

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDOS E PESQUISAS A PARTIR DO GT 21/ANPED NORDESTE



Adlene Silva Arantes
Maria da Conceição dos Reis
Maria da Penha da Silva
(Organizadoras)


EDITORA
OLYVER

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDOS E
PESQUISAS A PARTIR DO
GT 21/ANPED NORDESTE**

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S207p

ARANTES, Adlene Silva. REIS, Maria da Conceição dos, SILVA. Maria da Penha da

Educação para as relações étnico-raciais: estudos e pesquisas a partir do GT 21/ANPED Nordeste. [recurso digital] / Adlene Silva Arantes, Maria da Conceição dos Reis, Maria da Penha da Silva (Organizadoras) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

ISBN: 978-65-5426-007-7

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Educação. 2. Étnico-raciais. 3. Estudos. 4 GT 21/ANPED. 5. Nordeste. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Adlene Silva Arantes
Maria da Conceição dos Reis
Maria da Penha da Silva
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDOS E
PESQUISAS A PARTIR DO
GT 21/ANPED NORDESTE**

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^a Dr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Prof^a Dr^a. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Prof^a Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Prof^a Me. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

Sumário

Perspectivas teóricas e materiais didáticos

Capítulo 1

O UBUNTU NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA

Raimunda Nonata da Silva Machado

Soraia Lima Ribeiro de Sousa..... 17

Capítulo 2

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA COLEÇÃO BURITI MAIS HISTÓRIA DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Cristina de França Ferreira:

Adlene Silva Arantes..... 40

Experiências educacionais de quilombolas e indígenas

Capítulo 3

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Ilma Fátima de Jesus..... 61

Capítulo 4

PESQUISA DE CAMPO SOBRE E COM INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERNAMBUCO: ANTES E DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Maria da Penha da Silva..... 84

Capítulo 5

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO ÂMBITO DO PIBID DIVERSIDADE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO PANORAMA NACIONAL E REGIONAL

Maria Mannuella Santos de Almeida..... 109

Experiências escolares e antirracistas

Capítulo 6

A RODA DE LEITURA COMO INSTRUMENTO DE CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DAS CRIANÇAS

Joana D'arc do Nascimento Silva Freitas

Maria da Conceição dos Reis..... 133

Capítulo 7

CORPOS NEGROS E CULTURA RAP: DIÁLOGOS COM A LITERATURA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO NO TEMPO PRESENTE

Cleidinalva Silva Cerqueira

Maria Cecília de Paula Silva..... 163

Experiências em outras instâncias educativas

Capítulo 8

INSURGÊNCIAS EDUCACIONAIS NUMA IRMANDADE NEGRA: DIALOGANDO COM A MEMÓRIA E AS TRADIÇÕES NEGROAFRICANAS

Analia Santana..... 185

APRESENTAÇÃO

O cenário pelo qual passamos nos lembra, cotidianamente, que no Brasil, as desigualdades sociais, étnicas e raciais são muito díspares. Desde o golpe que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 passamos por retrocessos no campo social, econômico e político, sobretudo, na educação. Além do cenário descrito nos deparamos em 2019 com a Pandemia da Covid-19 que agravou mais ainda a situação dos cidadãos mais vulneráveis socialmente, dentre esses estão os pertencentes às populações negras e indígenas, quando grande parte não tem acesso à saneamento básico, água tratada e renda familiar que assegure os cuidados necessários com a alimentação saudável o suficiente, e material de higiene essencial para se proteger contra a infecção do vírus.

No tocante à educação formal, o cenário pandêmico no Brasil, durante um ano e meio forçou grande parte das escolas públicas fecharem suas portas, passando a ministrar aulas via mídias digitais. Essa nova estratégia pedagógica, embora fosse a única possível para algumas/uns professoras/es devido à ausência de outras providências por parte do Estado brasileiro, não foi a mais eficiente, assim, ocasionando grande evasão escolar. A medida em que o público estudantil das periferias das grandes cidades é majoritariamente negro empobrecido, sem acesso as chamadas novas tecnologias e à internet de qualidade, nem contar com familiares letrados para orientá-los nas atividades sugeridas pelas/os professoras/as, logo se viram excluídos daquele “novo formato” de ensino. Enquanto nas escolas indígenas situadas em contextos rurais, a situação também foi crítica, considerando que o acesso à internet é ainda mais difícil, exigindo maior esforço da comunidade escolar, coordenadoras/es, motoristas e professoras/es no que confere à elaboração de atividades impressas e entrega em domicílio. Contudo, sabemos que o prejuízo no processo de aprendizagem com recorte étnico-racial só aprofundará o racismo estrutural histórico.

Em muitas escolas brasileiras, por muitas vezes os/as negros/as, os/as indígenas são tratados como sujeitos estereotipados que só aparecem no currículo escolar em momentos pontuais, como as datas comemorativas.

Para combater as práticas racistas e sexistas nesses espaços, fazem-se necessárias ações em várias frentes, uma delas é a legislação que insere a obrigatoriedade das temáticas étnico-raciais e indígenas na escola, como é o caso das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, posteriormente, se estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a sua implementação. Essa Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar da Educação Brasileira, resgatando, historicamente, a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Posteriormente, em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645 para contemplar a temática indígena, alterando a redação do artigo 26 – A, acrescentando, o estudo sobre os povos indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, *torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.* § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como *o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional*, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º *Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.*” (BRASIL, Lei nº 11.645/08, grifos adicionados).

Mesmo com a existência da legislação acima mencionada, em muitas escolas, os conteúdos curriculares sobre esses sujeitos só são vivenciados em datas comemorativas como “O dia do índio-19 de abril”, “O 13 de maio - Abolição da escravidão”, “O dia da Consciência Negra - 20 de novembro”, na chamada Semana do Folclore, contribuindo para a manutenção das hierarquias étnicas e raciais na sociedade contemporânea. Mediante essa

realidade, o Parecer nº 14/2015 da CEB/CNE estabeleceu as orientações para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. As quais regulamentam o ensino da temática indígena na Educação Básica e sugere atenção a essa temática nos cursos de formação de professoras/as da Educação Superior, além da criação de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu*. Porém os poucos avanços conquistados nesse sentido foram usurpados com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

Os/as pesquisadores/as desse país têm resistido a este cenário de diversas formas e uma delas é produzindo conhecimento. Nesse contexto, o Encontro de Pesquisa e Pós-graduação do Nordeste- EPEN pode ser considerado um espaço importante de resistência e luta por uma sociedade mais democrática e justa.

No espaço do EPEN destaca-se a importância do GT 21- Educação para as relações étnico-raciais, que congrega estudos e pesquisas sobre a educação das populações negras, indígenas e outras populações historicamente excluídas da educação brasileira. É a partir desse espaço de luta que pensamos essa coletânea, fruto de pesquisas apresentadas no XXV EPEN que teve como temática **EDUCAÇÃO E (RE)EXISTÊNCIA: desafios da pesquisa e produção do conhecimento**.

A presente coletânea está organizada em oito capítulos. O primeiro intitulado **O Ubuntu na educação das relações étnico raciais: uma perspectiva afrocentrada** de Raimunda Nonata da Silva Machado e Soraia Lima Ribeiro de Sousa, apresenta uma perspectiva afrocentrada na Educação das Relações Étnico-Raciais, com o Ubuntu. Aborda como o racismo tem estruturado a sociedade brasileira e como o sistema educacional não está isento das tensões e do enfrentamento dessa problemática. Aponta que, historicamente, as instituições de ensino brasileiras têm contribuído nos projetos políticos de manutenção da estrutura social racista, tendo em vista seu currículo monocultural, que define o lugar e o não-lugar da pessoa negra na sociedade. Além disso, o enfrentamento dessa concepção de educação tem sido feito, sobretudo, por coletivos dos movimentos negros, reivindicando educação libertadora e igualitária e direito de acesso e participação da população negra nos setores de prestígio social, com reconhecimento e

valorização dos conhecimentos, saberes e experiências na rede de educação brasileira, outrora, produzidos por seus ancestrais. Objetiva discutir as contribuições da filosofia africana do UBUNTU, como referencial da afrocentricidade e sua potencialidade na educação das relações étnico-raciais. Faz uso de uma abordagem qualitativa, por meio da análise da Lei nº 10.639/2003 e da pesquisa bibliográfica. Conclui que o pressuposto filosófico Ubuntu, referencial da população africana que fala língua bantu, pode sustentar bases pedagógicas na superação de discriminações e do racismo, constituir práticas educativas afrocentradas e criar relações humanas igualitárias e coletivas, promovendo, dessa forma, justiça social e cognitiva entre a população brasileira.

O segundo capítulo, **História e cultura afro-brasileira e africana na coleção buriti mais história: uma análise dos livros do 1º ciclo do ensino fundamental** de Camila Cristina de França Ferreira e Adlene Silva Arantes, buscou compreender como se configuram os elementos da história e cultura afro-brasileira e africana em livros de história do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental utilizados em uma escola da cidade de Nazaré da Mata - PE. Para tanto, foram mapeados os conteúdos dos livros didáticos a fim de analisar a representação da história e cultura afro-brasileira e africana nas obras. A pesquisa está alicerçada na concepção de pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa com análise documental. A coleção de livros analisada é utilizada na Escola Municipal Irmã Guerra. Trata-se da coleção *Buriti Mais História*, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, de autoria de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, 1ª edição 2017, editora Moderna. Observa-se, na organização dos conteúdos, a presença de elementos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, tanto do passado quanto dos atuais, o que nos faz crer que essa valorização está sendo trabalhada, uma vez que encontramos elementos que nos remetem a cultura afro-brasileira e africana, e os negros são representados como cidadãos comuns.

O terceiro capítulo **Educação e relações étnico-raciais no contexto da educação escolar quilombola** de Ilma Fátima de Jesus, aborda a educação e as relações étnico-raciais no contexto da educação escolar quilombola com desafios a serem incorporadas pelos sistemas de ensino a partir da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Apresenta os marcos legais e a necessidade de disseminação na formação de profissionais da educação para efetivar políticas públicas educacionais no âmbito da educação brasileira que permitam práticas pedagógicas pautadas na equidade e se desenvolvam nas escolas para que as relações étnico-raciais passem a ser respeitadas, isentas de racismo e de suas manifestações discriminatórias e preconceituosas. Indica os caminhos percorridos para a conquista das Diretrizes referentes à Educação Escolar Quilombola que demonstram a existência de uma história e cultura afro-brasileira construídas para o respeito à vida, à diversidade sociocultural, à cidadania, e que demanda políticas públicas de reconhecimento e reparação, na luta contra o racismo, por direitos à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação, reforçando a importância do movimento negro e o movimento quilombola que protagonizaram a reivindicação política pelas questões sociais das comunidades quilombolas do país, inserindo-as pública e politicamente, com denúncias de desigualdades, preconceito racial e discriminação racial advindos do racismo, considerando a realidade da educação escolar quilombola que carece de avanços para garantir o fortalecimento e preservação do patrimônio e tradições culturais das comunidades quilombolas.

O quarto capítulo intitulado **Pesquisa de campo sobre e com indígenas na educação superior em Pernambuco: antes e durante a pandemia da covid-19**, de autoria de Maria da Penha da Silva, é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, situada nos debates sobre protagonismos indígenas, com ênfase nas suas ações coletivas na Educação Superior. Porém, mediante o contexto atual da pandemia da Covid-19, desafiando os etnógrafos que estavam realizando pesquisas de campo, pretende-se compartilhar algumas estratégias metodológicas possíveis para continuar a pesquisa mesmo durante a pandemia. Ressalta-se que os povos indígenas em Pernambuco são falantes da Língua Portuguesa, dominam as chamadas novas tecnologias e várias ferramentas tecnológicas de comunicação. Esse aspecto favoreceu o redirecionamento metodológico da pesquisa. Se antes se realizava uma etnografia por meio da inserção física no campo, atualmente essa possibilidade está impedida. Contudo, recorre-se à

etnografia digital, sem se restringir à observação e análise do comportamento e da exposição dos sujeitos da pesquisa em plataformas eletrônicas e virtuais. Usaram-se também essas plataformas como ferramentas de comunicação e interação etnográfica. Essas mudanças nas estratégias metodológicas possibilitaram a continuidade da pesquisa etnográfica respeitando as recomendações da Organização Mundial da Saúde sobre o necessário distanciamento físico na atual situação pandêmica da Covid-19.

O quinto capítulo **A Formação de Professoras e Professores Indígenas no âmbito do Pibid Diversidade nas pesquisas acadêmicas no panorama nacional e regional** de autoria de Maria Mannuella Santos de Almeida, apresenta o levantamento de estudos, a partir do método da Análise de Conteúdo nas Comunicações Orais apresentadas na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (Epenn); no Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID e Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID; e nos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPE) e em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE/CAA) para identificar como pesquisadoras e pesquisadores brasileiros têm abordado o tema da formação de professoras e professores indígenas, mais especificamente, no âmbito do Pibid Diversidade. Diante dos trabalhos, afirma que são encontradas diversas pesquisas acerca da escolarização de povos indígenas no Brasil, contudo, em sua maioria as pesquisas estão ligadas aos estudos culturais e que há uma centralidade da produção científica sobre a temática discutida nos grupos de trabalho ligados à educação para as relações étnico-raciais.

O sexto capítulo **A roda de leitura como instrumento de contribuição para o processo de construção da identidade negra das crianças** de Joana D'arc do Nascimento Silva Freitas e Maria da Conceição dos Reis, teve por objetivo identificar de que forma as rodas de leituras desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil do Recife-PE se constituem como um instrumento de reflexão e aprendizagem para melhor contribuir com o processo de construção da identidade negra. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento para coleta de dados, a observação e a entrevista semiestruturada. Conclui-se

que a roda de leitura se configura enquanto um importante instrumento que favorece o processo de construção da identidade negra na educação infantil e que ensina as crianças a conviverem com os diferentes e respeitá-los. Isto envolve não só as crianças negras, mas também as crianças brancas, familiares, parentes e demais educadores.

O sétimo capítulo **Corpos negros e cultura rap: diálogos com a literatura e cultura afro-brasileira em uma escola pública do ensino médio no tempo presente** de autoria de Cleidinalva Silva Cerqueira e Maria Cecília de Paula Silva, discute questões relacionadas à educação formal numa perspectiva transformadora/libertadora. O objetivo do texto é ressignificar o ensino de literatura a partir de expressões corporais em diálogo com a cultura do rap e tradições afro-brasileiras, como estratégia de aproximação de manifestações culturais clássicas e outras consideradas à margem da cultura escolar hegemônica. Elegeu-se como caminho metodológico a teoria dos círculos de cultura de Paulo Freire. Como resultados alcançados, tem-se a ressignificação das aulas de literatura em duas turmas de ensino médio de uma escola pública da periferia de Salvador. Apostar em uma educação enunciativa de mudanças implica em dar importância a outros saberes que pulsam nos espaços da escola.

O oitavo capítulo **Insurgências educacionais numa irmandade negra: dialogando com a memória e as tradições negroafricanas** de autoria de Analia Santana, versa sobre o desenvolvimento de práticas educativas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho-BA. Entidade quadrissecular, criada oficialmente em 1685 por negros oriundos do Congo e Angola, que desde 1604 já funcionava no Centro histórico de Salvador. Objetiva-se aqui desenvolver uma reflexão de cunho qualitativo acerca da relevância da educação, da memória e das tradições negroafricanas nessa entidade, trazendo um recorte provisório da pesquisa de doutorado em Educação e Contemporaneidade, que está em percurso investigativo. A entidade tem buscado, ao longo da sua trajetória, desenvolver atividades religiosas, sociais, educativas e culturais. Isso tem corroborado significativamente para que a Irmandade se mantenha ativa e dialogue nos diversos tempos históricos. Nessa perspectiva, ela corrobora significativamente para educar seus membros, frequentadores e a comunidade

em geral, através de cursos, palestras, mesas redondas, seminários, encontros, participação em eventos nacionais e internacionais. Isso tem possibilitado sua atuação efetiva tanto religiosa, quanto educativa nesses mais de quatrocentos anos de existência.

Feita a devida apresentação dos capítulos desejamos às/aos leitoras/es um bom aproveitamento das importantes contribuições que o conjunto de reflexões aqui postas podem trazer para os debates no campo dos estudos da Educação para as Relações Étnico Raciais na academia e no contexto escolar.

Adlene Silva Arantes
Maria da Conceição dos Reis
Maria da Penha da Silva

Recife, junho de 2022.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília. 2008.

Capítulo 1

O UBUNTU¹ NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA

Raimunda Nonata da Silva Machado²

Soraia Lima Ribeiro de Sousa³

“É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos”
(Conceição Evaristo)

Introdução

Neste artigo, discutiremos a Filosofia Africana do Ubuntu como referencial afrocêntrico e como potencialidade político-pedagógica-epistêmica na educação das relações étnico-raciais na educação brasileira. Neste sentido, problematizamos: de que maneira o Ubuntu pode contribuir na Educação das Relações Étnico-Raciais dentro do sistema educacional brasileiro?

Buscamos, junto ao continente africano, novas formas de ser e estar no mundo para além do que temos sido ensinados no Ocidente. São outros referenciais filosóficos e epistemológicos de base afrocêntrica para repensarmos a educação brasileira. Nesse sentido, a filosofia do Ubuntu com o ensino e uso de seus saberes e valores, nas escolas brasileiras, podem colaborar na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), superando

¹ Elucidamos que não utilizaremos o termo Ubuntu em itálico, como recomenda a Gramática Portuguesa quando da utilização de termos estrangeiros, pois entendemos que este termo também diz respeito à nossa ancestralidade, aos nossos povos, constitutivo de nossa história e de nossos saberes, enquanto povos africanos em diáspora.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Curso de Pedagogia (Departamento de Educação II) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: raimunda.nsm@ufma.br

³ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: soraia.lima@ufma.br

discriminações, racismo e desigualdades sociais, econômicas e educacionais impostas por um modelo de educação colonial que tem servido, muitas vezes, como espaço de reprodução destas mazelas sociais.

As possibilidades de produção de projetos educacionais emancipatórios e de libertação das condições de opressão, ocasionadas pelos processos de colonização e globalização, podem ser extraídas da filosofia do Ubuntu (princípio organizador das sociedades africanas de língua bantu), cujos elementos essenciais fortalecem vínculos de solidariedade, criando fronteiras de diálogos com preponderância da preservação da vida humana (RAMOSE, 2010).

Nessa lógica, objetivamos discutir o Ubuntu, como referencial da afrocentricidade, de base humanitária ou humanizadora que, utilizado no contexto da EREER, contribuirá na produção de relações socioculturais mais igualitárias e coletivas com justiça social e cognitiva entre a população brasileira.

No Brasil, por razões históricas e socioculturais organizadoras dos encontros de diferentes povos, deveríamos aprender a conviver com suas diferenças físicas, religiosas, regionais, raciais, de gênero, dentre outras dimensões. No entanto, tal encontro foi hierarquizado, mediante a imposição da assimilação de um único modo de ser e viver em sociedade – a civilidade europeia.

O projeto de colonização dicotomizou as relações sociais, a partir da escravização de seres humanos, tentou neutralizar qualquer possibilidade de troca ou aprendizagens mútuas, multiculturais e interculturais. A população africana e afro-brasileira foi classificada racialmente de negra, vista como: o “Outro”, o selvagem, o animal sem alma, em sua própria nação e na extensão dela que formou o mundo diaspórico, no contexto do expansionismo criminoso.

Desse modo, foi desenhado e implementado um projeto de civilização eurocentrada sob a égide de uma educação monocultural, baseada apenas numa única perspectiva: a ocidental e europeia, com ênfase na lógica moderna, cuja episteme, serviu para estruturar saberes, experiências, significados e conhecimentos sexistas e racistas na sociedade brasileira.

É fundamental compreendermos as diversas manifestações de ser e estar no mundo, espalhadas pela nossa aldeia global e não somente as visões

e saberes europeus ou norte-americanos. A nigeriana Chimamanda Adichie (2019), no livro “O perigo de uma história única”, nos alerta sobre a importância/necessidade urgente de superarmos a versão única da história, cujas narrativas são eurocentradas e criam subjetividades ao longo dos quinhentos anos de domínio do pensamento colonial, que coloca apenas as experiências europeias e, mais recentemente, as norte-americanas como referenciais universais a serem assimilados.

Adichie (2019), destaca o fato de que ela, oriunda do continente africano, tinha se apropriado muito mais de conhecimentos dos modos de vida e história dos povos europeus e americanos do que de sua cultura nigeriana. Quando ela precisou ir aos Estados Unidos para estudar deparou-se com uma visão deturpada acerca do continente africano, uma visão apenas de pobreza, animais selvagens e sociedades que não são desenvolvidas socioeconomicamente, na perspectiva do capitalismo, causando estranhamento, com seu comportamento e hábitos que não validavam as narrativas preconceituosas que desconsideram a diversidade cultural, as riquezas, potencialidades e as influências da colonização e globalização presentes nos países africanos.

Superar essas visões e percepções errôneas que foram construídas historicamente e socialmente acerca do continente Africano e promover uma educação que forneça, aos/as alunos/as brasileiros/as, conhecimentos gerados e produzidos pela população negra dentro e fora de África é compromisso ético e moral de todos/as que compõem o sistema educacional brasileiro. Esse propósito cria relações étnico-raciais geradoras de respeito e aceitação das diversidades culturais, pois as nossas diferenças não são ruins, o ruim é quando tais diferenças promovem desigualdades sociais (RIBEIRO, 2019).

Fomos motivadas pela realização, deste estudo, a partir de uma abordagem qualitativa, buscando na pesquisa bibliográfica a compreensão do princípio filosófico do Ubuntu como referencial da afrocentricidade, no intuito de refletirmos sobre possibilidades de educação das relações étnico-raciais humanizadoras e preservadoras da vida humana.

Tudo isso leva a constituição de um caminho pedagógico, de formação de professores preocupados e empenhados no desenvolvimento de práticas

educativas de superação do etnocentrismo e do racismo, por meio da produção de narrativas pedagógicas afrocentrada na produção de relações sociais mais justas e igualitárias na sociedade brasileira.

Dessa forma, entendemos que apropriar-se dos saberes, experiências e valores do Ubuntu (referencial da população africana que fala língua bantu) nas escolas brasileiras colabora com a implementação da Lei 10.639/2003, logo, é uma possibilidade de contribuir para que a educação de relações étnico-raciais seja mais equitativa, libertadoras e geradora de mecanismos de conscientização das diferentes formas de subjugação da população africana e afro-brasileira.

1.1 Continuamos denunciando os racismos na sociedade brasileira

O Movimento Negro Brasileiro, há muito tempo, vem atuando, junto à sociedade, reivindicando melhores condições de vida para a população negra, que constitui mais de 50% (cinquenta por cento) da população total do país, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa luta tem sido travada no campo político, educacional e social para que os direitos fundamentais (inerentes à promoção da dignidade humana), estabelecidos para todos/as os/as brasileiros/as, segundo a Constituição Federal de 1988, sejam concedidos e reconhecidos também à população negra, historicamente afastada dos serviços de saúde, educação, trabalho, lazer, segurança dentre outros.

Sobre esta última dimensão, indagamos: como promover segurança do grupo estereotipado como violento e abandonado pelas políticas públicas? Estudos, como o de Juliana Borges (2019): “Encarceramento em massa”, mostram o quanto o racismo e as desigualdades raciais operam, também, no sistema judiciário brasileiro e, conseqüentemente, no sistema carcerário do país. Neste universo prisional, 64% da população é negra. “Em outras palavras, dois em cada três presos no Brasil são negros” (BORGES, 2019, p. 19).

Em agosto de 2020, foi amplamente divulgado na mídia brasileira⁴ o caso de uma juíza da Região Metropolitana de Curitiba-PR que, como argumento de sua decisão para majorar a pena de um homem (negro) condenado por uma prática criminosa, usou a expressão: “em razão de sua raça”. Esse posicionamento mostra a força do racismo estrutural na sociedade brasileira, a ponto de interferir nos processos jurídicos, levando os profissionais – operadores do direito – a forjar diferenciações, no campo do direito penal, tendo por base uma visão raciológica de degeneração natural da população negra.

Os sistemas punitivos têm um papel nos ordenamentos jurídicos e sociais, pois servem de controle dos espaços, sustentando grupos sociais privilegiados em detrimento de outros que são silenciados e possuem suas ações invisibilizadas nas posições de prestígio social, tendo em vista que o racismo, por ser estrutural, atravessa todas as instituições e relações da sociedade. Para Borges (2019, p. 44),

o sistema criminal ganha contornos mais profundos nesse processo. Mas do que perpassado pelo racismo, o sistema criminal é construído e ressignificado historicamente, reconfigurando e mantendo essa opressão que tem na hierarquia racial um dos pilares de sustentação.

Sobre a dimensão da saúde, a pandemia ocasionada pela COVID-19 tem evidenciado a vulnerabilidade da população negra. A emergência sanitária global mostrou nossas feridas coloniais e racistas, aprofundando as assimetrias e as desigualdades sociais que expõe a população a situações de adoecimento e letalidade. Esses impactos são diferenciados, conforme o lugar de prestígio de cada grupo social. Para Oliveira (2020), o percentual de óbitos ou recuperados entre os brancos é de 38% de óbitos e 62% de recuperados, enquanto, entre a população negra (pretos e pardos), a taxa é de 55% de óbitos e 45% de recuperados.

⁴ Editorial O GLOBO de 12 de agosto de 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/juiza-cita-raca-de-reu-negro-em-sentenca-de-condenacao-no-parana-24581979>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Um dos resultados, dessa maneira de nos relacionarmos herdadas pelo colonialismo, é o racismo. Este fenômeno retira a humanidade da pessoa negra, negando seus saberes, conhecimentos, histórias, produções culturais e mesmo a vida, através do genocídio. Dentre muitas situações, destacamos os números alarmantes de violência policial contra a população negra no Brasil.

Desse modo, a população negra tem maior exposição aos riscos, considerando que este é o grupo social que mais realiza trabalhos informais, sem garantias trabalhistas, não conseguem cumprir as recomendações de distanciamento social, moram em lugares de difícil acesso, com saneamento básico inadequado ou mesmo inexistente, fazem uso de transporte coletivo, dentre outras situações.

São denúncias e argumentos que revelam a força do racismo estrutural entre nós, demonstrando a ausência de democracia racial. Esses discursos foram “historicamente instituídos pela ciência clássica, que produz discursos científicos e culturais de subalternizações epistêmicas dos saberes, conhecimentos e interpretações do mundo divergentes dos modelos hegemônicos” (LIMA; MELO, 2016, p.171).

De acordo com Santos (2019, p. 19, grifo nosso),

No plano individual, **as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores**, religiosamente tidas como sem almas, **intelectualmente tidas como incapazes**, esteticamente tidas como feias, sexualmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como **as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas**.

Esse processo de ataque a dignidade da população negra, iniciado durante a colonização, não só leva a sua inferiorização, denunciada por Santos (2019), em imediato para que fossem utilizadas como mão de obra, coisificadas. Mais que isso, faz parte de um projeto contínuo de branqueamento da sociedade brasileira, tendo como estratégia a inferiorização e o apagamento dos saberes, valores, experiências, modos de vida, conhecimentos e, por fim, de sua própria vida, como vemos no auge da

pandemia que, associada a um Estado repressor, também amplia chacinas⁵ e espancamentos da população negra.

Esse projeto de branqueamento, ainda em curso, trabalha a negação das identidades de africanos e afrodiaspóricos, assim como denuncia Fanon (2008, p. 27) em “Pele Negra, Máscaras Brancas”: o “negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano”, nesta lógica, para que tenha sua humanidade reconhecida, a pessoa negra é forçada ao embranquecimento.

Abdias Nascimento (2016), no livro “O genocídio do negro brasileiro”, denuncia como se deu a construção do mito da democracia racial e assume este enfrentamento, apresentando uma série de fatores sociais que demonstram como tem sido historicamente negado, ao negro brasileiro, vários direitos fundamentais, sobretudo o direito à vida.

O mito da existência de uma democracia racial e étnica na sociedade brasileira silencia e apaga práticas de violência física, psicológica, simbólica e cultural que atingem a população negra. Com isso, deslegitima a necessidade de luta pela promoção de políticas públicas de combate ao racismo e, ao mesmo tempo, ajuda na manutenção das ideias raciológicas que atestam a inferioridade e incapacidade intelectual dos africanos e afrodiaspóricos. Afinal,

O racismo ‘antinegro’ é epistêmico, político, lógico e proposicional, é um empreendimento caro ao ocidente, **algo construído e instalado em diversas instâncias e instituições**. O racismo é ato fundador das sociedades ocidentais, **não há lugar no acaso onde o racismo não se faça presente**, desde ambições político-econômicas à supremacia intelectual (...) (IGNÁCIO, 2020, p. 18/19, grifo nosso).

Nesse sentido, Almeida (2019) afirma que o racismo estrutura a sociedade brasileira, organizando as relações sociais relações sociais,

⁵ Em maio de 2021, uma operação policial na comunidade Jacarezinho (Rio de Janeiro) resultou na morte de 28 pessoas e tem sido considerada a mais letal dos últimos quinze anos. Segundo o Atlas da Violência de 2020, no Brasil, dentre as vítimas de homicídio 75% eram negras. Além disso, entre os anos de 2008 e 2018 o número de pessoas negras assassinadas aumentou 11,5%, enquanto de não-negros diminuiu 12,9%.

afetivas, profissionais, conseqüentemente, gera distribuição de posições sociais desiguais, tendo o epistemicídio e o genocídio, como estratégias basilares de ódio e aniquilamento da população brasileira.

A educação é um importante espaço de sociabilidades utilizado tanto na manutenção dessa estrutura racista, que já mencionamos, quanto na reparação dessa ferida colonial.

(Re) educar, nas relações étnico-raciais no Brasil, significa construir outros caminhos que levem, efetivamente, ao desenvolvimento da democracia racial pautada na justiça social, econômica e cognitiva, cujas dimensões, experiências, saberes, modos de vida não sejam valorizados, unicamente, sob a ótica da branquitude, produzindo e ampliando as desigualdades sociais, tal como argumenta Layla Cesar (2020, p. 14), “as instituições educacionais modernas desempenharam um importante papel, ao longo da história, como espaços de convencimento ideológico e conformação dos sujeitos às desigualdades sociais impostas pelos valores do racismo e da propriedade privada.”

Precisamos construir e instituir escolas e sistemas de ensino plurais, que denunciem as desigualdades sociais geradas pelos racismos, como estratégia de branqueamento e fortalecimento das sociedades capitalistas. Desde o início dos anos 2000, surgem uma série de leis, decretos e portarias em atendimento às reivindicações do Movimento Negro Brasileiro.

Mundialmente, militantes e pesquisadores/as reuniram-se na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em 2001, em Durban/África do Sul e, nessa conjuntura, o Estado brasileiro aprovou a Lei nº 10.639 de 2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, alterada pela Lei nº 11.645 de 2008 que incluiu a cultura indígena nos currículos de toda a rede de ensino.

Ainda na área educacional, outros dispositivos foram criados, dentre os quais podemos citar:

- a Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, cujo artigo 11, ao se referir a educação, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história geral da África e da história da população negra no Brasil em todo o currículo escolar;

- a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 que institui cotas raciais nas universidades e institutos federais de ensino superior. Vale ressaltar, também, a Portaria MEC nº 13, de 11 de maio de 2016 que sugere ações afirmativas nos cursos de Pós-Graduação nas universidades de âmbito federal; e
- a Lei 12.990 de 9 de junho de 2014 reserva vagas para população negra em concursos públicos realizados pela administração pública federal.

Desse conjunto de dispositivos com viés afrocentrado, a Lei 10.639/2003 se constitui um marco histórico importante do Movimento Negro Brasileiro. É resultado das lutas travadas no campo social e político e seu uso “(...) é interpretado como registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro” (NOGUERA, 2014, p.18).

Nessa direção, Machado (2018, p. 55/56) também nos chama a atenção de que esses dispositivos, em destaque a Lei 10.639/03,

podem ajudar a pensar outras maneiras de produção e transmissão de conhecimentos relacionados às múltiplas experiências, sendo a formação dos sujeitos uma dessas estratégias de desconstrução das marcas conservadoras, resultantes do colonialismo, do escravismo e do patriarcalismo, cuja concepção ainda permanece bem arraigada no imaginário social!

Logo, esse imaginário social precisa ser libertado, pois, conforme Layla Cesar (2020) afirma no livro “Educação Intercultural”, a educação formal é fortemente usada para perpetuar a colonialidade na medida em que não promove a inclusão dos saberes dos povos que sofreram o processo de colonização e escravização e não considera tais saberes como conhecimentos válidos para a academia e para a escola. Portanto, se a estrutura curricular é eurocentrada, a escola colabora na perpetuação do sistema colonial tradicional, lembrando que, hoje, não se coloniza mais através da exploração direta das terras, tal como nos séculos XV e XVI. Esse sistema tornou-se eficaz na colonização das mentes, saberes, modos de existência.

Para Woodson (2021, p. 26): “a mente do Negro tem sido escravizada para que ele se comporte do modo que se espera que ele se comporte”. É

educado nas escolhas do seu lugar e do não lugar nesta sociedade de base racista, logo, essa escravização da mente da população negra, também se faz no processo educacional, especialmente, nas instituições formais organizadas sob estruturas de opressão e desigualdades sociais.

Há que se levar em conta que, transcorridos 18 anos de aprovação da Lei 10.639/2003, muitas escolas brasileiras ainda não conseguiram implementar tal dispositivo. Atualmente, muitos/as professores/as, seja na educação básica ou superior, não tiveram, em sua formação, referências de autores/as afro-brasileiros/as, muito menos africanos/as.

A estruturação das relações sociais, com base nas ideias raciológicas de inferioridade da pessoa negra, ainda consegue manter a desvalorização histórica das experiências de africanos e afrodiaspóricos, culminando na sua zoomorfização, logo, desumanização.

Dessa forma, ainda é fundamental provocar, problematizar, tensionar a realidade e repetir denúncias de violências racistas. E, mais urgente e necessário ainda, é escrevermos sobre novas narrativas, vivenciá-las e utilizá-las na formação de uma nova geração, mais consciente da dignidade humana como elemento essencial da preservação da vida global. É o que veremos a seguir!

1.2 Afrocentricidade com Ubuntu na educação das relações étnico-raciais

A inserção de estudos afrocentrados na formação dos professores/as é essencial na produção de novas narrativas sobre saberes e experiências de africanos e afrodiaspóricos. É, também, uma maneira efetiva de que a aplicabilidade da legislação antirracista não aconteça apenas pela “boa vontade” de um ou outro professor/a que se identifica com pedagogias de enfrentamento dos problemas sociais, oriundos da ferida colonial e seus racismos.

Os fundamentos da Afrocentricidade são primordiais na libertação da escola e dos sistemas da hegemonia ocidental e eurocentrada. Eles oferecem subsídios para afirmação de outros valores civilizatórios: os africanos e afrodiaspóricos, que reúnem as dimensões espirituais, existenciais,

intelectuais e materiais, tais como: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperatividade, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade, visando a valorização da comunidade e do bem comum.

Com as narrativas afrocentradas criamos diferentes modos de intercambiar/relacionar experiências presentes e potentes na realidade social brasileira, incluindo o jeito de ser, sentir, viver da população negra. Desta forma, Noguera (2010, p. 13), também defende a necessidade de

recorrer a afrocenitridade para dar subsídios para um currículo que favoreça a diversidade etnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais pode se configurar como uma possibilidade interessante para combater o racismo antinegro. **Uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos pretende contribuir para que a maioria da população brasileira se reconheça na produção histórica e cultural** (grifo nosso).

Segundo Asante (2009), teórico que difundiu este paradigma, falar de afrocentricidade é falar de localização, é analisar uma pessoa a partir de onde sua mente está situada. Segundo ele,

'Localização', no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história (...) **Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se a pessoa está num lugar central ou marginal com respeito à sua cultura** (...) (ASANTE, 2009, p. 96/97, grifo nosso)

É uma forma de (re)localizar africanos e afrodiáspóricos como agentes, ou seja, "um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses" (ASANTE, 2009, p. 94), visando a libertação humana.

Nessa direção, Padilha e Machado (2019) desenvolveram estudos sobre práticas educativas afrocentradas de professoras afrodescendentes no magistério superior, tendo por base a perspectiva da afrocentricidade, entendida como: "uma possibilidade epistemológica de evidenciar os povos africanos e afrodescendentes e seu papel de protagonista, sobretudo pelas

possibilidades de valorização de referências culturais e, também científicas, desses sujeitos” (PADILHA; MACHADO, 2019, p. 195/196).

A inclusão, de saberes e valores civilizatórios africanos na sala de aula brasileira, cumpre a determinação da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do Conselho Nacional de Educação (CCE), cujos dispositivos são importantes, na promoção de uma educação afrocentrada que valorize, também, os conhecimentos produzidos pelo continente africano e não somente os conhecimentos e a história europeia e/ou norte-americana que tem sido, historicamente, ensinadas como única perspectiva de ser e estar no mundo.

O Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução nº 1/2002, documentos instituidores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhecem a educação como um dos principais mecanismos de transformação social; compreendem a escola como espaço importante para estimular a formação de princípios civilizatórios na educação de relações étnico-raciais que respeitem as diferenças, a história e cultura dos africanos e afrobrasileiros.

Por esse parecer, fica explícita a composição do termo “étnico-racial”, no qual raça diz respeito a “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros”, já o termo étnico “serve para marcar que essas relações tensas devidas as diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana” (BRASIL, 2004, p. 5). Seu principal objetivo é promover a

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, p. 2, grifo nosso).

Para Sant'ana (2015, p. 15) “a educação das relações étnicas raciais é transformadora na medida em que a partir dela se reestrutura o projeto escolar excludente, descolonizando-o e reinventando-o. O autor sugere reinventar a escola a fim de que esta passe a valorizar os conhecimentos vindos de outras localizações, para além da Europa, entendendo que as diferenças culturais que formaram o Brasil são parte do processo histórico de construção do país e que não se deve evitá-las, tampouco negligenciá-las.

Na filosofia africana, mais especificamente no pressuposto do Ubuntu, encontramos um referencial afrocêntrico que pode construir pedagogias antirracistas e sustentar a educação das relações étnico-raciais, entre nós, de modo mais humanista e solidário. Isto porque o Ubuntu propõe o reconhecimento da humanidade de todas as pessoas, sem distinção e de todos os fenômenos que nos cercam. Considera a localização, não geográfica, mas psicológica criada pelo movimento afrodiaspórico em torno da aldeia global.

