande sucesso em diversos países com sua companhia de balé folclórico. Outro bailarino reconhecido internacionalmente foi Ismael Ivo, que trabalhou como diretor em grandes companhias de balé na Alemanha, França e nos Estados Unidos. No Brasil, só teve espaço no final da vida, quando dirigiu o corpo de balé da Cidade de São Paulo por três anos (2017-2020).

Essas e outras trajetórias ilustram a necessidade urgente de compreendermos e valorizarmos as corporeidades negras na escola, desde a primeira infância, para que possamos caminhar no sentido de uma sociedade menos racista. Vale dizer que, mesmo no caso dos esportes, a questão do estereótipo aparece: alguns são vistos como "lugar" para atletas negros, a exemplo do futebol, basquete, corrida e box. Outros, como a

natação, as artes marciais e o tênis, por exemplo, são espaços, muitas vezes, negados ao corpo negro.

Um aspecto positivo em relação às corporeidades é o fato de que a capoeira tem sido muito praticada nas escolas para promover o respeito ao corpo e à cultura negra, uma vez que na roda de capoeira estão presentes todos os valores civilizatórios africanos. Assim como as práticas de passinho de funk e do breakdance, também presentes nas escolas, têm promovido o reconhecimento e a valorização da cultura negra.

Portanto, devemos nos lembrar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER, um dos princípios que encaminham para a efetivação de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações é a "valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura africana, ao lado da escrita e da leitura". (BRASIL, 2004, p. 20).

Ampliando Repertórios

Conheça a trajetória de **Mercedes Baptista**, disponível no site do Museu Afro Brasil. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/história-e-memória/historia-e-memoria/ 2014/07/17/mercedes-baptista

Assista ao documentário **"Balé de pé no chão, a dança afro de Mercedes Baptista**". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x9CMU4aayjU

E também o TED Talk **"A mulata que nunca chegou"**, de Nátaly Neri. Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=02TBfKeBbRw&ab_channel=TEDxTalks

Danças Africanas e suas diásporas no Brasil, Luciane Ramos, produzido por CyberQuilombo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tP206mrqm98

Sugestões de leituras:

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamental do ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora:** colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny. Tese (Doutorado em Artes da Cena) - Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1010148 Acesso em: 1º fev. 2023.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Ardis da imagem:** exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza, Editora PUCMinas, 2001.

SILVA, Ingrid Silva. **O Brasil não dá protagonismo a dançarinos negros**. Entrevista para a Folha de S. Paulo. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/08/brasil-nao-da-protagonismo-a-dancarinos-negros-diz-bailarina-ingrid-silva.shtml Acesso em: 17 fev. 2023.

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

Fala Educador!

A Capoeira e o seu valor educativo

Arte ancestral, cultura de resistência desenvolvida pelos escravizados no período do Brasil Colonial, foi perseguida, incluída no Código Criminal Brasileiro em 1890, descrimi-

nalizada em 1937. Do Estado Novo até os dias atuais, nossa arte/luta vem sobrevivendo num crescente e conquistando praticantes das mais diferentes classes sociais nos cinco continentes. Todas as pessoas que praticam a Capoeira no exterior aprendem a Língua Portuguesa e têm contato com outras manifestações das culturas afro-brasileiras, Samba de Roda, Maculelê, Puxada de Rede, Frevo, Maracatu, dentre outras.

A Capoeira tem sua prática segmentada como cultura, esporte, instrumento de inclusão social, de educação, adaptada às pessoas deficientes, terceira idade e é também praticada no meio líquido, hidrocapoeira.

O reconhecimento do caráter educacional e formativo da Capoeira em suas manifestações culturais e esportivas tem ganhado espaços importantes nas Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas dos Estados e Senado.

Contamos hoje com diversas Leis que incentivam a prática da Capoeira na Escola, há muitos anos esse jogo integra os currículos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio (LDB, Artigo 26A) e recentemente tem recebido grande adesão no contraturno ou período estendido, sendo que, nesse último, os(as) Mestres(as) podem atuar mesmo sem a formação universitária, porém devem participar de formação específica com foco nas Leis Federais nº 10.639/03, 11.645/08 e 12.288/10.

O Departamento de Educação da Federação Paulista de Capoeira, em parceria com a Associação dos Professores de Escolas sem fins lucrativos do Estado de São Paulo - APEP e com o apoio da Universidade de São Paulo - USP, há mais de 5 anos ofertam cursos de extensão com foco nestas Leis, atendendo Mestres(as) de Capoeira, Professores(as) da Educação Infantil ao Ensino Superior, das Redes Particular e Públicas (Municipal e Estadual).

O Município de São Paulo vive um momento histórico com a recente aprovação da Lei nº 17.566/21, que "Institui o reconhecimento do caráter educacional e formativo da capoeira em suas manifestações culturais e esportivas e permite a celebração de parcerias para o seu ensino nos estabelecimentos de educação que especifica no Município de São Paulo". Encontra-se na fase de Regulamentação, uma vez que já foi sancionada pelo Prefeito.

Os resultados dos trabalhos com a Capoeira na Educação demonstram como é possível implementar políticas públicas voltadas ao reconhecimento jurídico e social da história e cultura africana e afro-brasileira. No entanto, é preciso destacar a necessidade de uma formação que acompanhe o cotidiano escolar, de maneira que se torne possível a transformação das práticas de ensino e a descolonização do currículo. Desse modo, acreditamos que se possa construir um ensino voltado à emancipação das populações historicamente prejudicadas, cujas culturas e tradições foram excluídas da educação pública em nosso país.

Somente um ensino voltado para a valorização da história e da cultura desses povos permitirá que os(as) estudantes experimentem o reconhecimento nos três níveis – jurídico, cultural e social.

Mestre Valdenor Silva dos Santos
Mestre de Capoeira, 52 anos na área
Presidente da Federação Paulista de Capoeira
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 4 nov. 2021, via aplicativo de conversa.

Fala Educadora!

Vencendo o racismo na sala de aula por meio da capoeira

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, apresenta aspectos primordiais para o desenvolvimento integral e psicossocial humano, dentre eles a atividade motora, a ludicidade e a construção da identidade humana. Como profissional atuante neste segmento, busco, por meio do trabalho com o básico da capoeira na sala de aula, proporcionar situações de aprendizagens significativas que permitam à criança negra, afrodescendente e parda afirmar-se e ressignificar sua identidade, promovendo ações positivas e de fortalecimento da identidade da criança. As rodas de conversa temáticas são frequentes em nossa sala de aula e também as assembleias, bem como os "treinos de capoeira" e o uso de alguns instrumentos que compõem a roda da capoeira. A musicalidade capoeirista faz presença constante nas aulas e fazemos uso também de instrumentos audiovisuais, como filmes e vídeos. Esse trabalho iniciou-se no ano de 2011, dentro de escola periférica pública, na qual estava lotada e averiguei

a necessidade de atender uma demanda apresentada. Naquele contexto, já se falava muito da Lei nº 10.639, porém, como hoje, havia poucos trabalhos dentro do contexto da história e cultura afro-brasileira e africana. Em 2011, com uma turma de crianças de 4 anos, comecei a observar que uma criança sempre estava excluída das brincadeiras, principalmente as livres, que partiam do imaginário e interesse delas próprias. Também observei que, nos momentos de roda, algumas crianças recusavam a dar as mãos para a criança. Ela era uma estudante de pele retinta, olhos negros como uma noite e cabelos crespos brilhantes, e uma beleza sem igual; sempre limpa e cheirosa, educada também e, ainda assim, estava sendo excluída.

Revoltei-me com a situação e comecei a trazer a roda de capoeira para sala de aula, mesmo sendo eu, apenas uma iniciante de capoeira. O entendimento de que a roda de capoeira coloca todos no mesmo nível de irmãos foi solucionador para aquela questão e tantas que se resolveram por tabela na nossa turma. E, no fim do ano letivo, Cristina, nome fictício que atribuí à estudante, estava sendo a menina mais disputada para as brincadeiras e, agora, ela agia como parte de um grupo. A partir daquele ano, a capoeira tornou-se minha maior aliada na sala de aula. Ela dá conta de resolver questões profundas e emergentes que as rodas de conversa e, por vezes, as brincadeiras nem sempre solucionam, mas a capoeira com sua simplicidade une tudo isso e atende com grandeza os pedidos e as demandas da Lei nº 10.639/03.

Ana Cristina Souza Borges
Professora do CEU EMEI Vila do Sol
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 8 nov. 2021, via e-mail.

Musicalidades



Foto: SME/Multimeios

Figura 33 - Instrumentos de origem africana, EMEI Cruz e Sousa, 2021.

> Só a canção nos religa. Mas não se pode pegar os sons com as mãos. Podemos, contudo, sentir suas vibrações no corpo. Misteriosamente, ela, a música é tão material quanto intangível, tão espiritual e telúrica, quanto química e física. Pode nos levar ao contato com as coisas suspensas no mundo e fixar nossos pés no chão com as frequências mais baixas, a exemplo daquelas emitidas pelos tambores gravíssimos dos iorubás diaspóricos, chamados Ilús, ou dos contrabaixos sampleados e reproduzidos uma oitava abaixo nos equipamentos dos DJs. (SILVA, 2017).

O músico e historiador Salloma Salomão, no excerto acima, apresenta um dos valores civilizatórios afro-brasileiros mais presentes na nossa sociedade: as musicalidades negras. É importante ressaltar que separamos os valores civilizatórios, como memória, oralidade, corporeidade e musicalidade e os demais, apenas como recurso didático, pois, na prática, eles estão imbricados e se inter-relacionam.

A escola precisa valorizar e respeitar as musicalidades trazidas pelos(as) estudantes em seus corpos e mentes. É comum ouvir falas desrespeitosas em relação ao gosto musical das crianças e adolescentes e uma tentativa de desqualificação do que é considerado "cultura popular" ou ainda "cultura periférica". É papel da educação escolar ampliar o repertório cultural, porém isso não significa apagar ou diminuir os conhecimentos adquiridos fora da escola. Pelo contrário, deve haver a potencialização desses conhecimentos, por meio da conexão com os conhecimentos novos.

A professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, Mônica do Amaral, apresenta um estudo, realizado em uma escola do Município de São Paulo, sobre a potência do hip-hop como instrumento pedagógico que permite ressignificar identidade, cultura e territorialidade. O hip-hop utilizado na formação de crianças, jovens e adolescentes, "ao contrário de promover o apagamento dos vestígios da memória individual e coletiva - singular e universal - permitiu que se liberasse o pensamento reflexivo" (AMARAL, 2016, p. 202).

As musicalidades a serem trabalhadas são muitas e podem ser apresentadas por meio do maracatu, do jongo, do samba, axé music e tantos outros ritmos. Músicos como Mateus Aleluia, Itamar Assumpção, Geraldo Filme, Chico César, Gilberto Gil, Tiganá Santana; bandas como Aláfia, BaianaSystem; cantoras como Xênia França, Majur, Elza Soares, Luedji Luna, Jovelina Pérola Negra, Leci Brandão, Clementina de Jesus; rappers como Emicida, Racionais MCS, Sharylaine, Rincon Sapiência e Djonga, são alguns entre centenas de nomes cuja obra musical pode ser utilizada como recurso pedagógico.

Ampliando Repertórios

Assista **"Maracatu"**, de Sonia Rosa, na série Livros Animados do Programa "A Cor da Cultura", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yKwEhtn5CTE

Visite o **Museu Virtual Itamar Assumpção**, o acervo reúne a vida e obra do cantor e compositor, com imagens e documentos. Disponível em: https://www.itamarassumpcao.com

Sugestões de leituras:

AZEVEDO, Amailton Magno. Samba: um ritmo negro de resistência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 70, p. 44-58. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/9ChXBqB3GsMRsDnwXHwDbGg/?format=pdf&lang= pt

AZEVEDO, Amailton Magno. **Sambas, quintais e arranha-céus:** as micro-áfricas em São Paulo. São Paulo: Olho d'água, 2016.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e Fazeres:** modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor Da Cultura,3).

DIAS, Cristiane Correia. **A pedagogia hip-hop:** consciência, resistência e saberes em luta. São Paulo: Appris, 2019.

LOPES, Nei. **O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical:** partido alto, calango, chula e outras cantorias. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

_____ . **Partido-alto:** samba de bamba. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. **O fole roncou:** uma história do forró. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

NETO, Lira. **Uma história do Samba**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RACIONAIS Mc's. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, C. A. I. dos; GINO, M. **Samba: resistência da cultura negra popular brasileira**. **Acervo**, v. 33, n. 1, p. 232-245, 29 nov. 2019. Disponível em: https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1528/1442

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música Popular Brasileira**.São Paulo: Editora 34, 1998.

Fala Educador!

Esse relato pretende evidenciar a importância da pedagogia hip-hop nos contextos educacionais, partindo das minhas experiências na formação continuada de professores e em docências compartilhadas na construção de novas práticas didáticas dentro do currículo. As minhas experiências resultaram na publicação de minha dissertação de mestrado intitulada "A Pedagogia hip-hop: consciência, resistência e saberes em luta" (2019).

Essa obra evidencia a pedagogia hip-hop como uma forma de reeducação das nossas relações étnico-raciais, possibilitando a constituição de novos letramentos escolares por meio da cultura hip-hop, na mesma medida em que contribui com novas estratégias didáticas para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Nossos estudos partem da minha preocupação com o objeto da pesquisa que está pautado nas dificuldades de implementação de um ensino da educação das relações étnico-raciais, dentro do sistema educacional vigente, partindo de minha inquietude como artivista/pesquisadora que utilizou de suas experiências como arte-educadora e dançarina de breaking para evidenciar um porvir com vistas emancipatórias na educação. Tais experiências têm propiciado que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II façam uma leitura crítica do mundo com base em uma interpretação do corpo que se abre para uma afromemória, contribuindo com o rompimento da violência que recai sobre o corpo negro (DIAS, 2019).

A ideia tem sido pensar o corpo negro em outros lugares, como sugere Leda Martins (2003), na voz e no corpo, possibilidades sensíveis que nos conduzem para uma educação viva no entrelace entre vida, arte e conhecimento. Ou seja, é importante refletir a Cultura Hip-Hop como força potente para o refazimento de memórias, por meio das experiências de rua e de resistência, que fazem parte e são produtos da diáspora do Atlântico negro. Historicamente, temos notado que a dança, a música e a arte negra, em si, são grandes potências para esse processo educacional e, ao mesmo tempo, funcionam como um exercício de conscientização, tendo um papel fundamental nessa reprodução da cultura vernacular negra. Pensar a cultura Hip-Hop ou a Pedagogia Hip-Hop como metodologia de ensino é poder transgredir o espaço educacional, na busca de um saber que se borda nas "gravuras da letra, do corpo e da voz" (MARTINS, 2003, p. 80).

Nesse sentido, o hip-hop fornece uma poderosa lente através da qual se pode compreender muitos aspectos da vida social contemporânea, incluindo políticas culturais, a juventude urbana, os movimentos sociais artísticos (SAUNDERS, 2021, p. 55). A tese da professora Drª. Jaqueline dos Santos (2019, p. 35), também corrobora dizendo que dentro do campo de pesquisa denominado hip-hop Studies, "o hip-hop dispõe de linguagens e formas de expressão que engajam atores de diferentes territórios em pautas desse contexto, é também um importante instrumento analítico para entender as relações sociais" em solo latino-americano.

Cristiane Correia Dias
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Diversitas/FFLCH-USP, ativista da cultura hip-hop e dançarina de breaking.
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 6 dez. 2021, via aplicativo de conversa.

Referências

AMARAL, Mônica. **O que o rap diz e a escola contradiz:** um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2016.

DIAS, Cristiane C. **A Pedagogia Hip-Hop:** consciência, resistência e saberes em luta. Curitiba: Appris, 2019.

MARTINS, Leda. **Performances da oralitura:** corpo, lugar da memória. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTOS, Jaqueline Lima. **Imaginando uma Angola pós-colonial:** a cultura Hip-Hop aos inimigos políticos da Nova República. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SAUNDERS, Tanya L. **Modernidade negra:** hip-hop, ativismo e mudança social. Trad. Jess Oliveira. Ilhéus BA: Editus, 2021.

SILVA, Salloma Salomão Jovino da. **Diáspora reversa:** Musicalidades Afroatlânticas, Brasil-Benin. Itapecerica, SP: Aruanda Mundi, 2017.

Artes Visuais

No campo das artes visuais, podemos considerar uma ampla produção de autoria negra nas artes plásticas, no teatro e no cinema.

Nas artes plásticas, o artista plástico e museólogo Emanoel Araújo tem resgatado obras de artistas negros desde o centenário da abolição da escravatura, em 1988, no Museu Afro Brasil. Nomes como Arthur Timótheo, Benedito José Tobias, Benedito José de Andrade, Emanuel Zamor, Estevão Silva, Firmino Monteiro, João Timóteo da Costa, Wilson Tibério e Rafael Pinto Bandeira. A coleção do museu conta também com nomes mais recentes como Abdias Nascimento e Mestre Didi, e as contemporâneas Renata Felinto e Rosana Paulino.

Em *A História do Teatro Negro Brasileiro*, Joel Rufino do Santos apresenta a trajetória iniciada com o Teatro Experimental do Negro - TEN, de Abdias do Nascimento (1944), quando entra em cena não apenas a história do negro, mas seu corpo, sua fala, voz e dramas. Ruth de Souza, Léa Gracia e o próprio Abdias, como os grandes nomes, e Solano Trindade que, em 1954, fundou o Teatro Popular Brasileiro, recuperando os maracatus nordestinos aqui no sudeste.

O Teatro Negro Contemporâneo, com suas companhias, grupos e espetáculos teatrais, possui uma rica produção e de grandeza imensurável, como as atrizes Dirce Tomaz e Grace Passô, os atores Eduardo Silva e Sidney Santiago, as dramaturgas Cidinha da Silva e Leda Maria Martins, para citar alguns nomes.

O Cinema Negro tem como ícone principal Zózimo Bulbul. No que se refere aos longa-metragens produzidos por diretores(as) negros(as), esse número ainda é pequeno. Podemos citar três grandes nomes: Jefferson De (Quando a morte Socorre a vida, Doutor Gama, dentre outros), Renata Martins (Sem Asas) e Viviane Ferreira (O dia de Jerusa). A produção de curta-metragens tem aumentado consideravelmente, assim como a presença negra na teledramaturgia.

Fala Educador!

O cinema negro brasileiro é parte importante da representação cinematográfica da população negra do Brasil (o país mais negro fora do continente africano), entretanto, historicamente, teve sua imagem e representatividade sistematicamente depreciadas pelos meios de comunicação e sociedade em geral. Por isso, é fundamental que espaços formativos se apropriem dessa linguagem, para construir narrativas diferentes daquelas impostas pelos racismos estrutural e institucional, também presentes no sistema de ensino brasileiro.

Dentre as linguagens desenvolvidas por meio de projetos educomunicativos, o cinema é potencializador de discussões acerca de temas relevantes do universo social de estudantes, seja durante as aulas ou em iniciativas como de cineclubes escolares, com a participação de educadoras e de educadores, estudantes e membros da comunidade educativa ampliada.

O curso "Educomunicação: cinema negro: uma contribuição para a formação da história e cultura africana e afrobrasileira" atende as educadoras e os educadores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, com essencial participação de profissionais femininas pretas e pardas que acabam encontrando um espaço qualificado, de escuta sensível e transformador para si próprias e para suas práticas pedagógicas.