O Ubuntu é, portanto, recurso de superação dos “problemas modernos” na África e nas diásporas (CASTIANO, 2010), pode ajudar a resolver a ausência de conhecimentos africanos e afro-brasileiros nas escolas. Essa atitude, incorporada nas experiências de ensino de História e Cultura Afro-brasileira, em todo o sistema educacional brasileiro, conforme determina a Lei 10.639/2003, corrobora com a constituição de uma educação Afrocentrada em que

ensinar, estudar história e cultura dos afro-brasileiros, implica, antes de mais nada, desconstruir conceitos, pensamentos que informam a maneira como as pessoas, os grupos sociais convivem e se relacionam. **As maneiras de conviver herdadas do colonialismo europeu tem de ser superadas, abolidas e novas relações construídas e reconstruídas (...)** (SILVA, [201-?], p. 36, grifo nosso)

Na raiz da filosofia africana está o Ubuntu, a ideia e a prática de que só temos humanidade se reconhecemos a humanidade das outras pessoas ou seres. Tudo importa, os seres de modo geral, a natureza, o universo. Ramose

(1999, p. 3) explica que essa raiz filosófica ou visão de ser humano passa pela afirmação da

sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros. Ubuntu, entendido como ser humano (humanidade); um humano, respeitável e de atitudes corteses para com outros constitui o significado principal deste aforismo. Ubu-ntu, então, não apenas descreve uma condição de ser, na medida em que é indissoluvelmente ligado ao umuntu, mas também é o reconhecimento do vir a ser e não, como desejamos enfatizar, o ser e o vir a ser.

Autores como Ramose (1999) e Saraiva (2019) relatam a dificuldade de tradução da palavra Ubuntu e que a tentativa poderia trazer confusões ou distorções no sentido da palavra, além de empobrecer a ideia.

No Ocidente, o termo Ubuntu foi difundido e ficou muito conhecido através da tradução “Eu sou porque nós somos”. No entanto, Saraiva (2019) afirma que esta tradução está longe de expressar de forma fidedigna a noção de ubuntu, presente no continente africano. Essa tradução parte da concepção do “EU” ocidentalizada, enquanto a filosofia do ubuntu parte do pressuposto e da valorização do “NÓS”, em conjunto, coletivo e em comunidade.

Ainda de acordo com Saraiva (2019) “a comunidade é sempre anterior ao ‘Eu’ Ocidental, de tal maneira que conseguimos repensar as relações de existência e coexistência dos seres humanos para com a comunidade” (2019, p.99)

Podemos encontrar a noção de Ubuntu em várias regiões do continente africano, em muitos destes locais com nomes e expressões diferentes, mas que expressam os mesmos valores, como é o caso do provérbio zulu e xhosa “*umuntu nguntu ngabantu*” que, numa possível tradução, seria: “uma pessoa é uma pessoa através, por intermédio, de outras pessoas” (NOGUERA, 2011).

Ramose (1999) e Castiano (2010; 2013) apontam a origem popular da filosofia africana do Ubuntu e seu surgimento entre os povos bantu, localizados atualmente numa região entre o Zimbábue e a África do Sul.

Ramose (1999; 2010) também mostra que a palavra Ubuntu é formada pelo prefixo ubu- seguida de -ntu. O ubu compreende a ideia de existência, de ser em geral, e o ntu, essa existência assumindo a forma concreta. Ubuntu é verbo, na medida que indica ação, isso significa que representa o movimento que é o “princípio da existência para ubuntu” (RAMOSE, 1999, p. 3). Além disso, não é possível pensar em Ubuntu de forma estática, mas sempre no movimento de estar sendo, no gerúndio.

Tanto Ramose (1999; 2010) quanto Castiano (2010) ressaltam, porém, que essa divisão da palavra ubuntu em duas ubu- e -ntu só é possível na perspectiva linguística, entretanto, ontologicamente não é possível separá-las, uma vez que possuem uma unicidade. “Não há, pois, uma separação radical entre eles e nem se pode pensar estarem em oposição. A separação sugerida, antes, é simplesmente no campo da língua” (CASTIANO, 2010, p. 156).

A filosofia africana de raiz ubuntuista pode ser compreendida a partir de uma visão holística, na qual o ser é visto por inteiro, todo e não um ser fragmentado. O ser representado pelo prefixo ubu- ser enquanto humano, mas, que não diz respeito apenas ao ser humano. Ubu- “indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum” (NOGUERA, 2011, p. 148), desconstrói o conceito de humano ocidental.

É uma “concepção humanizante e humana do real”, pois “ser africano”, conforme o ubuntuismo, significa “humanizar todos os fenômenos, ou seja, ver-se a si próprio e aos fenômenos circundantes em primeira linha através dos olhos dos outros” (CASTIANO, 2013, p. 21).

No cotidiano as atitudes ubuntuistas podem ser assim exemplificadas: quando um povo bantu se encontra, não pergunta somente pela saúde do outro ou de seu familiar. É importante o bem-estar de todas as criações de sua casa: animais domésticos, roça, antepassados, seus ancestrais vivos e mortos, logo, as saudações não são no singular, como estamos habituados/as, e sim no plural, pressupondo que a pessoa não estar só – “como vocês estão”? (CASTIANO, 2013). Nesse sentido, Nascimento (2014, p.30, grifo nosso)), entende o Ubuntu

como uma espécie de ‘Filosofia do Nós’, de uma ética coletiva cujo sentido é **a conexão de pessoas com a vida, a natureza,**

o divino e as outras pessoas de forma comunitária. A preocupação com o outro, a solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são princípios fundamentais da ética Ubuntu.

Os valores do ubuntu devem ser ensinados, através da educação desde a primeira infância, uma vez que são formados por uma forte concepção de humanidade, baseada na partilha, carinho, respeito, compaixão, compreensão, paz, empatia, ajuda mútua, simpatia, amizade, dignidade, coesão. (BOODRYK *apud* CASTIANO, 2010), esses são elementos necessários de quem espera viver e conviver em comunidade, em coletividade. Eis o desafio das instituições de ensino, em organizar novas relações sociais com valores civilizatórios africanos!

É possível desenvolver, nas universidades e na escola, atividades que estimulem as pessoas a reaprenderem práticas e ideias de preservação e respeito pela vida. Os valores do ubuntu compreendem um “pressuposto ético capaz de fortalecer um convívio social, no qual valores como a solidariedade, a confiança, o respeito, a generosidade, são assumidos como fundamentais” (VASCONCELOS, 2017, p. 100). É tornar-se humanizado, reconhecendo, valorizando e respeitando a humanidade das outras pessoas.

É necessário que busquemos e eduquemos para novas formas de construirmos as relações étnico-raciais no país, através da promoção dos valores e saberes do Ubuntu na educação. Uma proposta de educação na perspectiva ubuntuista, é acima de qualquer coisa valorizar a humanidade de todas as pessoas, cuidar e respeitar o universo, a aldeia global.

Esse tipo de cuidado exige reponsabilidade política, compromisso e reivindicações em prol da valorização dos profissionais da educação, através de remunerações dignas, que evitem a sobrecarga de horas de trabalho em que professores/as são obrigados/as a assumirem, diversas salas de aula durante o dia, a fim de garantir o mínimo de recursos para sustentar a si e a sua família.

Na escola, discentes, docentes, administrativos, porteiros/as, agentes da educação, familiares, comunidade escolar/acadêmica, todas as vidas importam. É, portanto, entender que as experiências e saberes de todos/as devem estar incluídos na estrutura curricular, visando o conhecimento,

reconhecimento e valorização de suas histórias, de sua comunidade e de seus ancestrais.

O currículo escolar é transformado e alimentado por saberes locais, que exaltam a sabedoria griô⁶. Isto significa desconstruir as hierarquias impostas por um modelo de gestão educacional autoritária e monocultural que não considera os interesses comuns de quem compõe a base e o “chão da escola”.

Ouvir e contar histórias, por exemplo, é uma excelente atividade que proporciona, aos/as alunos/as, a vivência dos valores civilizatórios, já mencionados anteriormente: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperatividade, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital, oralidade. É possível conhecer e desenvolver todos esses valores em rede relacional. Em circularidade – na roda de conversa – cantamos, brincamos, jogamos com apoio de conteúdos advindos de nossa casa, de nossa vida, de nossa memória!

Promover esses valores e saberes oriundos do continente africano pode colaborar no movimento de enegrecimento e/ou africanização das escolas brasileiras, mediante a construção de currículos que incluem conteúdos atitudinais que

primam pelo compartilhar, pela sabedoria dos mais velhos e pelo respeito mútuo, pela organicidade e sustentabilidade da vida, que deve ser baseada no convívio harmônico entre os humanos e a natureza. Estes vetores podem auxiliar num processo de reinvenção escolar alinhada a descolonização (SANT'ANA, 2015, p. 11).

Dessa forma, a compreensão e uso do Ubuntu na Educação das Relações Étnico-Raciais é um referencial de perspectiva teórica afrocentrada e apresenta-se como proposta de democratização dos conhecimentos nos currículos das escolas brasileira, não concorrente do eurocentrismo, mas

⁶ Na tradição oral africana, são contadores de histórias espirituais e materiais, guardiães da transmissão de saberes e experiências, recuperando narrativas de suas tradições. Para Hampaté Bâ (2010, p. 178) griôs ou griots são “trovadores, contadores de história e animadores públicos, que em geral pertencem à casta dos Dieli (griots) ou dos Woloso (“cativos de casa”).

partindo do pressuposto que localizar os valores e a cultura africana no centro faz parte do projeto para repensar a humanidade (ASANTE, 2009) e retirar a população negra das margens que lhes foram impostas pelo processo de colonialismo, racismo e epistemicídio.

Considerações finais

Castiano (2013) apresenta o afrocentrismo e o ubuntuismo como referenciais de “subjectivação”, na análise das possibilidades de “recuperação das tradições e dos valores africanos depositados nas comunidades africanas tentando construir e, por vezes, reconstruir um discurso autenticamente africano” (CASTIANO, 2013, p. 39) que lhe devolva a humanidade, retirando-o das margens impostas pela modernidade, pela colonização e pelo racismo epistêmico.

Após transcorridos 18 (dezoito) anos da aprovação da Lei 10.639/2003, ainda é necessário e urgente que este dispositivo seja amplamente implementado na rede de educação no Brasil. Essa Lei tem fundamental importância no ensino e no desenvolvimento dos valores e saberes do Ubuntu nas escolas brasileiras, contribuindo na construção de atitudes pautadas na perspectiva afrocentrada entre as crianças e jovens brasileiros.

É preciso interromper esse processo de negação, exclusão e apagamento da história, dos conhecimentos, dos saberes e das experiências dos povos africanos (seja no continente africano ou na diáspora) que, na lógica da modernidade ocidental e eurocentrada, estiveram sempre à margem, ou inferiorizados pela ciência e pelo sistema educacional brasileiro.

Segundo Anta Diop “(...) a origem e o berço da humanidade assim como a emergência da civilização do mundo devem ser procurados em África (...)” (*apud* CASTIANO, 2013, p. 128).

Inserir a perspectiva afrocentrada, por meio do ubuntu, nos currículos escolares é uma estratégia política, epistemológica e didático-pedagógica que visa promover a inclusão dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros nas práticas culturais brasileiras, por meio dos sistemas educacionais, buscando,

junto ao Continente Africano, novos referenciais filosóficos para educação Brasileira.

A filosofia do Ubuntu tem potencialidade humanizadora no tratamento da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) na sociedade brasileira. Sustentada numa perspectiva emancipatória e afrocêntrica é capaz de criar novas relações sociais em que a proteção da dignidade da população negra seja reconhecidamente legítima.

Diante do exposto, entendemos que o pensamento e as ações do ubuntu quebram a lógica da colonialidade, da modernidade, do epistemicídio e do racismo, uma vez que estes fenômenos promovem a desumanização da pessoa negra, retiram sua dignidade, negam suas histórias, saberes e conhecimentos. Em vez disso, é possível produzir fronteiras de diálogos que privilegiam práxis libertadoras fundadas pelo reconhecimento da humanidade de todas as pessoas, suas histórias coletivas, seus conhecimentos, seus saberes e suas visões de mundo existenciais, espirituais e materiais.

Referências

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

ALMEIDA, Silva Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 out 2019.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 16.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 02 out 2019.

BRASIL. **Lei 12.288 de 20 de junho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República. [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=1o%20Esta%20Lei%20institui,demais%20formas%20de%20intoler%C3%A2ncia%20%C3%A9tnica. Acesso em: 02 out 2019.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. DF: Presidência da República. [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Lei 12.990 de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. DF: Presidência da República. [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 02 out 2019.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019.
CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação**. Moçambique: UDEBA, 2010.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia**: condições e possibilidades da legitimação. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

CESAR, Layla Jorge T. **Educação Intercultural**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 3/CNE/CP, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-no-3-de-10-de-marco-de-2004#:~:text=Resumo%3A,Cultura%20Afro%2DBrasileira%20e%20Africana>. Acesso em: 02 nov 2019.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

IGNÁCIO, João Paulo. **O processo de subjetivação do ser africano e a Filosofia Moderna**: a subjetividade como dispositivo político na construção do ser negro. Timburi, SP: Editora Cia do e-Book, 2020.

LIMA, Elmo de S.; MELO, Keylla R.A. **Educação do Campo**: reflexões políticas e teórico metodológicas. Teresina: Edufpi, 2016.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu, o comum e as ações afirmativas.

Revista Lugar Comum, n. 41, 2014, p. 29-36. Disponível em:

http://www.sentimentanimalidades.net/textos1/AlexandreNascimento_lugar_comum_41.pdf. Acesso em: 10 mai 2020.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 23 jun 2020.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista ABPN**. v. 3, n. 6, nov.2011/fev.2012, p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf. Acesso em: 26 mai 2020.

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

OLIVEIRA, Nelson. Desigualdade e abusos na pandemia impulsionam cobranças por Direitos Humanos. **Agência Senado**. 2020 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/desigualdade-e-abusos-na-pandemia-impulsionam-cobrancas-por-direitos-humanos>. Acesso em: 21 mar 2021.

PADILHA, Gláucia Santana Silva.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Pedagogia Afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, n. 1, vol, 30, Mar/Dez, 2019. p. 188-203. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6733> Acesso em: 12 mai 2020.

RAMOSE, Mobobe. **African philosophy through Ubuntu**. Trad.: Arnaldo Vasconcelos. Harare: Mond Books Publishers, 1999. Disponível em: <https://filosofia->

africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

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

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Descolonização, reinvenção escolar e filosofia ubuntu: uma relação possível. **Revista três pontos**. Volume 12.1, 2015. p. 5-17. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/3331>.

Acesso em: 20 mai 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. 2ed. Brasília-DF: INCTI, 2019.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. O que e quem não é ubuntu: crítica ao “Eu” dentro da filosofia ubuntu. **Problemata-Revista Internacional Filosofia**. v. 10, n. 2, 2019. p. 93-110. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49161#:~:text=Ubuntu%20se%20traduz%20em%20um,%E2%80%9CEu%E2%80%9D%20sobre%20a%20comunidade>. Acesso em: 14 jun 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros, [201-?] Disponível

em: <http://edufmrn.ufmrn.br/bitstream/123456789/880/1/RECONHECIMENTO%20DA%20HIST%C3%93RIA%2C%20CULTURA%20E%20DIREITOS%20DOS%20NEGROS%20BRASILEIROS.%20SILVA%2C%20Petronilha%20Beatriz%20G..pdf>. Acesso em: 14 out 2020.

WOODSOM, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. Trad.: Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

Capítulo 2

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA COLEÇÃO BURITI MAIS HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Cristina de França Ferreira⁷

Adlene Silva Arantes⁸

Introdução

A recorrência de representações de grupos sociais historicamente excluídos da educação brasileira nos livros de história fomentou questionamentos não apenas sobre as interpretações dessas populações ao longo da história ensinada, mas também sobre os métodos para a proposição de estudos que possibilitem uma leitura crítica do acervo produzido para fins didáticos.

Nesse contexto, o ensino de história na educação básica tem grande importância para a promoção de uma educação mais democrática, que represente todos os sujeitos historicamente excluídos, como é o caso dos negros. Para compreender o lugar do ensino de história nesse processo de inclusão de conteúdos que valorizem sujeitos como o negro, tomamos, como objeto de pesquisa, o livro didático para o ensino de história, utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola Municipal na cidade de Nazaré da Mata - PE.

Diante do exposto, buscamos compreender como se configuram os elementos da história e cultura africana e afro-brasileira em livros de história do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental utilizados em uma escola da cidade de Nazaré da Mata - PE.

⁷ Graduanda em pedagogia pela Universidade de Pernambuco-UPE, Campus Mata Norte. E-mail: camila.cristina@upe.br

⁸ Doutora em Educação (UFPB). Professora Associada da Universidade de Pernambuco - UPE - Campus Mata Norte. E-mail: adlene.arantes@upe.br

Percebemos, na organização dos conteúdos, o ensino da história para além do conhecimento dos acontecimentos antepassados e dos feitos do homem, e o livro didático como produto cultural que nos leva à reflexão sobre o ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico [...] O livro escolar é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2004, p. 70-72).

Essa reflexão nos remete ao papel crucial que o livro didático assume perante as aulas como plano curricular, uma vez que o livro deve retratar uma desconstrução de modelos de papéis sociais sem a descontextualização dos conteúdos. Daí a importância da lei 10639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar da Educação Brasileira, resgatando, historicamente, a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira para a existência de livros didáticos que abordem tais conteúdos.

Nesse cenário, o livro didático atua como norteador nas práticas educativas, e para alguns docentes, é o único suporte para auxiliar seu trabalho em sala de aula. O livro didático apresenta-se como ferramenta, uma vez que veicula ideias e transfere conhecimentos dos mais diversos tipos: culturais, religiosos, científicos e sociais (SILVA *et al.*, 2018, p. 2).

Compreende-se que as escolas têm autonomia para trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana, buscando formas que favoreçam o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema. Porém, a configuração dos elementos da história e cultura africana e afro-brasileira e como elas se apresentam nos livros didáticos mesmo com a aprovação da Lei 10639/2003 é o que nos fez questionar se, de fato, a imagem da população negra está sendo retratada de forma positiva ou transmitida a partir de ideais baseadas de uma visão etnocêntrica e estereotipada.

A instituição escolar tem papel fundamental na desconstrução de concepções equivocadas que se criou a respeito da população negra e da sua história, e precisa ser firme no combate contra o racismo, incentivando a valorização desses povos em seus aspectos físicos e culturais, conforme afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

(...) é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7)

Faz-se necessária uma reflexão acerca de que tipo de conhecimento deve ser inserido nos livros didáticos, sabendo que ele “apresenta o passado histórico e a cultura do povo negro sob forma reduzida e conivente, quando não se consegue invisibilizá-los completamente” (SILVA, 2010, p. 54). Assim, o livro didático precisa ser compreendido como um produto que sofre interferências econômicas, políticas e culturais, sendo indispensável cautela na escolha deles, preservando a autonomia do professor, de modo que sejam possibilitadas discussões que interliguem conteúdos históricos e fatos atuais.

A pesquisa está alicerçada na concepção de pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa com análise documental. A abordagem da pesquisa qualitativa é justificada porque, segundo Minayo (2001, p. 22), “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. [...] ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”.

Minayo (2001) sinaliza que o verbo principal da análise qualitativa é compreender.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes.

Partindo dessa premissa de Minayo, nossa pesquisa busca justamente esse universo de significados e da compreensão de valores e crenças afro-brasileiras e africanas que se apresenta na obra analisada.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica que serviu de base teórica e metodológica no que diz respeito ao campo do

ensino de história e das relações raciais na educação. Em seguida, iniciamos o mapeamento dos livros na biblioteca da Escola Irmã Guerra na cidade de Nazaré da Mata - PE, a fim de localizar os livros de história utilizados pelos professores nas séries do 1º ao 3º ano. Por fim, nos dedicamos à análise dos livros que será apresentada a seguir.

2.1 A coleção Buriti Mais História – primeiro ciclo do ensino fundamental

A coleção de livros que tomamos como material de pesquisa, utilizada na Escola Municipal Irmã Guerra, foi a coleção *Buriti Mais História* do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, de autoria de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, 1ª edição 2017, editora Moderna. A coleção integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e se propõe a apresentar os objetivos de conhecimento e as habilidades explicitadas na Base Nacional Curricular (3ª versão), além de relacioná-los aos conteúdos e às práticas didático-pedagógicas a serem trabalhadas ao longo de cada livro.

A coleção de história foi proposta e também elaborada pela editora, respeitando o pressuposto contido na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de que:

o “fazer história” parte da constituição de um sujeito, amplia-se para a noção de Outro para finalmente alargar-se na direção de “outros povos, com seus costumes específicos”, abordando, portanto, o Eu, o Outro, e o Nós, em seus tempos e espaços específicos. (BRASIL, 2018. p. 347)

No primeiro momento, foi realizada a organização e seleção dos elementos a serem analisados. Em seguida, os conteúdos dos livros foram mapeados/organizados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os livros estão organizados em quatro unidades e cada unidade contém quatro capítulos. No *livro do 1º ano*: a unidade 1 intitulada “Quem sou eu” e apresenta no capítulo 1: Eu sou assim (p. 10-13), capítulo 2: A história de cada um (p. 14-19), capítulo 3: A cada dia uma nova história (p. 20-25) e no capítulo 4: Todo mundo tem uma história (p. 26-33); Unidade 2 – “A vida

familiar”, capítulo 1: Minha família (p. 36 -39); capítulo 2: Muitos tipos de família (p. 40-45), capítulo 3: Toda família tem uma história (p. 46-51), capítulo 4: A convivência em família (p. 52-59); Unidade 3 – “A escola”, capítulo 1: Um lugar de aprender (p. 62-65), capítulo 2: Que convive na escola? (p. 66-71), capítulo 3: A escola no passado (p. 72-77), capítulo 4: Da casa à escola (p. 78-85); Unidade 4 – “Brincadeiras e Festas”, capítulo 1: Brincar juntos (p. 88-91), capítulo 2: Brinquedos e Brincadeiras do passado (p. 92-97), capítulo 3: Brinquedos do Brasil (p. 98-103), capítulo 4: Comemorações (p. 104-111).

No *livro didático do 2º ano*: A unidade 1 intitulada “A passagem do tempo” apresentam no capítulo 1: O tempo dos relógios (p. 10-15), capítulo 2: Noções de tempo (p. 16-21), capítulo 3: Como percebemos o tempo passar (p. 22-27) e no capítulo 4: Presente, Passado e Futuro (p. 28-37); Unidade 2 – “A vida em comunidade”, capítulo 1: Harmonia na convivência (p. 40-45); capítulo 2: Viver em grupo (p. 46-51), capítulo 3: A rua tem história (p. 52-57), capítulo 4: Passado e Presente de um bairro (p. 58-67); Unidade 3 – “Marcas da história”, capítulo 1: Memória e história (p. 70-75), capítulo 2: Documentos e registros pessoais (p. 76-81), capítulo 3: Memórias e tradições (p. 82-87), capítulo 4: Memória escolar (p. 88-97); Unidade 4 – “Trabalho”, capítulo 1: O que é trabalho (p. 100-105), capítulo 2: Profissionais da comunidade (p. 106-111), capítulo 3: Profissões do passado (p. 112-117), capítulo 4: O trabalho e meio ambiente (p. 118-127).

E no *livro didático do 3º ano*: A unidade 1 intitulada “O espaço de todos nós” apresenta no capítulo 1: O espaço público (p. 10-15), capítulo 2: Uma questão de espaço (p. 16-21), capítulo 3: O lazer de todos (p. 22-27) e no capítulo 4: Espaços e memória (p. 28-39); Unidade 2 – “A formação das cidades”, capítulo 1: Os primeiros grupos (p. 42-47); capítulo 2: Das vilas às cidades (p. 48-53), capítulo 3: A ocupação do espaço por meio do comércio (p. 54-59), capítulo 4: A preservação das primeiras formações urbanas (p. 60-71); Unidade 3 – “A vida no campo e as migrações”, capítulo 1: As grandes plantações: a cana-de-açúcar (p. 74-79), capítulo 2: Pecuária e ocupação do interior (p. 80-85), capítulo 3: A cafeicultura e a formação da população (p. 86-91), capítulo 4: Do campo para a cidade: as fábricas e os operários (p. 92-103); Unidade 4 – “Vida na cidade: a urbanização”, capítulo 1: Diferentes lugares: os municípios (p. 106-111), capítulo 2: Cidade, trabalho e indústria (p. 112-117),

capítulo 3: O crescimento das cidades (p. 118-123), capítulo 4: O modo de vida nas cidades (p. 124-135).

2.2. O livro Buriti mais história 1º ano

A primeira unidade com o título “Quem sou eu?” traz uma ilustração de duas páginas de crianças brincando em um parque, porém nenhuma delas é negra. Por que logo na primeira unidade nota-se a ausência de personagens negros? Essa ilustração não reflete a realidade com a qual a maioria das crianças em escolas públicas do Brasil se deparam.

De acordo com a BNCC, no que se refere à igualdade e equidade, “a equidade reconhece e aprecia os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira” (BRASIL, 2018, p. 11).

Levando-se em consideração que dentre os objetivos da unidade estejam valorizar a diversidade étnica cultural e as necessidades especiais nos espaços de socialização dos quais o aluno participa, a questão étnico-racial não foi devidamente contemplada. Silva e Bezerra (2011, p. 6) assinalam que é dever da escola proporcionar aos discentes atividades que trabalhem com a diversidade, seja nos aspectos culturais, físicos e sociais entre os sujeitos, além de desenvolver concepções que estão atreladas ao multiculturalismo.

Ainda na referida unidade, o primeiro capítulo do livro com o título “Eu sou assim”, traz a ilustração de uma escola onde os alunos estão reunidos no pátio da escola e se apresentando. Nesta ilustração, aparecem, entre as crianças, dois alunos e uma professora negra. Como este capítulo ainda postula como objetivos valorizar a diversidade étnica e cultural, descrever aspectos da história pessoal a partir da definição do nome e reconhecer a si mesmo e ao outro desenvolvendo a empatia, autoestima e solidariedade. Além de reconhecer as questões relacionadas com a história de cada um e a construção da identidade, podemos observar que são apresentadas atividades referentes à diversidade entre as pessoas, ressaltando a existência de pessoas que possuem a pele clara, escura, com características faciais e corporais diferenciadas, objetivando a construção da identidade da criança.

O conceito de identidade agrupa uma série de noções, como a de permanência, de manutenção de referências que não mudam com o tempo, por exemplo, seu nome, suas relações de parentesco, sua nacionalidade. Apesar de saber que mudei com o passar do tempo, sei que sou o mesmo que era ontem, ou seja, tenho dentro de mim um autorreconhecimento a partir de aspectos fundamentais de minha história de vida (AMARAL, 2007, p. 4).

Assim, nesse contexto, para cumprir o papel proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os livros didáticos para diferentes níveis e modalidades devem abordar a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira.

Figura 1
Eu sou assim



No capítulo 2, intitulado “A História de cada um”, há a proposição de uma reflexão sobre a construção da história de cada sujeito e sobre a existência de particularidades na história de cada indivíduo. O capítulo apresenta figuras de crianças brancas e criança uma negra e tem como

proposta abordar questões de crescimento e sensibilidade. Para tanto, propõe que o professor passe para seus alunos um vídeo intitulado “por uma infância sem racismo”, campanha da UNICEF que aborda os impactos do racismo na sociedade brasileira.

Nesse enfoque, a questão relacionada ao negro é trabalhada a partir de fatores referentes às diferenças de cor da pele, em uma linguagem simples e de fácil acesso, demonstrando que questões relacionadas à diversidade étnico- racial podem ser enfatizadas desde o início da Educação Básica.

A partir da promulgação da Lei 10.639/03, espera-se que a instituição escolar trabalhe com a difusão e valorização da pluralidade cultural existente na sociedade brasileira, propondo assim uma educação multicultural, valorizando a História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PONCIANO, 2011, p. 39)

Dessarte, acredita-se que à medida que a temática for desenvolvida na escola, haverá uma maior contribuição para que sejam formados alunos reflexivos que respeitem as diferenças étnico-raciais e culturais dos outros.

Ainda no referido capítulo, são abordadas questões referentes aos direitos de cada cidadão, como o direito ao nome, que é componente de nossa identidade, enfatizando que esses direitos valem para todas as crianças, sem distinção de origem, etnia, religião ou condição econômica, garantidos pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

O nome de cada pessoa é muito importante. É por meio do nome que cada pessoa se apresenta e é apresentada ao mundo. [...] O nome faz parte de quem somos. Ele compõe nossa identidade. Ter um nome é um dos direitos básicos das crianças garantidos pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Esses direitos valem para todas as crianças sem distinção de origem, etnia, religião ou condição econômica. (VASCONCELOS, 2017, p. 14)

O capítulo 3, cujo título é “A cada dia uma nova história”, tem como objetivos identificar mudanças e permanências nos aspectos físicos e de personalidade próprios e dos demais ao longo do tempo. Neste capítulo, não há menção ao trabalho de valorização de identidade étnica e o único

personagem negro aparece na página 22 em um contexto tradicional, juntamente com outros personagens brancos em um antiquário onde aparecem objetos de várias épocas, objetivando estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos sociedades e épocas, sem menção ou figura que represente qualquer aspecto cultural afro-brasileiro e africano, apenas objetos tipicamente europeus.

No capítulo 4, intitulado “Todo mundo tem uma história”, os objetivos incluem identificar as lembranças como parte de sua história de vida, desenvolver a noção básica de registros históricos e reconhecer a importância das relações de convivência para a sua história de vida e para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. O capítulo traz ainda uma reflexão sobre “Quem faz parte da sua história?”, onde apresenta ilustrações com personagens negros em situações corriqueiras do cotidiano.

A Unidade 2 tem como tema “A vida familiar” e objetiva reconhecer a existência de diferentes formas de organização familiar. No capítulo 1, “Minha família”; capítulo 2, “Muitos tipos de Família”; capítulo 3, “Toda família tem uma história”, e capítulo 4 “Convivência em Família, aparecem figuras de famílias com personagens negros, visando que os alunos possam perceber que o processo de formação familiar independe de questões étnicas e que também possam se identificar ao perceber nos livros composições familiares próximas das quais eles pertencem. Porém, essa abordagem é feita de forma indireta, apenas pelo uso das imagens, sem narrativa que corrobore essa intenção.

Figura 2
Famílias



Fonte: VASCONCELOS, 2017, p. 37.

Figura 3



Fonte: VASCONCELOS, 2017, p. 59.

A Unidade 3 tem como tema “A Escola” e tem, entre seus objetivos, compreender o papel social da escola, comparando os diversos tipos – urbana, rural, indígena, quilombola e inclusiva, assim como comparando características da escola atual com a escola de antigamente. Assim, nos capítulos 1, “Um lugar de aprender”, capítulo 2 “Quem convive na escola”, capítulo 3 “A escola no passado” e capítulo 4 “Da casa a Escola”, são contempladas figuras de personagens negros. No capítulo 1, aparece a primeira referência escrita à cultura africana e afro-brasileira, quando trata da escola quilombola, onde menciona que, além das matérias comuns, nas escolas quilombolas, há aulas para valorizar a identidade e a cultura afro-brasileiras.

Nas comunidades quilombolas, além das matérias comuns, há aulas para valorizar a identidade e a cultura afro-brasileiras. Nessas escolas, é possível aprender matemática por meio de um jogo chamado mancala e praticar danças africanas, como a ciranda e a roda de coco. (VASCONCELOS, 2017, p. 64).

A Unidade 4 tem como tema “Brincadeiras e festas” e tem, entre seus objetivos, valorizar a ludicidade como meio de identidade e de interação e valorizar também a pluralidade cultural brasileira por meio do estudo dos jogos e das brincadeiras populares. Porém, apesar de em seus capítulos 1 “Brincar Juntos”, capítulo 2 “Brinquedos e Brincadeiras do Passado”, capítulo 3 “Brinquedos do Brasil” e capítulo 4 “Comemorações”, aparecerem figuras de personagens negros, não foi realizada nenhuma menção a brincadeiras,

brinquedos ou comemorações que envolvam a cultura africana e afro-brasileira.

Retomando a análise das brincadeiras da tradição, pode-se dizer que elas incluem a produção cultural de um povo, em certo período histórico, uma cultura não oficial, fluida, caracterizada pela oralidade e sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações que se sucedem. [...] Tais brincadeiras evidenciam o pertencimento de crianças e jovens a um grupo social que convive e partilha os mesmos signos culturais, socializando-se, indicando seu lugar na sociedade e criando identidades. (KISHIMOTO, 2014, p. 84-85)

Surgem assim questionamentos acerca da falta de representatividade de elementos tão importantes da história e da cultura africana e afro-brasileira no livro analisado, uma vez que o ensino da história africana e afro-brasileira foi garantido por leis que existem há mais de dez anos. Percebem-se falhas de abordagem do tema no livro analisado, pois quando as mesmas ocorreram, foi de maneira indireta, por meio de desenhos que buscavam expressar, em sua maioria, apenas diversidade étnica.

Percebe-se que, no livro do 1º ano, não houve a preocupação em apresentar elementos que colocassem em foco a história e cultura afro-brasileira e africana, nem que permitissem a valorização da população negra. O livro chega a abordar a escola quilombola, porém não faz uma problematização dessas questões e nem esclarece definições para a faixa etária das crianças.

Para Ponciano (2011, p. 82), a leitura de imagens pode produzir ideias e formação de conceitos, possibilitando uma comunicação não-verbal, mas de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a obra trabalhou com muitas imagens, ilustrando o negro como participante da sociedade, que realiza atividades corriqueiras no seu cotidiano, porém, apesar de a abordagem utilizada ter visado mostrar a diversidade étnica, não envolveu dar visibilidade nem valorização à história e cultura afro-brasileira e africana.

2.3. O livro Butiti mais história 2º ano

A primeira unidade tem o título de “A passagem do tempo”. Nos capítulos 1 “O tempo dos relógios”, capítulo 2 “Noções de tempo”, capítulo 3 “Como percebemos o tempo passar”, e capítulo 4 “Presente, Passado e Futuro”, a temática apresentada trata do tempo como medida, buscando selecionar situações cotidianas que remetem à percepção de mudança, pertencimento e memória, assim como identificar e organizar, temporariamente, fatos da vida cotidiana e marcadores de tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. Nessa unidade, encontramos ilustrações de personagens negros em atividades cotidianas, retratando o negro no contexto normal de qualquer cidadão. Trata-se de uma representação indireta, com uso de imagens, sem narrativas que remetam à sensação de pertencimento étnico.

A Unidade 2 tem como tema “A vida em comunidade” e objetiva reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas de diferentes grupos, assim como identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. Nos capítulos 1 “Harmonia na Convivência”, capítulo 2 “Viver em grupo”, capítulo 3 “A rua tem história” e capítulo 4 “Passado e presente de um bairro”, aparecem figuras com personagens negros, demonstrando que eles estão inseridos na comunidade e na formação dos grupos sociais ao inseri-los visualmente nos agrupamentos, apontando, através de imagens, a diversidade étnica que compõem tais grupos. Reforça também a convivência e a aprendizagem adquirida nos grupos sociais.

Passos (2017) assinala que cabe à educação formal, não formal e também informal a atribuição de apoiar o processo de aprendizagem da convivência. Aprender tem muito de conviver e conviver é o espaço-tempo de aprender.

Nessa unidade, aparece a primeira menção do livro a cultura afro-brasileira e africana, quando, ao tratar dos bairros, no capítulo 4, menciona o pelourinho e fala um pouco sobre a história da formação da cidade de Salvador.

Atualmente, no centro histórico da cidade, museus, praças, igrejas e casas preservam traços do passado. No centro da cidade, onde hoje estão a praça municipal, o terreiro de Jesus e o Pelourinho, moravam os senhores de engenho, os comerciantes e os oficiais Mecânicos. [...] Essas praças serviam como ponto de encontro e de bate-papos entre amigos, e nelas, em fins de semana, se realizavam festas, touradas e jogos. [...] O pelourinho é um dos bairros mais antigos da cidade de Salvador, e hoje é ponto de encontro para as pessoas que gostam de arte e cultura[...] VASCONCELOS, 2017, p. 60-61).

Na escola, faz-se necessário que, partindo do livro didático, as fotos, as gravuras, os filmes e os vídeos também sejam utilizados como fonte de informação e de leitura do espaço e da paisagem.

É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita. (BRASIL, 1997. p. 78).

A Unidade 3 tem como tema “Marcas da história” e tem, entre seus objetivos, selecionar e comparar objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar e escolar, e compilar histórias da família e de conhecimentos registrados em diferentes fontes. Assim, nos capítulos 1 “Memória e História”, capítulo 2 “Documentos e registros pessoais”, capítulo 3 “Memórias e tradições” e capítulo 4 “Memória Escolar”, são contempladas figuras de personagens negros. No capítulo 1, aparece uma referência escrita à cultura africana e afro-brasileira, quando trata da sabedoria dos griôs, onde menciona a transmissão de conhecimentos por meio da tradição oral e que, atualmente, os griôs representam uma forma de preservar os saberes tradicionais e as heranças culturais africanas.

Muitos povos da África transmitiam os conhecimentos de uma geração a outra por meio da tradição oral. Em determinadas sociedades africanas, a palavra, nas histórias ou nos cantos é

essencial. É por meio da palavra que temos contato com diferentes saberes e criamos histórias. Nessas culturas, as pessoas mais velhas eram, e ainda são muito respeitadas. Afinal, elas têm experiência de vida e contribuem para preservar a tradição e as memórias de seu povo. Em algumas sociedades africanas, a sabedoria antiga era transmitida às gerações mais novas por meio dos griôs. A palavra griô significa “contador de histórias”. Os griôs ensinam os conhecimentos tradicionais de seu povo contando histórias e cantando. Fazendo isso, eles mantêm vivas as lendas e as histórias que explicam as origens familiares, os eventos do cotidiano e os fenômenos da natureza. A atividade dos griôs foi recriada no Brasil, com base nas tradições de origem africana. Nos dias atuais, os griôs representam a importância de preservar os saberes tradicionais e as heranças culturais africanas. (VASCONCELOS, 2017, p. 74)

A opção pela história oral é fruto de uma necessidade de registro de manifestações vivas, repletas de sentimentos, angústias e relato de vivências, experiências bem ou malsucedidas, mas que tem um significado todo especial para a comunidade. Conforme Cassab e Ruscheinsky (1995, p. 7), “A procura dos significados da vida cotidiana é auxiliada de maneira significativa através da história de vida. As características éticas acompanham esta investigação, uma vez, que ao se dar a conhecer através da narrativa, o outro desvela seu universo íntimo”.

A importância desses depoimentos é imensurável, pois trata-se de registros de cidadãos com uma enorme bagagem cultural, que vem sendo transmitida oralmente há muitos anos. Essa vivência possibilita às crianças perceberem-se parte dessa comunidade composta por elementos ricos em saberes e fazeres locais. Nesta unidade, o livro propõe atividades de pesquisa dos saberes cotidianos que tenham uma origem africana e atividades que envolvem a sabedoria griô.

A Unidade 4 tem como tema “Trabalho” e tem, entre seus objetivos, identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, suas especificidades e sua importância. Porém, apesar de em seus capítulos 1 “O que é trabalho”, capítulo 2 “Profissionais da Comunidade”, capítulo 3 “Profissões do Passado” e capítulo 4 “Trabalho e meio ambiente”, aparecerem figuras de personagens negros, a representatividade continua

sendo apenas cotidiana, sem a menção de fatores históricos e culturais africanos e afro-brasileiros.

Percebe-se que, no livro do 2º ano, houve a preocupação em apresentar elementos da história e cultura afro-brasileira e africana que permitissem a valorização da população negra, principalmente quando trata dos griôs, porém ainda não faz uma problematização nem esclarece questões históricas do trabalho da população negra para a faixa etária das crianças.

2.4 O livro Buriti mais história 3º ano

A primeira unidade com o título “O espaço de todos nós” tem por objetivos identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam consideradas. Nos capítulos 1 “O espaço público”, capítulo 2 “Uma questão de espaço”, capítulo 3 “O lazer de todos”, e capítulo 4 “Espaços e memória”, há uma preocupação em identificar as diferenças entre as formas de trabalho e realizar uma comparação entre as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos. Nesta unidade, observa-se não só ilustrações de personagens negros, como também mencionam-se fatos históricos e culturais quando aborda o trabalho e lazer no Brasil de outras épocas, apresentando, por exemplo, o “jongo”, que hoje é praticado culturalmente em comunidades rurais do sudeste brasileiro.

As formas mais comuns de divertimento eram as festas, as danças e as músicas que reuniam heranças culturais de origem africana, indígena e europeia. [...] o jongo, por exemplo, era uma forma de lazer, que hoje é considerada patrimônio imaterial. O Jongo foi criado pelos escravizados que trabalhavam em fazendas de café e de cana-de-açúcar. (VASCONCELOS, 2017, p. 23).

Silva (2011) afirma que a admissão da importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo um tempo espaço privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Assim, a contribuição de temas como este fortalece a valorização cultural afro-

brasileira e africana no contexto escolar no qual o aluno está inserido. Dias (2016) nos coloca que

[...] as dinâmicas associadas ao lazer – as distâncias percorridas, os lugares apropriados e o que se faz no tempo livre – distinguem as classes sociais[...]. Portanto, é no plano das práticas espaciais que as dessemelhanças entre as classes sociais aparecem.

Ainda na Unidade 1, compara-se a forma de se divertir no passado com a de hoje, e a cultura afro-brasileira e africana se faz presente como raiz histórica e cultural. Aparecem ainda, nesta unidade, outros elementos correlacionados através de ilustrações (a culinária, a capoeira)

Figura 4 Culinária e capoeira



Fonte: VASCONCELOS, 2017, p. 26.

Figura 5
Construções de época



Membros da elite, comerciantes ricos, altos funcionários e fazendeiros frequentavam teatros e outros locais onde o restante da população podia entrar apenas para prestar serviços, nunca como espectadores.

Fonte: VASCONCELOS, 2017, p. 26.

Percebe-se que o estudo de diferentes formas de organização do espaço torna os alunos mais conscientes da pluralidade cultural existente no Brasil. Compreender essa diversidade é importante para que se possam tratar todos os povos com o devido respeito.

A Unidade 2 tem como tema “A formação das cidades” e sua temática envolve identificar os grupos populacionais que formam a cidade e o município, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade. Os capítulos 1 “Os primeiros grupos”, capítulo 2 “Das vilas às cidades”, capítulo 3 “A ocupação do espaço por meio do comércio”, e capítulo 4 “A preservação das primeiras formações humanas” estão entre os capítulos do livro em que mais aparecem figuras com personagens negros, assim como os elementos históricos e culturais afro-brasileiros e africanos, uma vez que a própria temática envolve a formação das cidades, e conseqüentemente, do povo brasileiro.

São apresentados elementos históricos do período da escravidão, mas podemos observar também aspectos da vida cotidiana, como o uso de equipamentos eletrônicos, e os personagens negros também estão inseridos nessa inserção de elementos atuais. As questões históricas são apresentadas, porém, na problematização dessas questões, são apresentados também

elementos da culinária e informações acerca da importância desses elementos como patrimônios históricos (materiais e imateriais).

A Unidade 3 tem como tema “A vida no campo e as migrações”. Nos capítulos 1 “As grandes plantações: a cana-de-açúcar”, capítulo 2 “Pecuária e ocupação do interior”, capítulo 3 “A cafeicultura e a formação da população”, e capítulo 4 “Do campo para a cidade: as fábricas e os operários”, objetiva-se identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que se vive, assim como aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e migrantes.

Dessa forma, assim como na unidade 2, devido à própria temática, traz à luz mais uma vez os elementos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, porém permitem aos alunos vislumbrar elementos de identificação, quando trata do negro na sociedade brasileira contemporânea e remonta também à importância das comunidades quilombolas.

Nas plantações de cana-de-açúcar, os africanos escravizados realizavam atividades pesadas, como derrubar a mata, preparar o solo, plantar e colher cana, cortar lenhas, construir cercas e poços. Eles dormiam amontoados na senzala, local onde moravam, sem condições de higiene nem conforto. Os africanos escravizados eram submetidos a várias formas de violência, como castigos físicos e até a morte. Eles não suportavam essa situação e por isso, muitos fugiam. [...] Os africanos escravizados lutaram e resistiram contra o cativo queimando lavouras e promovendo revoltas e fugas isoladas, por exemplo. Havia também as fugas de grupos, que depois formavam povoados conhecidos como quilombos. (VASCONCELOS, 2017, p. 76).

Souza (2007) aponta que

[...] os grupos de afirmação dos direitos dos negros passaram a reivindicar espaços invocando características ligadas às tradições e a um passado africano. Assim ressurgiu o interesse pela África entre nós, e uma relação que havia sido interrompida pelo fim do tráfico de escravos e pela ocupação colonial do continente africano vem sendo lentamente retomada.

Entende-se que a valorização do passado é uma forma de recriá-lo no presente, e o modo de se fazer isso é sustentar a identidade do nosso povo, seja ela histórica ou cultural.

A Unidade 4 tem como tema “Vida na cidade: a urbanização”. Nos capítulos 1 “Diferentes lugares: os municípios”, capítulo 2 “Cidade, trabalho e indústria”, capítulo 3 “O crescimento das cidades”, e capítulo 4 “O modo de vida nas cidades”, objetiva-se identificar os grupos populacionais que formam a cidade e o município, identificar os modos de vida na cidade e no campo e comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências. Nesta unidade, o negro, mais uma vez, aparece apenas em figuras do cotidiano, representando o trabalhador comum.

Observa-se que, no livro do 3º ano, foram apresentados elementos que permitem a valorização da população negra, através da história e cultura afro-brasileira e africana, porém ainda se verifica uma ausência de problematização das questões sociais que envolvem o negro.

Considerações finais

As análises deste estudo apontam, que nas obras analisadas, os negros são retratados não apenas como pessoas que vieram para o Brasil como escravas e que trouxeram com elas comidas, danças típicas e palavras de mesma origem, eles são representados em contextos de trabalho e também como cidadãos comuns.

Porém, observamos que faltam discussões reflexivas sobre as questões étnico-raciais para que os livros não estejam apenas apresentando a figura da população negra para se adequar ao que está instituído na Lei 10,609/03, mas que tragam verdadeiramente uma visibilidade da cultura africana e afro-brasileira em suas obras e que venham a apresentar possibilidades aos professores de utilização com vistas à valorização no negro no ambiente escolar.

Os livros didáticos precisam promover o pensamento crítico nas crianças, de modo que as relações étnico-raciais visem à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Referências

AMARAL, V. L. do. **A formação da identidade: alteridade e estigma**. Natal: EDUFRN, 2007.

BITTENCOURT, C. Autores e Editores de Compêndios de livros de leitura (1810-1910). *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, set./dez., 2004.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Espaços em Branco, Serie Indagações. v. 24, 2014.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSOS, C. Pedagogia da Convivência e educação para a paz: desafios e reflexões. **Revista de pedagogia Social da UFF**, v. 3, maio 2017. Disponível em:

<http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/14>. Acesso em: 27 maio 2021.

PONCIANO, D. D. **A História da Cultura Afro-brasileira no currículo de História da rede oficial do Estado de São Paulo**. Presidente Prudente: 2011.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação da população negra no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, D. *et al.* **Importância da recreação e do lazer**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

SOUZA, M. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2007.

VASCONCELOS, L.R.S (Org.). **Buriti Mais História**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

_____. **Buriti Mais História**. v. 2. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

_____. **Buriti Mais História**. v. 3. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Ilma Fátima de Jesus⁹

Introdução

Abordamos neste texto a educação e as relações étnico-raciais no contexto da educação escolar quilombola com desafios para serem incorporadas pelos sistemas de ensino na Educação Básica no que se refere ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/03, e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004. Temos preocupação, também, com o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que indicam que a educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, devendo ser observado na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas,

⁹ Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Investigações Afro-brasileiras – GIPEAB/UFMA, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe/UFMA, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada Mulheres Afrodescendentes na Educação Superior – MAfroEduc/UFMA e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – Gepegre/UEMS.

bem como nas demais, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e organiza o ensino fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Refletimos sobre a necessidade de serem observados os marcos legais, a partir da formação de profissionais da educação, considerando que os sistemas de ensino devem promover o processo formativo para a efetivação das políticas públicas educacionais no âmbito da educação brasileira para que práticas pedagógicas pautadas na equidade se desenvolvam nas escolas e as relações étnico-raciais passem a ser respeitadas, isentas de racismo e suas manifestações discriminatórias e preconceituosas.

Retomamos os caminhos percorridos para a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que demonstram a existência de uma história e cultura afro-brasileira construídas para o respeito à vida, à diversidade sociocultural, à cidadania, e que demanda políticas públicas de reconhecimento e reparação, na luta contra o racismo, por direitos à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Sabemos da importância do movimento negro e o movimento quilombola que protagonizaram a reivindicação política demandada pelas questões sociais das comunidades quilombolas do país, inserindo-as pública e politicamente, com denúncias de desigualdades, preconceito racial, discriminação racial advindos do racismo.

A realidade da educação escolar quilombola ainda carece de avanços para garantir o fortalecimento e preservação do patrimônio e tradições culturais das comunidades quilombolas.

3.1. Marcos legais para a educação e as relações étnico-raciais

Ao nos referirmos sobre os marcos legais para a Educação e as Relações Étnico-Raciais, resgatamos o fato de que a sugestão de introdução de estudos africanos na educação básica, a partir da inserção da história

africana no currículo escolar, para inclusão de uma referência positiva aos educandos negros e negras, remonta décadas e se deu no século passado, por conta de que as instituições escolares não ofereciam e ainda não oferecem a esses estudantes condições dignas de socialização para promoção do pleno desenvolvimento de suas potencialidades para a assunção de sua verdadeira identidade étnico-racial e consequente autoestima negra.

Os marcos legais que orientam a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana possibilitam analisar os avanços e desafios na aplicação da legislação que envolve a temática, na medida em que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana dispõe de metas e estratégias no âmbito da referida lei.

A Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, resultado da luta secular do movimento negro que sempre reivindicou que a verdadeira história da África e do negro no Brasil estivessem presentes no cotidiano escolar, representa um marco para eliminação das desigualdades históricas no currículo escolar brasileiro. Contudo, após tanto tempo da assinatura da referida lei, percebemos que são poucos os avanços obtidos para que a temática étnico-racial esteja presente no ambiente escolar, considerando que ainda há necessidade de políticas educacionais mais incisivas para enfrentar os desafios que fazem parte do contexto vivido neste século.

É preciso ressaltar que os avanços e desafios vivenciados nos processos de formação para cumprimento da Lei nº 10.639/03, a partir da observação das atribuições dos sistemas de ensino presentes no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, se deram por sua divulgação nos processos de formação continuada de profissionais da educação básica promovidos pelos próprios sistemas ou em parceria com instituições de ensino superior.

A ampliação do conhecimento a respeito das referidas diretrizes é importante porque objetivam a produção e a divulgação de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem todos e todas quanto à pluralidade étnico-racial, ao respeito aos direitos de cada um, à valorização da identidade, da

história e da cultura dos afro-brasileiros e das raízes africanas da nação brasileira. Essas diretrizes referentes à Lei nº 10.639/2003 são explícitas ao apontar que política educacional voltada para a valorização da diversidade contribui para superação do modelo eurocêntrico que gerou desigualdades étnico-raciais presentes na educação escolar brasileira nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, questionando as relações existentes e baseadas em preconceitos que estereotipam e desqualificam negros e negras, por meio de estigmas, palavras e atitudes depreciativas, apelidos racistas, piadas de mau gosto que ridicularizam afro-brasileiros e que culminam em sentimentos de inferioridade, de um lado e, de outro lado, reafirmam sentimentos de superioridade em relação aos diferentes.

As bases legais para o cumprimento da referida lei já percorreram um longo caminho para sua institucionalização com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e as políticas públicas de combate ao racismo e suas manifestações: o preconceito racial e a discriminação racial, no âmbito da educação, são políticas públicas que valorizam afro-brasileiros/as, maioria da população no país e segmento atingido duramente pelas desigualdades étnico-raciais, e contempla orientações gerais para os sistemas de ensino.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de desrespeito étnico-racial, contempla propostas para educação, saúde, trabalho, mídia, terra, moradia e cotas nas universidades, tendo sido aprovado depois de anos de discussão, sendo instituído com lacunas, reforça, também, a necessidade de implementação da Lei nº 10.639/03.

A Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024), “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, proclamada em Assembleia Geral, por meio de sua Resolução nº 68/237, de 23 de dezembro de 2013, de 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2024, pela Organização das Nações Unidas (ONU) contribui para ampliar a visibilidade da Lei nº 10.639/03, por ser parte das lutas empreendidas por

educadoras negras e educadores negros em defesa de uma educação pública de qualidade social presente na Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal, no art. 205, assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Carta Magna, nos artigos 215 e 216, dispõe sobre cultura, destacando a diversidade étnica, a proteção e valorização da cultura afro-brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A Educação Básica e a Educação Superior possuem indicadores educacionais que apontam para desigualdades que precisam ser eliminadas nos tempos atuais, uma vez que o racismo se caracteriza como institucional e estrutural, acompanhado do preconceito racial e discriminação racial contra crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros e negras nos sistemas de ensino, o que contribui para a evasão escolar e acadêmica que mantêm as desigualdades educacionais no país, se buscarmos por dados estatísticos.

O acesso às políticas públicas e, dentre elas, à uma educação de qualidade perpassa pela implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sendo necessário o cumprimento da legislação educacional brasileira referente ao combate ao racismo e suas manifestações preconceituosas e discriminatórias, o que requer a promoção da equidade social com a adoção de políticas públicas que visem a garantia da efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnico-raciais individuais, coletivos e difusos à população negra.

Refletimos que, para um atendimento educacional de qualidade, uma gestão democrática e participativa nas unidades de educação básica é requerida para uma mudança de mentalidade da comunidade escolar, o que

exige que todo o coletivo participe de forma ativa das atividades relativas à Lei nº 10.639/03, ou seja, mães, pais e responsáveis, estudantes, docentes, profissionais da escola, gestão, coordenação pedagógica e comunidade que assumam sua responsabilidade por uma escola que respeite a diversidade étnico-racial. A construção de indicadores é fundamental para um monitoramento que permita avaliar a escola trata dos conteúdos indicados nas diretrizes que orientam a Lei nº 10.639/03, bem como o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento à desigualdade racial na educação.

Nesse sentido, é fundamental diagnosticar, por meio de pesquisas, a área de conhecimento em educação voltada para a temática das relações raciais pelas universidades públicas brasileiras.

3.2 Formação continuada de profissionais da educação

A educação para as relações étnico-raciais, no contexto da educação básica, abrange processos de formação continuada de profissionais da educação e a construção do projeto político-pedagógico da escola, na perspectiva democrática, para promoção de uma prática pedagógica em que a gestão do ensino na sala de aula propicie equidade e respeito aos diferentes grupos étnicos e raciais presentes no ambiente escolar.

Entende-se que a formação continuada desses profissionais é fundamental para que a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se efetivem nas escolas, apesar dos limites impostos, o que não impede prever as possibilidades de trato da temática nas escolas.

As possibilidades de organização de processos de formação continuada de profissionais da educação básica são destacadas por se constituírem estratégias para a aplicação dos marcos legais vigentes para inserção da temática étnico-racial no currículo escolar da Educação Básica, face a necessidade de a formação inicial contribuir para suprir a lacuna gerada ao longo dos anos no ensino superior em que esta temática foi silenciada.

Nossa trajetória profissional inclui a de formadora com atuação na educação básica e superior, militância no movimento negro e acompanha um caminho que antecede algumas conquistas em processos formativos.

Em 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, recebemos o convite da Prof^a. Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, para proferir palestra sobre O pensamento do Movimento Negro Unificado em educação no Seminário “Pensamento Negro em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro”, que originou a publicação do livro organizado pelas professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Maria de Assunção Barbosa, editado em 1997 pela Editora da UFSCar, em que discorremos sobre a necessidade de mudança dos currículos escolares para contribuir com o desenvolvimento de atitudes de igualdade e respeito mútuo entre negros e não-negros para favorecer o desenvolvimento econômico e social e o bem estar das pessoas. No texto que escrevemos, pensamos também que a construção de uma sociedade sem exploração passa pelo entendimento de que, numa organização independente como o Movimento Negro Unificado - MNU, estamos por nossa própria conta, o que é importante para assinalar que nós, negros e negras, somos condutores de nossa luta de libertação. Abordamos as definições sobre racismo, discriminação racial e preconceito racial e enfocamos O pensamento do MNU em educação e o que o Programa de Ação do MNU traz no ponto “Por uma Educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos”. Em seguida, apresentamos o trabalho de educação do MNU na região do Grande ABC, em São Paulo, onde atuamos até meados dos anos de 1990, que constou da realização de seminários e processos de formação de professoras e professores e de coordenadoras e coordenadores pedagógicos e de gestores/as escolares, com a participação de militantes do MNU com o objetivo de combater o racismo na educação.

O artigo escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000, p. 150), “Movimento Negro e Educação”, reflete sobre a temática étnico-racial indicando que “a via acadêmica, por maior que seja a crítica que a ela se possa fazer, aumentou a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto, e entre estes e os militantes negros”.

Nilma Lino Gomes, pesquisadora da temática étnico-racial e quilombola, autora do livro O Movimento Negro Educador, reconhece “o papel do Movimento Negro na construção de um projeto educativo emancipatório”

GOMES (2017, p. 38) e reflete que os estudos sobre educação para as relações étnico-raciais, no país, têm se configurado como um campo de tensão, a partir do século passado, especialmente a partir da década de 1970 do século passado, quando identificamos que o Movimento Negro Unificado - MNU passa a politizar o termo raça, em plena época da ditadura militar.

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2012, p. 731).

Assim, o movimento negro, contribui para desconstruir o mito da democracia racial e fortalece o surgimento de organizações, entidades, associações e coletivos negros, que favorecem a construção de políticas públicas para a população afro-brasileira que historicamente vivencia as desigualdades advindas do racismo, a discriminação e o preconceito racial e, nessas políticas, a educação tem se tornado foco central da luta contra o racismo.

A respeito das demandas do movimento negro, Gomes afirma que estas encontram maior ressonância, nos dias atuais, quando incorporadas por órgãos governamentais, núcleos de estudos e pesquisas, escolas de educação básica e processos de formação inicial e continuada de professores/as, apesar da resistência, e alerta

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2009, p. 9)

A abordagem das relações étnico-raciais é uma bandeira de luta antiga do movimento negro, no campo da educação, assim como a reivindicação do reconhecimento sobre a importante contribuição dos africanos e seus descendentes na construção do país para a valorização positiva das nossas raízes culturais africanas, para que esta atitude pudesse levar afro-brasileiros à identificação com nossas raízes para o resgate da identidade étnico-racial e fortalecimento da autoestima negra.

A respeito da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico- Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, realizada por Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus, buscando práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar e os desafios para professores/as, gestores/as escolares, gestão dos sistemas de ensino da Educação Básica e, principalmente, para a formação inicial e continuada de professores/as, indica a necessidade da política educacional que respeite a diversidade. Para Gomes e Jesus (2012, p. 14),

as mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. (GOMES e JESUS, 2012, p. 14)

A pesquisa observa “não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes”. Considerando os avanços e os desafios que persistem no cumprimento da Lei nº 10.639/03, no âmbito da educação brasileira, o contexto da implementação da lei é ainda “marcado por tensões, avanços e limites”, como enfatizamos, pois, por um longo tempo, as reivindicações específicas do movimento negro foram silenciadas e a própria história da educação brasileira ignorou as iniciativas de educadores/as negros/as no campo educacional, desde a criação de escolas, movimentos de alfabetização da população negra e as propostas pedagógicas que contemplavam a

especificidade e pluralidade étnica dos estudantes, as dificuldades de acesso e permanência deste segmento étnico-racial no sistema de ensino oficial podem ser compreendidas como parte de um jogo de diferenças presente na construção do modelo de nação para transição do século XIX para o século XX, ou seja, o ideal de nação europeia.

Entendemos que o acesso ao saber propicia a libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades em nossa sociedade. Por conta da inexistência, antes, de políticas públicas educacionais que contribuíssem para a eliminação de desigualdades, há necessidade, hoje, de processos de reparação, reconhecimento e valorização na educação, a fim de serem eliminadas as desigualdades que foram geradas por erros do passado para promoção de uma vida digna à população negra e, como indicam as diretrizes, há necessidade de mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, assim como a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Para Gomes, para a efetivação política dessa antiga reivindicação do movimento negro para a educação, a partir da Lei nº 10.639/03, do parecer CNE/CP nº 03/2004 e da resolução CNE/CP nº 01/2004 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e seus desdobramentos na “formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo”, enfatizando que isso resulta na construção de projetos educativos emancipatórios abrigando um conflito, reportando-se a Boaventura de Sousa Santos (1996) que chama de "epistemicídio": "a morte de conhecimentos alternativos", indicando a valorização das diversas possibilidades de pensar a vida, das diversas formas de produzir conhecimento e que uma não se sobreponha à outra. A epistemologia como fonte do conhecimento pode negar o conhecimento pela experiência, sendo necessário valorizar os conhecimentos alternativos para não cometer o epistemicídio.

Na formação inicial e continuada de professores/as para a educação escolar quilombola, as diretrizes destacam a importância da inclusão do estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do

etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. A formação de professores/as poderá desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades. A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores/as dos sistemas, das escolas das coordenações pedagógicas e das coordenações ou núcleos da diversidade; deve contar com a presença das lideranças quilombola que reivindicam a participação na elaboração, análise e monitoramento das políticas públicas voltadas para essas comunidades.

Tratar da formação de professoras/es e demais profissionais da educação que atuam na educação escolar quilombola para cumprir a política educacional vigente pode favorecer o entendimento de que as diferenças devem ser abordadas no ambiente escolar, na formação inicial, o que pode fortalecer a construção de atitudes saudáveis, isentas de manifestações de preconceito e discriminação raciais advindos do racismo para a valorização e reconhecimento da identidade étnico-racial nas comunidades quilombolas. A política educacional dos sistemas de ensino deve entender a necessidade de garantir o cumprimento das bases legais para o atendimento das especificidades das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas.

3.3 A Educação e as Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação escolar Quilombola

As diretrizes indicam que a Educação para as Relações Étnico-Raciais objetiva a produção e divulgação de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem os cidadãos e cidadãs quanto à pluralidade étnico-racial, ao respeito aos direitos de todos, à valorização da identidade e à consolidação de uma nação democrática, bem como ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, tendo como princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; combate ao racismo e as discriminações, estando voltada para a superação

da indiferença, injustiça e desqualificação com que os grupos étnicos são tratados; a desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pelo mito da democracia racial; afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida e com crítica às representações do negro e de outros grupos nos textos, músicas e materiais didáticos utilizados nas escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, trazem no Art. 41 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

O parágrafo único das referidas diretrizes indica que na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB nº 08/2012 representam um avanço e revisam a perspectiva ideológica da formulação de currículos, respeitando os valores históricos e culturais dos estudantes e professores/as das comunidades remanescentes de quilombo.

As diretrizes atendem as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e ao acordo firmado no I Seminário Nacional de Educação Quilombola realizado em novembro de 2010. Tais eventos contaram com a participação de delegados/as quilombolas, professores/as e gestores/as e lideranças quilombolas de todas as unidades da federação. A realização do Seminário Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a participação de representantes municípios inscritos para debater os temas como: Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola, o II Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado 20 de novembro de 2012, ocasião em que se deu a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola pelo ministro da Educação; a implementação das referidas

diretrizes com melhoria da infraestrutura das escolas quilombolas e a formação de professores/as foram seguidas de publicação do Edital de Convocação 01/2012 do Programa Nacional Bibliotecas Escolares – PNBE Temático/2013 que inclui a temática da educação quilombola; a Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013, que dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC e o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento com ações afirmativas para negros/as, indígenas, e pessoas com deficiência, conforme Portaria nº 1.129, de 17 de dezembro de 2013. O III Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola, realizado em novembro de 2014 envolveu os estados e municípios com maior número de comunidades quilombolas. De 2016 em diante houve recuos e as políticas educacionais considerando a diversidade étnico-racial retrocederam.

Entretanto, resgatamos na luta do Movimento Negro a educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. SILVA (2011, p. 153), referência fundamental da temática étnico-racial, que afirma: “Mesmo nós negros, que reconhecemos e valorizamos nossa descendência africana, enfrentamos dificuldades neste sentido, pois vimos sendo mantidos no desconhecimento uns dos outros, tanto dos oriundos do Continente como dos da Diáspora”.

O Professor Kabengele Munanga, autor de inúmeras obras voltadas para a reflexão sobre o racismo e as relações étnico-raciais e valoriza a história da África. Munanga (2015, p. 31) afirma: “A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador”.

Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado – MNU, reflete que a veiculação da visão distorcida da nossa história e que a escravidão disseminou inverdades sobre o povo negro na visão eurocêntrica.

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. (GONZALEZ, 1982, p. 90).

Dessa forma, tratar de conteúdos como história e cultura afro-brasileira e africana para que a educação contribua para a eliminação do racismo é fundamental. Entendemos que a formação inicial e continuada de professoras e professores é importante para que a temática das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola estejam presentes na gestão do ensino da sala de aula para uma prática pedagógica que contribua para eliminar preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar, sendo necessário priorizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o que contribui para o desconstruir inverdades, combater o racismo e as desigualdades étnico-raciais, presentes na educação escolar brasileira, nas diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

3.4. A pesquisa em educação escolar quilombola

No caminho percorrido como formadora da temática étnico-racial, o enfoque da abordagem sobre a educação escolar quilombola alia-se à educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No Doutorado em Educação, seguindo o percurso percorrido com a pesquisa no Mestrado em Educação, que analisou a realidade educacional na comunidade quilombola de São Cristóvão, em Viana, Maranhão, que antecede os marcos legais na temática étnico-racial, adotamos uma orientação teórico-metodológica referenciada em obras na perspectiva afrocentrada que utilizamos como educadora e militante do movimento negro preocupada com as questões de gênero, raça e etnia utilizando autoras/es que abordam a temática étnico-racial, de gênero e quilombola. A análise da realidade educacional das comunidades quilombolas maranhenses contempla no estudo sobre as mulheres quilombolas uma análise sobre como é pertencer às duas categorias gênero e raça/etnia e ter a possibilidade de sair do “lugar comum” sendo quilombola, ao buscar melhor escolarização com a entrada no ensino superior e insere estudos sobre a mulher negra e a categoria étnico-racial, pois tanto gênero quanto raça/etnia são categorias que mantêm a maioria das mulheres negras num determinado lugar na sociedade, salvo as exceções. Assim, tratamos também de conceitos a respeito da identidade étnica das crianças afro-brasileiras, ideologia do branqueamento, os

preconceitos nos materiais didáticos e práticas educativas afro-brasileiras. Ana Célia da Silva é uma referência por afirmar que a escola pode ser um espaço de formação de consciências críticas e de transformação social e pode não só reproduzir a lógica da dominação, mas a da resistência e da luta social.

Como pesquisadora e militante do movimento negro, profissional da educação básica e superior, refletimos que a pesquisa anterior no Mestrado em Educação, possibilitou o contato com diversas comunidades quilombolas do estado para realização de oficinas de identidade étnico-racial e autoestima de mulheres quilombolas, além da participação nas reuniões técnicas, audiências públicas realizadas no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e seminários formativos organizados para sua implementação. Integramos a Comissão de Educação Quilombola do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, como convidada da sociedade civil, representando o Movimento Negro Unificado – MNU no Maranhão. A Comissão que passamos a compor em 2020, foi instituída por meio da Portaria GP/CEE nº 029/2019, com a finalidade de sistematizar a proposta das Diretrizes Estaduais Curriculares da Educação Quilombola do Estado do Maranhão para posterior aprovação no Conselho pleno. No processo de construção do documento, a comissão realizou encontros com entidades dos movimentos sociais e órgãos governamentais, lideranças, professoras e professores quilombolas e representantes do movimento negro e quilombola, para discutir o tema “A Educação Quilombola no Maranhão”, com escutas objetivando buscar direcionamentos que garantam uma legislação que atenda os direitos educacionais da população das comunidades quilombolas do Estado.

Lembramos que, anteriormente, no ano de 2015, propusemos a criação da Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnico-Raciais, junto à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais e uma minuta propondo a elaboração das Diretrizes Estaduais Curriculares da Educação Quilombola do Estado do Maranhão foi encaminhada quando estávamos na gestão da Secretaria Adjunta de Ensino da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, à apreciação e análise do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, tendo sido retomada para construção das Diretrizes Estaduais Curriculares para a

Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão, no ano de 2019 e finalizada em 2020 com a aprovação do Parecer nº 212/2020- CEE/MA, em 16 de novembro de 2020.

A Educação Escolar Quilombola no Maranhão trilha um caminho de luta para a conquista por direitos, por reconhecimento como uma modalidade de ensino da educação básica, a partir do processo histórico que configura os quilombos como terra ou território de resistência. Os caminhos percorridos para a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola demonstram a existência de uma história e cultura afro-brasileira construídas para o respeito à vida, à diversidade sociocultural, à cidadania, por políticas públicas na educação.

O movimento negro e o movimento quilombola protagonizam a reivindicação política demandada pelas questões sociais das comunidades quilombolas do país, inserindo-as pública e politicamente, por meio de denúncias de desigualdades, preconceito racial, discriminação racial advindos do racismo.

A realidade da educação escolar quilombola ainda carece de avanços para garantir o fortalecimento e preservação do patrimônio e tradições culturais das comunidades quilombolas e, ao tratar das referidas diretrizes, considerando que o lócus da pesquisa no Doutorado em Educação é uma comunidade quilombola, escolhida após os primeiros contatos com a comunidade numa visita de professoras e estudantes do curso de Pedagogia da UFMA, em 2019, e na segunda visita para a qual fui convidada pelas mesmas professoras, no mesmo ano. Participamos com as professoras de uma programação com atividades como oficina sobre histórias africanas para crianças, oficina sobre o combate à violência para jovens; sobre comunicação na comunidade que desenvolve o Projeto TV Quilombo e oficina sobre o negro na sociedade brasileira com a participação das pessoas da comunidade. A oficina realizada na escola com gestoras, professores e professoras da comunidade nos fez perceber o desconhecimento sobre as diretrizes. Refletimos que esse desconhecimento poderia ser constatado e levamos as diretrizes para ofertar às professoras e aos professores das duas escolas quilombolas, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio, na

comunidade quilombola Piqui da Rampa, inclusive para a de Rampa, que se situa no mesmo território.

A pesquisa busca, assim, investigar a história da educação comunidade quilombola Piqui da Rampa, e perpassa pela história das docentes da comunidade como forma de contribuir para a construção da memória de professoras da comunidade, se alia à história das mulheres, com estudo sobre as relações de gênero e raça/etnia, e incorpora a necessidade de formação de professoras/es para que as diferenças sejam abordadas no espaço escolar para construção de atitudes saudáveis, isentas de manifestações de preconceito e discriminação raciais advindos do racismo para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos quilombolas.

A investigação pode ser considerada como prosseguimento da realizada no Mestrado em Educação sobre a realidade educacional feminina da comunidade quilombola de São Cristóvão, Viana, Maranhão, recuperando, no Doutorado em Educação, a importância dos quilombos, atualizando as referências sobre as comunidades negras rurais quilombolas, passando pela análise do que são essas comunidades e o que representam no nosso universo de investigação, perpassando pelos seus aspectos socioeconômicos e histórico-culturais. Assim, a análise sobre a educação ofertada na comunidade de Piqui da Rampa alia o estudo sobre a memória e história das escolas, da trajetória das professoras, gestoras e lideranças quilombolas e como é pertencer às categorias gênero e raça/etnia e entrar no ensino superior. Abarcamos na pesquisa o enfoque da questão de gênero na educação com a utilização dos estudos que inserem a preocupação com a mulher negra, passando pela análise da categoria étnico-racial, uma vez que tanto gênero quanto etnia são categorias que mantêm as mulheres negras num determinado lugar na sociedade, salvo raras exceções.

A maior parte das escolas quilombolas vivencia um processo recente de construção desta modalidade e ainda não possuem uma estrutura organizacional adequada como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola indicam, sendo necessários processos de formação continuada dos/as professores/as e da comunidade escolar em temáticas referentes à cultura africana e afro-brasileira, bem como a promoção da articulação entre matriz curricular e o projeto político pedagógico da escola,

observando os aspectos normativos dos sistemas educacionais dos entes federados, a jornada de trabalho dos/as profissionais de educação, organização do tempo e do espaço escolar e a vida sociocultural quilombola para elaboração de projetos que promovam a participação da comunidade quilombola e valorizem suas práticas culturais como recursos pedagógicos.

Nesse período de pandemia de Covid 19, o país vive um desgoverno e há um desrespeito à diversidade que inviabiliza políticas públicas de acesso à internet para realização de atividades pedagógicas educacionais não presenciais para estudantes negros e negras e das escolas quilombolas, tanto as situadas na área urbana como rural, onde vivem as populações tradicionais, para atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências a serem alcançados por esses estudantes, uma vez que professoras e lideranças quilombolas relataram em escutas sobre as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão a impossibilidade de trabalhar de forma remota com aulas *online*, em virtude da dificuldade de acesso à internet nesses territórios com comunidades quilombolas.

A pesquisa iniciada no Doutorado em Educação investiga a história e a política educacional das escolas quilombolas da comunidade quilombola de Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão e, se, após a homologação das referidas diretrizes, as mesmas vêm sendo cumpridas para avaliar se as escolas quilombolas implementam as suas orientações para verificar se o currículo das escolas quilombolas atua na perspectiva orientada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para explicitar que a história e política educacional no âmbito da educação escolar quilombola possui marcos legais que permeiam o ensino nas escolas quilombolas que precisam ser considerados, sendo que as diretrizes representam um avanço na segunda década deste século, considerando que revisam a perspectiva ideológica da formulação de currículos, respeitando os valores históricos e culturais dos estudantes e professores/as das comunidades quilombolas.

Percebemos que as relações humanas baseadas em preconceitos estereotipam e desqualificam as mulheres negras, são desencadeados

sentimentos de inferioridade, de um lado e, de outro lado, reafirmados sentimentos de superioridade em relação aos diferentes segmentos da sociedade brasileira, buscamos a desconstrução desses preconceitos a partir da trajetória profissional e do olhar de militante e pesquisadora preocupada com a formação continuada de professoras e professores para tratar de temas como gênero, relações étnico-raciais e educação escolar quilombola na Educação Básica.

Pensamos na necessidade de a escola incorporar a crítica de ser reprodutora do sexismo e do racismo existentes na sociedade. O sexismo presente em nossas relações precisa ser questionado, inclusive no cotidiano escolar. A ideologia racista dominante ainda se faz presente na escola, mas sabemos que é na própria escola que é possível superar a reprodução do racismo e suas manifestações: o preconceito e a discriminação raciais, desconstruindo estigmas e estereótipos historicamente construídos a respeito dos descendentes de africanos no país.

Considerações finais

Neste artigo refletimos que a educação e as relações étnico-raciais no contexto da educação escolar quilombola ainda tem desafios para serem respeitadas a partir de seus marcos legais que devem observados e disseminados no processo de formação de profissionais da educação, considerando que os sistemas de ensino devem promover essa formação para a efetivação das políticas públicas educacionais no âmbito da educação brasileira para que práticas pedagógicas pautadas na equidade se desenvolvam nas escolas e as relações étnico-raciais passem a ser respeitadas, isentas de racismo e suas manifestações discriminatórias e preconceituosas.

Indicamos no texto os caminhos percorridos para a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que demonstram a existência de uma história e cultura afro-brasileira construídas para o respeito à vida, à diversidade sociocultural, à cidadania, e que demanda

políticas públicas de reconhecimento e reparação, na luta contra o racismo, por direitos à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Reafirmamos a importância do movimento negro e o movimento quilombola que protagonizaram a reivindicação política demandada pelas questões sociais das comunidades quilombolas do país, inserindo-as pública e politicamente, com denúncias de desigualdades, preconceito racial, discriminação racial advindos do racismo.

Pesquisamos a realidade da educação escolar quilombola e percebemos que ainda carece de avanços para garantir o fortalecimento e preservação do patrimônio e tradições culturais das comunidades quilombolas.

Já vivemos momentos de luta e conquista de políticas públicas no país, que se configuram como ação afirmativa na educação a fim de mudar a educação que afro-brasileiros/as recebem no sistema educacional público e privado, uma vez que o ensino ainda é recheado de valores racistas e elitistas, que são absorvidos por estudantes, sendo a escola repleta de atitudes permeadas por tais valores, mas retrocedemos e precisamos avançar.

Estamos vivendo uma conjuntura no país que traz recuos nos avanços conquistados e a imposição de limites nas políticas públicas educacionais anteriores, uma vez que apresenta retrocessos no campo da educação, com a falta de apoio aos processos formativos de profissionais da educação básica por instituições de ensino superior e secretarias de educação.