O propósito deste curso é fomentar discussões, leitura crítica e se articular com conteúdos apresentados no Currículo da Cidade – componente Arte, com possibilidade de trabalho pedagógico com temáticas relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, em consonância com o desenvolvimento de habilidades de educação midiática previstas também na Base Nacional Comum Curricular. Uma vez que a educomunicação pode ser compreendida como um paradigma capaz de desenvolver a educação para e com os meios de comunicação, em diferentes realidades e territórios, sua implementação pode colaborar para a reflexão crítica, o debate social e assim potencializar a voz de diferentes sujeitos nas comunidades escolares da capital paulista.

No que tange a uma educação integral/integradora, é importante ressaltar a necessidade de coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores, supervisoras e supervisores, além de auxiliares técnicas e técnicos de educação, também participarem desse tipo de formação,

considerando que não existe neutralidade racial nem dentro nem fora das escolas, ou seja, para que consigamos construir uma realidade sem racismo.

Afinal, como disse Angela Davis (2016) "numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista".

Carlos Lima, Jefferson Santos e Paola Prandini
Núcleo de Educomunicação da SME
Depoimento coletado por Silvane Silva, em 15 dez. 2021, via aplicativo de conversa.

Ampliando Repertórios

O **Museu Afro Brasil** está localizado no Parque Ibirapuera, em São Paulo. É considerado um dos mais importantes museus de História Negra. Para quem ainda não conheceu, é possível fazer um passeio virtual pelo site: http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital

Leia também a matéria na qual a antropóloga, cineasta e professora estadunidense Sheila Walker afirmou que o **Museu Afro Brasil** é o melhor do mundo sobre Diáspora. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/guia-negro/museu-afro-brasil-e-o-melhor-do- mundo-sobre-diaspora-diz-antropologa/

Assista ao vídeo **A imagem do negro nas artes do Brasil**, de Claudinei Roberto, produzido pela CyberQuilombo, em 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V6_pWurzYik . Acesso em 18. Fev. 2022.

Filme: **Filhas do Vento**, de Joel Zito Araújo, 2004. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RPypCoawH4o

Documentários:

A Negacão do Brasil: o negro na telenovela brasileira, de Joel Zito Araújo, 2001. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EvNPhyS863o

Amarelo: É tudo pra ontem, de Emicida, 2020. Trailer disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZYSg

Leia o livro organizado pela cineasta **Renata Martins** sobre a **presença de mulheres negras no audiovisual**:

MARTINS, Renata (org.). **Empoderadas narrativas incontidas do audiovisual brasileiro**. São Paulo: Oralituras, 2021.

Referência

RUFINO, Joel. **A história do negro no teatro**. Rio Janeiro: Novas direções, 2014.

Brincadeiras, brinquedos, interações: aprendizagens e vivências na Educação Infantil



Foto: SME/Multimeios

Figura 34 - Bebê do CEI José Wilson Abdalla, 2021.

Nas partes anteriores, apresentamos reflexões e possibilidades de vivências antirracistas nas diversas áreas de conhecimento dos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar,

Autoral, na EJA e no Ensino Médio. Entendemos a importância de apresentar, aqui, reflexões acerca das vivências na Educação Infantil e as possibilidades de proposições antirracistas. É importante salientar que optamos, neste tópico, por nos referir às educadoras no pronome feminino, uma vez que são a maioria que atua nas UEs de Educação Infantil de São Paulo.

O Currículo da Cidade para Educação Infantil compromete-se com uma educação antirracista. Os espaços, as materialidades e as relações vivenciadas nas UEs devem considerar a diversidade de crianças, famílias, educadoras(es) e professoras(es). As Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista - Povos Afro-Brasileiros, com base nos princípios de: Equidade, Educação Integral e Educação Inclusiva, convidam à reflexão para alguns aspectos:

- Dentre os brinquedos que as crianças brincam, há bonecas ou bonecos negros?
- Há brinquedos que dialogam com a prática social e que não reforçam estereótipos?
- Dentre as fantasias oferecidas para brincadeiras, há super-heróis, heroínas, princesas, príncipes negros?
- As histórias contadas e ouvidas pelas crianças são protagonizadas por personagens negras?
- As personagens negras circulam em livros literários com diferentes temáticas ou apenas naqueles com foco em abordar questões raciais?
- Considerando o espaço como educador no processo educativo, esse revela a presença/o protagonismo de personalidades negras?
- Os curtas, longas e demais vídeos que as crianças assistem trazem personagens negras?
- Quando a escolha é trazer personalidades negras, bonecas negras, histórias de protagonistas negras, qual a concepção apresentada?
- Os cuidados, colo e afeto oferecidos para os bebês e crianças negras ocorrem em igual proporção aos oferecidos às demais crianças?
- As músicas ouvidas e cantadas durante o cotidiano valorizam a diversidade racial presente nas UEs?



Foto: SME/Multimeios

Figura 35 - Bebê do CEI José Wilson Abdalla, 2021.

Esses e outros pontos devem ser considerados durante o planejamento das professoras(es) e demais educadoras(es) na Educação Infantil. Valorizar a diversidade racial, oferecer bonecas e bonecos negros, considerar a existência de super-heróis e heroínas são práticas que contribuirão para o aumento de repertório das crianças negras e também das não negras. Importante dizer que apenas a presença desses elementos citados não garantirá práticas pedagógicas antirracistas, uma vez que é necessária a construção de um Projeto Político-Pedagógico comprometido com as práticas antirracistas durante todas as atividades do cotidiano das UEs que atendem os bebês e as crianças.

É necessário pensar em práticas antirracistas em todos os momentos do cotidiano infantil, dentre eles:

- Acolhida ao chegar à UE;
- Construção coletiva da rotina;
- Rodas de História;
- Momentos de alimentação;
- Atividades no parque;
- Rodas de música;
- Uso dos banheiros;
- Momentos de higiene;
- Escolha de vídeos a serem assistidos coletivamente, quando for a escolha pedagógica da professora.

Vale ressaltar que as vivências e experiências na Educação Infantil, devem respeitar os desejos, escolhas e necessidades dos bebês e crianças, as rotinas acontecerão a partir da realidade de cada grupo e território, não sendo prescrições estáticas.

Esses e todos os outros são momentos educativos e precisam ser pensados a partir de uma ótica antirracista. Nesse sentido, não cabe destinar, por exemplo, o "canto temático de bonecas e histórias étnicas", uma vez que ações isoladas, segregadas e desarticuladas não possibilitam que os bebês e as crianças vivam práticas antirracistas. Dessa forma, indicamos que:

- o Projeto Político-Pedagógico das UEs expresse compromisso e ações para educação antirracista;
- em todo e qualquer momento vivenciado nas UEs, as professoras e demais educadoras planejem práticas antirracistas nos 200 dias letivos.

Por meio de brincadeiras, os bebês e as crianças pequenas se relacionam com o mundo, aprendem, se divertem. Os brinquedos e outras materialidades[32] devem subsidiar práticas antirracistas, viabilizando que crianças negras e não negras sintam-se representadas, valorizadas e pertencentes às UEs. Os espaços educativos devem ser organizados de modo que as crianças tenham contato com a diversidade racial. Cartazes, placas indicativas e outros elementos que compõem o espaço devem considerar a existência de pessoas negras de diversas tonalidades de pele, além de japonesas, bolivianas, indígenas, dentre outros fenótipos (com atenção a representações estereotipadas[33]), para além dos apresentados por pessoas brancas.

Como já apresentado no início do documento, Fabiana Oliveira (2010) aponta que os(as) bebês negros(as) são os que esperam mais tempo para receber alimentação, além de receberem menos colo. Observar atentamente os momentos do cotidiano nos CEIs[34], EMEIs[35], EMEBS[36], CEIIs[37], CEMEIs[38] e em outras escolas que atendem crianças no Município de São Paulo, refletir diariamente sobre as ações com

---

32 O termo "materialidade" procura expandir o significado de materiais [...]. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades.Conforme o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p.135), "as materialidades agrupam uma imensa gama de objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitam investigar, pensar, inventar, raciocinar. Materialidades significativas são os jogos e os brinquedos, os objetos do cotidiano, os materiais artísticos, científicos e tecnológicos, os materiais de largo alcance como pedaços de madeira, pedaços de cano, cordas, rolhas, entre outros".

33 Como já dito na Parte 1 deste documento, os estereótipos são práticas de representação. Tantas vezes, a população negra em imagens gráficas é representada como miserável. No caso de mulheres negras de pele clara, por exemplo, são representadas de modo hipersexualizado. Há ainda representações que ampliam traços faciais negróides, como: lábios, nariz, como se todas as pessoas negras tivessem exatamente o mesmo fenótipo. É importante que durante a escolha dos livros, vídeos e outros materiais que trazem representações, que estas não sejam estereotipadas.

34 CEIs - Centros de Educação Infantil.

35 EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil.

36 EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos.

37 CEII - Centros de Educação Infantil Indígena.

38 CEMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil.

cada menina e menino desde a primeiríssima infância são ações necessárias para práticas equitativas e antirracistas, conforme preconiza o Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil. É importante ater-se aos comentários realizados sobre as características físicas das crianças, pois, muitas vezes, aparecem expressões racistas como "cabelo ruim", as quais podem afetar a autoestima e a constituição de subjetividade da criança negra.

Por outro lado, é preciso atentar-se a comportamentos e falas aparentemente antirracistas, como:

- "Nossa, que cabelo lindo, eu queria ter um cabelo crespo igual ao seu!"
- "Nossa, que pele maravilhosa, que negra(o) linda(o) você é!"
- "Ela é negra, mas é tão bonita."
- "Essa pele da cor do pecado é linda demais!"
- "Essa (criança) vai ser uma negra linda quando crescer."
- "Ainda bem que vocês negras(os) resolveram assumir o cabelo natural, tão lindo!"
- "Seu cabelo (crespo) fica mais bonito preso."