Lembramos sempre que um dos avanços obtidos anteriormente foi a criação, em 2015, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros na Universidade Federal do Maranhão, primeiro curso de licenciatura desse tipo no país, que possibilita tratar da temática étnico-racial para a atuação no ambiente escolar, um desafio para a promoção de uma educação que forme crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, para que o repasse de valores culturais e sentimentos positivos pautados no respeito à ancestralidade africana e à raça/etnia colabore na construção de uma identidade negra e autoestima positiva para negras e negros.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI/SEPPPIR, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização de Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 27/07/2020.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em 28/07/2020.

_____. (org.) **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03**, Brasília: MEC/SECADI, 2012.

_____. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino, JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR 21, Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em 29/07/2020.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo**

de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

_____. O pensamento do MNU. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

_____. Educação, gênero e etnia em território negro. In: LIMA, Ivan Costa, SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs.) **Negros, Territórios e Educação**. Nº 7. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

JESUS, Ilma Fátima de e Ogunbiyi, Adomair O. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2010.

MARANHÃO. **Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão**. Parecer nº 212/2020- CEE/MA, aprovado em 15/11/2020.

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

_____. Por que a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em 30/07/2020.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**.

Set/Out/Nov/Dez 2000 N° 15, p. 133-158. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 29/07/2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África**: construindo conhecimentos e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Capítulo 4

PESQUISA DE CAMPO SOBRE E COM INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERNAMBUCO: ANTES E DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Maria da Penha da Silva¹⁰

Introdução

Os povos indígenas no Nordeste se constituíram como “objeto de pesquisa” de forma mais acentuada na Antropologia brasileira a partir dos anos 1990, quando ocorreram grandes mobilizações políticas e articulações de coletivos em termos regional, nacional e internacional desses povos. Considerados pela historiografia brasileira e regional como mestiços e integrados à sociedade nacional, sem aparente distinção sociocultural, grande parte desses povos não era sequer reconhecido como grupos étnicos pelos órgãos indigenistas que se diziam protetores dos povos indígenas no país. Então, as mobilizações pelo reconhecimento étnico e de outros direitos originários no contexto da elaboração da Constituição Federal em 1988, sobretudo o direito aos territórios, romperam esse silenciamento e a negação da existência dessa população que se afirmava “culturalmente” diferenciada. Desse modo, despertando a atenção e o interesse de pesquisadores¹¹ e departamentos de pesquisa no intuito de compreender aquele fenômeno (OLIVEIRA, 2016).

Os povos indígenas em Pernambuco, portanto, também se encontravam imersos naqueles processos de emergência étnica no Nordeste. Entre meados dos anos 1980 e o fim da década seguinte, Pernambuco foi palco de intensas mobilizações políticas empreendidas por essa população,

¹⁰ Doutoranda em Antropologia/UFPE; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas-NEPHECs/UFRPE. Membro do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura-LACC/UPE.

¹¹ Sempre que nos referimos a indígenas, organizadores e pesquisadores, estão inclusos os dois gêneros.

que vivenciou recorrentes conflitos locais e ações violentas por parte dos fazendeiros invasores dos territórios reivindicados pelos indígenas. Foi no decorrer desses processos que se forjaram as primeiras produções antropológicas a respeito desses grupos sociais naquele período, com destaque para o trabalho de Souza (1992), sobre o atualmente conhecido povo Xukuru do Ororubá habitante nos municípios de Pesqueira e Poção.¹² Portanto, nossa pesquisa se insere no campo dos debates sobre as mobilizações políticas dos povos indígenas em Pernambuco, com recorte empírico no âmbito da Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE e IF-Sertão/PE).

Trata-se de uma etnografia multilocal, *offline* e *online*, colaborativa, considerando os diversos lugares de circulação e produção de conhecimentos e colaboração mútua entre os participantes – pesquisadora e pesquisados –, o compromisso ético e social assumido por ambos em nome de uma causa comum: o fortalecimento dos debates a respeito das demandas coletivas que motivam os povos indígenas a buscarem a formação na Educação Superior de qualidade. Nessa direção, este texto, sem apresentar profundas análises, provoca reflexões sobre os limites e as possibilidades de continuidade da pesquisa de campo sobre os povos indígenas e com eles em situação de longo contato com a sociedade não indígena, considerando o respeito aos protocolos de proteção contra a Covid-19, sobretudo, quando no atual contexto presume a necessidade do isolamento social tanto dos pesquisadores quanto dos pesquisados.

Organizado em quatro seções mais as considerações finais, buscamos atender aos seguintes objetivos específicos: a) na primeira seção, situar como ocorreu nossa aproximação com a temática indígena; b) na segunda seção, descrever a trajetória de aproximação e delimitação do campo empírico e dos atores; c) na terceira seção, problematizar a situação dos povos indígenas mediante a pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de estarmos em campo fisicamente; d) Na quarta seção, descrever as estratégias

¹² Pesqueira é um município localizado na região do semiárido pernambucano a 215 km da capital. Tem uma população de 67.395 pessoas. Dessas, 12.471 indivíduos compõem os povos Xukuru de Cimbres e Xukuru de Ororubá. Poção é o município vizinho, onde na Aldeia Pão de Açúcar foram contabilizados 800 indígenas do Xukuru do Ororubá (IBGE, 2012).

metodológicas possíveis para continuidade da pesquisa durante a pandemia. Por fim, nas considerações finais, expressamos uma síntese de nossas impressões sobre a trajetória da pesquisa e destacamos algumas questões éticas que contribuíram para o andamento da pesquisa por meio do respeito mútuo.

4.1. Antes da pandemia – etapa I: “a pesquisa exploratória”

Compreendemos que a pesquisa exploratória se inicia na fase de aproximação com a temática a ser estudada, necessária para o processo de delimitação do campo empírico, a seleção dos participantes e a elaboração de estratégias de inserção efetiva nesse campo, (MINAYO, 2010). Nesse sentido, descrevemos como ocorreu nossa aproximação com a temática indígena e o contato com os povos em Pernambuco. Sendo necessário rememorar nossa participação como cursista de uma Especialização em História das Artes e Religiões entre os anos de 2006 e 2007 (UFRPE/Recife), quando tivemos a oportunidade de visitar o Território Xukuru do Ororubá durante a VII Assembleia promovida por aquele povo. Depois daquele evento, buscamos aprofundar os conhecimentos acerca dos povos indígenas nesse estado, e sempre que possível participávamos de eventos acadêmicos, também nos territórios onde habitam; sobretudo, no que se referia às questões relacionadas com a Educação, a religião e as mobilizações políticas.

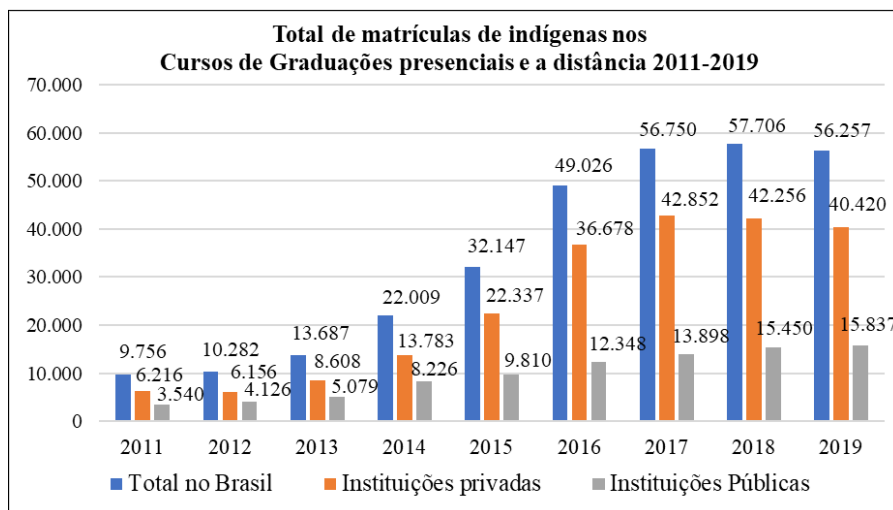
Nesse percurso chamaram a nossa atenção os dados do último Censo Demográfico do IBGE/2010, ao destacar o estado de Pernambuco pelo número significativo da população indígena em âmbito regional e nacional. Sendo o primeiro estado na região Nordeste, somando 60.995 indivíduos, e o terceiro no Brasil, ficando abaixo do Amazonas com 183.514 e Mato Grosso do Sul com 77.025 indígenas (BRASIL, 2012). Atualmente, estima-se um quantitativo ainda maior, tendo em vista o surgimento do povo Tuxi e novos grupos autodeclarados, somando-se à diversidade dos 13 povos anteriormente reconhecidos, em que só o povo Fulni-ô é bilingue; os demais falam a Língua Portuguesa fluentemente: Atikum; Fulni-ô; Kambiwá; Kapinawá; Pankará; Pankararu; Entre Serras Pankararu; Pankaiwká, Pipipã; Truká; Tuxá; Xukuru de Cimbres; e Xukuru do Ororubá.

A experiência de contato com os indígenas no território onde habitam, depois na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) nos *Campi* Recife e em Caruaru-PE, fez-nos perceber alguns problemas emergentes na Universidade em razão da especificidade sociocultural desse público estudantil. Por exemplo, certo estranhamento por parte de alguns professores e estudantes não indígenas ao se deparar com esses novos sujeitos no ambiente universitário; a dificuldade de compreenderem as demandas sociopolíticas específicas desses grupos étnicos. Ao mesmo tempo que, também, observamos a lacuna de estudos sobre esse tema em termos locais. Encontramos apenas duas dissertações de Mestrado e uma Tese de doutorado em Educação. Uma dissertação e a tese são sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígenas – UFPE/Campus Caruaru; a outra dissertação é sobre estudantes indígenas do povo Fulni-ô na UPE/Campus Garanhuns em cursos diversos.

O censo anual da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem sido uma fonte importante de informações sobre as matrículas de indígenas nessa etapa de escolarização (Gráfico 1). Percebemos que, a partir de 2011, foi incluso o requisito cor/raça nas estatísticas sobre as matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância. Desde então, foi possível acompanhar as estimativas de ingresso de pessoas na Educação Superior pelo critério étnico-racial. Sobre os povos indígenas, observamos um crescimento substancial de matrículas na última década, certamente reflexo da implantação das políticas afirmativas por meio das cotas e reservas de vagas somando-se às políticas de assistência estudantil (LIMA, 2016).

Gráfico 1

Indígenas matriculados na Educação Superior 2011-2019 no Brasil



Fonte: Elaboração da autora com base no Censo da Educação Superior 2019 do Inep (BRASIL, 2019).

Nesse gráfico é possível observar que, no geral, o número de matrículas de indígenas na Educação Superior, entre os anos de 2011 e 2016, cresceu cinco vezes mais, passando de 9.756 para 49.026 matriculados; sabendo que em 2012 foi aprovada a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como a “lei das cotas”, possibilitando a estudantes advindos de escolas públicas e de famílias de baixa renda, pretos, pardos ou indígenas, ingressar na Educação Superior nas instituições federais. Em 2013, foi publicada a Portaria n.º 389, de 9 de maio, criando o auxílio permanência destinado aos estudantes indígenas e quilombolas matriculados nos cursos de graduação nessas instituições.

Todavia, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, a situação política para as minorias sociais no Brasil retrocedeu. Assim, afetando diretamente os indígenas nos diversos aspectos, dentre esses, a condição de permanência na Educação Superior. Uma vez que em 2018 enfrentaram a ameaça de suspensão do pagamento da Bolsa Permanência; no ano seguinte, notamos um declínio nas matrículas de indígenas. Se em

2018 o Brasil contava com o total de 57.706, em 2019, esse número caiu para 56.257. Isso significa 1.449 a menos, quando esses números vinham crescendo ano após ano. Ao analisarmos os dados regionais e locais, percebemos que na Região Nordeste e no estado de Pernambuco esses números são mais expressivos como mostra a Tabela 1.

Tabela 1
Declínio no índice de matrículas de indígenas
na Educação Superior em 2019

Ano	Brasil	Nordeste	Pernambuco
2018	57.706	21.583	5.561
2019	56.257	20.068	5.089
Declínio	- 1.449	- 1.515	- 472
Percentual aproximado	- 2,5%	- 7,5%	- 8,5 %

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 e 2019 – INEP (BRASIL, 2019).

A leve queda de aproximadamente 2,5% no âmbito nacional pode parecer ínfima, entretanto, considerando que anteriormente esses números só cresciam, essa situação é preocupante. Tratando-se dos índices regionais e locais que são três vezes superiores ao nacional, mostra-nos que o Nordeste e Pernambuco incidem diretamente nesse índice, e possivelmente outras regiões e estados não sofreram esse impacto. Contudo, a Região Nordeste ainda permanece na frente em relação ao número de indígenas matriculados na Educação Superior com aproximadamente 35,6% desse público estudantil, e Pernambuco com 9% destacando-se no primeiro lugar na região e na terceira posição no âmbito nacional, ficando abaixo do Pará com 6.494 e São Paulo com 7.657 (BRASIL, 2019).

Por outro lado, os dados do Inep revelaram que, semelhante ao contexto nacional e regional, grande parte do público estudantil indígena, em Pernambuco, está nas instituições privadas, somando 4.345, e apenas 744 nas instituições públicas. Essa informação indica que, embora as políticas afirmativas pesem de forma positiva no crescimento das matrículas e permanência desse público estudantil na Educação Superior, a adesão às

instituições privadas permanece significativamente mais elevada. Em 2013, estudos indicavam que as instituições privadas eram as mais acessíveis aos indígenas, pois muitas estão localizadas mais próximas dos territórios onde habitam, enquanto as instituições públicas estavam localizadas nos grandes centros urbanos (LIMA; BARROSO, 2013).

Ao que parece, mesmo após a expansão universitária e a interiorização da Educação Superior pública, o número de instituições públicas continua bem inferior às instituições privadas. Em contrapartida, o governo implantou o Programa Universidade para Todos (Prouni), que garante bolsa de estudos integral ou parcial para estudantes em condições de vulnerabilidade social. Isso significa admitir que as instituições públicas não têm capacidade para atender toda a demanda, ao mesmo tempo em que há transferência de recursos para o setor privado, potencializando este em detrimento do outro. Assim, ainda prevalece o maior número de matrículas de indígenas nas instituições privadas.

De forma geral, as expectativas sobre as políticas estatais para o acesso e a permanência de indígenas na Educação Superior caminham como política de governo, e não de Estado. Como citamos, se entre os anos 2011 e 2016 observamos um aumento bastante significativo desse fluxo de matrículas em termos nacionais e regionais, também é visível que nos anos seguintes houve desaceleração nesse crescimento; também em 2018, as matrículas no setor privado tiveram uma leve redução.

Enquanto no setor público os governos que assumiram o país após 2016, não somente têm negligenciado os direitos dos povos indígenas ao acesso à educação formal, em geral têm violado todos os direitos fundamentais, inclusive o direito à vida, uma vez que descumpra a obrigação de demarcar e proteger os territórios indígenas. Não queremos, dessa forma, negar equívocos dos governos anteriores, sobretudo no que se referiu à “ideologia desenvolvimentista” implantando grandes empreendimentos estatais e ignorando a expansão do agronegócio e da mineração ilegal nos territórios indígenas, como mencionado por Lima (2016). É visível, todavia, que a situação no último quadriênio se agravou sem precedentes. Logo, essa situação, certamente, vem impactando na dificuldade de articulação de várias

demandas políticas dos povos indígenas, sendo uma dessas, a busca pela Educação Superior.

Mediante o contexto apresentado, que evidenciava a diversidade de povos indígenas e de instituições de Educação Superior em Pernambuco (incluindo as Universidades Federais, Federal Rural, a Universidade Estadual, as Faculdades Municipais, e as do setor privado) frequentadas por eles, não tínhamos bem definido qual seria nosso recorte empírico. Decidimos, então, estreitar os laços de aproximação com aqueles indígenas que estudavam em Recife.

4.2. Antes da pandemia – etapa II: limites e possibilidades no processo de delimitação do campo empírico

Nesta etapa contamos com a importante colaboração do indígena Tarisson Nawa,¹³ que cursava jornalismo na UFPE e se interessou em conhecer e se aproximar dos povos indígenas em Pernambuco, sobretudo da juventude indígena. Firmamos uma parceria em que Tarisson nos acompanhou em alguns eventos no território Xukuru do Ororubá no município de Pesqueira. Alguns desses eventos contavam com a presença de outros povos. Assim, nosso parceiro foi apresentado e bem acolhido pelos “parentes” pernambucanos, resultando em uma relação amigável com a juventude indígena; posteriormente, ele foi sozinho a alguns eventos, também em território de outro povo. Ao mesmo tempo, conseguiu alguns contatos de indígenas que estudavam no interior, os quais não conhecíamos.

A parceria com Tarisson Nawa trouxe a vantagem da sua formação em comunicação, o domínio das mídias e redes sociais e a linguagem juvenil, tornando, assim, mais fácil a localização e as relações com outros indígenas em Recife, além dos que conhecíamos. Nesse percurso nosso parceiro foi selecionado para estagiar no setor de Comunicação na Universidade Federal

¹³ O Povo Nawa habita em grande parte no município de Mâncio Lima/Acre, embora algumas famílias habitem outros municípios nesse mesmo estado, como em Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Rio Branco; além de outras cidades em outros estados, a exemplo de Porto Velho/RO e Manaus/AM, e no Peru, país vizinho. Mais informações, consultar o site do Instituto Socioambiental: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nawa>.

Rural de Pernambuco (UFRPE), onde foi informado sobre a existência de um grupo recém-constituído com indígenas, que se reunia naquela instituição. Além das reuniões presenciais, criaram um grupo no WhatsApp, que recebeu o nome de “Grupo de Estudos Indígenas”. Parecia ser esse o propósito inicial do grupo. Todavia, sua composição era bastante heterogênea e os interesses distintos.

A composição contava com indígenas autodeclarados de várias etnias, não só de Pernambuco, mas também de outros estados e regiões: Pankararu, PE; Xukuru do Ororubá, PE; Kariri-Xokó, AL; Wapixana, RR; Karapotó, AL; Guarani, SP; e o próprio Tarisson Nawá, AC. Com isso, os interesses eram diversos, além de serem estudantes de áreas acadêmicas bastantes distintas: Veterinária, Letras, Jornalismo, Designer Gráfico, Pedagogia, Enfermagem, Cinema, Artes Visuais, Pós-Graduação em Serviço Social. Embora se reunissem na UFRPE, eram provenientes de outras instituições públicas e também privadas. Então, os interesses se expressavam desde a busca por ajuda para lidar com situações cotidianas relacionadas com a vida acadêmica, também adoecimento causado por fatores emocionais, demandas por uma preparação para entrarem na Pós-Graduação.

Entre encontros e desencontros, interesses e desinteresses, não se realizaram mais que cinco reuniões presenciais. Dentre essas, apenas uma com o objetivo de estudo, que contou com um convidado, professor da UFPE, especialista na História Indígena, para expor um dos textos de sua autoria e discuti-lo com o grupo. Em uma das reuniões subsequentes, houve certa tensão criada por disputa de liderança. Conseqüentemente, as reuniões presenciais se esvaziaram enquanto o grupo do WhatsApp crescia com a inclusão de indígenas de várias partes do país, porém não havia uma pauta comum; servia mais como espaço de divulgação de eventos e promoção individual de alguns.

Foi nesse contexto que fomos informados sobre uma reunião para preparação do I Seminário de Estudantes Indígenas no Nordeste (Semein). A reunião ocorreu no mês de setembro de 2018, em Pesqueira, em meio a um evento organizado pelo IFPE. Do grupo dos estudantes indígenas no Recife, foi somente uma pessoa, alguns alegaram falta de agenda, a maioria ausência de recursos para custear o transporte. Não percebemos, todavia, nenhuma

movimentação para vencer essa dificuldade. No evento, observamos uma intensa participação dos estudantes indígenas do IFPE e, pontualmente, dos líderes jovens dos dois povos locais, além do cacique Marcos Xukuru do Ororubá.

A reunião em si para pensar na organização do I Seminário de Estudantes Indígenas do Nordeste (I Semein) contou com a presença de 15 estudantes indígenas, dentre esses os Xukuru do Ororubá, os Xukuru de Cimbres, além dos potiguaras, PB; Pataxó Hã-hã-hãe, BA; Tumbalalá, BA; Truká, PE; e Pankararu, PE. Embora aquele grupo também apresentasse certa diversidade, chamou a atenção que todos os membros estudavam em instituições públicas e apresentavam uma demanda comum, a necessidade de se articularem politicamente em termos regional e nacional. Então, foi essa situação que me seduziu, pois fui tomada pelo desejo de compreender as formas de organização e articulação das demandas sociopolíticas dos estudantes indígenas nas instituições públicas em Pernambuco.

Entretanto, a diversidade de instituições públicas nesse estado constitui ainda situações muito complexas, fossem pelas categorias dessas instituições, incluindo as Universidades Federais, Federais Rurais, os Institutos Federais, a Estadual e ainda as municipais existentes em Pernambuco. Assim, considerando a ativa mobilização dos que participaram daquele evento no IFPE, sobretudo os estudantes naquela instituição, decidimos delimitar nosso campo de pesquisa apenas às ações dos indígenas de uma única categoria institucional, os discentes nos Institutos Federais.

No tocante à presença indígena nas Instituições e Escolas Técnicas Federais, foi possível encontrar no Censo do Inep (BRASIL, 2019) o total de 1.275 matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, correspondendo a aproximadamente 8% do público estudantil das instituições públicas; enquanto aproximadamente 47% desses estudantes indígenas estão nos Institutos Federais localizados na Região Nordeste, contabilizando um total de 601 indivíduos que representam diversas coletividades étnicas ao se afirmarem pertencentes a elas. Em Pernambuco contavam-se 297 matrículas nessa categoria, havendo maior concentração em três *Campi* situados na Região do Semiárido (Campus Pesqueira – IFPE; os *Campi* Floresta e Salgueiro – IF-Sertão, PE). Com destaque para o IF-Sertão, PE, onde dentre

os demais Institutos e Escolas Técnicas Federais no âmbito nacional, concentrava-se o maior número de indígenas matriculados, 183.

Retomando a participação dos indígenas estudantes nos IF em Pernambuco na organização do I Semein, observamos que Jaqueline Xukuru do Orotubá, PE, naquela ocasião, era estudante de Enfermagem no IFPE Campus Pesqueira; destacava-se como representante dos indígenas daquela instituição participando presencialmente de todas as reuniões, enquanto outros no mesmo Campus e no Campus Salgueiro acompanharam virtualmente. Com isso, passamos a participar das reuniões no território do povo Potiguara, mais especificamente no município de Baía da Traição, PB. Essas reuniões realizavam-se em fins de semana ou em feriados. Além desses encontros, os organizadores criaram um espaço virtual (um grupo do WhatsApp). Encontrávamos imersa em uma etnografia multilocal, aquela que, diferentemente das etnografias clássicas, seria necessário analisar a relação de estudantes indígenas para além do fenômeno localizado, buscando compreender as articulações no contexto global (CLIFORD; MARCUS, 2016; MARCUS, 1995; PERRET, 2012).

Ao mesmo tempo, trata-se de uma pesquisa etnográfica colaborativa na perspectiva latino-americana, a qual assume um compromisso ético e social com os grupos ou sujeitos envolvidos na pesquisa de campo, avançando para além da observação participante, em que a colaboração é pensada como “[...] um espaço para a produção de teorias, um lugar crucial onde o conhecimento é criado em colaboração” (RAPPAPORT, 2018, p. 325). Nessa perspectiva, pesquisador e pesquisados vivenciam situações de colaboração mútua. Nesses termos nos dispomos a contribuir com a organização do I Semein, participando das discussões e também da comissão científica para seleção das comunicações orais apresentadas durante o evento.

Embora nosso foco estivesse voltado para os estudantes indígenas dos Institutos Federais, observamos que participavam da organização desse evento também três indígenas daquele primeiro grupo de discentes indígenas observado em Recife; dentre esses, Geoclebson Kariri-Xokó, Tarisson Nawa (este viajou conosco diversas vezes para reuniões). Também Jaqueline Xukuru do Orotubá e Luiza Tuxá/BA, estudante de Direito na UFBA, algumas vezes pernoveram na minha residência em Recife para seguirmos viagem

juntas na manhã seguinte. Nós nos deslocamos aproximadamente 190 km quase mensalmente, do Recife à Baía da Traição, PB, para o território do povo Potiguara, desde novembro de 2018, quando ocorreu a terceira reunião desse grupo, até setembro de 2019, quando se realizou o evento. Neste, o maior número de estudantes indígenas participantes foi de Pernambuco; grande parte, dos Institutos Federais e alguns do grupo de Recife. Ainda durante os encontros para a organização do I Semein, viajamos a Brasília para observar a participação de alguns desses participantes no 3.º Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (CPIAL), realizado nos dias 3 a 5 de julho na Universidade de Brasília (UnB).

Nosso último encontro presencial com alguns desses estudantes foi em dezembro de 2019 na UFPE quando foram convidados para assistir à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estudante Tarisson, e no final realizaram uma roda de diálogo. Também estavam presentes outros indígenas estudantes moradores na capital. Durante esse evento: limitamos somente a observar a desenvoltura e a interação de ambos os grupos. Nos meses consecutivos, dedicamo-nos a organizar nossa imersão nos territórios indígenas em Pernambuco e nos Institutos Federais. Essa nova etapa exigiu uma licença do trabalho e a mudança de residência para a Região do Semiárido pernambucano.

No início de março de 2020, nós nos mudamos para a cidade de Arcoverde, PE, localizada a 256 km de Recife, porém, estrategicamente central como ponto de apoio para nossa mobilidade entre os territórios indígenas, o Campus IFPE-Pesqueira, e os *Campi* Floresta e Salgueiro do IF/Sertão-PE. Enorme foi nossa decepção quando, duas semanas após a mudança, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19 em grande parte do mundo, afetando também o Brasil. As instituições públicas onde os indígenas estudam fecharam as portas e os povos indígenas também interditaram os acessos aos territórios onde habitam. Ficamos angustiados por alguns dias e perguntávamos: o que fazer para continuar a pesquisa de campo? Essa questão nos levou a tentar compreender como se situavam os povos indígenas no contexto da pandemia.

Passamos a acompanhar os noticiários televisivos cotidianamente, buscamos informações na internet sobre o assunto e bibliografia sobre alguma

situação semelhante, que ajudasse a compreender aquela situação. Percebemos que, de forma geral, os povos indígenas no Brasil faziam parte da população em situação de extrema vulnerabilidade, sobretudo no que diz respeito às políticas públicas de prevenção e proteção contra o vírus que se espalhava por todo o País.

4.3. Durante a pandemia – etapa I: os povos indígenas e a necropolítica

Quando assistimos pela TV aos discursos governamentais em alguns lugares do mundo, observamos que reificam a negação da morte, ao mesmo tempo minimizam o valor das vidas negras, indígenas e de populações periféricas, sendo essas as mais impactadas pelo número de óbitos. Dessa forma, não podemos desvincular a situação da perspectiva da necropolítica problematizada por Mbembe (2016). Para esse pesquisador, a necropolítica se expressa na transgressão e subversão do direito à vida, justificando a permissão para matar e quem está autorizado para isso. De forma que a morte de determinadas populações durante situações de exceção, em que o biopoder é forjado no racismo, na eliminação do “outro” por meio de determinadas políticas de Estado ou pela ausência destas, caracteriza-se como políticas direcionadas para a eliminação de determinados grupos populacionais por meio da mortandade.

Pensando nessa direção, vemos que, embora a pandemia da Covid – 19 afetasse de alguma forma toda a população mundial, expunha situações de extrema vulnerabilidade dos povos indígenas em consequência de determinadas ações do Estado ou negligência dele. Ao observarmos a História da América Latina, é possível constatar que a necropolítica opera desde as invasões coloniais, a exemplo das chamadas “guerras justas” empreendidas em nome do Cristianismo, porém alinhadas a serviço do Estado. Quando aqueles povos nativos não aceitavam a conversão religiosa, o Estado colonial tinha autorização para declarar guerras, matá-los, subjugar-los em nome de Deus. Outra situação era a própria vulnerabilidade biológica dessa população às doenças transmitidas pelo contato com os colonizadores.

Nesse sentido, existem registros históricos de situações epidemiológicas que afetaram as populações indígenas na América Latina. Em uma combinação de fatores biológicos e sociais, essas populações tornaram-se “vulneráveis” em relação às doenças trazidas pelos invasores europeus (WAIZBORT; PORTO, 2018). De forma que, no decorrer dos séculos, essas populações foram acometidas por diversas epidemias: varíola, sarampo, febre amarela, tifo, malária, gripe, peste bubônica, cólera, dentre outras doenças que dizimaram grupos inteiros. Inclusive matando conhecidos líderes, a exemplo de Martin Afonso Tibiriçá, importante guerreiro Tupiniquim no início do século XVI, dentre outros indivíduos e coletividades (MONTEIRO, 1994).

No atual contexto, sobre a população mundial, no início da pandemia da Covid-19, os noticiários televisivos e outros meios de comunicação de massa diariamente informavam que o Brasil liderava os países da América Latina e superava os países da Europa nos casos de contágio e em número de óbitos pela Covid-19, ocupando a segunda posição no mundo, atrás dos Estados Unidos. Não por coincidência, naquele contexto eram dois países governados por políticos que ignoravam e repudiavam as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e preocupavam-se mais com a economia do que com as vidas humanas. Nesse sentido, considerando o histórico colonial e escravocrata de ambos, as populações negras e indígenas são as mais afetadas em razão das condições econômicas e sociais na qual vivem historicamente: residentes em áreas sem saneamento básico, abastecimento irregular de água tratada, e difícil acesso às políticas públicas de saúde.

De forma geral, a atual situação epidemiológica no Brasil descortinou problemas recorrentes na saúde pública, há muito tempo existentes, em que profissionais da saúde são forçados a aderir à necropolítica quando são levados a constatar quem tem mais condições de sobreviver e quem deve ser eliminado para salvar aquela vida. Enquanto os leitos de hospitais com aparelhamento necessário para salvar vidas estão ocupados pelos “eleitos” para viver, os corpos “descartáveis” socialmente, são depositados aos montes em covas abertas oficialmente para esse fim.

No tocante aos povos indígenas, o 4.º relatório técnico da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) realizado em abril de 2020, intitulado *Risco de*

espalhamento da Covid-19 em populações indígenas, mostrou indicadores de “vulnerabilidade” social e das condições de saúde dos povos indígenas mais elevados que o restante da população:

A vulnerabilidade sociodemográfica e sanitária da população indígena tem sido também evidenciada em inúmeros estudos, com destaque para o Primeiro Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas. Os resultados desta investigação, a mais ampla já realizada no país, indicaram níveis de desnutrição, diarreia e anemia em crianças, além de sobrepeso/obesidade e anemia em mulheres mais pronunciadas do que na população brasileira. Questões ligadas à sustentabilidade alimentar, atenção à saúde e garantia dos territórios, além de inúmeros problemas associados à invasão e contaminação ambiental por atividades garimpeiras e agropecuárias, têm sido apontadas como centrais na determinação dos perfis de desigualdade apresentados pela população indígena no Brasil. (FIOCRUZ, 2020, p. 3-4).

Os dados subsequentes do referido documento informaram que maior nível de “vulnerabilidade” é para as populações indígenas próximas ou localizadas nos grandes centros urbanos onde a Covid-19 se instalou com mais rapidez. A exemplo de “Manaus, eixo Rio Branco-Porto Velho, Fortaleza, Salvador e capitais do Sul e Sudeste” (FIOCRUZ, 2020, p. 2). Todavia, ressaltando que os territórios indígenas fora da Amazônia Legal encontram-se em um grau mais elevado de “vulnerabilidade”, considerando o restrito acesso às fontes de água em abundância e aos recursos naturais, assim, dificultando o grau de isolamento das “comunidades”. Nesse contexto encontra-se grande parte dos povos indígenas no Nordeste, sobretudo aqueles que vivenciam situações de conflito, em luta pelo direito aos territórios tradicionais, e o descaso com as políticas públicas em relação à garantia desse direito ao longo dos séculos, aprofundando-se no atual governo federal diante da situação de enfrentamento à Covid-19.

De forma geral, ouvimos, desde 2018, os discursos do atual presidente da República durante a campanha presidencial, quando afirmava que não tinha interesse em demarcar as terras para as populações quilombolas e indígenas, ao contrário, prometia regulamentar as terras invadidas e liberar a exploração

de minérios na Amazônia para empresas internacionais. Desde que assumiu a Presidência em 2019, os índices de desmatamento na Amazônia cresceram assustadoramente, com as invasões dos garimpos ilegais. Mesmo fora da Amazônia Legal, a violência contra os povos indígenas aumentou. Um exemplo disso foi o incêndio criminoso de um posto de saúde e uma escola na TI Pankararu, PE, à noite, logo após o resultado da eleição presidencial 2018. O atendimento à saúde preventiva dos Pankararu foi afetado nos meses subsequentes a esse atentado, certamente, tendo desdobramentos negativos na proteção contra a Covid-19 atualmente. Historicamente, os Pankararu enfrentam conflitos e são alvo de ameaças e ações violentas por parte de posseiros judicialmente obrigados a sair do território indígena. Desse modo agravando-se a situação com a ascensão de uma pessoa anti-indígena à Presidência do país.

Após nove meses do relatório da Fiocruz, o número de contágios e óbitos de indígenas no Brasil estava proporcionalmente superior à população em geral. Considerando, ainda, que a Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (Apib) estima que os dados fornecidos pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) são inferiores aos números reais. Conforme a página oficial da Apib, até o dia 10 de janeiro de 2021, dos 305 povos existentes no país, foram afetados 161, tendo 44.680 infectados e 915 óbitos. Com destaque para a Amazônia Legal e a Região Centro-Oeste, liderando o mais alto índice de óbitos nos seguintes estados: Amazonas 215; Roraima 93; Pará 91; Maranhão 69; Mato Grosso 148; Mato Grosso do Sul 98. Tratando-se da Região Nordeste, com exceção do estado do Maranhão, incluso na região da Amazônia Legal, Pernambuco com 13 e Ceará com 12 óbitos estão à frente dos demais estados (APIB, 2021).

Embora os povos indígenas nesses dois estados, por iniciativa própria, no início da pandemia tenham bloqueado os acessos aos territórios, não conseguiram evitar que a Covid-19 os atingisse, pois os territórios, em grande parte, estão muito próximos das sedes municipais ou existem indígenas que dependem do emprego nas cidades, tornando-se mais difícil controlar a circulação do vírus. Por exemplo, os boletins semanais da Rede de Monitoramento dos Direitos Indígenas em Pernambuco (Remdipe) mostram que os números mais elevados de óbitos indígenas pela Covid-19 surgiram

entre o povo Fulni-ô, contabilizando cinco casos. Ressaltamos que a cidade de Águas Belas, onde reside grande parte dessa população, foi construída na Terra Indígena, significando que grande parte dessa população é urbana.

Chamaram nossa atenção também os quatro óbitos de indígenas residindo fora dos territórios, todos em situações urbanas, na capital do estado ou na Região Metropolitana do Recife, dentre essas, um indígena Warao.¹⁴ Esses dados confirmam os riscos alertados no relatório da Fiocruz no que se refere às situações de “vulnerabilidade” de indígenas residentes em áreas urbanas ou próximo a elas.

O fluxo migratório de indígena, seja na Venezuela, seja no Brasil, é reflexo da necropolítica pensada e empreendida em diversas frentes, seja pela via da colonização; da negação da identidade étnica dessas populações; das políticas integracionistas; da extração ilegal dos recursos naturais e expropriação das terras indígenas; com a negligência no atendimento à saúde e educação, dentre outras políticas que matam tanto quanto as pandemias. Quanto aos povos que habitam os territórios relativamente isolados, estes estão sendo contaminados por garimpeiros ilegais, por agentes do Estado, seja do Exército, seja da Sesai (APIB, 2021).

Portanto, para não agravar a vulnerabilidade da população indígena no atual contexto pandêmico, as pesquisas de campo envolvendo essa população tiveram de ser reinventadas, sobretudo as etnografias. Estas, que convencionalmente costumavam exigir certo tempo de contato, observações e interação física com o campo e os participantes da pesquisa; essas exigências se tornaram absurdas em respeito à integridade física dos participantes. Assim, restringindo-se ao contato e à interação digital e virtual, usando ferramentas e estratégias que a Etnografia Online vem utilizando há alguns anos, a exemplo da observação e interação por meio das redes sociais virtuais com as diversas plataformas na internet. Embora fizéssemos uso de algumas dessas ferramentas, somente no atual contexto pandêmico, mediante a impossibilidade dos contatos físicos, percebemos quão valiosas são.

¹⁴ O povo Warao destaca-se como o segundo povo indígena na Venezuela, cujos dados demográficos contabilizam aproximadamente 41.543 indivíduos, vivendo em centros urbanos 5.309. Em consequência da crise política e econômica naquele país, desde 2014 há um intenso fluxo dessa etnia no Brasil (GARCÍA-CASTRO, 2018).

4.4. Durante a pandemia – etapa II: a imersão no campo digital

Na incerteza sobre quando seria possível retomar o contato presencial com os participantes da pesquisa, restaram as possibilidades de investirmos integralmente na etnografia digital. Esta conhecida e consolidada na Antropologia nas últimas décadas, considerando que, se a longa estada física no campo possibilita que os etnógrafos formulem e rejeitem certas teorias por meio das experiências vividas em campo, isso também pode ser realizado sem necessariamente atender aos critérios convencionais; pois quando etnógrafos e etnografados podem usar ferramentas digitais e virtuais que possam torná-los visíveis se beneficiarão tanto quanto aqueles que estão face a face fisicamente (HINE, 2015).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que buscávamos compreender as condições dos povos indígenas em relação à pandemia, também fomos retomando alguns contatos de WhatsApp de alguns participantes conhecidos e também de outros que ainda não conhecíamos. Estes, com os contatos indicados por Tarisson Nawa no início da pesquisa. Por esses contatos iniciais, conseguimos a adesão de outros que se dispuseram a participar. Conforme o desejo de cada contatado, fomos comunicando-nos por chamadas de vídeo, mensagens de áudio ou texto escrito e pelas redes sociais (Facebook e Instagram).

De início, enviamos uma mensagem uniforme pelo WhatsApp para todos os participantes conhecidos e também para os que possivelmente poderiam participar, e não conhecíamos. Nessa mensagem nos identificamos e nos apresentamos àqueles que não nos conheciam. Informamos sobre o andamento da pesquisa, inclusive que estávamos morando na região próxima aos territórios indígenas, porém impossibilitados de visitá-los fisicamente por causa da pandemia. Perguntamos se poderiam participar virtualmente e também indicar o contato de outras pessoas. À medida que foram confirmando o interesse em contribuir dessa forma, fomos agendando dias e horários para nossas conversas. Por esse meio de comunicação, conseguimos que, dentre os 68 contatos efetivados nesse período, 54 aceitassem participar.

Uma vez que, grande parte desses participantes moram em aldeias, em contexto rural, vivenciamos alguns problemas com o sinal de internet, a

exemplo de lentidão e oscilação. Por esse motivo, houve uma variação na duração das primeiras conversas agendadas, em que construímos um roteiro preliminar sobre questões que gostaríamos de ter observado se pudessemos estar fisicamente nos territórios. Onde a internet funcionava bem, conseguimos concluir o roteiro em uma única seção de três horas; mas, em muitos casos, foram necessárias duas a quatro seções com duração variada. Optamos por esse formato de conversa ao invés de um questionário eletrônico automático impessoal, pois gostaríamos de estabelecer uma relação de maior proximidade possível como os participantes.

Durante o processo de agendamento das conversas, percebemos algumas informações pessoais sobre o cotidiano dos participantes. A exemplo, no caso das mulheres que constituíram família e tinham filhos, dificilmente se dispunham a agendar nossa conversa no horário da manhã, pois alegavam que, nesse horário, estavam ocupadas com atividades domésticas: cuidando das crianças, da arrumação da casa ou preparando as refeições familiares. As participantes solteiras e sem filhos também precisavam auxiliar a mãe nessas atividades. Já os homens, foram poucas as exceções que fizeram restrição de horário para conversarmos, mesmo aqueles que são pais.

Agendadas as primeiras conversas, o “clássico” caderno de campo ganhou uma extensão digital em formato de pastas de arquivo em nosso notebook. As pastas foram organizadas por etnias (somando um total de sete) e, dentro de cada uma dessas, foram criadas outras, onde começamos a arquivar todas as informações de cada participante. O número de participantes por etnia varia entre uma a doze pessoas, dependendo do fluxo de estudantes indígenas por etnia e também da disponibilidade em participar. Nas pastas individuais, arquivamos um documento em Word contendo os dados pessoais do participante e o roteiro com as questões que norteiam as conversas (incluindo as mensagens de textos e transcrição dos áudios); imagens fotográficas compartilhadas pelo WhatsApp e redes sociais (Facebook e Instagram), vídeos e arquivo de áudios.

Por meio das páginas eletrônicas do Facebook e Instagram, é possível que pesquisadores e pesquisados observem, interajam e se conheçam mais. Em nosso caso, temos observado que os participantes da pesquisa postam conteúdos sobre as relações afetivas, expressões socioculturais, atividades de

lazer, relações sociais, articulações políticas, eventos, dentre outros. Ao mesmo tempo que também têm acesso aos conteúdos postados nas minhas páginas, pois, propositalmente, não criamos páginas específicas para a realização da pesquisa, porque a ideia, conforme mencionei, foi criar e manter um canal de diálogo maior proximidade possível, assim estreitando os laços de convivência e partilha, solidarizando-nos com a angústia de vivenciar o isolamento social.

De forma que nos colocamos à disposição para conversar sempre que qualquer um sentisse necessidade e vontade. Fosse pelo celular, WhatsApp ou as demais redes sociais. Assim, alguns participantes solicitam com mais frequência, os mais reservados esperam que nos manifestemos, mas sempre correspondem às nossas solicitações de informação sobre como se encontram. Nessa forma de relacionamento, pudemos partilhar de momentos felizes, como a comemoração de aniversários, nascimento de bebês, encontros em eventos online, realização de projetos pessoais e também dos coletivos. Também partilhamos de momentos angustiantes como os casos de ansiedade e depressão vivenciados por alguns participantes, acidentes domésticos ou doenças na família, perda de amigos e parentes tanto em acidentes automobilísticos quanto pela Covid-19. Porém, enfrentamos essas angústias com a certeza de que não estávamos sozinhos, em que a expressão “Estamos juntos” ganhou um significado imensurável.

Outro aspecto importante no uso dessas redes sociais para nossa pesquisa foi possibilitar que todos os participantes possam conhecer-se, interagir e potencializar a articulação política entre si. Poderíamos classificar essa situação como um efeito etnográfico (STRATHERN, 2014), porém um efeito positivo. Por exemplo, os três Campus dos Institutos Federais onde os participantes da pesquisa estudam pertencem a duas instituições distintas, localizadas relativamente distante uma da outra. Muitos participantes não se conheciam e não sabiam sobre alguns aspectos relacionados com o funcionamento dessas instituições, também sobre alguns benefícios estudantis existentes em uma, e não em outras. Uma das estratégias utilizadas para esse fim foi a criação de um grupo no Facebook e de WhatsApp.

Outros canais de observação e comunicação são as plataformas do Youtube, Zoom e Google Meet como espaços virtuais muito acessados

durante esse período de pandemia. Sendo um dos principais veículos de transmissão das *lives* e outros eventos online de interesses indígenas, também tem sido ponto de convergência entre nós. Em alguns desses eventos, éramos palestrantes (pesquisadores e pesquisados), em outros nos encontramos como ouvintes. Sempre eram atividades compartilhadas em nossas redes sociais. O uso dessas plataformas possibilitou também o acesso a eventos promovidos tanto nos territórios indígenas quanto nos Institutos Federais. No atual momento, temos previstas para realizar nos próximos meses algumas reuniões virtuais, em que possivelmente reuniremos participantes dos três Campus e os líderes “tradicionais” para discutirmos a pesquisa e os futuros direcionamentos. Possivelmente utilizaremos a plataforma Zoom ou a Google Meet.

Considerações finais

Pensávamos que a pesquisa exploratória se encerrasse quando tivéssemos definido o campo empírico e os sujeitos participantes. Todavia, conforme nossa vivência no decorrer da pesquisa até o momento, entendemos que as experiências exploratórias são partes constitutivas da própria etnografia, podendo iniciar-se na aproximação com o campo empírico e teórico e ocorrerem durante toda a pesquisa. De forma que buscamos nos apropriar da literatura científica a respeito do objeto de pesquisa, explorando as diferentes perspectivas teóricas até aquela que melhor possibilita nossas análises; a partir da aproximação física com o campo empírico, exploramos as possibilidades e os limites até chegar à definição do público em foco e as instituições; por esse recorte, seguimos explorando as diversas estratégias de imersão, interação no campo e com os participantes, apreendendo e produzindo conhecimentos a respeito dos espaços e das situações vivenciadas no campo. Possivelmente, a elaboração da escrita do relatório final e apresentação será a expressão das inúmeras experiências exploratórias vivenciadas em todo o percurso da pesquisa.

Então, com nossas experiências exploratórias, compreendemos que a Etnografia multilocal, offline e online, colaborativa, vem possibilitando analisar a circulação de significados e identidades socioculturais em tempos e espaços

diversos, estabelecendo conexão entre sistemas locais e globais; explorar espaços virtuais como possibilidades etnográficas, mantendo parcerias fundamentais para a realização da pesquisa. Nesse sentido tem sido a perspectiva teórico-metodológica mais adequada para analisarmos os protagonismos sociopolíticos dos indígenas na Educação Superior em Pernambuco. Foi por meio da colaboração mútua que participamos de reuniões e eventos importantes antes e durante a pandemia da Covid-19, assim possibilitando observar diferentes espaços, situações e atores, e redirecionar as estratégias metodológicas da pesquisa.

A situação de pandemia nos guiou por outros caminhos teórico-metodológicos que até então não vislumbramos. Inclusive trouxe questões sensíveis relacionadas com a ética na relação entre pesquisador e pesquisados durante a pandemia, a exemplo de manter a continuidade da pesquisa de campo de forma digital e virtual, respeitando a proibição do acesso aos territórios indígenas; manter o distanciamento social como forma de proteção e cuidado com as condições de saúde dos participantes, dos familiares e demais pessoas com as quais convivem; estabelecer um canal de diálogo e escuta sobre as condições físicas e emocionais dos participantes mediante a pandemia, as dificuldades e os desafios das atividades acadêmicas pelo sistema remoto. Portanto, estamos vivenciando novas experiências exploratórias com as mídias e as redes sociais, pois, embora estejamos usando ferramentas conhecidas, antes não exploramos todas as potencialidades possíveis para a realização da pesquisa por não as ver como necessárias, porque tínhamos a possibilidade da convivência física, e também porque não conhecíamos o arcabouço teórico a esse respeito como outras possibilidades.

Por fim, percebemos que, no caso da presente pesquisa, o exercício da etnografia online iniciou-se concomitantemente com a etnografia presencial, pois o contato digital e virtual por meio do aplicativo de WhatsApp para fins da pesquisa surgiu bem antes da pandemia. Desse modo, compreendemos que as formas de fazer etnografia são diversas, porém podem convergir conforme os contextos e as situações. Significa que uma não anula outras, nem necessariamente são interdependentes. Pode haver fases em que se complementam, ou ocorrer separadamente como tem sido neste

momento, em que somente dispomos da possibilidade de comunicação digital e virtual. Contudo, não descartamos a possibilidade de retomar o exercício da etnografia também presencial quando a pandemia for controlada.

Referências

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Panorama geral da Covid-19**. 2021. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística Educação Superior 2019**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, 2020.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução de Maria Cláudia Coelho. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2016.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz (Brasil). **Risco de espalhamento da Covid-19 em populações indígenas**: considerações preliminares sobre vulnerabilidade geográfica e sociodemográfica. 4.º relatório. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/40980/2/EspalhamentoCovidIndigenasRelat%c3%b3riosT%c3%a9cnicos.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GARCÍA-CASTRO, Alvaro A. Los Warao en Brasil son refugiados, no inmigrantes. **Revista Périplos**: GT Clacso, Fronteiras internacionais e migração indígena na América do Sul, v.2, n. 2, p. 32-55, 2018.

HINE, Christine. **Ethnography for the internet**: embedded, embodied and everyday. London: Academic Bloomsbury, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características gerais dos indígenas. *In*: IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Antônio. Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. *In*: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria M. (Org.). **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 45-78.
<http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>.
Acesso em: 22 ago. 2016.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. *In*: LIMA, Antônio Carlos de Souza (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 11-28.

MARCUS, George. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review Anthropology**, v. 24, p. 95-117, 1995.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PERRET, Gimenta. Territorialidad y práctica antropológica: desafíos epistemológicos de una antropología multisituada/multilocal. *Kula*, n. 4, p. 52-60, abr. 2011.

RAPPAPORT, Joanne. Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. *In: LEYVA, Xochitl; ALONSO, Jorge et al. Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras.* Buenos Aires: Clacso, 2018. t. 1, p. 323-352.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **As Fronteiras do Ser Xukuru: estratégias e conflitos de um grupo indígena no NE.** 1992. 209 f. Orientadora: Judith C. Hoffnagel. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

STRATHERN, Ann Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WAIZBORT, Ricardo; PORTO, Filipe. Epidemias e colapso demográfico no México e nos Andes do século XVI. **Revista História, Ciências, Saúde**, v. 25, n. 2, p. 391-407, abr./jun. 2018.

Capítulo 5

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO ÂMBITO DO PIBID DIVERSIDADE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO PANORAMA NACIONAL E REGIONAL

Maria Mannuella Santos de Almeida¹⁵

5.1. A formação de professoras e professores indígenas no âmbito do Pibid diversidade nas pesquisas acadêmicas entre 2010 e 2019

Para fins de delimitação, o recorte temporal escolhido para essa pesquisa compreende o período entre 2010 a 2019, que é relevante para este estudo, já que foi em 2010 que foi lançado o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência no contexto da Diversidade – Pibid Diversidade.

No que diz respeito à escolha dos Grupos de Trabalhos da Anped e do Epenn, optamos por fazer uma busca nos Grupos de Trabalho: GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 04 – Didática; GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 08 – Formação de Professores; GT 21 – Educação para as Relações Étnico-Raciais; e 25¹⁶ – Educação Indígena.

No Enalic, buscamos trabalhos em todos os Eixos Temáticos do evento, sendo eles: Alfabetização e Letramentos; Cidadania, Direitos Humanos e Interculturalidade; Educação, Diversidade e Inclusão Social; Educação, Linguagens, Tecnologias e Valores; Políticas de Avaliação; Políticas Educacionais e Currículo; Políticas Públicas e Identidade Docente; e; Processos de Ensino e Aprendizagem.

¹⁵ Pedagoga e Mestra em Educação pela UFPE, atualmente é professora da educação básica na rede municipal e Vitória de Santo Antão. Contato: mannuella.almeida@ufpe.br

¹⁶ No período de 2009 a 2011, o EPENN contava com o GT 25- Educação Indígena.

Quanto aos trabalhos apresentados pelo PPGE/UFPE e PPGEduC/UFPE/CAA realizamos nossa busca em todas as linhas de pesquisa. Essa parte do texto está organizado em dois blocos: 1) no primeiro, descrevemos os achados nos GTs (Anped e Epenn), nos Eixos Temáticos (Enalic), e nas Linhas de pesquisa (PPGE/UFPE e PPGEduC/UFPE/CAA) onde o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a educação escolar indígena vem sendo estudado, os enfoques encontrados e em quais Instituições de Ensino Superior (IES), regiões e estados onde estão sendo feitas as pesquisas para alcançarmos um panorama geral das pesquisas com a temática proposta. 2) No segundo bloco, analisamos os trabalhos que tratam da formação de professores e professores indígenas no âmbito do Pibid Diversidade, procurando esboçar melhor nosso objeto de pesquisa. Para isso, ao analisarmos as comunicações orais nos questionamos: Qual o objetivo do trabalho lido? E qual a abordagem teórica adotada no trabalho?

5.2. Anped – grupos de trabalho, enfoques e IES das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de iniciação a Docência e a Educação Escolar Indígena

No período estudado, as reuniões da Anped foram organizadas em 24 (vinte e quatro) Grupos de Trabalho (GTs); dentre os que foram consultados, encontramos pesquisas sobre a temática da formação de professores e professoras no âmbito do Pibid em apenas 03 (três), são eles: Estado e Política Educacional (GT 05); Formação de Professores (GT 08); e, Educação para as relações étnico-raciais (GT 21).

Nesses três grupos, foram apresentadas 10 (dez) trabalhos com os seguintes enfoques: Análise de políticas para a diversidade, Experiências formativas do Pibid, limites e possibilidades do Pibid e do Pibid Diversidade; e Educação escolar indígena. No que se refere às Instituições de Ensino Superior (IES) onde foram produzidas as pesquisas, identificamos 10 (dez) IES, todas públicas, que estão compreendidas nas seguintes regiões brasileiras: 04 (quatro) na região Sudeste; 03 (três) na região Sul; e 02 (duas) na região Nordeste. Conforme indicamos no quadro 01:

Quadro 01

Comunicações Orais – Reuniões Anped (2011-2019)

GRUPO DE TRABALHO		QUANTITATIVO DE TRABALHOS	ENFOQUES ENCONTRADOS	IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO	IES
GT 05	Estado e Política Educacional	2	Análise de políticas para a diversidade Limites e Possibilidades do Pibid		FEUSP UFPE
GT 08	Formação de Professores	3	Experiências formativas do Pibid	01	UFES UTFPR UFSCar UNEB
GT 21	Educação para as Relações Étnico-Raciais	5	Experiências formativas do Pibid; Limites e Possibilidades do Pibid Diversidade; Educação escolar indígena.	01	FEUSP UFPE UNIRIO UERGS UFPR
TOTAL	03	10		02	10

Fonte: www.anped.org.br

Como pode ser observado no Quadro 01, dos 10 (dez) trabalhos analisados, 5 (cinco) estão no GT “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, e 03 (três) no GT “Formação de Professores”. É possível inferir também que, o número de pesquisas sobre a temática indígena é pequeno em relação às outras temáticas nos demais GTs, há uma centralização de apresentação de artigos com a temática de formação de professores e professoras indígenas no GT 21, que é um grupo de trabalho que abarca as relações entre a educação, processos educativos formais e não formais relacionados a sujeitos sociais de diferentes etnias, tais como os povos indígenas.

Um dado que o Quadro 01 nos permite conhecer é que dos 5 (cinco) trabalhos apresentados no GT 21, 3 (três) abordam experiências diversas do

Pibid; 1 (um) aborda a formação em nível superior de professores indígenas; e apenas 1 (um) se propõe a mapear as possibilidades e limites do Pibid Diversidade.

Outra leitura que o Quadro 01 nos possibilita é quanto às IES onde estão sendo produzidas essas pesquisas. Os dados nos informam a produção científica considerada sobre a temática proposta neste trabalho é feita significativamente em universidades públicas, e que a maior parte das pesquisas está centrada na região Sudeste, seguidas da região Sul, e por fim região Nordeste. Contudo vale ressaltar que, o trabalho que se dedica a estudar o Pibid no contexto da Diversidade, é produzido por uma IES na região Nordeste, o que poderia ser explicado graças ao número de habitantes indígenas nesta região.

Quadro 02
População Indígena x Trabalhos Encontrados
por região brasileira

Região	População Indígena	IES que apresentaram pesquisas na Anped sobre formação de professores no âmbito do Pibid
Norte	342,836	
Nordeste	232,739	2
Centro-Oeste	143, 432	
Sudeste	99,137	4
Sul	78,773	3

Fonte: Censo IBGE 2010.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) estima-se que vivem no Brasil 896.917 (oitocentos e noventa e seis mil e novecentos e dezessete) indígenas em todo o país. E como podemos observar no Quadro 02, a região Nordeste ocupa o segundo lugar em relação ao número total de habitantes indígenas do país, o que poderia justificar a proximidade das IES com a temática de formação de professoras e professores indígenas.

No que diz respeito às comunicações orais apresentadas na Anped (2011-2019), encontramos duas que despertaram o nosso interesse. No GT

08 – “Formação de Professores”, o pesquisador Francisco Cleiton Alves apresentou em 2015, o trabalho intitulado “Pibid como território iniciático das aprendizagens experienciais”. O trabalho busca compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na interface entre Pibid e o processo de iniciação à docência nas diversas licenciaturas. Trata-se de um trabalho tecido a partir de narrativas autobiográficas, segundo o autor, “O Pibid, desde o início das análises, caminha como uma ação reflexiva da aprendizagem docente, base fundante da fenomenologia existencial e da epistemologia da prática como matriz do processo formativo e autoformativo dos docentes em iniciação à docência” (p 14).

Neste sentido, nos aproximamos da compreensão do autor, quando coloca o Programa como esse possível território inicial da prática da docência e de ação reflexiva da aprendizagem docente, entretanto em nosso trabalho nos debruçamos especificamente ao Pibid no contexto da Diversidade e da educação escolar indígena.

No GT 21 – “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, as pesquisadoras: Jaqueline Barbosa Silva e Fátima Aparecida Silva apresentaram em 2013, o trabalho intitulado “Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade” A pesquisa trata do Projeto “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica”, desenvolvido no contexto do Pibid Diversidade na UFPE/CAA, contextualizando as ações e desafios identificados na sua implementação, contexto que se assemelha à nossa pesquisa, por isso justificou o interesse em conhecer as discussões tecidas pelas autoras acerca do programa.

O projeto abordado pelas autoras na referida pesquisa, tem por objetivo “qualificar a prática dos estudantes bolsistas nas escolas indígenas de Pernambuco e estabelecer um diálogo entre a UFPE e as comunidades indígenas” (SILVA & SILVA, 2013, p. 08). De modo que as autoras sugerem alguns apontamentos aos percalços que foram identificados na execução das atividades propostas pelo projeto.

O aporte teórico utilizado pelas pesquisadoras está mais próximo dos Estudos Culturais, Sociologia e Antropologia, se aproximam de autores tais como Homi Bhabha, Rosa Helena Silva Dias, e Sirlene Bendalozzi. Assim

apontamos que dentre a seleção de Grupos de Trabalho da Anped analisados por nós¹⁷, apresentados no período de 2011 a 2019, não achamos nenhum trabalho que problematizasse a formação de professoras e professores indígenas no âmbito do Pibid Diversidade e que adotasse o Pensamento Decolonial como lente teórica.

5.3. EPEN – grupos de trabalho, enfoques e IES das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e à Educação Escolar Indígena

Atualmente, as reuniões do Epen estão organizadas em 26 (vinte e seis) Grupos de Trabalho (GTs); dentre os que foram consultados neste trabalho, encontramos pesquisas sobre a temática da formação de professores e professoras no âmbito do Pibid em apenas 04 (quatro), são eles: Estado e Política Educacional (GT 05); Formação de Professores (GT 08); e, Educação para as relações étnico-raciais (GT 21) e Educação Indígena (GT 25).

Nesses quatro grupos, foram apresentados 33 (trinta e três) trabalhos com os seguintes enfoques: análise de políticas para a educação escolar indígena; estado da arte acerca de pesquisas sobre o Pibid na região Nordeste; formação de professoras e professores indígenas; experiências do Pibid ligado às diversas licenciaturas; estado da arte acerca das pesquisas sobre povos indígenas; e educação escolar indígena. No que refere-se às IES onde foram produzidas as pesquisas, identificamos 17 (dezesete), sendo 16 (dezesesseis) instituições públicas e uma privada, que estão compreendidas nas seguintes regiões do país: 14 (quatorze) na região Nordeste; e 3 (três) na região Norte. Conforme indicamos no Quadro 03.

Como pode ser observado no Quadro 03, dos 33 (trinta e três) trabalhos analisados, 28 (vinte e oito) estão no GT “Formação de Professores”. Em sua grande maioria os trabalhos abordam experiências formativas do Pibid. O que nos permite inferir que o programa institucional de bolsas de iniciação à docência tem adquirido certa notoriedade no debate acadêmico, principalmente, neste GT específico.

¹⁷ GT 03, GT 04, GT 05, GT 08, e GT 21.

No que diz respeito às comunicações orais apresentadas no Epen (2011-2019), encontramos duas que despertaram o nosso interesse. No GT 08– “Formação de Professores”, a pesquisadora Eliene Amorim de Almeida apresentou em 2014, o trabalho intitulado “A interculturalidade no currículo da formação de professores (as) indígenas nas pesquisas da Anped e do Epenn”.

Quadro 03

Comunicações Orais - Epenn/Epen (2011-2018)

GRUPO DE TRABALHO		QUANTITATIVO DE TRABALHOS	ENFOQUES ENCONTRADOS	IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO	IES
GT 05	Estado e Política Educacional	02	Análise de políticas para a educação escolar indígena; Estado da arte acerca das pesquisas sobre o Pibid na região Nordeste.		UFMA UFPE
GT 08	Formação de Professores	28	Experiências do Pibid ligado às diversas licenciaturas; Formação de professoras e professores indígenas	01	UFAM FEST ¹⁸ UFPI UFRB UVA UECE UFAL UFT UFPA UFPE UFRN UNEB IFPI IFCE UNILAB
GT 21	Educação para as relações étnico-raciais	2	Estado da arte acerca das pesquisas sobre povos indígenas Educação escolar indígena		UFPE UFMT

¹⁸ Instituição privada.

GT 25	Educação Indígena	1	Educação escolar indígena em Pernambuco	01	UFPE
TOTAL	4	33		2	16

Fonte: <http://anais.anped.org.br/regionais/>

Na pesquisa referida, a autora oferece um panorama sobre as pesquisas acerca da formação de professores (as) indígenas apresentadas na Anped e no Epenn, o que nos interessou em conhecer as considerações tecidas pela autora acerca das produções analisadas por ela, entretanto, ela toma como foco o currículo da formação de professores (as) indígenas em diversos contextos. E no GT 25 – “Educação Indígena”, o pesquisador João Luiz da Silva apresentou em 2011, o trabalho intitulado “Educação escolar indígena em Pernambuco” neste trabalho o autor oferece-nos um panorama acerca da luta dos povos indígenas do estado para garantir a efetivação da educação escolar indígena, e do processo de estadualização das escolas em Pernambuco.

Deste modo, nos aproximamos das perspectivas desses 2 (dois) trabalhos selecionados no sentido de tomarmos como lócus de nosso estudo a formação de professores e professoras indígenas em Pernambuco, e nos distanciamos ao passo que buscamos conhecer a formação desses professores e professoras no âmbito da experiência vivida pelos indígenas no Pibid Diversidade. Quanto às lentes teóricas adotadas nos trabalhos nos aproximamos da pesquisa de Almeida (2014) ao adotarmos como aporte teórico também o Pensamento Decolonial.

5.4. ENALIC – Eixos temáticos, enfoques e IES das pesquisas sobre o Pibid, o Pibid diversidade, e a formação de professores e professoras indígenas.

O Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID¹⁹ e Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID são eventos que

¹⁹ O Seminário Nacional do PIBID teve sua primeira edição somente em 2011 - II Encontro Nacional das Licenciaturas e I **Seminário Nacional do Pibid**; sob o tema **Avanços, impasses**

acontecem simultaneamente desde 2010, sendo anualmente até o ano de 2014, e a partir de 2014 os eventos passam a acontecer bianualmente.

Os eventos são realizados de forma conexa, com a finalidade de possibilitar a exposição e o diálogo sobre experiências e pesquisas que integram os diferentes espaços e tempos da formação inicial e continuada de professores e professoras para a Educação Básica. A realização dos eventos denota grande importância para o desenvolvimento educacional do País, pois trata especificamente dos impactos das políticas e das práticas na formação docente, buscando debater a complexidade que fazem a profissionalidade docente na contemporaneidade.

O evento se realiza através de palestras, mesas redondas, comunicações orais, rodas de conversa, oficinas pedagógicas, exposições de objetos pedagógicos e atividades culturais que promovem o debate crítico, teórico e intercultural com o fim de contribuir para a formação docente.

Para fins desta análise, nos debruçamos sobre os trabalhos apresentados na modalidade Comunicação Oral no VI ENALIC - Curitiba/PR (2016); e; VII ENALIC – Fortaleza/ CE (2018). Tal recorte temporal deve-se ao fato de os anais dos eventos realizados anteriormente (2011-2014) se encontram disponíveis apenas em CD-ROM com o seguinte número de ISSN: 2318-6771, ao qual nós não conseguimos acesso.

As Comunicações Orais do VI ENALIC - Curitiba/PR (2016) dividiram-se em 8 (oito) Eixos Temáticos: Alfabetização e Letramentos; Cidadania, Direitos Humanos e Interculturalidade; Educação, Diversidade e Inclusão Social; Educação, Linguagens, Tecnologias e Valores; Políticas de Avaliação; Políticas Educacionais e Currículo; Políticas Públicas e Identidade Docente; e; Processos de Ensino e Aprendizagem.

Foram consultados trabalhos em todos os Eixos Temáticos, inicialmente buscamos trabalhos que abordassem a temática do Pibid e/ou a formação de professores indígenas, assim pinçamos 24 (vinte e quatro) artigos que abordam o programa e 1 (um) que aborda a formação de professores indígenas. Os artigos encontram-se em 06 (seis) eixos temáticos, são eles:

e desafios da formação de professores no Brasil. Na Universidade Federal de Goiás de 28 a 30 de novembro de 2011. – *grifo nosso.*

Políticas Públicas e identidade docente; Educação, diversidade e Inclusão social; Processos de Ensino e aprendizagem; Educação, linguagens, tecnologias e valores; Políticas de Avaliação; e; políticas educacionais e Currículo.

Dentre os 24 (vinte e quatro) artigos selecionados para análise, identificamos os seguintes enfoques: Análise da importância do Pibid na formação de licenciandos em diferentes áreas; Revisão de Literatura de pesquisas sobre do Pibid; Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas; Educação Inclusiva em Etnias Indígenas; Contribuição do programa para a prática dos professores em formação; e; Possibilidades de criação de metodologias próprias a partir do Programa. No que se refere aos financiamentos das pesquisas relatadas, todas possuem financiamento pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com exceção de uma pesquisa que desfrutou do financiamento pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Nesse montante de trabalhos identificamos 20 (vinte) IES, sendo 15 (quinze) IES públicas e 05 (cinco) IES privadas, compreendidas nas seguintes regiões brasileiras: 07 (sete) na região Sudeste; 05 (cinco) na região Sul; 04 (quatro) na região Centro-Oeste; 03 (três) na região Nordeste; e 01 (uma) na região Norte. Conforme indicamos no quadro 04:

Quadro 04

Comunicações Orais – VI ENALIC (2016)

EIXO TEMÁTICO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS	ENFOQUES ENCONTRADOS	IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO	IES
Educação, diversidade e Inclusão social	8	Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas. Educação Inclusiva em Etnias Indígenas Formação de professores indígenas	2	UNESP UNESC UEMS UFPE IFBA UFPeI
Políticas Públicas e identidade docente	7	Análise da importância do PIBID na formação de licenciandos em diferentes áreas. Revisão de Literatura de pesquisas sobre do Pibid. Relatos de Experiências formativas do Pibid		UFTO UMESP* UNIOES TE IFSP/IM PA UFRRJ UFG
Processos de Ensino e aprendizagem	6	Contribuição do programa para a prática dos professores em formação. Relatos de Experiências formativas do Pibid	2	PUC – PR FACIG UFRB UFGO UNESP FAAT UEG
Educação, linguagens, tecnologias e valores	1	Possibilidades de criação de metodologias próprias a partir do Programa	1	PUC - PR

Políticas de Avaliação	1	Relatos de Experiências formativas do Pibid		UFRPE
Políticas educacionais e Currículo	1	Relatos de Experiências formativas do Pibid		UFTPR
TOTAL:	24		5	

Fonte: Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID.

* Todas as pesquisas citadas no quadro acima foram financiadas pela Capes, com exceção à pesquisa vinculada à UMESP que foi financiada pela FAPESP.

Como pode ser observado no quadro acima a maior parte dos trabalhos concentra-se do eixo temático “Educação, Diversidade e Inclusão Social” totalizando 8 (oito) trabalhos, seguido do eixo temático “Políticas Públicas e Identidade Docente” com 7 (sete) artigos, e ocupando o terceiro lugar em número de publicações com a temática pesquisada está o eixo temático “Processos de Ensino e Aprendizagem” com 6 (seis) trabalhos. Os demais eixos citados no quadro têm apenas 1 (uma) publicação cada um.

Sobre as IES onde as pesquisas estão sendo produzidas, os dados nos informam que a maior parte é realizada em universidades públicas, e que há IES das cinco regiões do país, contudo, percebemos uma centralidade dessa produção científica na região Sudeste, que é seguida pela região Sul, e posteriormente as regiões - Centro-Oeste, Nordeste, e por fim, região Norte.

Quadro 05

Trabalhos Encontrados por região brasileira

Região	IES que apresentaram pesquisas no ENALIC (2016) sobre formação de professores indígenas e/ou Pibid
Norte	1
Nordeste	3
Centro-Oeste	4
Sudeste	7
Sul	5

Fonte: Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC).

O número de IES que produziram pesquisas sobre o Pibid, diferentemente, dos números de trabalhos observados na reunião nacional da Anped apresentam agora maior quantidade e diversificação quanto às regiões em que foram produzidos, acreditamos que esse fato seja justificado pelo fato de estarmos nos debruçando sobre um evento de nível nacional que aborda especificamente o programa – o Seminário Nacional do Pibid.

Dos 08 (oito) trabalhos apresentados no eixo “Educação, Diversidade e Inclusão Social”, 06 (seis) abordam relatos de experiências diversas do Pibid; 01 (um) aborda a formação de professores indígenas; e 01 (um) aborda a inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas indígenas.

No eixo temático “Políticas Públicas e Identidade Docente” dentre os 07 (sete) trabalhos encontrados com a temática do Pibid, 03 (três) trabalhos se debruçam sobre desdobramentos do Pibid para a formação inicial de professores; 02 (dois) se tratam de revisão de literatura em bancos de dissertações e teses sobre o programa; e; 02 (dois) são relatos de experiências a partir dos subprojetos vinculados ao programa.

Já no eixo temático “Processos de Ensino e aprendizagem” foram pinçados 06 (seis) artigos com as seguintes quantidades e enfoques: 05 (cinco) abordam experiências formativas do programa em diferentes áreas; e; apenas 01 (um) se dedica a pensar a contribuição do programa na formação de licenciandos em diferentes áreas, considerando o Pibid como meio articulador de saberes entre a universidade e a escola de educação básica.

No eixo “Educação, linguagens, tecnologias e valores” apenas um trabalho com a temática do Pibid, e traz a perspectiva de possibilidades de criação de metodologias próprias a partir do Pibid, nos demais eixos citados – “Políticas de Avaliação” e “Políticas educacionais e Currículo” encontramos 01 (um) trabalho em cada eixo, e ambos tratavam de relatos de experiências de subprojetos vinculados ao Pibid.

Assim, ao que se refere às comunicações orais apresentadas no VI ENALIC (2016), encontramos 05 (cinco) produções que suscitaram o nosso interesse. Compreendidas nos seguintes Eixos Temáticos: 2 (duas) - “Educação, Diversidade e Inclusão Social”; 2 (duas) - “Processos de Ensino e aprendizagem”; e; 1 (uma) – “Educação, linguagens, tecnologias e valores”.

Discorreremos a seguir sobre cada uma das pesquisas lidas, evidenciando em que se aproximam ou se distanciam do nosso próprio objeto de pesquisa.

No eixo temático “Educação, Diversidade e Inclusão Social”, a pesquisadora Cláudia Cunha Torres apresentou o trabalho “Formação de professores indígenas para a inclusão de pessoas com deficiência”. O trabalho referido buscou discutir a formação continuada de professores indígenas, trazendo como aporte teórico a própria legislação educacional e autores que discutem inclusão. Nesta perspectiva, as considerações tecidas pela pesquisa nos aproximam, enquanto, consideramos a formação de professores e professoras indígenas como elemento sumamente importante para a realidade educacional do país.

Ainda no mesmo eixo temático, o trabalho intitulado “As histórias que os nossos pais nos contaram: autonarrações dos Povos Indígenas de Pernambuco” assinado por Kaline Silva e outros autores, adota uma perspectiva teórica decolonial e busca evidenciar como a experiência do programa contribuiu para que as autonarrativas de indígenas se constituíssem com uma prática pedagógica, e em fontes de conhecimento que passam a afirmar os modos próprios de fazer educação indígena.

Neste sentido, nos aproximamos da compreensão dos autores do relato de experiência citado acima, ao passo que buscamos também identificar que vivências proporcionadas pelo Pibid podem contribuir para a prática docente dos professores e professoras indígenas. Pois, como evidencia o relato citado: “a presença do Pibid Diversidade tem fortalecido estes modos aprendentes e ensinantes dos Povos indígenas à medida que traz à tona discussões de natureza decolonial sobre os modos de viver, de aprender e de ensinar indígena (p. 2).”

No eixo temático “Processos de Ensino e aprendizagem” o artigo “O Pibid e a oportunidade de uma identidade profissional” de Sandra Mara Carvalho e Paola Reis Oliveira, discute sobre a contribuição do programa para a prática dos professores em formação. Apesar de não tratar especificamente da formação de professores indígenas, o trabalho supracitado dialoga com o que propomos no sentido de evidenciar a contribuição do programa para a prática docente. As autoras fazem uso de teóricos ligados à formação docente tais como: Tardif (2002) e Nóvoa (1995;1992).

Outrossim, no mesmo eixo temático, a pesquisadora Larissa Sande de Oliveira apresentou o texto “O Pibid como instrumento de articulação entre a Universidade e a Escola: um relato de experiência”, onde a autora relata as vivências do Pibid Pedagogia vividas no âmbito da UFRB em Amargosa-BA ao passo que analisa os objetivos do programa em atuar como articulador entre o ensino superior e a educação básica. Dessa maneira, a autora discute e analisa as práticas pedagógicas e docentes vivenciadas através do programa, elementos esses que nos aproximam desse trabalho.

E por fim, tratando-se do eixo “Educação, linguagens, tecnologias e valores” nos chamou atenção o trabalho “PIBID: Um caminho para o aprimoramento de práticas educacionais” de Emele Ribeiro de Souza, no texto a autora discorre sobre as metodologias que são implementadas nas escolas de educação básica, a partir dos licenciandos vinculados ao programa, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação. Nos aproximamos desse trabalho ao passo que também queremos identificar práticas advindas das vivências do programa, contudo nesse texto a autora tenha focado nas práticas e metodologias ligadas às tecnologias.

Assim sendo, destacamos essas 5 (cinco) produções como próximas ao trabalho desenvolvido de modo mais amplo nesta dissertação, no sentido de também tomarem como lócus de estudo o Pibid e/ou a formação de professores indígenas. Apesar disso, nosso trabalho caracteriza-se pelo lócus específico do Pibid Diversidade e a experiência vivenciada pelos professores e professoras indígenas em Pernambuco; e pelo aporte teórico do Pensamento Decolonial.

Já no VII ENALIC – Fortaleza/CE (2018), as Comunicações Orais foram apresentadas em formato de roda de conversa, assim foram consultados trabalhos em todos os Eixos Temáticos, inicialmente também buscamos trabalhos que abordassem a temática do Pibid e/ou a formação de professores indígenas, assim pinçamos 06 (seis) artigos que abordaram o programa, sendo 02 (dois) que abordam especificamente o Pibid Diversidade, e nenhum que abordasse a formação de professores indígenas. Os artigos encontram-se em 02 (dois) eixos temáticos, são eles: **Formação inicial e continuada de professores**; e; **Processos de ensino e aprendizagem**.

Nesses 6 (seis) artigos selecionados para análise, identificamos os seguintes enfoques: Análise da importância do Pibid na formação de licenciandos em diferentes áreas; e; Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas. No que se refere aos financiamentos das pesquisas relatadas, todas possuem financiamento pela CAPES.

Quadro 06
Comunicações Orais – VII ENALIC (2018)

EIXO TEMÁTICO	QUANTITATIVO DE TRABALHOS	ENFOQUES ENCONTRADOS	IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO	IES
Formação inicial e continuada de professores	5	Análise da importância do Pibid na formação de licenciandos em diferentes áreas	4	UEFS PUC/MINAS UEMG IFTM UNIVAP UFTPR
Processos de ensino e aprendizagem	1	Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas		UFTPR
TOTAL:	6		4	

Fonte: Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID.

Assim, ao que se refere às comunicações orais apresentadas no VII ENALIC (2018), encontramos 04 (quatro) produções que suscitaram o nosso interesse. Todas no Eixo Temático: Formação inicial e continuada de professores. Quanto às regiões onde se localizam as IES em que foram produzidos os trabalhos registramos: 4 (quatro) IES na região Sudeste; 1 (um) na região Sul e 1 (um) na região Nordeste. Assim, percebemos que se mantém uma lógica de centralidade da produção de pesquisa científica em educação na região sudeste do país.

Notamos também que houve uma diminuição na quantidade de trabalhos apresentados sobre o Pibid em relação a edição anterior do evento,

e talvez, esse fato justifique-se pelo contexto de diminuição de bolsas do programa que se deu a partir da implementação do Programa Residência Pedagógica em 2018 que surge com o objetivo de aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura.