Esses e outros jargões amplamente utilizados cotidianamente representam o racismo estrutural, além de demonstrarem uma romantização do que é ser negro(a) no Brasil. Este tipo de "elogio" desconsidera as dificuldades encontradas pelas pessoas negras em relação ao cabelo crespo e à cor da pele.

Na primeira frase, por exemplo, quando uma pessoa branca dirige-se a uma negra, de cabelos crespos, vítima de racismo, e fala sobre o seu desejo, ela desconsidera os processos de sofrimento vivenciados por essa pessoa que é discriminada. A pessoa branca que se refere ao cabelo da outra como algo belo e positivo, verbalizando o desejo de tê-lo, ao dizer isso demonstra não considerar toda a discriminação existente na sociedade relacionada ao cabelo crespo.

As segunda e terceira frases, aparentemente inofensivas e elogiosas, colocam a pessoa negra num lugar de exotismo. Não é comum, por exemplo, nos depararmos com frases como: "nossa, que pele branca linda" ou "que branca(o) linda(o) você é", muito

menos "você é branco(a), mas é bonito(a)". Diante do desejo de elogiar a beleza de bebês, crianças e demais pessoas negras de todas as idades, basta dizer que são bonitas, sem precisar enfatizar que são negras. Assim como fazemos com as demais pessoas.

As terceira e quarta frases apresentadas dizem respeito à hipersexualização que os corpos negros sofrem desde o período da escravização e, distante de ser um elogio, retrata a beleza negra de forma bastante estereotipada e preconceituosa.

E, nas duas últimas frases, ao dizer que pessoas negras "resolveram assumir" o cabelo natural, desconsidera-se o fato de muitas pessoas negras passarem por processos de alisamentos e demais processos químicos justamente pela discriminação que o cabelo crespo natural sofre socialmente. Sem falar que não devemos questionar a escolha estética de outra pessoa. Isso é desrespeitoso. Se o cabelo está alisado, preso, solto ou trançado, tal escolha (da própria pessoa, ou da família, no caso da criança) não deve ser questionada. Como diz a música de Chico César: "Respeitem meus cabelos, brancos! Se eu quero pixaim, deixa. Se eu quero enrolar, deixa. Deixa, deixa a madeixa balançar."[39]

A fim de potencializar práticas antirracistas, o documento convoca todas(os) educadoras(es) da infância ao compromisso de uma análise, reflexão e ações contínuas sobre suas práticas diárias.

Ao propor uma brincadeira, é necessário que a educadora esteja atenta(o) às interações durante o seu desenvolvimento e observar, por exemplo, a relação de como os materiais são compartilhados, quem se aproxima, quem se afasta, quem participa, quem não interage muito e se essa não interação pode ser por não se sentir pertencente.

Quando a escolha da(o) educadora(or) for trazer brincadeiras ou vivências de algum país da África (por exemplo), é necessário evitar generalizações e tratar de maneira singular os saberes e fazeres dos povos que vivem em um dos 54 países que compõem o Continente Africano. Assim, ao propor alguma "brincadeira africana", é interessante nomear o país e apresentar os contextos em que se brinca. A falta desse rigor ajuda a perpetuar a ideia da África como país, por exemplo, ou mesmo reforçar

39 A letra completa da música de Chico César está disponível em: https://www.letras.mus.br/chico-cesar/134011/ Acesso em: 19 fev. 2022.

as designações do tipo cultura "africana" ou dos "povos indígenas", tratando essas culturas como homogêneas. Restaurar essas singularidades é condição para que as culturas sejam compreendidas como diversas e complexas. Da mesma forma, isso vale para expressões individuais, nomear autores(as), artistas, pensadores(as) é uma prática que, além de respeitar a propriedade intelectual, é uma oportunidade para a criação de repertórios e referências nas diferentes áreas.

No trabalho com os bebês, as propostas para uma educação antirracista devem compor a intencionalidade docente. A composição dos espaços com tecidos étnicos e com bonecos e bonecas de diferentes tonalidades é importante para oportunizar e incentivar os bebês e as crianças a serem afetuosos. Para aprendizagens diversificadas, ricas e inclusivas, é importante expor variedades de fotos, instrumentos musicais e sons que referenciam diferentes etnias e raças. Vale reforçar que também é uma prática antirracista a relação de diálogo, afetuosidade, troca de olhares, tom de voz e o respeito ao bebê na hora da troca, do banho, do sono, da alimentação, na entrada e saída, ao receber ou entregar os bebês ao colo dos responsáveis. Ressaltamos que o diálogo com as famílias é essencial para que estes vínculos sejam fortalecidos e que as experiências de contato com os bebês e crianças, reforcem positivamente suas identidades.

A partir da observação e escuta atenta, as crianças, na primeira infância, expressam suas emoções, desejos e anseios por meio do vínculo de confiança que estabelecem na escola e com as(os) educadoras(es). O trabalho com projetos, leitura, espaços pensados para ampliar repertórios, pesquisas e investigações, corporeidade e as múltiplas linguagens são as ferramentas que podem e devem subsidiar o trabalho docente para uma educação antirracista.

Mas e se eu não tiver bebês ou crianças negras. Devo trabalhar com esse tema?

Sim! O racismo é uma tecnologia estruturada para ser excludente. Todas as pessoas, em diferentes medidas e consequências, vivem seus impactos. Crianças brancas ao crescerem com a referência de que fazem parte de um grupo específico, com padrão universal de beleza, de merecimento, de intelecto, de afeto, de não serem questionadas em seus comportamentos, de não serem potencialmente alvo dos marcadores sociais, vão se constituir dentro de uma lógica eurocêntrica e racista, perpetuando tais comportamentos ao longo de seu desenvolvimento. Se, desde bem pequenas,

as crianças forem apresentadas às diversidades e às práticas sociais que ultrapassam os muros da escola, vão se constituir de uma identidade fortalecida, que respeita e acolhe as pluralidades.

Para tanto, os momentos formativos devem ser planejados a partir de estudos teóricos e materiais que privilegiem a pauta antirracista, autores e autoras negras, curadoria de livros e materiais que não deprecie estéticas e que promova espaço de debates e trocas entre os docentes. Anualmente, as UEs de Educação Infantil desenvolvem uma avaliação a partir dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015), e a dimensão 5: "Relações étnico-raciais e de gênero" traz elementos importantes a serem observados, a fim de aferir as relações raciais vivenciadas nas UEs, no que tange às relações pessoais, a curadoria de livros, imagens que irão compor os espaços, os brinquedos, a relação entre bebês, crianças e adultos. Esse deve ser um espaço de reflexão sobre as práticas vividas cotidianamente. Refletir, replanejar, rever são ações necessárias às práticas antirracistas.

Gostaríamos de explicitar o diálogo estabelecido entre esses diferentes referenciais da Rede Municipal de Ensino, aliados às formações e à distribuição de materiais que asseguram a todas as educadoras condições de participarem da intransponível necessidade de construção de uma educação antirracista, desde a Educação Infantil.

Fala Educadora!

Sou professora de Educação Infantil na Rede desde dois mil e quatorze e, após uma breve experiência na coordenação pedagógica no CEI Prof.ª Anita Castaldi Zampirollo, em dois mil e dezenove, estou designada como parte da equipe de formadoras da Educação Infantil na DRE Jaçanã/Tremembé. Além da Educação Infantil, represento frentes de trabalho, as quais destaco: NEER - Núcleo de Educação Étnico-Racial, que trata das pautas: Povos Migrantes, Relações Étnico-Raciais, Povos Indígenas; NGD - Núcleo de Gênero e Diversidades, promovendo momentos formativos, grupos de estudos, acompanhamento e intervenções pedagógicas diante de diferentes demandas.

A ideia de "trabalho" para uma educação antirracista ainda enfrenta muitas barreiras, dentre elas, atravessamentos subjetivos, aqueles em que a pauta afeta nossas limitações diante da importância e da obrigatoriedade em implemetar a Lei nº 10.639. É importante sinalizar que são muitas as políticas públicas de combate ao racismo e que todas e todos temos o compromisso de sua implementação.

Por isso, ainda vemos muitas propostas que utilizam aspectos estereotipados, como "as savanas africanas" ou desenhos fotografados com palha de aço colada nos cabelos ou perucas black power como "fantasia".

Desconhecer ou não saber "falar sobre racismo" não pode justificar a ausência da pauta no planejamento e na intencionalidade docente. Da mesma forma que, apenas comprar livros, tecidos, bonecos e bonecas negras, por si só, não garante que o trabalho esteja na ação docente. É importante que esta pauta seja planejada e discutida nos momentos formativos com as famílias e comunidade, antes, durante e depois da aplicação dos Indicadores de Qualidade. Outro ponto importante a se destacar são os eventos pontuais no mês de novembro. Ou seja, a educação antirracista não é um projeto isolado ou uma ação que deve estar descolada das demais ações da Unidade.

Ela deve compor o PPP, as relações interpessoais, o diálogo democrático, a participação da gestão, quadro de apoio e o respeito às diversidades e a pluralidade que constitui a identidade da escola e também o que há fora dela. O racismo, por ser estrutural, interfere nas relações. Portanto, é preciso atentar-se quanto ao que se revela de forma explícita, mas, também, de forma implícita. O racismo é, ao mesmo tempo, sutil e altamente sofisticado.

Existe um imaginário equivocado de que bebês e crianças não reproduzem opressões como o racismo, xenofobia ou sexismo. De fato, bebês e crianças não nascem racistas, mas são impactadas por essa estrutura por meio do seu círculo familiar, cultural, da própria escola, da mídia, desenhos, brinquedos, falas e comportamentos que se repetem e educam.

As ações cotidianas nas infâncias devem chegar na frente da narrativa histórica de que o ponto de partida é a escravização, a dor ou de que "somos todos iguais!". Não somos. Somos diversos e partimos de pontos históricos e geográficos diferentes. Somos todos Humanos, porém, numa estrutura racista e excludente, nossas humanidades são tratadas de maneiras diferentes.

Os rituais pedagógicos devem prever propósitos de novas narrativas, que partam de exemplos exitosos, referências potentes, imagens positivas para os bebês e as crianças. E esta é uma maneira que nós, adultos e já imersos na estrutura racista, temos para revisitar nossos preconceitos, limitações e não saberes.

Por isso é tão importante que no processo de se implantar uma educação antirracista, os educadores e educadoras, por meio da formação e debates, reconheçam sua propria identidade e compreendam o lugar que ocupam nessa luta. E que, para além dos discursos, possamos juntos e juntas, garantir que a escola pública seja inclusiva, promova a integralidade e a equidade, sobretudo a partir das nossas ações.

Priscila Aparecida S. de Oliveira
Professora da DRE - Jaçanã / Tremembé

Fala Educadora!

Liberdade religiosa como prática de um currículo antirracista para bebês e crianças

Axé pra quem é de axé
Pra chegar bem vilão
Independente da sua fé
Música é nossa religião

Emicida

Desde 2016, nós do CEI Dr. Antônio João Abdalla iniciamos uma pesquisa intensa relacionada à temática para uma educação que considerasse as relações étnico-raciais. A Equipe assumiu um compromisso, compreendendo que propor uma Educação antirracista não se faz com projetos pontuais no mês de novembro, mas, sim, com experiências cotidianas que combatam práticas racistas naturalizadas diariamente em nossa sociedade.

Ter como eixo norteador do Projeto Político-Pedagógico do CEI "práticas antirracistas" é garantir aos bebês, crianças e comunidade educativa o fortalecimento da cultura afro-brasileira com a implantação de um currículo preto, ou seja, descolonizado. Como? Isso se faz quando valorizamos livros, histórias, músicas, escritores(as), ilustradores(as) pretos e pretas.

Quando valorizamos e respeitamos a cultura do nosso povo que historicamente foi escravizado, assassinado e silenciado.

Quando aceitamos que somos brasileiros com antepassados africanos e que, por isso, devemos nos ligar à ancestralidade por meio das narrativas, sons, sabores, belezas e respeito ao sagrado que foi trazido, escravizado e, hoje, vem migrante da África.

Quando consideramos a identidade real de nossas crianças e bebês, valorizando sua autoimagem, reafirmando identidades, infâncias, culturas, tons de pele e texturas de seu cabelo - solto, não preso!

Quando realizamos a transposição do conceitual para a prática dos documentos vigentes da Secretaria Municipal da Educação, como: Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais; Currículo Integrador da Infância Paulistana; Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista – especificamente a dimensão 8 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero; Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil; Currículo dos Povos Indígenas; Currículo dos Povos Migrantes.

Quando, de fato, com todos esses documentos nos enxergamos implementadores da Lei 10.639/2003, que legitima práticas curriculares na perspectiva ANTIRRACISTA.

Em 2021, as Professoras Léia Marques, Maria Rita Matos, Valquíria Guidoti e Vanessa Emmerick, ao observarem o interesse dos bebês de um agrupamento em atendimento presencial – durante a pandemia da COVID-19 – pelos batuques e sons que os objetos produziam quando suas pequenas mãos batiam sobre superfícies, perceberam que tínhamos crianças com experiências em Terreiro. É importante que a assistente de direção, Cristina Teichner, também participou da observação e percepção das experiências dos bebês.

A Lei nº 10.639/2003, que garantiu a inclusão obrigatória na Educação Nacional sobre a temática "história e cultura afro-brasileira", fazendo com que tenhamos práticas por uma educação antirracista nos Centros de Educação infantil, inclui o tema sobre a afro religiosidade. Porém, nos pareceu inegável tal assunto ainda ser algo silenciado nos espaços das infâncias e nas escolas municipais. Convidamos o Coordenador Pedagógico Robson Silva, da EMEF CEU Heliópolis, que, como parceiro mais experiente na temática, contribuiu no processo formativo da equipe de educadores. Assim, estabelecemos uma rede de fortalecimento na cidade.

Uma vez que nossas práticas são pensadas na perspectiva da pedagogia da escuta, ignorar as manifestações religiosas dos bebês e crianças que são oriundas de matrizes africanas seria oposição à legislação vigente. Por isso, compreendemos que a herança africana preservada pelos terreiros é marca inquestionável da cultura brasileira. As heranças são evidenciadas na musicalidade, na culinária, nas artes, nas cores e nas formas como nossos corpos se movimentam. Em nossa vida, estamos constantemente atravessados pelas culturas e valores africanos. Ou seja, somos um BRASIL AFRICANIZADO.

Hoje, temos literaturas que auxiliam na propagação do conhecimento sobre a cosmologia negro africana. Livros com ilustrações para bebês e crianças, história em quadrinhos que associam os orixás a super-heróis, filmes como Pantera Negra, são materialidades que permitem uma construção identitária que fortalece o orgulho por sermos negras, negros, pretas e pretos, além da possibilidade de (re)conexão à ancestralidade afro-brasileira, africana e divindades.

Abordar essa temática de forma positiva é acolher bebês, crianças e famílias que preferem, por vezes, silenciar, esconder, omitir sua religião, a sofrerem com piadas, xingamentos e outros mecanismos punitivos, quando se vive numa sociedade preconceituosa.

Sejamos, portanto, a VOZ QUE GRITA, por LIBERDADE RELIGIOSA. "Axé pra quem é de Axé".

Tatiane Damaceno Barreto
Mestre em Educação/UNIFESP
Coordenadora Pedagógica
CEI Dr. Antônio João Abdalla

Ampliando Repertórios

Assista ao debate realizado pela Unicef sobre os impactos do racismo no desenvolvimento infantil na primeira infância, como as especialistas no assunto:
https://www.youtube.com/watch?v=YflvzCaOwa4

Leia o estudo realizado pelo Núcleo de Ciência Pela Infância - NCPI, "Racismo, Educação e Desenvolvimento na Primeira Infância", publicado em 2021. Disponível em:
WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf

Veja também o vídeo https://www.youtube.com/watch?v=hOdWQIPAT7o sobre o estudo realizado pelo NCPI.

A universidade de Harvard realizou uma pesquisa que mostra o efeito do racismo no corpo e no cérebro das crianças negras. Veja o resumo desses dados no vídeo da BBC Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-KT5pVtpHgo

Assista ao vídeo com Daniel Munduruku "Bem viver indígena – educação" para compreender a perspectiva indígena sobre as crianças e o aprendizado. Disponível em: https://youtu.be/H7J2M2rzQE4

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	
4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	**Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos** **4.1 -** Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. **4.2 -** Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.
10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES	**Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles** **10.2 -** Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

Referência

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.





Parte 5
Seguindo na trilha para uma educação antirracista





Figura 36 - Contação de histórias, EMEF Vinicius de Moraes, 2021.

O primeiro passo de qualquer estratégia que vise à superação do racismo no ambiente escolar passa por afinar e reeducar olhares e ouvidos para identificar as situações no cotidiano e superar um discurso defensivo presente em muitas escolas de que "aqui todos são iguais e não há racismo". Seja por meio de palavras, gestos ou silêncios, as situações de discriminação são muitas vezes negadas, naturalizadas ou invisibilizadas pelas pessoas, o que torna mais difícil o enfrentamento do problema. (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 33)

Nestas considerações finais, iremos retomar a afirmação feita na introdução deste documento, de que as lutas dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista vêm desde o período pré-abolição. O Estado brasileiro oficializou essa necessidade, por meio da Lei nº 10.639, no ano de 2003. Dessa maneira, todos os educadores e educadoras são responsáveis pelo cumprimento e pela efetivação dessa normativa.

Chamamos a atenção também para o fato de este documento estar em harmonia com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O compromisso assumido por diversos países, entre eles o Brasil, propõe uma ação mundial coordenada para a realização dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS e suas 169 metas, de forma a erradicar a pobreza e promover uma vida digna a todas e todos, a partir da construção de um futuro inclusivo, resiliente e sustentável para todas as pessoas e todo o planeta.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Na elaboração dessas Orientações, levamos em conta a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável que visa efetivar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, pois entendemos que as ações locais e cotidianas, realizadas nas escolas, colaboram também para uma transformação global, conforme preconiza o princípio norteador dos ODS:

> Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. (ONU, 2015).

Os 17 ODS são acompanhados de metas, 169 no total, que especificam os resultados que se pretende atingir. Conforme puderam observar ao longo do documento, foram destacadas em cada Parte os objetivos e metas que estão mais diretamente relacionados aos conteúdos e propostas apresentadas.

Importante destacar que dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o de número 4 (Educação de qualidade) visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Enfatizamos também o objetivo 10, que propõe diminuir as desigualdades dos países e entre eles. Ao observarmos esses dois ODS, podemos afirmar que trabalhar o antirracismo na educação é imprescindível para que estes objetivos sejam de fato alcançados e ninguém fique para trás.

Referências para o trabalho pedagógico com os ODS

Série **"Educação para o desenvolvimento sustentável na escola"** (UNESCO, 2020), composta por dez cadernos pedagógicos sobre a Agenda 2030. Disponível em: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-sustainable-development/eds-na-escola

Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS no Currículo da Cidade de São Paulo (SME/COPED, 2020). Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-e-diretrizes-de-aprendizagem/

Para finalizar, vamos retomar as afirmações feitas no Caderno 1, do Programa a Cor da Cultura (2009, p. 92), sobre a importância da realização da educacão antirracista para a toda a sociedade:

> O racismo e seus derivados no cotidiano escolar deixam marcas, muitas vezes indeléveis, para todos que interagem nesse cotidiano. Consequências do racismo na escola para os alunos: como não poderia ser diferente, a existência de racismo, preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira e no cotidiano escolar prejudica todos os indivíduos da sociedade. (BRANDÃO, 2006, p.92)

Consequências para todas as crianças

- A não percepção do diálogo como possibilidade positiva de contraposição de idéias;
- Comprometimento do senso crítico e ético;
- Atitudes de competição, agressão e violência no cotidiano escolar; e
- Estabelecimento de conceitos de hierarquia racial.