Visto que, iniciando suas atividades em 2009 o Pibid contava com 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsistas em 43 (quarenta e três) IES, chegando a alcançar a marca de 90.254 (noventa mil duzentos e cinquenta e quatro) bolsistas em 2014, que estavam distribuídos em 284 (duzentos e oitenta e quatro) IES em 855 (oitocentos e cinquenta e cinco) Campi, onde em 29 (vinte e nove) delas havia programas para as áreas de educação escolar indígena e do campo. Em 2018, o número de bolsas caiu para 45 mil bolsas divididas em 285 (duzentos e oitenta e cinco) IES. E o Programa Residência Pedagógica inicia com pouco mais de 35.700 bolsistas selecionados por meio do Edital nº 6/2018.

Quanto aos trabalhos selecionados no VII ENALIC destacamos: o trabalho “PIBID DIVERSIDADE: Um olhar para as experiências vivenciadas no contexto da educação do campo e suas contribuições para a formação acadêmica” apresentado por Roberto Gonçalves Ferreira, avalia o quanto as experiências formativas vivenciadas pelos Pibidianos no curso de Educação do Campo proporcionam práticas de ensino e aprendizagem que se voltam para a efetivação da proposta de Educação do Campo. Assim nos aproximamos das considerações do autor quando busca relatar as contribuições do programa para a prática docente, embora nesse caso o autor se debruce sobre uma experiência de Educação do Campo. O autor evidencia que o programa atua: “qualificando a formação inicial de professores e propiciando o desenvolvimento de práticas docentes e experiências metodológicas de potencial inovador capaz de possibilitar a construção do conhecimento” (FERREIRA, p. 10, 2018).

Já no trabalho “A constituição do ser educador através do Pibid: uma possibilidade a partir do diálogo universidade e escola” apresentado por Lara de Araújo Luzente, busca analisar como o diálogo entre a universidade e a escola de educação básica aprimoram as trocas metodológicas e favorecem a formação do licenciando em geografia. Apesar, do trabalho citado se dedicar a debater a formação de graduandos da licenciatura em geografia o fato de a

autora se propõe a investigar as contribuições de diferentes territórios educativos – a universidade e a escola, nos aproxima dessa perspectiva de investigação.

A pesquisadora Nádia Maria Rodrigues de Campos Velho apresentou o artigo “A importância do Pibid na formação docente dos licenciandos da Universidade do Vale do Paraíba”, na análise da autora os resultados da pesquisa evidenciaram que o programa contribui para a valorização do magistério através de ações de pesquisa e ensino.

E por fim, o trabalho “O Pibid como experiência formadora: diálogos entre universidade e escolas e a dimensão do trabalho coletivo” de autoria de Lorene dos Santos, discute os percursos formativos de licenciandos do Pibid em cinco IES de Minas Gerais. O trabalho relata que o programa tem potencializado aprendizagens em redes, e forma o que denomina “comunidades de prática” – que são configuradas pelas interlocuções dos licenciandos e os docentes supervisores. Deste modo, também nos aproximamos desse trabalho no sentido de também buscarmos compreender como o programa pode contribuir para as práticas dos docentes. Contudo, nossa pesquisa diferencia-se por buscarmos conhecer essas práticas em meio as especificidades da formação de professores indígenas.

5.6. Pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Educação escolar Indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação e em Educação Contemporânea na UFPE (PPGE/PPGEDUC)

Os trabalhos encontrados nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco foram desenvolvidos nas Linhas de pesquisa: “Formação de Professores e Prática Pedagógica” (PPGE); e Estado e Diversidade” (PPGEDUC).

Buscamos no PPGE e no PPGEDUC inicialmente trabalhos que abordassem o Pibid e/ou a Educação escolar indígena, assim, foram encontrados 04 (quatro) trabalhos que abordam experiências formativas no âmbito do Pibid; 01 (um) que aborda a formação de professoras e professores

indígenas no âmbito da Licenciatura Intercultural, e 01 (um) que aborda uma experiência de educação escolar indígena em Pernambuco. Sendo apenas este penúltimo, a tese de doutoramento de Almeida (2017), que nos interessou a conhecer as considerações da autora sobre a formação dos professores (as) indígenas na Licenciatura Intercultural proposta pela UFPE. Discorreremos abaixo sobre cada um dos trabalhos, e por fim explicitaremos os motivos que nos fazem próximos as considerações tecidas pela tese apontada acima. Conforme os Quadros 04 e 05.

Quadro 07

Dissertações e Teses apresentadas no PPGE (2010-2018)

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): repercussões em escolas públicas do Recife – PE	FREITAS, Alberto Lopes dos Santos	2017
A concepção de ensino-aprendizagem presente em materiais didáticos produzidos e utilizados por professores dos subprojetos do PIBID da área de biologia da Universidade Federal de Pernambuco	COUTINHO, Fábio Campos	2017
PIBID biologia UFPE: histórico de uma semente educacional (2007-2010)	FERREIRA, Robson Chacon	2017
A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural	ALMEIDA, Eliene Amorim de	2017

Fonte: <https://repositorio.ufpe.br>

A dissertação defendida por Alberto Lopes dos Santos intitulada “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): repercussões em escolas públicas dos Recife – PE” apresenta uma análise do programa enquanto política de formação de professores, e suas relações com a gestão escolar nas escolas conveniadas. O estudo se deu a partir da experiência do Pibid/UFPE em duas escolas públicas: uma da rede municipal

na cidade do Recife/PE e a outra pertencente a rede estadual na cidade de Camaragibe/PE, no período de 2009 a 2016. O trabalho do pesquisador traz considerações importantes a respeito do programa e o entendimento de que a proposta do Pibid/UFRPE tem proporcionado aos alunos bolsistas fazer o diálogo teoria e prática, sobretudo, nas práticas da gestão escolar.

O trabalho “A concepção de ensino-aprendizagem presente em materiais didáticos produzidos e utilizados por professores dos subprojetos do PIBID da área de biologia da Universidade Federal de Pernambuco” de Fábio Campos Coutinho buscou compreender que concepções de ensino-aprendizagem fundamentam as proposituras de produções de materiais didáticos nos subprojetos da área de biologia no Pibid/UFPE. Trata-se de uma pesquisa documental e da análise de materiais didáticos utilizados por professores formadores, supervisores e em formação dos subprojetos.

Do mesmo modo, no trabalho PIBID biologia UFPE: histórico de uma semente educacional (2007-2010) de autoria de Robson Chacon Ferreira pesquisa a história do Pibid Biologia na UFPE, buscando conhecer quais as atividades práticas implementadas no ensino médio em escolas públicas estaduais a partir do programa. Um dos objetivos desse trabalho foi construir um arquivo historiográfico do Pibid/UFPE em biologia.

E por fim, chegamos à tese de doutoramento “A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural” de Eliene Amorim de Almeida, que se propôs a “compreender a interculturalidade no currículo da formação das professoras e dos professores do estado de Pernambuco, como concepção expressa no currículo prescrito, e na vivência das/os estudantes, no primeiro curso de licenciatura intercultural desenvolvido pela UFPE/CAA”, a autora faz através de análise documental e de conversas com os indígenas em formação considerações acerca desse conceito de interculturalidade que se coloca no currículo da licenciatura intercultural.

As análises tecidas pela autora se dão a luz dos conceitos de colonialidade, decolonialidade, interculturalidade crítica, entre outros conceitos que são caros ao Pensamento Decolonial, o que nos aproxima das considerações feitas na tese. Para além disso, a tese se debruça sobre a experiência formativa de professores e professoras indígenas que se deu aqui

em Pernambuco na UFPE, constituindo assim um lócus de pesquisa muito próximo ao nosso.

A autora afirma a tese que:

a temática da interculturalidade nos documentos do MEC e no currículo anunciado do curso de formação de professoras e professores indígenas é polissêmica e polivocal, ora apresentando contornos da perspectiva crítica, ora funcional, enquanto que para as(os) estudantes sua reivindicação é pela interepistemologia (ALMEIDA, p. 207, 2017).

O que nos leva a perceber que a formação de professoras e professores indígenas precisa estar conexa com os projetos societários dos povos, e que este modelo formativo que é proposto pela lógica do estado moderno vem sendo transformado para o atendimento aos povos. Embora, a autora aponte no texto os diversos limites e possibilidades que esse mesmo estado moderno e a instituição formadora enquanto agente estatal ainda trazem para esse processo formativo. Em consonância a isso, destacamos as contribuições desse trabalho para a nossa própria pesquisa e para a investigação sobre a formação de professores indígenas de modo geral.

Agora, apresentaremos os trabalhos que encontramos nas dissertações apresentadas no PPGEDUC/CAA:

Quadro 08

Dissertações apresentadas no PPGEDUC/CAA (2012-2018)

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA
Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades	LIMA, Everaldo José da Silva	2017
Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores: Educação Escolar Indígena Kambiwá e Identidade étnica	FERREIRA, Diana Cibele de Assis	2018

Fonte: <https://repositorio.ufpe.br>

A dissertação defendida por Everaldo José da Silva “Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades” o autor se propôs a analisar os sentidos/significado expressos nos documentos oficiais que tratam do Pibid e quais concepções de trabalho docente e formação de professores.

E o trabalho de Diana Cibele de Assis Ferreira “Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores: Educação Escolar Indígena Kambiwá e Identidade étnica” analisa a influência de identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá, a pesquisa evidenciou que a educação escolar Kambiwá centra-se pela luta pelos territórios, na história de seu povo e seus guerreiros, além de ser permeada pela dimensão religiosa trazendo como referência o espaço sagrado da Serra Negra e práticas de seus rituais. De todo modo, mesmo abordando a experiência formativa dos professores Kambiwá envolvidos na pesquisa o foco do trabalho está em como a identidade étnica contribui na prática desses professores.

Considerações finais

Os dados discutidos até aqui revelam que houve maior número de produções científicas sobre o Pibid no seminário nacional do programa comparado a outros eventos nacionais como por exemplo as reuniões da Anped, e esse fato justifica-se pela ampla participação dos próprios bolsistas no Seminário Nacional do Pibid trazendo seus relatos de experiência.

Percebemos também que além dos números de pesquisas sobre a educação escolar indígena, e especificamente sobre a formação de professores e professoras indígenas ser pequeno em relação às outras temáticas, os trabalhos tendem a se concentrar do GT 21 (vinte e um) na Anped e no Epen que é um grupo de trabalho que trata de pesquisas sobre as relações étnicas e a educação.

No GT 08 (oito) Formação de Professores encontramos 01 (um) trabalho que aborda o Pibid, mas que não se dedica às especificidades da educação escolar indígena, e 1 (um) trabalho que aborda a formação de professores e professoras indígenas. O fato de o grupo de trabalho que aborda

a formação de professores não apresentar muitas pesquisas sobre a temática indígena é ilustrativo do processo histórico de silenciamento/apagamento ao qual os povos originários foram submetidos por muito tempo.

Outra leitura possível a partir desse panorama apresentado pelo levantamento de estudos é pensarmos as contribuições que cada pesquisa e cada IES traz para a afirmação dos direitos dos povos originários, foram mais de 20 instituições identificadas nessas produções. Isso nos faz enxergar que apesar de se ter avançado em políticas públicas afirmativas, discussões, e projetos educacionais que colocam a universidade à serviço daqueles que outrora tiveram o acesso negado a esse espaço, os dados ainda representam um número bem baixo de IES ligadas à temática. Pois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP há no Brasil 299 (duzentos e noventa e nove) IES públicas e 2.238 (duas mil duzentos e trinta e oito) IES privadas.

Diante dos trabalhos analisados e apresentados na Anped, Enalic, Epen e PPGE/UFPE e PPGEDUC/CAA podemos afirmar que encontramos diversas pesquisas acerca da escolarização de povos indígenas no Brasil. Assim, afirmamos que estão sendo feitas pesquisas sobre educação escolar indígena no Brasil, com as seguintes temáticas: formação em nível superior de professores, formação continuada de professores indígenas, mobilização pelo acesso à escola; as relações entre a escola, o estado e a comunidade; há também alguns trabalhos sobre a política educacional para a educação escolar indígena; e sobre os sentidos da escola para a comunidade indígena.

O aporte teórico da maior parte dessas pesquisas é de cunho indigenista antropológico; legislação indigenista; e/ou de estudos culturais. E dentre os trabalhos analisados por nós, encontramos apenas quatro que adotam o Pensamento Decolonial como referencial teórico, sendo dois de mesma autoria, e não encontramos nenhum trabalho que aborde a formação de professoras e professores indígenas sob o enfoque do Pibid diversidade.

Referências

ALMEIDA, Eliene A. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena.** UFPE, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).

ALMEIDA, Eliene A. **A Interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de licenciatura intercultural**. UFPE, 2017. (Tese de Doutorado em Educação)

BARDIN, Laurence. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. CAPES, SECAD, MEC. **Edital conjunto nº 002/2010/ CAPES/SECAD/MEC- Pibid diversidade**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf

CAPES. **Edital 066/2013**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/download/bolsas/Edital066_2013_Capes_PibidDiversidade.pdf.

CAPES. **Edital 7/2018**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

ENALIC. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID**. V. 1, 2016 / ISSN: 2526-3234

FERREIRA, Diana Cibele de Assis. **“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”: educação escolar Kambiwá e identidade étnica**. / Diana Cibele de Assis Ferreira. - 2017. Dissertação de mestrado.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20. Out. 2019.

SILVA E SILVA. Jaqueline Barbosa da, e Everaldo Fernandes da. Experiência e processos formativos na rede indígena de Pernambuco: o pibid diversidade e as leituras decoloniais. **Interritórios**. Revista de Educação. Universidade Federal de Caruaru, V.1, N.1, 2015.

Capítulo 6

A RODA DE LEITURA COMO INSTRUMENTO DE CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DAS CRIANÇAS

Joana D'arc do Nascimento Silva Freitas²⁰

Maria da Conceição dos Reis²¹

Introdução

Durante as experiências nos estágios do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco através da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV e VII, observamos que algumas crianças negras possuíam determinada rejeição consigo mesmas, pois em suas falas havia um sentido negativo de suas características físicas e típicas da identidade africana, como a “forma” dos fios dos cabelos. Isto não é um fato isolado, mas algo que ocorre cotidianamente no contexto escolar e que não contribui para a formação de uma vida plena e saudável para essas crianças.

Essas experiências foram percebidas durante rodas de leitura feitas para as crianças no Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Rosas. As professoras da unidade, em determinados momentos do dia, como no início das atividades, durante a recepção dos alunos e das alunas ou ao término do horário, sentavam-se e se deitavam com a turma em um tapete e colchonetes no chão. A mediadora, com o livro em mãos, mostrava a capa e a partir dela fazia a interferência “o que será que este livro irá nos contar?” Os personagens dos livros eram pessoas negras, “heróis”, que por isso, chamavam atenção das crianças e se alguma criança, durante a roda, afirmasse que: “isto não é uma princesa!” Ou: “Nossa que cabelo!” Logo a mediadora argumentava: “Por

²⁰ Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: freitasjoanadar@gmail.com

²¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Política e Gestão da Educação da UFPE. E-mail: cecareis@hotmail.com

que não pode ser uma princesa? Por que você não acha o cabelo dela bonito?”.

Observamos que, com o passar dos tempos, pôr as crianças estarem convivendo e conhecendo a identidade negra, elas perceberam que a pessoa negra também é bonita. Uma das alunas, por possuir cabelos crespos, passou a se aceitar e a gostar de seu cabelo depois da leitura do livro “As tranças de Bintou”. A leitura proporcionava às crianças uma nova forma de perceber-se, notar-se, identificar-se, compreender que o negro também possui o belo e deve ser aceito.

O trabalho desenvolvido pelas professoras da Paulo Rosas foi tão eficiente que um acontecimento nos surpreendeu: o caso de um aluno do berçário que, durante uma exposição de imagens de mulheres negras, passou a contemplar uma das fotos e seu contentamento constituía-se em sempre poder tocar a figura.

Estes aspectos nos levaram a compreender que a leitura, por ser um instrumento de comunicação e de interação que possui um papel de transmitir conhecimento, assumindo formas de valores, críticas, denúncia à realidade vivida, torna-se uma leitura empenhada para servir a uma causa político-ideológica.

Durante a infância a criança está sendo moldada com as vivências e as aprendizagens adquiridas na escola e em casa, a contação de histórias não somente forma um leitor, mas garante conhecimentos e valores para uma vida toda. Segundo Cosson (2013, p. 112) “Se reconhece na contação de história uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, [...] incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional”. Dentro desta perspectiva, na educação infantil, a roda de leitura é um instrumento que desenvolve o senso crítico das crianças e proporciona a elas a descoberta de novos sentimentos e ideias do mundo, podendo criar a mudança de sua posição diante da realidade em que está.

Segundo Bencini (2004, p. 5) “na educação infantil o primeiro desafio é o entendimento da identidade”. A identidade não só se constrói no meio familiar, mas também no meio escolar, na interação entre o sujeito e o outro. Durante as interações sociais é que a criança percebe as semelhanças com o grupo que faz parte, interagindo e, assim, obtendo uma determinada referência

ou uma oposição. A criança absorve os elementos que estão ao seu redor e os incorpora como a fala, atitudes, ideias, forma de se vestir e tantas outras. A identidade negra ocorre nas interações sociais, fato primordial para a construção do EU na criança negra.

A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Por isso deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem-sucedidas, por exemplo heróis e heroínas negras. (BENCINI 2004, p. 6)

No ambiente escolar, é de fundamental importância que a criança encontre elementos referentes à sua etnia para que ela perceba a sua autoimagem. Como consta nos documentos oficiais: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003). Isto não se constitui como mais um conteúdo a ser ensinado, mas sim algo a ser trabalho em toda a escola interdisciplinarmente, desconstruindo estereótipos ligados à história do povo africano, enfatizando as contribuições reais do povo negro. Assim, lendas, mitos, cantigas, rodas de histórias são ricas fontes de trabalho na educação infantil e para a construção da identidade das crianças negras.

A família, o primeiro espaço de socialização da criança, pode contribuir para erradicação de ideias discriminatórias sobre o negro, atribuições negativas que geralmente são passadas pelas mídias sociais, TV, dentre outros meios que contribuem para uma baixa autoestima e autoexclusão. A família deve estar atenta para interferir sempre que possível, apresentando a criança que o negro possui o seu valor e participa da construção da nossa cultura.

Com essas referências familiares e vivências adquiridas na graduação referente à roda de leitura começamos a refletir sobre os instrumentos pedagógicos que os (as) professores(as) devem utilizar em suas práticas como intervenção no processo de construção da identidade negra das crianças. A partir disso trazemos para responder neste trabalho a seguinte questão: De

que forma a roda de leitura consiste em um instrumento de reflexão e aprendizagem para contribuir com o processo de construção da identidade negra?

Neste sentido, o estudo teve como objetivo geral identificar de que forma a roda de leituras desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil consiste como um instrumento de reflexão e aprendizagem para contribuir com o processo de construção da identidade negra. De forma mais específica, busca: Caracterizar as estratégias/ dinâmicas/rotinas utilizadas na roda de leitura; analisar como acontecem as reflexões sobre identidade negra; identificar como as crianças expressam as aprendizagens sobre sua identidade.

Acreditamos que a relevância social desta pesquisa venha contribuir para valorização das semelhanças e diferenças respeitando as diversidades e as contribuições do povo negro para a nossa cultura. A relevância acadêmica desta pesquisa é apresentar a roda de leitura como instrumento que possibilite o processo de construção da identidade negra nas crianças, um recurso que posto em prática, seja não só eficiente, mas de extrema significação no trabalho docente em sala de aula com o objetivo de educação das relações étnico-raciais, criando um elo entre o educativo, a leitura e o combate às discriminações.

O artigo está organizado da seguinte maneira: primeiro foi realizado uma breve discussão desde o benefício da leitura na educação infantil aos conceitos de identidade e identidade negra. Paralelo a esta questão, foi posto em evidência a literatura infantil e a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais nas escolas a fim de contextualizarmos o objeto de estudo. Na sequência é apresentado o procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa, os resultados e discussões e por último as considerações.

A seguir, o referencial teórico com o objetivo de apresentar as concepções de autores que discutem sobre a leitura, literatura infantil, a roda de leitura, identidade e identidade negra. Para uma discussão mais completa do assunto também há colocações sobre os temas abordados, montando um conjunto de como todos esses temas estão interligados.

6.1. Roda de leitura: dos benefícios da literatura infantil à construção da identidade.

Considerando a apresentação da roda de leitura e a identidade como as esferas centrais da pesquisa, faz-se necessária apresentar algumas abordagens de teóricos como Riter (2009) e Solé (1998), Gregorin Filho (2009) e Costa (2007) e Cosson (2013) que dialogam sobre a leitura, a literatura infantil, e roda de leitura respectivamente, como elas atuam no cotidiano escolar e no ensino/aprendizagem da criança. Após o enfoque destes temas, serão destacados Woodward (2009) e Silva (2009) com os conceitos de identidade e Gomes (2003) com o significado de identidade negra e por fim, como estes temas se interligam de forma simples e intrigante.

Segundo Riter (2009, p. 53), “a leitura seria o encontro com um universo de beleza, proporcionando um prazer estético, que encanta quem descobre seus enigmas, sua lógica, seu jogo”. É notório que a leitura exerce um fascínio para aqueles que a “degustam”, é atraente, instigante e desperta no leitor a ânsia por mais, Esse encantamento, do qual Riter fala a respeito, pode estar em diferentes tipos de leitura, seja uma história, um romance, um conto ou até mesmo um poema e pode ser utilizado como uma forma de conduzir o leitor a lembrar de fatos do cotidiano ou do passado e relacioná-los com o que lê, ensinar o conhecimento que obteve com a leitura e até mesmo criar laços, valores e mudanças de opinião. Relembrando uma passagem do professor Paulo Freire:

A leitura do mundo procede à leitura da palavra. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1993, p.11).

Corroborando com Freire, Solé (1998, p.141) diz que: “É conveniente que a leitura esteja o mais próximo possível da vida cotidiana. Nela, quando lemos, obedecemos a algum objetivo e construímos um significado para o texto.”

Vejamos que a leitura não é apenas algo de momento, um passatempo, mas algo que deve estar relacionado ao nosso cotidiano. Tudo

aquilo que se passa em nosso meio, em nossa vivência que desperta o interesse por conhecer e aprender, em pesquisar e interrogar, investigar e descobrir. A leitura é a mediadora do saber, uma ferramenta própria para o conhecimento. O contexto e o texto, como cita Paulo Freire, e a proximidade com a vida cotidiana, como diz Solé, é de fundamental importância. Significa a promoção da construção de valores, que leva o leitor a compreender suas origens, de onde veio, quem de fato é, onde está e para onde quer ir. A leitura será como um canal condutor de elementos para a construção de opiniões, para formadores de opiniões a respeito do meio em que vive o leitor.

Assim como a leitura pode conceber um ser crítico, a literatura infantil também molda uma criança. Mas, o que é a literatura infantil e o que ela proporciona?

Percebe-se a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual [...] percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de texto que circulam na sociedade. Os valores discutidos na literatura para as crianças são valores humanos [...] e não os valores que circulam apenas no universo infantil (GREGORIN FILHO 2009, p.09).

A literatura infantil é aquela feita para a própria criança onde a mesma por influência da leitura, aprende de forma reflexiva a fazer suas escolhas, ser crítica em suas decisões, ler para libertar-se. A literatura infantil é uma forma empolgante de mostrar o mundo já conhecido e vivido das crianças de uma forma diferente. Costa (2007 p. 16) diz: “a literatura infantil é aquela que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário”. Entende-se que a literatura já se transforma em uma fonte rica onde mistura esse mundo imaginário que cativa as crianças com a linguagem pela qual a criança expõe seus sentimentos, vontades e opiniões.

A literatura infantil passa a ser um instrumento da palavra, e se as palavras têm poder, podem ser transformadoras e construtivas para o conhecimento de quem as cultiva, como relata Costa:

A literatura enquanto forma de conhecimento é aquela que assume um papel informativo e que abre as portas do saber,

propicia o acesso ao conhecimento, traz transformações para a vida prática num processo sem fim (2007, p.28).

Nesta concepção e retomando o que foi dito de princípio, a literatura deve está presente na vida cotidiana da criança com um elo entre o vivido e o mundo literário, nesta ligação os pequenos leitores comunicam-se, desenvolvem-se, relacionam-se e descobrem-se, passam a responder ao antigo enigma da esfinge “quem é você?”. É essa a função que passa a ser exercida pelos leitores, sobrepõe e transforma o que ele está sendo, ao mudar-se altera o meio que vive, não mais aceita rótulos, torna-se crítico da realidade a qual pertence. Tira a antiga pele e aos poucos constrói sua identidade.

“A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura” (COSSON 2013, p.112). O Pedagogo, em sala de aula, utilizando esta estratégia durante as suas aulas motiva as crianças a tomarem gosto pelos livros. O que diferencia a roda de leitura da contação de histórias é o posicionamento dos ouvintes; na roda eles estarão ao redor de quem irá contar a história. A roda de leitura não só capacita os(as) alunos(as) e desperta o prazer de ler, mas encoraja a imaginação da criança, amplia seu vocabulário e estimula os pequenos a confrontar interpretações do livro trabalhado com a realidade que vivencia, mediante as interrogações feitas pelo pedagogo antes, durante e depois da narração da história. “Daí a necessidade do professor e/ou da professora pensar nas atividades de leitura como possibilidade de conhecimento reflexivo e conseqüentemente de qualificação de seus (suas) alunos (as) e de si mesmo” (RITER 2009 p. 54).

A roda pode ser utilizada como facilitadora da leitura e como um andaime para a construção de um senso crítico, a argamassa para os questionamentos que surgem na criança ao ler o mundo. Essa estratégia pedagógica desenvolvida na escola pode ser utilizada para o fortalecimento da identidade, desmistificação de imagens negativas e como uma ação educativa para combater as discriminações no ambiente escolar, mas a mesma roda pode ser trabalhada em ONGs, em casa e dentre outros lugares, ela facilita o conhecimento sobre determinado tema, a troca de experiências, como também apresenta uma forma de valorização do povo negro, sua cultura e a construção

da identidade ao ser feito uma narrativa sobre a diversidade cultural afro brasileira.

Antes de abordar o conceito de identidade e identidade negra, é necessário evidenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais a qual determinam que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende das condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais (BRASIL, 2013).

O segmento ainda expõe que “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalinhando processos pedagógicos” (Idem).

Em um ambiente escolar que pratique um acolhimento sem distinção e que promova uma desmistificação criada pela sociedade, onde se valorize o que as crianças possuem de melhor e fazendo-as compreender que as diferenças são o que há de especial em cada um, sem preconceitos e discriminações possibilitará à criança adquirir experiências, oferecendo o conhecimento de si e aprendendo com o outro. Corroborando com o que aponta a Diretriz:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas tem como objetivo fortalecer entre negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebem formação que os

capacite para forjar novas relações étnico-raciais (BRASIL, 2013).

A norma apresenta a identidade como um de seus princípios e orienta para como utilizá-la; afirmando-a, desfazendo as imagens negativas construídas com o passar do tempo a respeito do negro, reconhecendo os direitos dessas pessoas e dentre outros. Ela é um suporte para que as instituições procurem bases para melhorar o currículo escolar e todo o trabalho pedagógico efetuado na instituição e que seja destinado à valorização das culturas e da identidade.

Segundo Woodward (1997, p. 38):

A identidade é vista como tendo algum núcleo essencial que distinguiria um grupo de outro. Por outro, a identidade é vista como contingente; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares.

A nossa sociedade foi formada pela pessoa negra, branca e indígena. Estes grupos distintos possuíam uma identidade, uma marca que veio dos costumes, da educação que receberam de seus povos, assim como afirma a autora, *um núcleo essencial*, sabiam quem eram, de onde vinham e que não eram iguais aos demais. Esta distinção era a identidade que eles possuíam. Com o tempo outros povos vieram compor esta tapeçaria, judeus, árabes, japoneses e dentre outros que ainda hoje fazem do nosso país sua casa. Percebe-se que a construção de nação ressalta outro conceito de identidade; *um contingente*, como descreve a autora, isto resultou em uma variedade de costumes, linguagens, arte, histórias e culturas em geral construindo o Brasil. Nossa identidade formou-se através das relações existentes entre esses grupos que aqui chegaram e criaram raízes, os primeiros brasileiros. Silva discute que:

A identidade é simplesmente aquilo que se é; “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), (...) Nessa perspectiva a identidade só tem

como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (2009, p.74)

A identidade é o que somos de fatos, nossas características, como os nossos hobbies, o que pensamos, nosso estilo, pelo que lutamos, a nossa história, o que herdamos de nossos ancestrais e, até mesmo, o nosso nome. Identidade é a nossa própria consciência. E essa identidade é formada a partir da diferença.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. Ela não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD 1997, p.39).

A diferença distingue os grupos sociais. A partir dela os grupos tendem a relacionar-se pelas suas características, seja pelos mesmos gostos, hábitos, vontades, opiniões. A criança ao perceber-se, ao reconhecer-se, tende a notar no grupo em que vive características suas como, a cor da pele, o tipo de cabelo, expressões e dentre outros, dando-se conta que não possui essas características passa a não se identificar e sentir-se diferente, excluída de uma forma que a passa a não se aceitar. Para que a criança sinta-se pertencente àquele grupo deve haver algo que possa lhe servir de referência, algo que lhe transmita aceitação, possibilitando que ela adquira experiências e o conhecimento de si própria. A representação seria um veículo para que a criança se identifique e aceite-se em sua totalidade. Silva afirma que:

A representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. [...] A identidade e a diferença são estritamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem algum sentido (2009, p. 91).

A criança negra precisa de referências, de uma representação que mostre a que grupo pertence, como o que se identifica, levando-a a se diferenciar dos demais, mas valorizando-se como ela é, a beleza que ela

possui. Isto se torna uma formação para personalidade da criança ajudando a reconhecer-se como negra. Segundo Gomes:

A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmo, a partir da relação com o outro (2003, p. 4).

Ou seja, a criança quando constrói o processo de identidade negra, se descobre negra em contato com outro, em contato com um referencial. A representação que ela necessita ter, a faz tomar consciência de si como pessoa negra e distinguir-se em relação aos outros; compreendendo quem ela é e suas origens, se afirmando negra não pela cor de sua pele e mas pelos seus cabelos crespos, coloração de seus olhos e dentre outros elementos. A escola, cumprindo seu papel, pode contribuir para esse processo de construção da identidade negra:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (GOMES 2003, p. 4).

A roda de leitura, como uma estratégia pedagógica, é uma alternativa para trabalhar os conteúdos exigidos na lei nº 10.639/2003. Histórias que valorize a diversidade, a etnia e a cultura afro-brasileira pode ser um dos instrumentos para contribuir no processo de construção da identidade negra, nestes momentos, onde o pedagogo faz a mediação da narrativa colocando em pauta para as crianças que ser diferente é normal e bonito, a criança aprende sobre sua etnia e toma consciência de suas capacidades, qualidades

e sentimentos, cria uma personalidade, aceita-se como realmente é e cria a sua identidade negra.

6.2. Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica utilizada neste estudo foi de cunho qualitativo, muito comum nas ciências humanas e sociais. Bogdan e Biklen explicam esta abordagem apresentando várias de suas características:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. [...] as questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (1994, p. 16).

Para a coleta dos dados, utilizamos a metodologia da História Oral, explicada por Alberti como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões do mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (2005, p. 18)

Este caminho contribuiu para conhecer não somente a história campo de pesquisa, mas também a influência dos entrevistados na instituição que virá a ser averiguada. Tomar conhecimento de sua memória, o seu processo de construção da identidade negra, como contribui para o processo de construção da identidade negra das crianças que estão sendo atendidas e como se

constroem ações afirmativas que promovam a relações étnico-raciais nas instituições educacionais.

A pesquisa exploratória, também foi utilizada, a qual tem por objetivo conhecer o espaço físico a ser pesquisado proporcionando certa familiaridade e informações sobre o que visa o tema abordado. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a Entrevista temática – a qual versam “prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI 2005, p. 30). Outra técnica para a coleta foi a “observação direta intensiva, como a observação (sistemática) - utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade [...] para examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (LAKATOS E MARCONI 2001, p. 222).

A pesquisa se constituiu em quatro pontos, a seguir descritos. No primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico com fundamentos teóricos acerca dos elementos constituintes da pesquisa. Utilizando teóricos que discutam a leitura, a literatura infantil, a roda de leitura, a identidade e a identidade negra, para que haja uma maior apropriação e domínio da problemática da pesquisa.

O segundo momento se concentrou no campo de pesquisa. O lugar abordado foi o Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, inaugurado em 2007, a partir de uma parceria entre a Prefeitura do Recife e a Universidade Federal de Pernambuco para atender as crianças filhas de professores e alunos(as) da Universidade como também crianças oriundas da comunidade local. A instituição está localizada no bairro da Cidade Universitária, em Recife, Pernambuco. O CMEI foi escolhido por termos conhecimento, algum tempo, do cotidiano da escola e sua rotina, o trabalho feio com as crianças e suas famílias, por ter aproximação dos(as) pedagogos(as) que lá atuam e consciência de suas práticas pedagógicas para a educação das crianças da instituição.

O lócus da pesquisa atende 95 crianças. A equipe escolar é constituída pela gestão, coordenação pedagógica, 5 professores, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), secretária e estagiários. O estabelecimento dispõe de biblioteca, sala de informática com mesas interativas, sala dos professores, secretaria, refeitório com mesas e cadeiras em tamanhos apropriados para a criança, lavanderia, cozinha, banheiros infantis,

escovódromo e as salas educativas. Os docentes são divididos juntamente com os ADI e estagiários entre os grupos 1, 2, 3, 4 e o berçário, cada turma possui uma determinada rotina, contemplando as atividades que focam o conhecimento e as habilidades da criança.

Cada sala do CMEI Paulo Rosas destina-se a uma determinada atividade pedagógica. A sala Faz de conta trabalha o imaginário infantil. O ambiente possui fantasias para que as crianças possam se caracterizar de acordo com o personagem que deseja: princesa, super-herói, médico, palhaço, o que desejar. O espaço disponibiliza também brinquedos como carrinhos, bonecas, panelinhas, cestinhos, baldinhos, miniaturas de animais domésticos e selvagens, alimentos de plástico: pimentão, tomate, pimenta, bolo e uma enorme casa de plástico que as crianças utilizam de diversas formas. A sala de Movimento possui uma estante onde estão, ao acesso das crianças: baldes, bolas, bambolês, bolas, pneus, cordas. A sala promove o estímulo do corpo da criança. A sala de artes disponibiliza tintas, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, cartolina, papel, tesoura, cola, com o objetivo de despertar o lado artístico das crianças. A sala de linguagens destina-se a apresentar às crianças o universo das letras e dos números. Nela se encontram livros paradidáticos, revistas e jogos. O berçário atende aos bebês. A sala possui berços, móveis, bonecas, carrinhos, livros, armários com fraldas, fardas da creche e dentre outros materiais específicos para os bebês e uma cozinha especialmente para o atendimento dessas crianças, como também um banheiro próprio com trocador de fraldas.

O CMEI Paulo Rosas também é um campo de estágio e pesquisa para os estudantes da UFPE, isto possibilita uma aprendizagem significativa não só com os educadores da instituição, mas também com as crianças. O trabalho da creche visa o desenvolvimento da criança por completo, tornando-a construtora do seu próprio conhecimento.

Os sujeitos da pesquisa foram as educadoras do CMEI Paulo Rosas e uma mãe. No início da pesquisa apenas dois sujeitos estavam indicados para a entrevista. Mas, durante o decorrer do trabalho, surgiu a necessidade de inserir mais três pessoas. Foi realizada entrevista com a gestora, coordenadora pedagógica, a professora do Grupo 4, uma ADI e a Mãe de um

aluno. A coordenadora, a gestora e a ADI, possuem formações na temática étnico-racial e têm experiência com movimentos sociais negros.

As entrevistadas narraram como está sendo vivenciado o processo de construção da identidade negra das crianças do CMEI e das reflexões durante a elaboração e planejamento das rodas, que buscam trabalhar a diversidade e o diferente com a criança. A partir da pré-análise dos sujeitos escolhidos, o perfil das entrevistadas foi criado: Todas as professoras participantes são efetivas da rede municipal de ensino; 100% do sexo feminino; Formação superior – 80% com licenciatura em Pedagogia; 20% com licenciatura plena em Biológicas e Geografia; Tempo de serviço na rede municipal de ensino – entre 10 e 13 anos; 80% das entrevistadas possuem envolvimento com a temática afro através de formações pela rede de ensino e participação de movimentos sociais e grupos sociais e suas idades variam entre 33 e 45 anos.

No terceiro momento foi realizado as entrevistas semiestruturadas, seguida pelas observações da roda de leitura com a ADI e com a professora do Grupo 4. No início da pesquisa havia sido estabelecido a observação apenas com o Grupo 4, mas no decorrer da pesquisa houve a necessidade de ser feita uma outra observação, a qual foi feita no Grupo 2, as mediadoras das rodas de leitura foram a professora do G4 e a ADI, a qual atua na sala do Grupo 2.

No quarto momento foi feita a análise de conteúdo temática apoiada em Bardin (1979). Esta análise se constitui de categorização, inferência, descrição e interpretação dos dados. Ao final, com a apresentação dos resultados da pesquisa, estarão as considerações finais, avaliações e as contribuições para a área educacional.

6.3. Análise dos resultados

Inicialmente foram delimitadas, durante as análises dos dados, três categorias: a roda de leitura do CMEI Paulo Rosas; as reflexões sobre identidade negra; as expressões de aprendizagem das crianças. Percebemos nos relatos das educadoras entrevistadas, para aquelas que possuem uma determinada relação e formação com a temática étnico-racial, que a roda de leitura é um recurso facilitador para se trabalhar o diferente, as diversas etnias

existentes e a própria cultura, não só para as crianças negras como as demais crianças.

Abordando Woodward (2009, p. 40): “Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas em parte, por meio de sistemas classificatórios”. A autora ainda afirma que um sistema classificatório é um tipo de diferença destinado a um povo de forma a separá-lo em dois grupos distintos. Ou seja, esta diferença é uma base formadora da cultura, a qual aglutina alguns seres humanos formando determinados grupos. Woodward afirma que:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. (...) esses sistemas partilhados de significação são na verdade, o que se entende por cultura (2009, p. 41).

Revelar para as crianças as diversas culturas existentes promove a socialização e entendimento, facilitando a aceitação de si mesmo e a aceitação das demais culturas, desenvolve nelas o conceito de que todas as pessoas são iguais e se completam com suas diferenças, apesar das questões sociais e culturais existentes. No cotidiano escolar a roda de leitura se apresenta como um meio para se trabalhar estes sistemas classificatórios derivados da cultura. Para isto, ela precisa ser elaborada com cautela, definindo o público e abordando o tema desejado numa perspectiva ampla, que atinja: professoras, estudantes, funcionários(as), pais, mães ou responsáveis.

A seguir serão apresentadas as categorias delimitadas. A roda de leitura do CMEI Paulo Rosas, com informações sobre o seu funcionamento, as rotinas, as estratégias de leitura e as dinâmicas feitas durante a roda de leitura e, como citado acima: as reflexões sobre identidade negra, onde verifica-se todo o processo de desenvolvimento de construção da identidade negra; e as expressões sobre identidade negra as quais apresentam a diferença, a corporeidade e a representatividade utilizadas a serviço do empedramento da criança.

6.3.1 A Roda de leitura do CMEI Paulo Rosas

A primeira categoria de análise diz respeito às estratégias, dinâmicas e rotinas utilizadas na roda de leitura do CMEI Paulo Rosas. A roda acontece durante todo dia e a todo o momento na creche, seja no horário de entrada das crianças, durante as aulas, nos intervalos, durante as refeições e até no horário da saída das crianças da instituição. Para uma das entrevistadas, a roda de leitura entrelaça-se no seu convívio com a criança: “A roda de leitura está comigo em quase tudo que eu trabalho, até para ralar com as crianças, falamos com delicadeza a partir da história.” (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM ADI). Este facilitador constitui-se de uma condição primeira para atrair atenção das crianças e o acesso constante à literatura. Por este fator essencial a instituição faz do livro e da roda de leitura seu alicerce. Assim como destaca a coordenadora da unidade:

A identidade do CMEI foi se estabelecendo, se modificando e se tornando mais intensa e hoje é rotina. A roda de leitura acontece e é institucional, está dentro do nosso PPP. Faz parte do nosso projeto. É algo que acontece todo dia, toda hora no CMEI. Na entrada, na hora da escovação, hora de dormir, dentre outros. A roda é uma prática constante na Paulo Rosas é uma identidade de trabalho. Nós temos como carro chefe da [creche] Paulo Rosas, o brincar, a ampliação do universo cultural da criança e as rodas de leitura.

Por ser um dos carros chefes da instituição e elemento principal do PPP, a roda é desenvolvida de diversas formas e constituída de diversas ações possuindo estratégias de qualidade para a leitura. As estratégias começam pelas imagens colocadas em determinados lugares na creche como relata uma das entrevistas:

Eu tenho imagens de crianças negras espalhadas pela creche? Eu tenho um mural na parede do berçário. Esse mural tem várias crianças contemplando a diversidade étnica de nossa região, da nossa comunidade. Então, esse trabalho é um trabalho que precisa ser contínuo (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A GESTORA).

Os murais são expostos desde o escovódromo, sala de aula, refeitório e dentre outros locais. Fortalecem as crianças para a constituição da própria imagem. Outra estratégia utilizada é a acessibilidade dos livros dentre os diversos locais da instituição, as crianças têm contato direto com a leitura independente das salas que frequentam, das atividades que participem e das rotinas estabelecidas para sua faixa etária, juntamente com o seu grupo - o que é explanado neste comentário da coordenadora do CMEI: “Estamos colocando livros em todos os cantos da instituição; nos corredores, no refeitório, em todas as salas de aula. (...) inclusive livros de banho que estamos disponibilizando dentro do banheiro.” A referida também descreve outro tipo de estratégia: “A mala revestida de chita onde um livro passeia até a criança.” Cosson (2013, p. 113) descreve esta estratégia como A Mala de Leitura: “a qual possui o objetivo de incentivar a leitura independente e o prazer de ler (...) consiste em uma vez por semana levar uma mala de leitura à sala”.

Visivelmente carregado de simbolismos e atrativos é o ambiente onde é realizada a roda de leitura. Durante as observações no CMEI, na sala do Grupo 2, a ADI entrevistada preparou o ambiente utilizando um tapete amarelo. A caixa usada como objeto para atrair a atenção das crianças era na cor vermelha, possuindo atração. Como também outros itens; varinha de condão de brinquedo e um sino com fitas coloridas. Em outra observação, a professora utilizou um instrumento musical, a Mbira, para atrair a atenção das crianças. Durante as rodas as educadoras, ao apresentarem a capa dos livros, questionam as crianças acerca da história que será contada, se conhecem o personagem principal da história ou se o objeto que será usado na contação, a Mbira, pertence ao cotidiano das crianças. Este tipo de estratégia, segundo Cosson (2013) é diagnosticada como conhecimento prévio. Em uma das rodas de leitura, quando a professora apresenta o instrumento musical e fala que ele vinha da África, uma das crianças diz em voz alta “É de onde meu pai veio!”. Verifica-se aí outra estratégia relatada por Cosson (2013): a estratégia da conexão, a qual estabelece relações pessoais entre o (a) leitor(a) e o texto. Durante todas as rodas de leitura além das interferências feitas para com crianças, as educadoras fazem expressões faciais de questionamentos, mímicas e imitam as vozes dos personagens. As crianças dão opiniões a respeito da história e tentam chegar a uma conclusão. Esta também é uma

estratégia chamada de inferência que segundo Cosson (2013) é constituída por reunir pistas dadas durante o texto para chegar a uma determinada interpretação.

Um grandioso projeto desenvolvido por uma das entrevistadas, com o intuito de trabalhar os contos africanos com as crianças do CMEI, também foi uma forma de estratégia utilizada:

A proposta era ler os livros e eu seleccionei uns oito livros naquela época. Eu li esses livros por muito tempo, no semestre. Eu lia e relia várias vezes o mesmo livro, fazia um rodízio com eles. Houve um momento que eu comecei a mostrá-los juntos e eles escolhiam qual o livro e depois houve o momento do recontar, onde a criança escolhia que história ela ia recontar. Ela ora recontava, ora usava os próprios termos que o livro tinha, ora ela criava os termos e a gente aceitava, porque era a forma dela contar como entendeu a história. E dessas formas que elas contavam e criavam, a gente formou um pequeno livrinho e fizemos a nossa tarde de autógrafa e isso tudo foi para essa filmagem do [projeto] a cor da cultura. Todos esses relatos a gente consegue passar para a equipe desse projeto (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A GESTORA).

Este tipo de estratégia é a síntese. “Vai além do resumo do texto ao demandar ao leitor (a) apresentar uma visão pessoal do que foi lido. Para tanto, o(a) professor(a) pode lançar mão da paráfrase e do reconto como atividades que favorecem a síntese (COSSON 2013, p.118). Para desenvolver a temática étnico-racial se faz necessário uma proposta onde seja abordada com as crianças a diversidade existente. Uma proposta que contemple a vida dessas crianças, o modo como ela enxerga o mundo e a si mesma. Segundo Solé, “é convincente que, nessas situações, a leitura esteja o mais próxima possível da vida cotidiana (...) construímos um significado para o texto levando em conta aquilo que é importante para nós” (1998, p. 141). Ou seja, estratégias devem auxiliar na criação do seu EU. No CMEI Paulo Rosas as estratégias trabalhadas não ficam concentradas apenas nas crianças, expande-se para as professoras, na fala de uma das entrevistadas percebe-se as motivações criadas para atrair as docentes:

“Oh! Eu trouxe esse livro! Como é que a gente consegue colocar”? (...) “Eu vi uma reportagem do mês de março. Recife cidade dos baobás”. “Poxa! Que ideia massa! Os baobás são de origem africana, vieram para cá, nessa vinda dos negros pra cá”. E a gente tem aqui no campus alguns baobás. Aí eu joga essa reportagem. O link dessa reportagem no e-mail. Fico tentando cutucar os professores para ver quem compra essa ideia. A gente fica tentando selecionar outros materiais na internet como pequenos vídeos (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A GESTORA)

O educador e a educadora também precisam de estímulo e formação para que possam desenvolver propostas e efetua-las em sala de aula. É essencial que a equipe escolar esteja preparada para discussão, planejamento e criação de aulas que abordam o referido tema para melhor compreensão das crianças. A instituição, no intuito de solidificar ainda mais este trabalho com a roda de leitura, trouxe profissionais do ramo da contação de histórias para o CMEI, cativando ainda mais o universo imaginário da criança. Como exemplifica a ADI: “Uma delas foi (...) contadores de histórias profissionais para contar história, Fernanda de Melo, André Felipe, Adélia Oliveira, que fizeram trabalhos maravilhosos.” Este passo tomado pela unidade foi importante ao trazer contadores e contadoras de histórias para que houvesse um contato com as crianças onde elas perceberam que os profissionais eram pessoas não um ser fantasiado ou temático.

Deduzimos assim que a roda de leitura desenvolvida no CMEI Paulo Rosas, proporciona a compreensão das crianças acerca da diversidade cultural, a aceitação do diferente e o contato com outras etnias; propicia o encontro da criança com a literatura promovendo seu letramento; presta conteúdos aos docentes que podem ser utilizados nas aulas e rodas promovidas em sua sala de aula; e harmoniza o lúdico e o imaginário com temática afro e a identidade. Dentro dessas reflexões, três fatores destacam-se como eixos importantes desta análise: A diferença, a corporeidade e a representatividade.

6.3. 2 As reflexões sobre a identidade negra

As reflexões acerca da identidade negra começam nas mais diferentes crianças que são atendidas no CMEI; crianças de diversos lugares, de cores e histórias diferentes, aspectos e personalidades diferentes as quais estão a todo o momento em contato um com o outro. Segundo Silva (2009, p. 98): “Crianças e jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais”. No momento em que as crianças se relacionam com algo ou alguém, diferentes opiniões negativas ou positivas podem ser formadas. As professoras percebem uma oferta para se trabalhar com o diferente e fazem disto uma obrigação, como descreve a gestora: “Para a gente é uma questão de proposta, uma proposta de vida. Uma proposta de dar conta dessas diferenças que existem no mundo e você tentar valorizar essas diferenças”. Este é um dos modos como a diferença vem sendo trabalhada na instituição

A corporeidade é outra reflexão presente nas rodas de leituras. Gomes (2003) aborda que as representações do corpo negro na rotina da escola é uma contribuição para a construção de estratégias que possibilitem compreender quanto o corpo é importante na construção da identidade, podendo interferir nas relações criadas entre os diferentes participantes do ambiente escolar. O corpo utilizado como um elemento de representatividade é um estímulo para a aceitação das diferenças. O cabelo influencia demasiadamente. Ele possui um poder de despertar nas crianças o amor-próprio e aceitação do seu próprio cabelo, corroborando assim com o que é descrito por Gomes (2003, p. 05) “no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário”. Este olhar para o cabelo, este toque no cabelo crespo, desperta nas crianças a autoaceitação e pode ser um instrumento de mudança na vida desses pequenos. Como notamos a seguir: “A gente procura sempre observar crianças que não gostavam do seu cabelo, e aí a gente investiu nessas crianças em penteados, em modelos, o próprio toque” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A GESTORA).

A partir do momento que as educadoras ou familiares promovem este toque, esta sensibilidade para com o cabelo das crianças, eles passam a ser modelos para as crianças, despertando um sentimento, um enaltecimento. Vejamos:

Eu perguntei: "O que você está desenhando Maria Julia?" "Minha mãe! Ela tem o cabelo assim". E fazia os cachinhos no papel. "É verdade Maria Julia. Bonito o cabelo de sua mãe". Ela olhou para mim e respondeu: "O de tia também!" "O meu também é bem cacheado". (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA)

Isto se manifesta com uma carga emocional tão grande que deste momento em diante as crianças se empoderam de tal forma ao ponto de transformar o considerado "feio" e "ruim" em algo inovador e belo. A corporeidade também se distingue nos estereótipos acerca da cor da pele, também são desconstruídos a partir do toque, das vivências, interferências das professoras e do próprio corpo. Em alguns casos, estes estereótipos, na opinião de alguns docentes, dar-se no seio familiar, cabendo a escola, conseqüentemente, exercer a função de minar este pensamento nas crianças, como exemplifica a gestora.

Eu acho que é muito reflexo da família das crianças quando elas chegam aqui. "Ah! Na África a casa de todo mundo é preta!" Por que a casa de todo mundo é preta na África? "Porque todo mundo é preto!" A gente brinca: "Qual é a tua cor"? A criança se olha e fala: "Eu sou branco!" "E a tua casa, que cor é"? "Ah! Minha casa é verde!" "Ué! Tu és verde?! Se tua casa é verde, era *pra* você ser verde e vice e versa". Tentando ver que a comparação que ele fez não existe.

A opinião segregadora, construída nas crianças vai sendo desmistificada aos poucos com as rodas e as intervenções feitas pelas professoras, no diálogo com seus alunos e alunas. Desta forma, a representação vem aos poucos se estabelecendo e se fazendo presente. As educadoras transmitem às crianças que cada uma possui algo que o torna única e que essa diferença deve ser respeitada sem qualificar, nem rotular, como relata a professora:

“Eu quero cor de gente.” “Como assim, cor de gente? Olha, a minha cor é essa! Vamos procurar um lápis que parece com minha cor?” Eu saio procurando, peguei o lápis marrom e disse: “Eu acho que este aqui é cor de gente também”. A todo tempo a gente vai fazendo intervenção.

O CMEI Paulo Rosas possibilita a criação de princípios valorativos, desenvolve uma visão crítica do mundo nas crianças, mostrando, através da corporeidade, que o diferente é algo que está em nossa cultura e deve ser respeitado.

A representatividade também é uma forma de conhecimento que age através das histórias contadas na roda de leitura. “As rodas de leitura que valorizam a criança negra são de extrema importância para que ela possa se ver nessa história” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ADI). Os livros que abordam a temática étnico-racial, com heróis e heroínas negros contribuem para a disseminação das dificuldades emocionais existentes na criança. A professora exemplifica um livro significativo para se trabalhar a diversidade:

Esse livro, Jaqueline, é um livro que traz o cotidiano de um salão de beleza, que nos desenhos e nas imagens mostra a representação da diversidade da pessoa negra que tem o cabelo cacheado, do outro que tem cabelo liso e nisto encontramos as diferenças, as diferenças que a criança vai se identificar ou não.

A leitura torna-se norteadora da consciência que o leitor cria de si, como também, da realidade. Silva (2009, p.91) diz que “por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Este poder representativo do livro pode formar a identidade de uma criança. A roda abre leques de conceitos culturais, éticos e construtivos para a identidade negra. As referências externas, além do livro contribuem também para uma formação identitária. Como relata a ADI: “Quando eu uso o cabelo com amarração, turbante eu tô reforçando essa imagem, essa identidade negra para essa criança”. Isto é um dos diversos motivadores capazes de transformar a criança, ao ter a professora como modelo.

Concluindo, observa-se que as reflexões sobre a roda de leitura desenvolvida no CMEI Paulo Rosas como recurso para a identidade negra, age de forma transformadora na vida pessoal e emocional das crianças. Esta reflexão é vista claramente nas palavras da gestora: “Da conta do empoderamento e do letramento e da alfabetização que as crianças são preparadas para sair das condições que elas vivem até hoje”. Ou seja, a roda de leitura vem empoderar as crianças a fim de afirmarem sua identidade e não se envergonhem mais disto; faz o papel de letrar e alfabetizar as crianças para que elas saibam que o conhecimento é uma fonte de aniquilação de preconceitos e superação das diferenças. A roda enlva-se plenamente para a aprendizagem destes pequenos.

6.3.3 As expressões de aprendizagem sobre identidade

Riter (2009) argumenta que o bom texto pode promover uma reflexão sobre nós e o mundo que nos cerca, possibilitando uma mudança em nós, mesmo que não se perceba, aprimorando o ser humano que existe em nós. Partido do conceito do autor, percebe-se nas expressões de aprendizagem, os aprimoramentos e mudanças, não só nas crianças como também familiares. Como dito anteriormente, a identidade é o que somos de fato, nossas características, *hobbies*, o que pensamos, estilo, pelo que lutamos, nossa história. A identidade é a nossa própria consciência. A qual é formada a partir da diferença. Esta diferença é sentida e vista pelas crianças e elas aceitam esta diferença que parte de si e dos que dividem a sala com ele, os dados revelam:

Quando a gente pergunta, em frente ao espelho: “Todo mundo é diferente? Tem olho diferente, um nariz diferente, tem uma cor de pele diferente?” Então quando as crianças passam por esse trabalho, muitas delas, as mais falantes, elas próprias se definem: “Fulano, ele é branco porque o pai e a mãe dele são brancos! Eu sou negra porque minha mãe e meu pai são negros!” Eles mesmos assumem que são negros. Certa vez uma aluna disse: “Sou a Lelê, tia!” - Do livro os cabelos de Lelê - Aí soltam os cabelos, os *blacks* e não se envergonham disso

como se envergonhavam antes (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A GESTORA).

Neste encontro com o eu, esta formação de identidade vai se construindo aos poucos a partir do contato com a leitura, mas a forma como ela se apresenta é inegável. A criança por intermédio da roda vai se conhecendo, se valorizando, empoderando-se construindo uma imagem que não é imposta pela mídia, que ela seja obrigada a usar, mas se satisfaz com a sua imagem. A diferença entre as crianças é o que elas possuem de melhor, de mais bonito e isto é a personificação do seu ser. Segundo Woodward (2009, p. 63) “O sentimento de identidade de uma criança surge da internalização das visões exteriores que ela tem de si própria”. A escola por ser um espaço destinado ao ensino e a aprendizagem deve promover uma educação que valorize as identidades e as diversidades de sua clientela. O(a) educador(a), orientar e apoiar o(a) educando(a) na construção de sua identidade propiciando elementos estimulantes para autoaceitação das crianças como por exemplos, heróis negros, princesas negras, crianças negras, instrumentos, plantas, animais, mitos que são de origem africana. Como é visto no relato a seguir da professora: “Félix na escovação diz assim: “Eu sou esse daqui!” Ele não apontou para um galeguinho. Apontou para um que tem o cabelo mais cacheado. Essa questão de se ver, de se reconhecer”,

A representatividade é tida como uma aprendizagem das crianças pela da roda de leitura que contribuem para o processo de construção da identidade, Segundo Silva (2009, p. 91): “É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. As famílias também desconstroem estereótipos acerca da própria identidade. Um caso a ser refletido foi de uma mãe, que por meio da representatividade vista e vivida no CMEI Paulo Rosas e através de sua filha construiu a sua identidade:

A mãe a partir das vivências das rodas de leitura, das informações que a gente trazia, no corredor, dos cartazes, ela passou a não fazer mais isso e ela se assumiu: “Eu não gostava do meu cabelo, eu não gostava do meu nariz e passei isso para minha filha”. É a partir das vivências das reuniões que ela teve aqui, sempre informando o que a gente vem

fazendo, que ela passou a respeitar mais, se valorizar e respeitar a filha. (TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A GESTORA).

É notório que a identidade está conectada à representação. A roda de leitura como formadora de identidades, provedora da desmistificação de estereótipos, busca com a representação uma relação educativa em diversos níveis, sejam crianças, jovens ou adultos para que eles possam desenvolver sua personalidade, respeitando suas diferenças culturais, físicas e étnicas. Os filhos e filhas repassam o que foi apreendido no CMEI aos seus responsáveis e isso faz com que opiniões sejam revistas. Interessante ver o poder da roda de leitura, ministrada pelas educadoras; ela capacita os pais e as mães através de seus filhos(as). Comportamentos e atitudes são mudados e com isso a identidade é assumida. A identidade criada na criança também é sentida pela família, as quais ficam maravilhadas com esta mudança em seus filhos e filhas e os acompanham neste processo.

Como é apresentado no relato de uma mãe:

Ele se vê negro, sabe a diferença entre a raça e cor, tem conhecimento geográfico, cultural e social da sua etnia (...). Vejo-o como uma criança alegre e satisfeita com o que vê no espelho. E suas histórias preferidas são as de identidade negra. Ele ama sua cor e seu cabelo, sabe que a África é um continente e não um país, como a maioria de nós pensamos.

Todo esse conhecimento visto na criança é um reflexo do trabalho feito pelas estratégias da roda de leitura aplicada no dia a dia da instituição, as reflexões feitas pelas educadoras e demais funcionários e incentivo da família. Nas palavras da mãe: “Nossas crianças se amam como se veem. Se comparam a personagens de histórias ouvidas. Gostam do cabelo solto e desse jeito vão ensinando e quebrando preconceitos até de educadoras recém-chegados que não tem essa identidade construída.” Essa mudança ou criação de identidades, o conhecimento e aceitação das diversas diferenças existentes é uma aprendizagem significativa a qual terá impacto em sua vida adulta. Esta roda de leitura feita no CMEI Paulo Rosas nada mais é do que um

processo contínuo e cumulativo pelo qual essas crianças são conduzidas para tomarem direções positivas na formação de seu caráter.

Considerações finais

O processo de construção da identidade negra pode ser construído através da roda de leitura, utilizada na educação infantil das creches municipais. As narrativas históricas e fictícias a respeito do negro contadas às crianças durante as rodas de leitura podem ser divertidas e construtivas, auxiliando os pequenos a descobrirem sua identidade e criando seu autoconceito, como também facilita na aceitação ao contato com o diferente.

Segundo a ADI entrevistada, a roda de leitura: “É um dos instrumentos mais poderosos! Quando você consegue através da roda de leitura, do lúdico contar a história dessa criança, da história étnica dessa criança é muito mais interessante.” Isto ressalta o quão grande é essa estratégia pedagógica, ela desmistifica estereótipos referentes à pessoa negra e sua etnia proporcionando a socialização com os demais. A leitura é um recurso transformador para a vida pessoal e emocional, onde as crianças constroem os conceitos sobre a realidade vivida, sobre as pessoas que participam desta realidade e qual o seu papel nesta realidade. Essa autonomia crítica, concebida pela criança, fará dela um ser sem preconceitos, sem rotulações e modelador do contexto social em que vive. A mesma autonomia dita anteriormente é formada junto com o outro, que poderá ser alguém do convívio social da criança ou até mesmo sua professora. A mediadora do conhecimento será a professora. Ela questionará o(a) educando(a). A educadora utilizando a roda de leitura em sua prática facilitará aprendizagem da criança em sua totalidade.

Como dito anteriormente pela gestora da unidade, a roda de leitura dá conta da alfabetização, do letramento e do empoderamento. Alfabetiza, pois a criança terá o contato com as letras, as palavras que facilita na aprendizagem dos primeiros ciclos da escolaridade; faz o letramento, pois coloca a criança a todo momento ao acesso da leitura, da literatura, do mundo literário; e o empoderamento o qual é obtido através das contações de histórias, a promotora da representatividade. A diferença e a identidade não existem sem a representatividade e o processo de construção da identidade da criança

é uma forma de empoderamento. Ser diferente é possuir algo incomum aos demais, algo que seja atravessado pela cultura, tanto pelo aspecto físico quanto pela consciência, pois a consciência define o ser humano, torna-se um ser crítico. Quando a criança encontra nos livros um personagem negro, uma princesa, um herói sentira-se representada, começará a se perceber a forma do personagem, como sua cor, o cabelo, a personalidade, entre outros. Este despertar da criança acontecerá aos poucos, mas com uma intensidade que mudará o lado emocional promovendo a autoestima dela. Outro modo de como o empoderamento pode ser construído na criança é através do corpo. O cabelo carrega esta representação. A criança quando recebe elogios acerca de seu cabelo, quando são feitos penteados variados, tem acesso às imagens que mostram crianças com cabelos *blacks*, isso transmite às crianças o embelezamento de sua etnia e sua afirmação, para isto a professora pode servir também como referência, ao exibir o cabelo, ao proporcionar leituras acerca da diversidade para as crianças, ao elogiar os cabelos, tocar, pentear expor esta beleza escondida nas crianças. A família também facilita este empoderamento, desenvolvendo na criança a autoaceitação.

Enfim a roda de leitura pode ser considerada um instrumento de contribuição no processo de construção da identidade negra. Trabalhando com o lúdico o mundo imaginário das crianças relacionado com o seu cotidiano e enfatizando a construção do eu e de sua personalidade, promovendo assim mudanças na criança que terão efeito em sua vida social.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>> Acessado em: 27 de novembro de 2015.

BENCINI, Roberta. **Educação não tem cor**. Revista Nova Escola. São Paulo- SP. Ed. Abril. 2004. Disponível em <www.revistaescola.abril.com.br/formação/>. Acessado em: 15 de novembro de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário** - São Paulo: Editora Contexto, 2013.

COSTA, Marta Morais Da. **Metodologia do ensino da literatura infantil** – Curitiba PR – Editora Ibpex, 2007. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>> Acessado em: 13 de novembro de 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** - São Paulo-SP. Editora Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Edc. Pesquisa. Vol.29 – São Paulo Jan./June 2003. Disponível em: <www.scielo.br/ > Acessado em 15 de novembro de 2015.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **A literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>> Acessado em: 13 de novembro de 2015.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. 1ª Ed. São Paulo. Editora Biruta, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9ª Ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução: Cláudia Schilling – 6ª Ed – Porto Alegre-RS. Editora ArtMed, 1988.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **identidade e diferença: a perspectiva dos estudos**

culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9ª Ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Fundamentos da pesquisa qualitativa uma introdução. In: **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Editora Porto. Porto. 1994.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2001.

Capítulo 7

CORPOS NEGROS E CULTURA RAP: DIÁLOGOS COM A LITERATURA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO NO TEMPO PRESENTE

*Cleidinalva Silva Cerqueira*²²

*Maria Cecília de Paula Silva*²³

Introdução

O trabalho investigativo pressupõe uma pesquisa que analisou grupos de estudantes do ensino médio em uma escola pública de Salvador-BA. Como problemática, assumimos uma proposta de ensino pensada na expectativa de considerar manifestações culturais que acolhem outras linguagens e potencializam novas escrituras e elaborações corpóreas perpassadas pelas experiências individuais e coletivas do povo negro da periferia de Salvador. A investigação tomou como *corpus* o diálogo entre a literatura e a cultura *rap*, expressão cultural forjada pelo povo preto da periferia que, em seu movimento, cria possibilidades de jovens estudantes pensarem sobre seus corpos, suas memórias, resistências, lugares de pertença. Ambas as manifestações artísticas se aproximam uma vez que tomam a linguagem como instrumento

²² Doutoranda, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. Professora da Secretaria Estadual de Educação da Bahia - Membro do grupo de pesquisa HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade. Email: cleidesilvafsa@hotmail.com

²³ Pós-Doutora em sociologia/educação bolsista CAPES Cooperação Internacional CAPES/COFECUB, Université de Strasbourg (2012) e um segundo pós-doutorado (2016) em sociologia/ antropologia (bolsista CAPES). Pesquisadora da *Université de Strasbourg* (Maison Interuniversitaire des Sciences de l'homme -MISHA). Professora Titular da UFBA, Programa de Pós-Graduação e graduação da Faculdade de Educação. Coordena o grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade – HCEL UFBA/CNPq. Coordenou o GTT Corpo e Cultura do CBCE de 2015 a 2019. E-mail: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

enunciador dos afetos, dores, paixões, exclusões e amores porque passam os seres humanos.

Intencionamos analisar o *rap* considerando-o em todas as suas expressões, dando destaque à questão literária. Sugerimos que esta produção pode contribuir para a re- elaboração de uma construção de outras formas de saber que considerem a formação identitária dos corpos e culturas negras, além de orientar uma reescritura do conhecimento escolar.

O caminho investigativo que optamos foi inspirado nos círculos de cultura de Paulo Freire, os quais surgiram como uma alternativa de oportunizar espaços pedagógicos e uma outra concepção da cultura humana. “Esta proposición educativa se justifica por la importancia de los círculos de cultura como propuesta pedagógica que amplía la dimensión epistemológica por posibilitar la construcción de nuevos conocimientos, consustanciada por relaciones de enseñar y aprender” (VIEIRA, SILVA, 2019, p. 4).

Os *circole di* cultura nos remete à teoria filosófica de Antônio Gramsci, como uma alternativa de oportunizar espaços pedagógicos, a partir de uma proposição de vida mais simples e compartilhada, em oposição à concepção hegemônica à época, mais intelectualizada, denominada de filosofia da práxis.

A proposta dos círculos de cultura consistia na substituição da escola capitalista controlada pelo Estado e Igreja, por um espaço onde teria uma nova cultura humana e, conseqüentemente o princípio de ‘reforma intelectual e moral’, por meio da educação. Os professores, nos *circole di* cultura, não seriam ‘instrutores’, mas ‘animadores culturais’, denominados pelo autor de ‘conselheiros’, “guias que ajudam os educandos utilizando como método a maiêutica” – baseado no método proposto por Sócrates. (VIEIRA, 2018, p. 27)

Freire, se vale dos círculos de cultura de Gramsci para sugerir uma proposta educacional que não descolasse o conhecimento de vida daquele recebido na escola. Freire, por sua vez, inicia sua trajetória de educador na região Nordeste do Brasil, local em que era grande a o número de analfabetos. Tal fenômeno representava um importante deficit e se configurava como óbices para o desenvolvimento do Brasil. Partindo de sua experiência que já acumulava há mais de 15 anos no campo de educação, Paulo Freire acreditava que “só nas bases populares e com elas poderia ser realizado um trabalho autêntico para elas”. (FREIRE, 1967, p 109)

Foi a partir das ações dos Centro de Cultura e Círculos de Cultura que Paulo Freire resolveu levar a experiência para a alfabetização de adultos. No entanto, o termo alfabetização assume aqui proporções que vão muito além da decodificação de símbolos como normalmente estamos acostumados a pensar o ato de alfabetizar. Neste trabalho, o/as estudantes de ensino médio são alfabetizando/as já que protagonizam seus aprendizados quando criam outras formas de ler criticamente o mundo por meio da cultura do *rap*. Para Freire, (1967) a criação é o instrumento que confere ao ato de alfabetizar o sentido plástico e dinâmico que cria muitas possibilidades.

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, 111)

Nossa pretensão em adotar os círculos como uma concepção orientadora do trabalho se baseia na possibilidade de ela ser uma proposição de uma práxis pedagógica inovadora. Consideramos que essa experiência pode oportunizar a um grupo representativo de uma categoria de estudantes, jovens dos grandes centros periféricos brasileiros, muitos destes espoliados e silenciados pelas classes dominantes da sociedade, oportunidades para discutirem questões sociais e políticas que poderão fortalecer seus discursos, suas produções. Os círculos, como proposta inovadora, pode possibilitar pautas críticas sobre muitas temáticas e colaborar na compreensão dos corpos jovens como sujeitos históricos construtores de um texto literário forjado nas rasuras sociais.

A educação, vista sob o ponto de vista dos círculos de cultura, está imbricada com outros valores. Neste, o professor deixa de ser o detentor do saber a que estamos acostumados a ver tradicionalmente. Nessa proposta de educação, concebe-se a cultura como fator determinante na formação democrática e libertadora dos indivíduos. Para que isso ocorra, é necessário que as tradições e valores de comunidades culturais sejam considerados como fundantes na construção dos espaços educativos, em quaisquer instâncias em

que eles aconteçam, formais ou informais. Como nos mostra o mestre Freire referindo-se ao círculos:

Um dos objetivos explícitos do movimento era a preservação das tradições da cultura popular, das festas do povo, dos enredos de suas tramas, de suas figuras legendárias, da singeleza de sua religiosidade, em cujo corpo encontramos não apenas a expressão acomodada dos oprimidos mas também sua resistência. (FREIRE, 2013, p. 186)

A proposta em trabalhar com os círculos de cultura possui pertinência, principalmente porque é uma compreensão de educação que Freire considera ainda viva no “espírito de luta dos movimentos populares de hoje” (FREIRE, 2013, p. 190). Entendemos que a educação comprometida com os valores culturais que perpassam a realidade dos e das estudantes contempla esse “espírito dos movimentos” que estão vivos na escola e gravitam ao seu redor, exigindo espaço.

Para Paulo Freire, (FREIRE, 1967) a educação brasileira reproduz um modelo ao qual fomos submetidos desde o período colonial. Uma educação para a subserviência. Nesta, há o predomínio da lógica hierárquica do mestre, sua voz superior um artigo a qual todos deviam obediência.

Por um longo período de tempo faltou-nos viver a experiência da democracia. Passamos por um longo processo de colonização e, de certa maneira este processo ainda se estende até o tempo presente, conforme sugere Mignolo:

Em ambos os casos, a geopolítica e a corpo-política (entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua) da configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultados, e a ênfase foi colocada na mente em relação ao Deus e em relação à razão. Assim foi configurada a enunciação da epistemologia ocidental, e assim era a estrutura da enunciação que sustentava a matriz colonial. (2017, p. 6)

Ainda hoje, as relações sociais se edificaram a partir dos mesmos preceitos. Preceitos de poder ou, como informado por Quijano, ‘um padrão colonial de poder’ que é considerado, de acordo com Mignolo (2017, p.7), por

“quatro domínios interrelacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.

Consideramos necessário que esta reflexão esteja presente na ação pedagógica, a qual também é política, para que a educação possibilite a praxis, a transformação. Conceber a educação sob o prisma pedagógico dos círculos de cultura implica em reconfigurar papéis historicamente determinados os quais são repensados a partir de novas considerações entre as quais a cultura torna-se essencial.

Por meio da cultura, várias dimensões da realidade são ampliadas. Enxergar a sociedade sob as lentes da cultura implica em leituras subliminares dos fatos sociais de forma muito mais crítica. Para Freire, “o importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar.”

É a partir desta visão dialógica de educação em que os saberes tornam-se significativos, pois são elaborados, organizados dialogicamente, pautando-se pelas experiências corpóreas e culturais do/as estudantes. Nesse cenário, os educadores, à proporção que convidam o/as estudantes a construir juntos o currículo, criam uma relação horizontal com os mesmos, a partir da qual irão problematizar as sugestões, gerando tensionamentos, ao convidarem o/as estudantes e pensarem criticamente.

7.1. Literatura, corpo e cultura

Ao longo da história ocidental, a determinação do que é ou não um texto literário ganhou várias definições. No século XX, este debate se alargou e outros gêneros foram agregados ao conceito, que é dinâmico e se rearranja. Hoje, a literatura cruza fronteiras e já possui uma vasta extensão, desde autores clássicos às histórias em quadrinhos. O critério de valor que se atribui ao texto está para além da importância literária ou teórica. Considera-se o valor ético, social e ideológico. (COMPAGNON, 2006).

Neste entendimento, a literatura no tempo presente passa a contemplar vozes excluídas do circuito clássico, e outras produções compõem o panteão do universo literário. Textos forjados em contexto de exclusão começam a ser acolhidos. Motivações nascidas em situações de tensão e de

lutas marcam espaço social na produção escrita. A partir dessa abertura da tradição literária, tem-se o que Bosi (2002) define como cultura de fronteira, em que se percebe uma intersecção entre a situação de classe e a escrita. Vistas a partir dessa ótica, as produções literárias mais atuais, criam entre-lugares nas construções identitárias de muitos que são os excedentes, os que estão à margem, os quais são, geralmente, representados pela raça, classe, gênero, etc. Os novos autores são personagens comuns que figuram as páginas da vida, vozes que saem das periferias, de grupos de resistências na tentativa de reescreverem a história das minorias.

É na rasura dos textos escritos pelas minorias sociais que novas propostas de ensino são pensadas, na expectativa de reinscrever e reinventar uma *práxis* educativa que valorize manifestações culturais que acolham outras linguagens. Pensar o corpo e a cultura através de linguagens que evidenciam outros sujeitos e conhecimentos exige reconhecer saberes diários que pulsam na escola, mas às vezes, são invisibilizados ou silenciados. Aceitar a reescritura da história, por este ângulo, é acolher os “hibridismos culturais” e “permitir o direito de se expressar a partir da periferia” (BHABHA, 2014, p. 21). No momento em que novas vozes assumem antigos espaços, vão-se criando outras oportunidades para que determinados enfoques individuais e coletivos da sociedade sejam evidenciados.

A cultura brasileira conserva em sua essência um caráter plural, resultante das múltiplas interações entre os povos que por aqui chegaram, de modo que as muitas imbricações entre os grupos sociais se desdobram e deram origem a outras construções culturais e elaborações corpóreas. (BOSI, 1992, p.08) Os corpos são condicionados pelos contextos sociais, são as trocas de experiências – trocas culturais – que vão ao longo da vida, delineando a forma como estes atores ocupam os espaços no mundo. Tanto as experiências individuais quanto as coletivas se entrelaçam para formar as teias sociais por onde os corpos transitam, e se elaboram.

Fortalecer memórias e existência de grupos sociais historicamente subalternizados faz parte das práticas educativas das quais Freire acredita ser uma educação transformadora,[...] “por dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então um tempo enfaticamente de opções. Estas, porém, só o são realmente na medida em que nasçam de um impulso livre, como resultado

da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento”. (FREIRE, 1967, p. 45) Uma educação como ‘prática de liberdade’, em que o esvaziamento do ontem cede lugar para um tempo transformador e anunciador de mudanças.

Na esteira do pensamento de Freire, Hooks (2007) enxerga a docência como um ‘ato de resistência’ em que somos desafiados tornar o ato de aprender como algo significativo, prazeroso e que principalmente dê oportunidade para que os alunos se tornem responsáveis pelas escolhas que façam. É nesse momento que o professor comprometido com uma educação libertária faz a diferença. Quando o docente cria condição para que os corpos dos alunos ocupem novos espaços na unidade escolar, estamos dando oportunidade para que outras culturas que estão lá, mas são invisibilizadas sejam percebidas. São trocas importantes que acontecem nos muitos espaços e contextos da escola, no intervalo entre uma aula e outra, nos corredores, pátio, ainda que se saiba de suas presenças, as experiências culturais entre os estudantes não determinam o protagonismo no universo educacional.

Um entendimento de educação pensado como um projeto denominado de ‘pensamento crítico de fronteira’, “as perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, originam uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” Grosfoguel (2008, p.05). Ou seja, uma resposta do subalterno à modernidade eurocêntrica,.

A prática pedagógica, deverá contribuir para que a escola possa ser como um alicerce, um espaço em que se possa desenvolver o pensamento crítico. Um *locus* no qual seja possível compartilhar conhecimentos e ações que emancipem e empoderem a diversidade, pluralidade culturais (locais e globais) e que os/as jovens estudantes participem desta construção.

Assumir uma educação libertadora, descolonizada, está diretamente vinculada à elaboração de um currículo que prepare os alunos/as para serem ativos/as, críticos/as e conscientes do lugar que ocupam na sociedade ou do que poderão assumir. Essa é uma responsabilidade coletiva do projeto educacional em que professores e alunos são capacitados a pensarem a realidade de maneira crítica e reflexiva.