Consequências para a criança negra

- Sentimento de inferioridade:
  - Racial
  - Intelectual
  - Padrão estético
- Valores morais, éticos e culturais;
- Inadequação social;
- Vergonha, medo e raiva de ser negro;
- Autoconceito negativo;
- Potencial comprometido; e
- Fracasso escolar.

Consequências para a criança branca

- Sentimento de superioridade:
  - Racial
  - Intelectual
  - Padrão estético
- Valores morais, éticos e culturais;
- Dificuldade de se relacionar com indivíduos negros e
- Forte possibilidade de se tornar racista.

Consequências para a sociedade

- Perpetuação de ideologias racistas;
- Formação de indivíduos racistas;
- Permanência das desigualdades raciais;
- Violência no espaço escolar; e
- Potenciais subaproveitados.

Conforme apresentamos ao longo de todo o Documento Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista - Povos Afro-Brasileiros, a importância, a necessidade e a urgência da educação antirracista deve ser um compromisso de toda a sociedade brasileira, pois as consequências negativas do racismo incidem nas pessoas negras e não negras. Embora as primeiras sejam as mais diretamente atingidas, o prejuízo é de toda a sociedade.

Em "Ensinando pensamento crítico", a pensadora feminista negra estadunidense bell hooks enfatiza a importância da afetividade no processo de aprendizagem:

> O amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo. Comecei a pensar sobre a relação entre o amor e a luta para acabar com a dominação em um esforço para compreender os elementos que constituíram movimentos bem

> sucedidos por justiça social no mundo. Ficou evidente que o foco em uma ética do amor foi fator central no sucesso do movimento. Em Tudo sobre o amor: Novas perspectivas, defini o amor como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Todos esses fatores atuam de modo interdependente. Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal. Professores então aprendem enquanto ensinam, e estudantes aprendem e compartilham conhecimento (hooks, 2020, p. 239).

Esse comprometimento amoroso trazido por hooks, aliado aos conhecimentos e práticas intencionais são fundamentais para a efetivação de uma educação antirracista.

Antes de finalizar este documento, gostaríamos de reforçar a ideia de que o pensamento ocidental moderno realizou a cisão entre corpo e mente, razão e emoção, como bem exemplifica a conhecida frase: "Penso, logo existo", do filósofo René Descartes. Não havia essa separação nas cosmovisões dos povos africanos e indígenas, antes da colonização. Nós existimos porque pensamos, mas também porque cantamos, dançamos, sentimos e nos expressamos, por meio de nossas corporalidades e emoções. Essa premissa é imprescindível para a implementação da educação antirracista.

A professora Azoilda Loretto da Trindade realizou diversos estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais, nos quais também enfatizou a importância das afetividades para o aprendizado, especialmente quando se trata da Educação Básica, de crianças e jovens. Pedagoga e psicóloga, Azoilda Trindade chamou a atenção para a importância da ação docente como possibilitadora e promotora de relações afetivas ricas, respeitosas e "cuidantes", na prática do cotidiano escolar. Destacou, ainda, o quanto as memórias dos tempos escolares são importantes nas nossas trajetórias de vida. Tendo em vista que podem ser tanto memórias traumáticas e castradoras: de discriminação, xingamentos e agressões; como podem ser memórias positivas: um toque, um sorriso, um abraço, um elogio. Eis aí "o ponto de força" que o lugar de educadora e educador possui, demonstrando o quanto ele é de responsabilidade ética, teórica, política e afetiva. E, ainda, de comprometimento com uma educação democrática e acolhedora. (TRINDADE, 2006).

Nesse sentido, reforçamos a importância de a construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP estar pautada na Educação Antirracista, apontando que esta permeia todo currículo escolar, todas as práticas escolares durante todo ano letivo e não apenas nas efemérides. Vale também ressaltar a importância do Trabalho de Conclusão de Curso - TCA, a partir do 7º ano, como um potencializador de processos de ensino-aprendizagem pautados nos interesses e demandas do território e no protagonismo estudantil. Nestes, a urgência do combate ao racismo aparece com muita força. Portanto, é possível potencializar o TCA como um espaço importante e central para o PPP e para a educação antirracista.

Conforme procuramos demonstrar ao longo deste documento, a escola é um local privilegiado para romper com a visão eurocêntrica e hierarquizante dos povos e sociedades, respeitando todas as cosmovisões.

Finalizamos afirmando que a Lei nº 10.639/2003 completou 20 anos e, de lá para cá, muitas mudanças ocorreram. Tanto nas práticas pedagógicas, quanto na produção de conhecimento e reconhecimento do que já era "saber científico" por povos africanos e afro-brasileiros e havia sido invisibilizado, ou ainda, em relação às ações afirmativas que, mesmo sob constante ameaça, já produziram avanços significativos. Conforme apontado no depoimento do professor Acácio Almeida, no item "História da África" (Parte 4 dessas orientações), sobre os impactos positivos da Lei nº 10.639/2003, o olhar em perspectiva é fundamental para nos situar em relação ao momento atual das discussões sobre as relações étnico-raciais. Se antes se afirmava não haver materiais didáticos, formações e referências para efetivar a educação antirracista, hoje esse cenário não é mais o mesmo.

A proposta de trazer conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira foi ampliada para um projeto de descolonização do currículo, a partir das problematizações trazidas pelo conceito de racismo estrutural, epistemicídio e colonialidade do saber, por exemplo. Mais do que temas, o que se reivindica são atitudes e posicionamento ético, comprometido com o combate ao racismo. Algumas dificuldades continuam, mas existem as condições de se inventar outras respostas, construídas ao longo desses 20 anos de caminhada – como dissemos na introdução deste documento: "nossos passos vêm de longe". Ou seja, essas orientações estão em diálogo com esse movimento de transformação que já chegou a um ponto de não retorno – o que se pretende agora é avançar.

Atualmente, o letramento racial é o mínimo exigido para o convívio social. Isso não significa desconsiderar a simultaneidade dos tempos no qual há educadores(as) que já desenvolvem trabalhos sólidos, outros(as) que realizam ações pontuais e aqueles(as) que ainda procuram ignorar a existência da Lei. Por isso, cada território e comunidade deve se apropriar desse e de outros materiais e se responsabilizar em participar dessa transformação. Não há mais espaço para a recusa, todos(as) têm ferramentas para se engajarem a partir do ponto em que se encontram. Acrescente-se aí a força da organização coletiva, que pode se dar com os pares mais próximos ou distantes: autores(as), parcerias (dentro e fora da escola). Como diz a canção "um mais um é sempre mais que dois"[42].

Em material complementar às Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista - Povos Afro-brasileiros, apresentaremos algumas práticas que foram realizadas por educadores(as) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e possibilidades de atividades que os(as) educadores(as) poderão adequar à realidade de seus territórios. Nosso objetivo é inspirar a todos(as) para que sigam na trilha de uma educação antirracista, compreendendo a necessidade da corresponsabilidade e sentindo-se amparado(a) para caminhar com passos mais largos e firmes rumo à equidade.

Referências

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres:** modos de fazer. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor da Cultura, v. 1).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório de monitoramento global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 2019. Brasília: UNESCO, 2019.

42 Canção **O Sal da terra**, Beto Guedes, no álbum Cantos da Lua Vaga, 1981.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Souza. **Indicadores da qualidade na educação:** relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

SILVA, Silvane. O amor como ponte para a aprendizagem. *In:* MOULIN, Gabriela, CARNEVALLI, Felipe, ROSENBURG, Marcela, LAGOEIRO, Vítor (org.). **Avizinhar Fabulações**. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kPHzSQi05ipSR7K3Qh2hSh6Jj1slEDJ7/view Acesso em: 17 fev. 2023.

TRINDADE, Azoilda. Em busca da cidadania plena: fragmentos de um discurso sobre afetividade. *In:* BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres:** modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112. (A Cor da Cultura, v.1).



Foto: SME/Multimeios: Wérlen Santos

Figura 37 - Estudante do CEI Antônio João Abdalla.

Glossário

Cosmovisões - Saberes e fazeres compartilhados que fundamentam a vida social de uma comunidade, em todas as suas dimensões: comunicação, crenças, valores, alimentação, técnicas, interações, modos de transmissão do conhecimento, etc.

Decolonial - Perspectiva que se contrapõe ao eurocentrismo, visando construir conhecimentos a partir da visão dos subalternizados pela modernidade capitalista, marcada pelo etnocídio e pelo racismo epistêmico.

Diáspora africana - Nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pelo sequestro de pessoas, para a exploração de mão de obra escravizada, do continente africano para outras regiões do mundo, que durou da Idade Moderna até o final do século XIX. Devido a esse processo, houve uma reconstrução identitária dos povos da diáspora.

Estado laico - O princípio de laicidade do Estado visa garantir que os atos governamentais não sejam pautados por nenhuma religião e, ao mesmo tempo, assegura a liberdade de crença e "o livre exercício dos cultos religiosos", conforme preconiza a Constituição brasileira.

Etnomatemática - A Etnomatemática surgiu na década de 1970, como uma contraproposta ao ensino tradicional de Matemática. É um método de pesquisa e de ensino que cria condições para que o pesquisador reconheça e compreenda o modo como um saber matemático foi gerado, organizado e difundido dentro de determinados grupos culturais.

Filá - É um adorno que se usa na cabeça e tem como objetivo proteger o chakra coronário. Proteção do ori (cabeça).

Fios de contas - Confeccionado de miçangas sintéticas nas cores de cada Divindade, o fio de contas faz parte da indumentária ritualística do Candomblé e simboliza Cargos ou Nações (etnias) de Candomblé. Com as contas enfiadas em um fio de puro algodão e lavadas com água com folhas sagradas ou banhadas no abô.
São usados como instrumentos religiosos, que fazem elo entre a matéria e o divino, permitindo assim uma maior comunicação espiritual com o Orixá ou Entidade.

Frente Negra Brasileira - FNB - Foi fundada na Cidade de São Paulo, em 1931, com o objetivo de promover melhores condições de vida à população negra por meio de atividades socioeducativas, como: escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de atendimento médico e odontológico. Havia também cursos de formação política, de artes e ofícios.

Guias - Nas religiosidades de matrizes africanas, os colares ritualísticos representam a Entidade ou Guia Espiritual de cada religioso. São feitas de miçangas de porcelana, sintéticas ou cristal. Antes de serem usadas são lavadas e defumadas com ervas específicas. São usadas como instrumentos re-

ligiosos, que fazem o elo entre a matéria e o divino, permitindo uma maior comunicação espiritual com o Orixá ou Entidade.

Interseccionalidade - A perspectiva interseccional possibilita observar a interação entre as estruturas de opressão. É uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural entre raça, classe e gênero. Podemos acrescentar a estas outras intersecções de opressão por exemplo, deficiência, idade, domicílio, dentre outras.

Letramento racial - O conceito foi utilizado pela primeira vez pela socióloga afro-americana France Winddance Twine, em 2003. No Brasil, o *racial literacy* foi traduzido para o português pela psicóloga Lia Vainer Schucman e significa um conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano.

Movimento Abolicionista - Visava ao fim da escravização. Teve seu apogeu entre as décadas de 1860 e 1880, período em que se desenvolvem as maiores campanhas jornalísticas em prol da libertação dos escravizados, por meio de órgãos da imprensa explicitamente ligados à questão abolicionista e à criação de associações cujo fim era levantar fundos para a emancipação dos escravizados. Alguns importantes intelectuais negros e brancos participaram ativamente da campanha abolicionista.

Movimento Negro Unificado - MNU - É uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978, é lançada publicamente no dia 7 de julho, deste mesmo ano, em evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país. É um grupo muito atuante até os dias de hoje. Tendo como grande referencial o casal Miltão e Regina, residentes na Cidade de São Paulo.

Neurodivergente - A expressão se refere a pessoas que têm um desenvolvimento ou funcionamento neurológico diferente do padrão esperado pela sociedade em geral. Essa palavra é muito utilizada pela comunidade autista, mas não como conceito formal por profissionais da saúde. Ver também "neurodiversidade".

Neurodiversidade - É um conceito que entende uma conexão neurológica atípica ou neurodivergente como uma manifestação da diferença humana e não uma doença a ser curada. O conceito foi usado pela primeira vez pela socióloga australiana e portadora da Síndrome de Asperger Judy Singer em 1998, em uma tese defendida na Universidade de Tecnologia de Sidney.

Neurotípico - Pessoa que tem um neurodesenvolvimento considerado regular. Essa palavra é muito utilizada pela comunidade autista, mas não como conceito formal por profissionais da saúde.

Orixá - Divindade, deus do panteão iorubá.

Teatro Experimental do Negro - Fundado em 13 de outubro de 1944, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Abdias do Nascimento (1914-2011), com o apoio de amigos e intelectuais brasileiros. A proposta de ação da companhia é reabilitar e valorizar socialmente a herança cultural, a identidade e a dignidade do afro-brasileiro por meio da educação, da cultura e da arte.

Lista de Imagens

Figura 1- Manifestação durante a reunião da SBPC, em Salvador/BA, 1981. Foto: Juca Martins, Arquivo Edgard Leuenroth,Unicamp.

Figura 2 - Bebê no CEI, José Wilson Abdalla, 2018. Acervo SME.

Figura 3 - Estudante da EMEF José Augusto César Salgado, 2021. Acervo SME.

Figura 4 - Niara (Racismo Estrutural) personagem criada pelo Chargista Aroeira para a Campanha Tributar Super-Ricos, 2021.

Figura 5 - A Bênção, releitura da obra A Redenção de Cam, 1895, de Modesto Brocos, pelo artista Skelltons, 2021.

Figura 6 - Professor do CEU Sapopemba, com o jogo Mancala. Acervo SME, 2021.

Figura 7 - Bebês do CEI José Wilson Abdalla. Acervo SME, 2018.

Figura 8 - Estudante da EMEF José Augusto César Salgado. Acervo SME, 2021

Figura 9 - Bebês do CEI José Wilson Abdalla. Acervo SME, 2018.

Figura 10 - Tabela de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo distribuídos por cor/raça elaborada por Camila Matheus. Fonte dos dados CIEDU-CENSO/SME, 2022.

Figura 11 - Gráfico de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo distribuídos por cor/raça elaborado por Camila Matheus. Fonte dos dados CIEDU-CENSO/SME, 2022.

Figura 12 - Tabela de estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo distribuídos por cor/raça elaborada por Camila Matheus. Fonte dos dados CIEDU-CENSO/SME, 2022.

Figura 13 - Gráfico de estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo distribuídos por cor/raça elaborado por Camila Matheus. Fonte dos dados CIEDU-CENSO/SME, 2022.

Figura 14 - Traje da Irmandade Nossa Senhora da Boa Morte. Anônimo, Crédito da imagem Jailton Leal, século 20. Acervo do Museu Afro Brasil - São Paulo / Brasil.

Figura 15 - Fio de conta de Orixá, anônimo, sem data. Acervo Museu Afro Brasil - São Paulo/Brasil.

Figura 16 - Sem título, Rubem Valentim, 1989. Acervo Museu Afro Brasil - Coleção Particular - São Paulo/Brasil. Crédito da imagem: Nelson Kon. Rubem Valentim, 1989

Figura 17 - Sem título, Rubem Valentim, 1989. Acervo Museu Afro Brasil - Coleção Particular - São Paulo/Brasil. Crédito da imagem: Nelson Kon. Rubem Valentim, 1989

Figura 18 - Criança com livro no CEI Antônio João Abdalla, 2022. Foto: SME/Multimeios - Wérlen Santos.

Figura 19 - Monumento à voz de Anastácia, de Yhuri Cruz, 2019. Acervo do artista.

Figura 20 - Niara (Mulheres Negras), personagem criada pelo Chargista Aroeira para a Campanha Tributar Super-Ricos, 2021.

Figura 21 - Estudante do CIEJA Itaquera. Jogos de Tabuleiro, Mancala, 2021. Acervo SME.

Figura 22 - Estudante do CIEJA Itaquera, Jogos de Tabuleiro, Mancala, 2021. Acervo SME.

Figura 23 - Estudantes da EMEF José Augusto César Salgado.

Figura 24 - Quilombo Cangume, Itaóca, Vale do Ribeira, São Paulo, 2013. Acervo pessoal de Silvane Silva.

Figura 25 - Comemoração do Dia da Mulher Moçambicana (7 de abril), em Pemba, Moçambique, 2012. Acervo pessoal de Silvane Silva.

Figura 26 - Entrada do Museu Nacional do Mali, 2011. Acervo pessoal de Acácio Almeida.

Figura 27 - Vista da chegada ao Quilombo Cangume, em Itaóca, região do Vale do Ribeira, no Estado de São Paulo, 2013. Acervo pessoal de Silvane Silva.

Figura 28 - Rio Ribeira do Iguape, região do Vale do Ribeira, onde estão localizadas a maior parte das comunidades quilombolas do Estado de São Paulo, 2013. Acervo pessoal de Silvane Silva.

Figura 29 - Estudante com o jogo Mancala ou Awalé, no CEU Sapopemba, 2021. Acervo SME.

Figura 30 - Mostra Cultural Cooperifa, CEU Cantos do Amanhecer, 2019. Foto: Thiery. Acervo pessoal da professora Lidiane Pereira.

Figura 31 - Estudante da EMEF Vila Curuçá, 2021. Acervo SME.

Figura 32 - Luciane Ramos Silva. Obra: Na fresta da certeza, o vermelho escuro. Foto: Matheus José Maria. Acervo particular da artista.

Figura 33 - Instrumentos de origem africana, EMEI Cruz e Sousa, 2021. Acervo SME

Figura 34 - Bebê do CEI José Wilson Abdalla, 2021. Acervo SME.

Figura 35 - Bebê do CEI José Wilson Abdalla, 2021. Acervo SME.

Figura 36 - Contação de histórias, EMEF Vinicius de Moraes, 2021. Foto: SME/Multimeios - Wérlen Santos

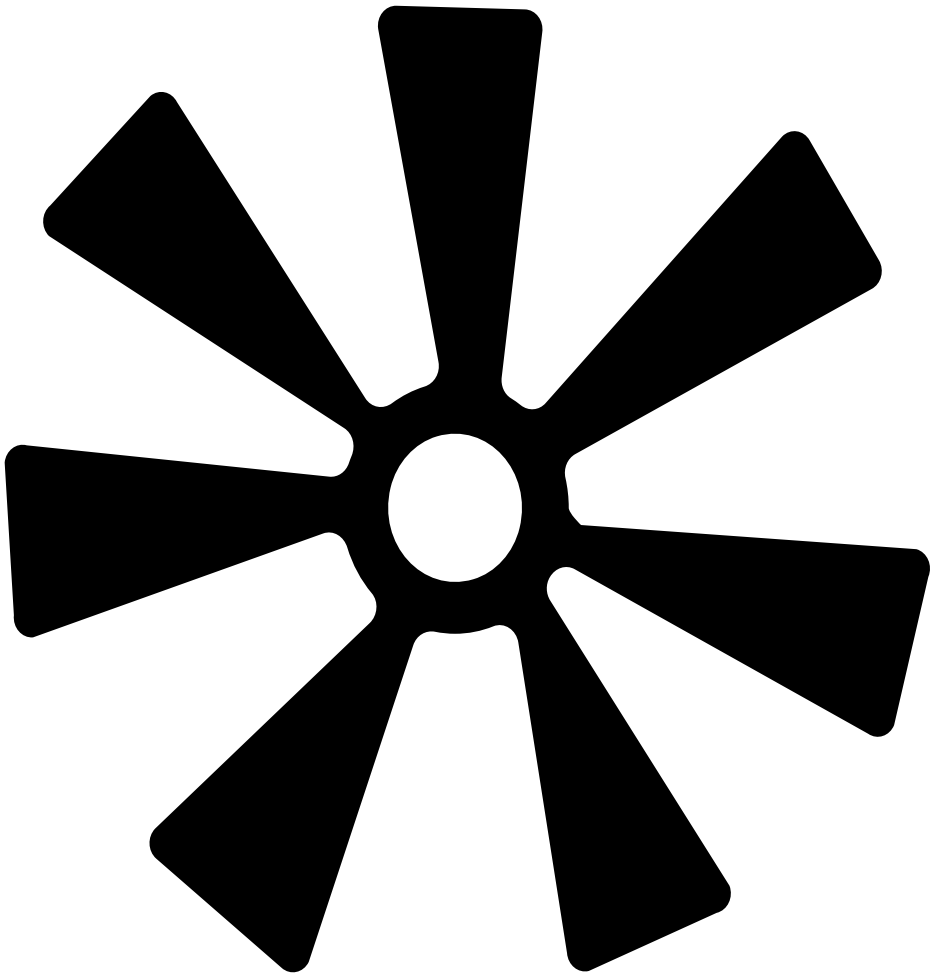
Figura 37 - Estudante do CEI Antônio João Abdalla, 2022. Foto: SME/Multimeios - Wérlen Santos





Caminhos do projeto gráfico





Licença Meu Mais Novo!

Licença Meu Mais Velho!

Licença à Ancestralidade!

Recebemos com imensa alegria e gratidão esse material do *Núcleo de Educação Étnico-Racial* para a realização do projeto gráfico e diagramação.

Pretendemos descrever aqui os passos de nossa pesquisa e do nosso labor na construção de uma identidade que representasse o texto.

Iniciamos nossa perquisição em busca de uma síntese que simbolizasse a imensidão da Mãe África, formas que habitam o inconsciente coletivo, fagulhas de um todo que há em cada um de nós, que nos nutre e nos une como humanidade. Quantos caminhos a percorrer!

Seguimos primeiramente pela música, Youssou N'Dour, Richard Bona e Etienne MBappé, sinestesicamente sons são cores, formas, sabores e lugares. E tateando sobre esse universo, encontramos os saltos dos Maasai, em que homens esguios se lançam ao ar verticalmente e atingem a altura de 1 metro ou mais acima do solo. Quanta ancestralidade cabe entre o espaço dos pés e o chão, e entre a cabeça e o céu, nos remetemos à importância dos rituais dentro da história da psique humana, chegamos aos grafismos pintados nas paredes das casas de Tiébélé, localizadas ao sul de Burkina Faso, próximo à fronteira de Gana, conhecidas por sua arquitetura tradicional, cujas fachadas são pintadas pelas mulheres da comunidade, desde o século XVI, quanta riqueza gráfica! E foi em Gana que encontramos significante e significado para cada palavra registrada nesse livro! O Adinkra povoaria, então, nosso ambiente textual!

Mergulhamos em vários símbolos Adinkra, um conjunto ideográfico criado pelo Rei Nana Kwadwo Agyemang Adinkra e utilizado pelos povos Acã e Ashanti, os moldes eram esculpidos em madeira ou forjados em metal e tinham a função de estampar (carimbar) os tecidos de algodão, inicialmente utilizavam uma tinta feita à base de uma mistura vegetal, nas cores: preto, vermelho e marrom. Primeiramente esses tecidos adornavam os corpos da realeza, de guias espirituais em rituais fúnebres ou em situações raras. Posteriormente esse sistema de escrita se popularizou, modificando seu modo de produção. Os Adinkra carregam em sua simbologia a sabedoria tradicional, a filosofia, ideias que agregam ao bem

viver da coletividade. A palavra Adinkra significa **Adeus à Alma** (Kra), adeus àquele(a) que atravessa tempo e espaço, e se torna Ancestral.

Para a ilustração deste material, adotamos a estilização do contorno dos ideogramas. As estampas originais dos Adinkra obtidas por meio da impressão dos moldes esculpidos em ferro ou madeira e impressos em tecidos de algodão resultam em contornos únicos, caminhos que não se repetem, embora o molde seja o mesmo. Para esse conteúdo textual, focamos no espaço interno do contorno, o que há dentro.

Neste conjunto de símbolos ideográficos, encontramos provérbios, além de uma coleção de estruturas edificadas na ética e na política da comunidade. Conceitos tão antigos e tão atuais que nos apresentam universos atemporais. Nossa vida se encaixa perfeitamente nessas formas, podemos encontrar respostas por meio dos símbolos Adinkra, nos situarmos nesse lugar de representar e ser representado.

E assim, pesquisando mais um pouco, nos deparamos com a urgência desse conhecimento e o respeito às Africanidades. O quanto essa conversa é necessária, como podemos ampliar o olhar em relação à nossa cultura e história, vivê-la e deixá-la viver, pois o peso da falta de conhecimento continua produzindo vítimas.

Consolidada a ideia das formas, seguimos o caminho na pesquisa cromática, e como é sabido, a Africa é policrômica! Optamos por uma escala de cores quentes, iniciando por amarelo e seguindo até o marrom. Essa proposta lembra as cores do entardecer a partir do sol do meio dia. Com isso temos a vivacidade!

De volta aos Adinkra!

Já tinhamos colhido informações suficientes para a Identidade Visual do livro, formas e cores definidas, agora era preciso organizar imagens, palavras e espaços vazios fluindo na dança do olhar que a leitura promove. Medimos e pesamos os elementos gráficos em busca de uma composição harmoniosa, seguindo a mancha gráfica utilizada nas publicações **Currículo da Cidade Povos Indígenas** e **Povos Migrantes**. E assim criamos o projeto gráfico.

Finalmente, chegou o momento da apresentação do projeto, a emoção e o entusiasmo estavam ali impressos em sulfites A3, também havia ocupado todo o espaço e nosso coração pulsava música, cor, forma, símbolos e palavras, nosso espírito cintilava Adinkra!

O projeto gráfico foi aprovado e assim iniciamos a diagramação, aplicando os estilos de textos e dos elementos gráficos.



Para a capa do livro, temos o **Sankofa**, que representa o provérbio: **Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás**. Aprender com o passado, se alimentar dele para a construção do presente e do futuro. Essa escolha se deu devido à popularidade do Sankofa, presente nos gradis de forma estilizada, nas peles como tatuagens e, obviamente, em camisetas, capas de cadernos, nos próprios tecidos e em tantos outros suportes.

Ao fundo do Sankofa estão localizados os Adinkra descritos abaixo:

Adinkra	Nome	Significado
	**Ananse Ntontan**	Sabedoria e Criatividade
	**Wawa Aba**	Resistência, vigor e perseverança
	**Mako**	Todas as pimentas não amadurecem simultaneamente

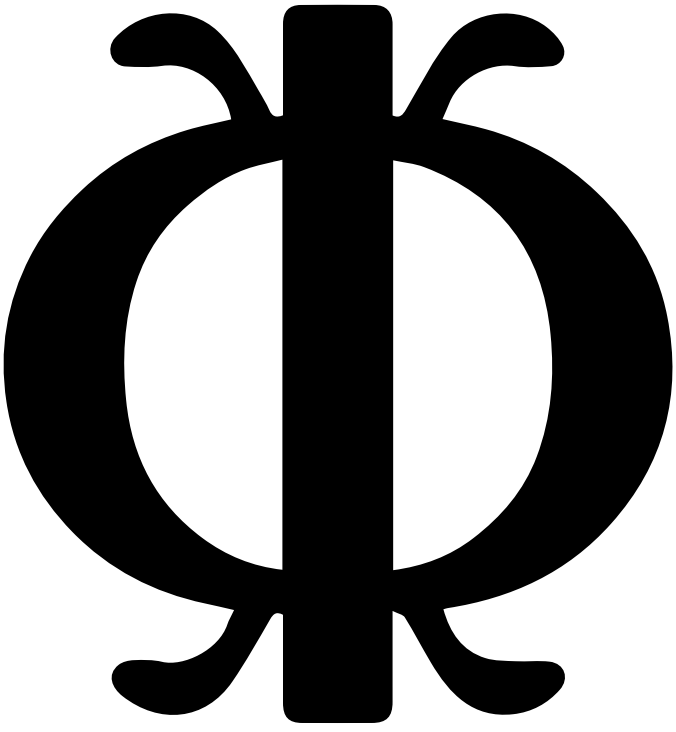
	**Nea Onnim No Sua**	Conhecimento e educação vitalícia
	**Aya**	Resistência e desenvoltura
	**Fihankra**	Proteção, segurança e espiritualidade
	**Ntesie**	Comprometimento e perseverança
	**Odo Nnyew Fie Kwan**	O amor sempre acha o caminho de casa Poder do amor
	**Abusua Pa**	Excelência, originalidade e autenticidade
	**Funtunfunefu Denkyemfunefu**	Democracia, união da diversidade

Existem mais de noventa ideogramas Adinkra! Vamos conhecê-los?

Esperamos que você tenha desfrutado da leitura, que tenha sido possível se reconhecer nessa proposta, nas formas Adinkra, nas palavras e no fluir das ideias. Que essa pesquisa tenha lhe despertado uma vontade imensa de conhecer mais sobre as Áfricas que existem nesse mundo e as Africanidades que nos habitam!

Um Forte Abraço!

Cassiana Paula Cominato
Núcleo de Criação e Arte
Centro de Multimeios





Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cooperação
Representação no Brasil

SÃO PAULO FAROL ANTIRRACISTA

CURRÍCULO da CIDADE

CIDADE DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