Nesse contexto, terá visibilidade o que SANTOMÉ (2019) chama de “vozes ausentes na seleção da cultura escolar” A escola não pode descolar a

realidade que vivem os/as alunos/as, das limitações, violências e, claro, da cultura em que estão imersos, quando propõe um currículo. Em especial, não pode desmerecer as manifestações culturais diretamente ligadas à juventude, pois essas traduzem sua visão da sociedade, seus desejos e pretensões.

A escola não pode deixar de considerar a cultura juvenil com as disciplinas acadêmicas do currículo e se o faz: “está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo o mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/las a melhorar a compreensão de suas realidades.”(SANTOMÉ, 2019, p.160). Compreender a realidade de muitos alunos das escolas brasileiras perpassa por considerar no currículo, para além das questões culturais que atravessam seus corpos, as questões relacionadas à etnicidade. Há entre estes dois pontos de vista uma inter-relação que não pode ser desconsiderada.

Ao elegermos o currículo nem sempre temos em mente o fato de que este extrapola a importância do conhecimento formal, escolarizado, institucionalizado. O currículo alcança dimensões da nossa existência: o que somos, o que nos tornamos, ou ainda, no que poderemos nos tronar, envolve nossas subjetividades. Na escola, o currículo é o tempo todo tensionado pelo discurso histórico no qual se edificam as diferenças.

O texto curricular foi um texto elaborado sob a insígnia de narrativas dominantes, que privilegiavam os mitos nacionais nos quais os discursos hegemônicos sempre trataram os grupos sociais dominados como exóticos ou folclóricos. Atualmente, muitos esforços são empreendidos para se repensar a visão tradicional do currículo e forjar novas plataformas que contemplem múltiplos aspectos da cultura brasileira. Dessa maneira, o currículo passa a se consagrar como uma narrativa étnico-racial. Como assegura Silva

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente “um tema transversal”: ela é uma questão central do conhecimento poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. (SILVA, 2017, p. 102)

Consideramos a cultura juvenil como uma pauta importante no currículo, está implícito o acolhimento que a escola precisa dar aos corpos juvenis, suas elaborações, vivências e experiências, criações que fazem deles quase que a representação imediata quando se pensa o ambiente da escola. Para Le Breton, as representações dos corpos são representações da pessoa.

São os corpos que estão envolvidos nas construções culturais, nas diferentes formas de ser e estar no mundo que os diferem, ou os lincam a outros corpos. “A caracterização do corpo longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil [...] O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas é efeito de uma elaboração social e cultural. (LE BRETON, 2017, p26).

A corporeidade do/as estudantes está carregada de subjetividades, construções simbólicas, afetos, dissabores próprios de cada contexto sociocultural. Ao lidar com a cultura juvenil, a escola deve considerar as elaborações inscritas nos corpos dos jovens estudantes, suas importâncias, seus ídolos – muitas vezes marcados na pele – seus desejos e, como não poderia deixar de ser, suas angústias.

É a vida cotidiana, a luta pela sobrevivência que motivam os jovens a projetarem outra realidade. Silva (2009, p. 72) assim define o ser humano: “O homem é pois, determinado pelas influências sociais, sendo a educação responsável pela formação de certo tipo de homem, socialmente definido. O tipo de homem que faz sua própria história”. Ao concordarmos com essa assertiva, consideramos que a escola não pode se furtar de alimentar projetos desafiadores que consideram os sujeitos históricos, seus corpos e culturas.

7.1.1. Rap e literatura: de uma poética corporal a uma práxis educacional

Buscamos traduzir parte da pesquisa do tempo presente, a respeito da *práxis* pedagógica dialógica baseada nos estudos sobre os círculos de cultura desenvolvidos por Freire (1967, 2013), considerando corpos e culturas de estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual, situada no bairro Cajazeiras, periferia de Salvador (BA).

Cajazeiras foi criado em 1980, como estratégia de descentralizar determinados serviços urbanos, construindo mais de 8.000 habitações. No entanto, a verba destinada não foi suficiente para a conclusão do projeto, gerando um crescimento desordenado, com invasão de encostas e vales da região. Hoje, o bairro possui uma população que ultrapassa 50.000 pessoas, existe uma economia forte ligada ao comércio o que torna desnecessário, em muitas situações, que a população se desloque para outros bairros de Salvador. Junto com o desenvolvimento de Cajazeiras, surgiram muitos fatores que fomentaram o desequilíbrio habitacional e inchaço populacional.²⁴

A instituição de ensino em estudo situa-se neste contexto de vulnerabilidade social com muitas carências e pouca presença do poder público. A escola acolhe corpos de jovens, em sua maioria, negro/as e pobres que, mesmo diante de dificuldades e violências, construíram uma estética corporal marcada por tradições da cultura afro-brasileira, “por meio da palavra, música e expressão corporal a ela inerente, como factível de proporcionar experiências inovadoras na educação básica. (SILVA, BORGES, SILVA, 2020, p. 248).

Para Freire (1967), a concepção de aprendizado pauta-se em uma tomada de consciência do real. Esta conscientização dá impulso para o/a estudante insurgir-se na história não como espectador, mas como protagonista.

Pensar a escola diante da proposição freiriana gera algumas perguntas: como as aulas de literatura podem se tornar momentos de aprendizagens para os jovens do ensino médio? Como tornar este conhecimento significativo? A cultura afro-brasileira poderia ser apresentada e confrontada ao silêncio (e mesmo ausência) no texto literário canonizado que aparece nos livros de literatura do ensino médio? Como valorizar e incorporar a produção discente ao currículo? Direcionada por estas inquietações, algumas tensões foram produzidas no chão da escola, na sala de aula, com discussões que possibilitaram rasuras na escrita e historiografia oficial.

Nos valem, também, da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, que altera a Lei 9.394/96, tornando obrigatório no currículo da educação básica. “§ 2º Os

²⁴ Para maiores informações, consultar <http://www.vertentes.ufba.br/bairro-cajazeiras>.

conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2003), (BRASIL, 2008).

Pontuamos a existência de outras linguagens, novos códigos, diversas expressões dos corpos que pulsam na escola, em movimentos que saem do currículo formal e que se tornam a potência para a resinificação desse currículo com um formato propositivo, em que há uma aceitação tácita pelos alunos das regras implícitas do que seria a educação.

Acolhemos particularidades da cultura escolar que contribuem de maneira efetiva para a formação social e cultural do/as estudantes. Assumimos formas implícitas de aprendizagens que Silva (2017) chama de currículo oculto. “Mais recentemente, nas análises que consideram as questões de gênero, da sexualidade ou raça, aprende-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.” (SILVA, 2017, p. 79).

Assim, começou nosso flerte com o *rap*, uma das manifestações do *hip-hop* que estava o tempo todo presente na escola, trazido pelas vivências do/as estudantes. A música/poesia é o instrumento enunciador de possibilidades de mudança.

No contexto da escravidão das Américas, a música foi um dos principais elementos de conexão entre os homens e mulheres feitos escravos. O trânsito do atlântico de incontáveis naus, não só transportavam corpos negros, levavam principalmente suas memórias.

A música funcionou como um receptáculo onde se acolhia as dores, amores ou ausências que, no geral, tinham significado muito próximos. Ainda que a expressão dessa música resguardasse diferenças no ritmo, no tom ou na polifonia linguística, ela foi um elo entre o povo negro.

O poder da música como elemento de retorno à ancestralidade ou como veículo de propagação do grito de protesto foi e continua a ser um refúgio. “Examinar o lugar da música no mundo do atlântico negro significa observar a auto compreensão articulada pelos músicos que a têm produzido, o uso simbólico que lhe é dado por outros artistas e escritores negros e as relações sociais que tem produzido.” (GILROY, 2001, p. 161) No século XX, o

rap funcionou como esta articulação simbólica entre as populações que vivem nas periferias em muitas cidades ao redor do planeta.

A cultura *hip hop* é uma expressão cultural hoje espalhada em várias metrópoles do mundo. O movimento surgiu na Jamaica, no entanto foi no bairro do Bronx, em Nova York que ganhou popularidade e conquistou a juventude negra, foram os afro-americanos que deram visibilidade, popularidade e reconhecimento à arte.

O movimento nasceu nas últimas décadas do século XX, em um contexto de muita tensão social por conta da situação política vivida pelo país, em que os reflexos da economia atingiam diretamente jovens negros moradores das periferias. Este é o cenário no qual surgiu a arte protesto. (SILVA, 1999 p. 23). Dos Estados Unidos, o *rap* ganhou o mundo e atualmente tem grande representatividade em muitos países, inclusive no Brasil.

O movimento *hip hop* é composto por quatro elementos: MC, DJ, Break e Grafite. O MC (Mestre de Cerimônia) é responsável pela mensagem da música; o DJ (Disc Jockey), pela batida da música (o chamado beat); o Break é a dança; e o Grafite, a manifestação das artes visuais. No universo *hip hop*, o *rap* assume uma importância de destaque diante das demais manifestações. O DJ e o MC são os personagens responsáveis por dar o tom, que caracteriza as individualidades de cada grupo ao interagirem com o público sobre temáticas que geralmente são de ordem da denúncia e protestos por meio de suas músicas carregadas de críticas e poeticidades. (SOUZA, 2011)

O *hip hop* chega ao Brasil no final dos anos setenta do século XX, em São Paulo e invade os espaços periféricos da cidade, onde se registrava presença significativa da população afrodescendente. O *rap* perseguiu o caminho de outros estilos musicais, como o samba, e migra da periferia para o centro das grandes cidades, todavia este estilo carrega uma característica muito própria. O grito de protesto, de contestação da condição social de ser negro. Esta é a alma da *rap*, a vida dos excluídos da periferia, as violências a que muitas dessas pessoas sofrem cotidianamente, logo é difícil descolar a violência intrínseca ao estilo.

Do universo do *hip-hop* elegemos o *rap* para uma análise, posto que a proposta é pensar de que maneira essa linguagem pode dialogar com os textos

literários trabalhados nas aulas de literatura do ensino médio. Um dos objetivos dos cânones literários selecionados para serem trabalhados nas escolas que motivou esta escolha é o fato de tais textos fazerem uso da linguagem literária para demarcar a representação da cultura nacional. Os *raps* produzidos pelos corpos negros desta escola demarcam esse espaço, uma vez que eles anunciam pormenores da cultura de pertencimento e que ainda hoje se encontram fora dos espaços escolares.

Inicialmente, chamou-nos a atenção, ao considerar a dialogia do trabalho pedagógico a partir do *rap*, o engajamento de um grupo de estudantes da unidade escolar em questão. Atividades culturais promovidas na escola colocavam esses estudantes em destaque, pois eles ocupavam 'o palco' com suas performances de *hip hop*, cantavam e interagiam. Eram apresentações que instigavam a imaginação para 'incorporar' essas produções criativas no cotidiano escolar e transformar, a partir daí, a *práxis* pedagógica, como um (re)encantar a educação. Os círculos de cultura foram o acento necessário para esta interação pedagógica, prática, propositiva.

A reflexão desencadeou inúmeros estudos e aprofundamentos em relação a novas possibilidades educativas por outras epistemologias. Aproximamo-nos dos estudos de Silva (2009), Santos (2019), Hooks (2007), Compagnon (2006), Bosi (2002), dentre outros, para elaborar a pesquisa baseada na dimensão dialógica dos círculos de cultura de Freire (1967, 2013, 1996).

Elaborou-se com as turmas a proposição de se trabalhar a partir da e com a poética cultural daqueles corpos negros que transitavam pelo movimento *hip hop* e em especial pela cultura *rap*. A partir de tais diálogos, surgiu a proposta de um projeto pedagógico intitulado 'Rodas poéticas' o qual estimulou tanto a produção das poesias dos estudantes, as quais passaram a compor o repertório das aulas, quanto a leituras de outros textos poéticos da literatura nacional.

A partir da atividade com o *rap*, o/as estudantes assumiram o protagonismo da produção textual/poética. Não só fora do muro da escola,

como já faziam nos encontros de batalhas de *raps*²⁵, mas dentro dela. Consideramos para o desenvolvimento desse projeto ser imprescindível respeitar os saberes do/as educando/as para que nossa proposta de redimensionar o trabalho com literatura tivesse significado.

Como sugere Freire:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, e realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p.30)

A primeira série do ensino médio está envolta em algumas simbologias, uma vez que se trata do início da última etapa da educação básica. Há também nessa fase algumas mudanças no currículo, como por exemplo o início do estudo de literatura brasileira e portuguesa. Para muito/as estudantes, é nesse momento em que eles mantêm um contato mais efetivo com os textos em versos e nem sempre a aceitação do gênero poético se dá de forma tranquila e prazerosa.

No entanto, a disciplina Literatura nas turmas envolvidas com o projeto ganhou outro dimensionamento, rompeu fronteiras e possibilitou que os corpos e a arte do povo negro baiano e periférico passassem a fazer parte de conhecimentos presentes no currículo escolar com um diferencial: naquele contexto, o/as aluno/as estavam abertos à proposta de uma maneira muito positiva, se envolvendo na mesma.

As rodas poéticas aconteceram durante um semestre com duas turmas da 1ª série do ensino médio no componente curricular de Literatura.

²⁵ **Batalha de Rap** também conhecida como batalha de rimas, é um tipo de *rap* improvisado, em que os MCs se confrontam para ver quem produz as melhores rimas ou versos improvisados. A beleza das batalhas está em os participantes respondem desafios criados entre os oponentes. Geralmente os MCs são julgados por um público que os assiste ou uma comissão julgadora.

Optamos por intercalar as atividades do projeto às demais ações da disciplinas.

Objetivou-se refletir como os *raps* dialogavam com os saberes curriculares e as experiências corpóreas do/as estudantes. Foram organizados 10 encontros com base nos círculos de cultura (FREIRE, 1967, 2013). Os temas propostos pelo grupo e/ou docente contemplaram conhecimentos do currículo formal, e propostas sugeridas pelo/as próprio/as estudantes, estabelecendo um diálogo crítico entre os temas e a realidade.

Elegeu-se temas, como conceito de arte, história do *hip hop/ rap* e gêneros literários, preconceito racial, entre outros. Entrelaçaram-se reflexões teóricas com outros movimentos, como performances, rodas poéticas, entrecruzamento de corpos, vozes, emoções, alegrias, mazelas.

Entre as atividades do projeto, estava na agenda a vinda de pessoas que contribuiriam para o fortalecimento da cultura afro-brasileira como poetas negros, líderes de movimentos sociais ligados à cultura afro-brasileira de relevância na cidade e *rappers* da comunidade.

A literatura ganhou outro dimensionamento ao romper fronteiras e possibilitar que os corpos e a arte do povo negro baiano e periférico se tornassem conhecimento e escrita. O *rap* foi convertido em “exercícios de educação para cidadania” (BOSI, 2002, p. 261).

Durante a realização das atividades propostas pela “Rodas poéticas”, um dos aspectos que mais chamaram a atenção tanto do/as estudantes quanto do/as professores²⁶ da escola, foi a motivação que muito/as aluno/as tiveram para se mostrarem através de seus textos, suas escritas carregadas de vidas as quais não eram exclusivas de quem estava cantando, recitando ou simplesmente lendo no centro da roda. Eram vidas compartilhadas entre eles mesmos. Jovens que se sentiram motivado/as a participarem de uma aula de literatura e foram aplaudidos pela arte que produziram. Muito/as aluno/as que se apresentaram nas rodas nunca antes haviam se manifestado em sala de aula. Principalmente estes se revelaram a partir de uma proposição

²⁶ Nos dias de atividades das Rodas poéticas, a escola se movimentava, dava um novo clima. Muitos alunos de outras turmas foram assistir às apresentações, quer fossem dos alunos do colégio ou de algum convidado. Professores poetas da escola também foram convidados a se apresentarem no meio da roda, numa aproximação nunca antes vista na unidade.

pedagógica em que se sentiram contemplados, atraídos e valorizados. O *rap* criou fendas nas aulas de literatura a partir das quais outros saberes foram conectados. Como anuncia Lachowski (2018, p. 80), “poeticamente falando, o *rapper* na tessitura diária, trança fios coloridos, espessuras e materiais diferentes, para demover pessoas da apatia, acender debates latentes, provocar reações apaixonadas”.

Para além da oportunidade de o/as jovens se projetarem com suas produções, foi bastante significativa a experiência de poder ouvir os convidados narrarem sobre si. Histórias que eram ao mesmo tempo suas e de muitos corpos de jovens que os escutavam e vivenciam na pele, diuturnamente, as agruras do racismo.

As vozes quer dos *rappers* da comunidade, da líder do movimento *Marcha do empoderamento crespo* ou do poeta negro fundador de um sarau em um bairro também periférico de Salvador, trataram de estigmas construídos pelo imaginário social do ser negro na nossa sociedade, todavia estes foram apresentados sob outro foco, a partir de um outro lugar.

O lugar da não aceitação da condição de imposta pelo *status quo*, lugar da contestação. São textos carregados de inconformismos, revolta, protesto. Por outro lado, o mesmo discurso de denúncia carrega uma mensagem positiva à afirmação da negritude, a importância de assumir seu lugar de fala, ocupar outros espaços que ultrapassem os limites da periferia de Cajazeiras.

Entre os convidados, a fala dos *rappers* teve ressonâncias e reverberações mais intensas nos corpos dos estudantes, posto que estes atuavam como representantes, porta-vozes de muito/as jovens adolescentes que se enxergam sem expectativa de projeção social.

A fala dos artistas, corporificou o desejo daqueles que os ouviam e os *rappers* tornaram-se a representação simbólica de que existem outras opções para os jovens moradores das periferias, eles se configuram como exemplos de que a transformação social pode ser uma realidade possível.

“Assumir-se periférico e chamar para si a responsabilidade de falar a partir de sua comunidade são mecanismo de visibilidade e potencialização de voz.”. Esta é, portanto, uma importante característica do papel social dos

rappers, uma vez que criam outras projeções para jovens da periferia. Para Lachowski 2018, p. 78).

Nas rodas poéticas, as relações entre os jovens alcançaram contornos singulares na pluralidade das duas turmas. Singularidades explicitadas quando corpos, vozes e culturas negras, até então invisibilizados no espaço escolar, ganharam o centro da roda. A experiência com as rodas poéticas suscitou emoções nunca antes manifestadas. Muitos corpos e vozes pulsaram na roda. O *rap* marcava lugar através da corporeidade, dos saberes dos estudantes que subvertiam a realidade da periferia (SANTOS, 2019).

As rodas poéticas configuraram-se como uma ação pedagógica, pois, “para além dos aspectos cognitivos, considera os aspectos ontológicos, de relações sociais, de seres históricos, do corpo e da cultura. Que possibilite a tomada de consciência da situação concreta e das possíveis efetivas mudanças” (SAUER, SILVA, 2013, p.12).

Como resultados alcançados, as aulas de literatura ganharam vida, percebeu-se a mudança de interesse entre o/as estudantes com relação à leitura de textos poéticos, característica que antes do projeto apresentava resultados pouco expressivos.

Os relatos dos estudantes sobre suas experiências leitoras, trocados entre eles mesmos, confirmaram a tese de que os corpos e as culturas locais tornaram-se presentes e parte do processo de ensino aprendizagem, em que saberes outros foram ‘incorporados’ ao conhecimento da disciplina.

Como esta discussão ganhou outros contornos, os estudantes *rappers* foram convidados a se apresentarem em diversos espaços, como no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em escolas públicas, dentre outros.

A aceitação da atividade por parte dos estudantes confirma a proposição da importância em investir numa educação libertadora, que promova diálogos entre os estudantes e as possibilidades que a cultura e educação são capazes de alcançar. Como confirma Silva:

O homem não é determinado por seus instintos, mas por sua plasticidade. Porém a plasticidade humana não é interpretada como qualidade da natureza humana, mas, ao contrário, como ausência da natureza humana e prova da dimensão

fundamentalmente social do homem, da cultura e da educação. O homem é, pois, determinado pelas influências sociais, sendo a educação responsável pela formação de certo tipo de homem, socialmente definido. O tipo de homem que faz sua própria história. (SILVA, 2009, p. 72)

Percebeu-se uma desenvoltura desses jovens em relação a seus corpos e às muitas possibilidades de expressão. Houve, igualmente, uma motivação entre eles para trabalharem e se expressarem coletivamente, através do grupo de *rap* 'Fé na Cultura'.

Quando os corpos poéticos assumiam o espaço escolar e se colocavam no centro da roda, os corpos falavam, havia uma sintonia entre a expressão oral, os gestos e os ritmos musicais. Como afirma Le Breton, "os movimentos do corpo são considerados a forma física da palavra" (LE BRETON, 2009, p. 48). O projeto despertou nos estudantes desejo de conhecer mais sobre a literatura, a poesia, a cultura afro-brasileira e, principalmente, de se envolverem de corpo inteiro nas aulas de português e literatura.

Considerações finais

Como conclusões possíveis, ressaltamos a efetivação de uma *práxis* dialógica e poética pautada na valorização da cultura local de estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual da periferia de Salvador, em que a maioria do/as estudantes é negra e pobre. As aulas de literatura puderam ser ressignificadas pelo conhecimento advindo de experiências, quer tenham sido dos estudantes da escola ou de pessoas que vivenciam as mesmas histórias a partir do *rap* e da cultura afro-brasileira.

Os estudantes passaram a se apresentar em escolas do entorno, em bairros distantes, eventos culturais da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SecultBA). Talvez o resultado de maior relevância da atividade proposta, tenha sido criar rasuras na história de vida desse/as jovens, apresentar outras possibilidades de pensarem sobre si.

As rodas dialogam com a produção local, em relação com a produção global. Por meio das 'rodas poéticas', os corpos negros de jovens em

condições de vulnerabilidade social de um bairro periférico de Salvador anunciam sua poesia.

Com emoção, com vida, com corpos presentes, as alegrias e mazelas da vida são registradas, cantadas, dançadas, coreografadas e dialogadas na sala de aula. O conteúdo da literatura ganhou um outro dimensionamento ao romper fronteiras e possibilitar que os corpos e a arte do povo negro baiano e periférico sejam conhecimentos tratados no chão da escola e no currículo escolar.

Oportunizar que a riqueza histórica e cultural afro-brasileira se configurem de forma integrada, de corpo inteiro, conhecimento das aulas de literatura do ensino médio, com ritmo, dança, música, poesia, por meio da arte que se transforma em arte-denúncia da periferia foi um dos resultados desta inter(ação).

Nesta escola, a (alter)ação derivada do projeto em tela mostrou que estamos em um 'tempo enunciador', um tempo de mudanças possíveis. Nela, a relação de alteração da lógica do ensinar e do aprender o conteúdo, do conhecimento e da forma de tratá-los, representou o potencial transformador que a educação comprometida com o ser humano pode alcançar.

Os alunos puderam obter novos conhecimentos e, sobretudo, reescreveram suas próprias narrativas, a partir de uma escrita singular, própria, carregada de novos significados.

Assumir uma educação libertadora implica em acreditar nas possibilidades de mudança, no desenvolvimento do pensamento crítico, politizado, pautado em uma consciência corporal e na carga de subjetividades da cultura presente em que esse corpo está imerso.

O trabalho desenvolvido com o *rap* possibilitou o exercício da democracia, e a sala de aula passou a ser o espaço oficial no qual os jovens negros moradores da periferia de Cajazeiras expressaram seus corpos e culturas.

Criou-se novos espaços, novas formas de pensar e estar no mundo. Pensar a educação a partir desse prisma é considerar o corpo negro do/as educando/as como espaços simbólicos de resistência e contestação, espaços de representações em que os discursos carregam sonhos, histórias e desejos. São corpos prenhes de um conhecimento necessário de estar na escola como

saber escolar, para que se possa, compreender a realidade como possibilidade.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COMPAGNON, Antônio. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Acesso: Set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Acesso: Set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FERIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/0> Acesso: Mai. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2017.

LACHOWSKI, Gibran Luis. **Rap, rappers e juventude de periferia: legitimidade social e múltiplos sentidos**. Curitiba: Appris, 2018.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, vol. 32, n. 94, 2017: e329402. (p. 1-17) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt> . Acesso em jun 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, José Cralos Gomes da. Arte e educação: a experiência do *hip hop* paulistano. In: AN DRADE, Elaine Nunes de (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Maria Cecília de Paula; BORGES, Jorgeval; SILVA, Elizabeth Jesus. A palavra para África: corpo, oralidade e musicalidade dos gritos africanos na educação. In: SILVA, Maria Cecília de Paula. **De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente**. E-Livros (EDUFBA). Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/31830>. Acesso em 25 Jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SAUER, R. T; SILVA, M.C.P. A educação física e o currículo integrado do IFBA: contribuições do projeto pedagógico institucional. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE)**. V Congresso Internacional de Ciência do Esporte (CONICE). Brasília, DF, 02 a 07 de ago. 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VIEIRA, Joana Lopes; SILVA, Maria Cecília de Paula. Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no PROEJA de uma escola pública de Salvador, BA, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601-619, abr./jun. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11486.

VIEIRA, Joana Barral Lopes. **Corpos, culturas e emancipação humana: perspectivas educacionais dos círculos de cultura em uma escola pública no quilombo urbano de Salvador BA/BR**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 151 p 2018.

Capítulo 8

INSURGÊNCIAS EDUCACIONAIS NUMA IRMANDADE NEGRA: DIALOGANDO COM A MEMÓRIA E AS TRADIÇÕES NEGROAFRICANAS

*Analia Santana*²⁷

Introdução

A partir do momento em que o negro se apreende e apreende o mundo diferentemente, faz nascer a esperança e impõe recuo ao universo racista, é claro que o seu trompete abandona o abafador e sua voz fica vibrante (FANON, 2005 p.278).

Estamos no ano de 2021 e, no momento pandêmico em que vivemos, no qual milhares de vítimas estão perdendo suas vidas, outras tantas ficando com sequelas irreparáveis, nos imbuímos de buscar, mesmo no caos, a pulsão de vida ou o prolongamento da nossa existência. Assim, afirmamos o papel imprescindível da educação, da ciência, da vacina para todos e todas e da democracia como parâmetros para o esperar num futuro menos mortífero. “O sentido literal da pandemia do Corona Vírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras “causados por um inimigo invisível” (SANTOS, 2020, p.10). O Autor acrescenta ainda que:

²⁷ Doutoranda em Educação e contemporaneidade pelo PPGEDUC/UNEB, Mestra em Educação pelo mesmo programa, Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do GT 21 Educação das Relações Étnico-Raciais, Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Membro dos Grupos de Pesquisa: Experiências, Memórias e Trajetórias de Populações Negras (UNEB), Grupo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas (GEAALC/UNEB) e Membro da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. E-mail: nalsantana33@gmail.com

Mas o que ela exprime está muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se exprimem. O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus). Em tempos recentes, emergiu um outro ser invisível todo-poderoso, nem grande nem pequeno porque disforme: os mercados. Tal como o vírus, é insidioso e imprevisível nas suas mutações, e, tal como deus (Santíssima Trindade, encarnações), é uno e múltiplo. Exprime-se no plural, mas é singular. Ao contrário de deus, os mercados são omnipresentes neste mundo e não no mundo do além, e, ao contrário do vírus, é uma bênção para os poderosos e uma maldição para todos os outros (a esmagadora maioria dos humanos e a totalidade da vida não humana). Apesar de omnipresentes, todos estes seres invisíveis têm espaços específicos de acolhimento: o vírus, nos corpos; deus, nos templos; os mercados, nas bolsas de valores. Fora desses espaços, o ser humano é um ente sem-abrigo transcendental (SANTOS, 2020, p.10-11).

Diante do aprofundamento do caos que a pandemia causou, é, nos apoiando na proposição de Franz Fanon (2005), que iniciamos essa reflexão. Esperançamos esse mundo diferente onde a apreensão nossa e do mundo que nos cerca, pode ser experienciado através da retirada do abafador do trompete. Esses abafadores podem ser não só do racismo, mas também, tantas outras formas de violência, exclusão, negacionismo e genocídio tão presentes em nosso país e no mundo como citado acima nos escritos de Boaventura de Sousa Santos (2020). Desse ponto de vista, vibrações e potência nas diferentes vozes dependem de lutas coletivas que têm sido empreendidas para que todas as vozes vibrem. Porque a vibração das vozes diferentes é que dá beleza a diversidade e a pluralidade humana.

É consenso que vivemos num país imerso em contradições, desigualdades fruto da exploração de suas riquezas naturais através da colonização portuguesa, que se utilizou da escravização mercantil de povos indígenas e milhares de povos africanos negros, estes arrancados forçadamente das suas terras, colonizados, vilipendiados, violentados e explorados por quase quatro séculos. Nesse sentido, podemos verificar o racismo norteando as relações sociais do Brasil, apesar de ser amplamente difundida a falsa ideia de uma ideologia da democracia racial. Podemos observar na sociedade brasileira estereótipos e representações “impregnadas

no imaginário coletivo acerca da população negra, enquanto perpetuarmos uma educação predominantemente baseada no pensamento europeu não seremos capazes de re-conhecermos todas as culturas responsáveis por nossa construção social [...]” (MACHADO,2019, p.66).

É imprescindível deixar esclarecido que grande parte da Igreja Católica também colaborou intensamente, por muitos séculos, com a exploração dos povos negros, destituindo-os da sua dignidade de pessoa humana:

Vale lembrar que, investida desse poder “celestial”, a Igreja Católica, em momentos da história da humanidade, cometeu várias atrocidades em nome da fé, utilizando-se de conspirações, lutas, guerras, cruzadas, inquisição. O processo de enriquecimento através do acúmulo latifundiário, a reforma protestante, o patriarcado, o processo inquisitório, a expansão do protestantismo são questões que perpassaram a história da Igreja Católica no mundo e provocaram mudanças significativas no catolicismo. Isso também influenciou a construção social das colônias portuguesas, nos anos de apropriação indébita das terras e povos brasileiros e africanos (SANTANA,2013, p. 17)²⁸.

Nessa perspectiva, refletindo a partir de uma irmandade negra, sendo membro dela, não me furto de apontar as fragilidades e erros cometidos pela entidade maior, a Igreja Católica. Contudo, muitas experiências positivas aconteceram no seu interior como as congadas, confrarias, reinados, moçambiques, irmandades que construíram um legado histórico de memória e reconstrução das tradições negroafricanas em quase todas as partes do país. Muitas dessas entidades continuam ativas até os dias atuais. Observa-se que

²⁸ Na Dissertação de mestrado Intitulada: **A participação política das Mulheres na Irmandade do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho (1969-2001)**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDU/UNEB), orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Elizabete Conceição Santana, desenvolvi a pesquisa onde pude trabalhar as relações de poder na Irmandade e discutir aspectos relacionados às mudanças no Compromisso que é o documento que rege as Irmandade, para que homens e mulheres pudessem participar efetivamente da Mesa Administrativa da entidade.

a maioria dos estudos realizados não trazem o protagonismo dessas entidades na atualidade, limitando-se ao estudo do período colonial.

O presente texto traz um recorte reflexivo e provisório da investigação em andamento no Doutorado em Educação e Contemporaneidade²⁹, cuja temática é: *“Eu Vi Meu Rosário Falar: Educação, Memória e Tradições Negrafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho nos Tempos Contemporâneos*. Nessa perspectiva, objetiva-se afirmar a relevância das irmandades negras como sendo entidades religiosas, sociais, culturais e educativas que continuam ativas nas diferentes partes do país, que, ainda que tenham se tido que se adaptar devido as exigências do tempo e da sociedade, mantêm seu legado de memória e tradições negroafricanas.

As Irmandades Negras e confrarias são entidades religiosas que foram criadas nas diversas partes do Brasil no período colonial. Vindas de Portugal e também de Angola, onde se escravizou muitos dos negros e negras, já trouxeram aproximações com o cristianismo. Como alternativas religiosas católicas, as irmandades e confrarias abrigavam negras e negros escravizados/escravizados, livres, forros e descendentes de africanos.

Nesses espaços desenvolveram experiências religiosas na Igreja Católica que supunham estas irmandades como conformistas, mas, na realidade, foram nelas forjadas várias experiências religiosas exitosas, de ajuda mútua, compra de cartas de alforrias, laços afetivos, colaboração comunitária, auxílio funeral e realização das cerimônias fúnebres dignas para seus membros, como bem ressalta Machado (2019):

Sabe-se que as irmandades, principais formas de organização negra durante o período escravagista, que primeiro tiveram uma preocupação com a escolarização do nosso povo, concebendo a educação como um importante fio condutor para a construção das teias de mudanças da realidade social à qual o povo negro era (e continua sendo) submetida. Lutavam, então, por escolarizar, e esse povo lutava por manter vivas as culturas africanas em terras brasileiras (MACHADO, 2019, p.62).

²⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade; Linha I Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB), orientação do Prof Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho.

Podemos afirmar que muitos dos membros entravam nas irmandades como estratégia de garantir um enterro digno com cortejo e missas, alguns eram enterradas dentro das suas igrejas, pois como bem afirma João José Reis, por muito tempo houve a adoção de estratégias para o morrer dignamente, e o enterro nas igrejas se percebia como uma garantia para salvar as almas. Pode-se e dizer que acontecia, naquela época, uma economia da morte na Bahia, em que a “preparação para a morte, os diversos gestos propiciatórios que vão da feitura do testamento ao rito da extrema unção [...], e quando o fim se aproximava recebiam ajuda solidária dos parentes, confrades e amigos sempre presentes” (REIS, 1991, p.27). Também os filhos menores e as viúvas eram amparados pelas irmandades com o falecimento do confrade que deixasse familiares.

As irmandades negras inseridas nesse contexto tinham uma relevância ímpar para a população negra no período colonial. Foi através delas que muitos laços sociais, comunitários, afetivos, religiosos, familiares, de fortalecimento étnico, cultural e histórico de negras e negros livres e ou em processo de escravização, foram reestabelecidos e reconstruídos com base nas heranças ancestrais e aspectos culturais salvaguardados pelas irmandades e confrarias negras.

Nessa perspectiva, esperar a educação, a memória e as tradições negroafricanas entrelaçadas pelas contas do rosário é refletir criticamente sobre alternativas educacionais que ocorreram e ocorrem em entidades de educação não-formais, como as irmandades negras, que contribuíram e contribuem para sua longevidade e para prolongar as nossas vidas que ecoamos nos diversos espaços do planeta. No entanto, Boaventura de Sousa Santos (2020) nos previne dos diversos vírus que nos acomete nesses tempos.

A Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho é assim conhecida popularmente, mas oficialmente é a Venerável Ordem Terceira do Rosários de Nossa Senhora às Portas do Carmo (Irmandade dos Homens Pretos), e acrescentamos das Mulheres Pretas. Essa entidade foi fundada oficialmente em 1685, mas desde o início do século XVII já estava em pleno funcionamento nos porões na antiga igreja da Sé, centro Histórico de Salvador (OTT, 1968). Seus fundadores foram negras e negros do Congo e Angola, que dividiram os

cargos de poder na Mesa Administrativa³⁰ durante quase todo o período colonial, a partir das regras definidas no compromisso³¹. Mas a entidade abrigava pessoas negras das diversas etnias e, também, as nascidas no Brasil. O historiador João José Reis (1991) acrescenta que:

A trajetória da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário das Portas do Carmo é bem conhecida. Fundada em 1685 na Sé Catedral, seus membros forros e escravos construíram um templo nas Portas do Carmo (atual Pelourinho), no início do século XVIII. Com a criação da freguesia do Passo – que, ainda sem matriz, se desmembrou da freguesia da Sé em 1718 - a igreja dos pretos foi-lhe praticamente tomada, até 1726, quando uma carta régia obrigou o vigário do passo devolvê-la. Ou longo da sua história, esta igreja abrigou várias outras irmandades negras, em diferentes ocasiões, como a do Bom Jesus dos Martírios, Santa Ifigênia, São Benedito e Nossa Senhora do Amparo dos Desvalidos (REIS, 1991, p.62).

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual se investiga como se articularam a educação, a memória e as tradições negroafricanas na perspectiva de conhecer as estratégias de preservação da memória coletiva (POLAK, 1992), de um catolicismo africanizado (REGINALDO, 2011) e sua contribuição para a socialização dos saberes e construção de laços colaborativos com irmandades do Brasil e com entidades católicas de Angola. O recorte temporal feito é do final do ano de 1997 a 2018, porém aberto à possíveis mudanças.

Nesse contexto, procuro pensar em práticas educativas em entidades não formais e percebê-las como imprescindível dos processos de luta e afirmação para que essas se insurjam nessa sociedade excludente. Alguns dos objetivos específicos são: Identificar as atividades educacionais mais relevantes na irmandade entre os anos 1997-2018 e sua influência nas relações internas e comunitárias; analisar e interpretar através dos registros

³⁰ A Mesa Administrativa é o grupo eleito a cada dois anos para dirigir a Irmandade. Ela é composta por: Prior, Vice-Prior, Tesoureiros, Secretários, Mestre ou Mestra de Culto, Mestre ou Mestra de Noviços, Procurador –Geral, um casal de Visitadores e oito Definidores.

³¹ O compromisso é o documento que rege as irmandades na Igreja Católica, ele tem validade civil e eclesiástica, pois é registrado em cartório e validado pela autoridade eclesiástica arqui-diocesana.

orais e dos documentos os aspectos relacionados à educação, memória coletiva e tradições negroafricanas no contexto da Irmandade.

As irmandades são espaços de ação e vivência de muitos negros e negras, além de realizarem atividades de cunho religioso, cultural e social. É também espaço de luta contra o racismo e de empoderamento negro. Sabemos que, desde o período colonial, nossos antepassados sofreram a tríplice exclusão: colonização, escravização e coisificação cujos resquícios estão disseminados em forma de racismo por toda a sociedade brasileira. Estão no cerne do legado dessas entidades a construção de caminhos de libertação, desenvolvimento de diálogos com diferentes esferas sociais, além da luta para manter seu próprio patrimônio, sua memória ancestral africana que, por vezes, ao longo da história, foram ameaçados por irmandades de brancos.

8.1. Desenvolvimento

Meu lugar de existência é iniciado no chão da roça permeado pela vivência na cidade no chão da Irmandade, que potencializa minha caminhada por entre as contas e nós do Rosário. Na sua circularidade é que vem sendo construído nosso percurso entre a educação e a religiosidade, entre a pesquisa e a prática pedagógica na educação básica. Portanto, entre a roça e a cidade, com aproximações e distanciamentos, através do pertencimento a uma entidade e comunidade quadrissecular, procuramos reverberar reflexões que corroborem com a construção do conhecimento nesses tempos difíceis, em que estamos imersos e imersas numa pandemia catastrófica.

Necessário tem sido buscar pulsões de vida nesse contexto de empurrões para a morte, e penso que a ancestralidade africana tem sido essa força que nos abre possibilidades e alternativas para a luta pela vida, força, pulsão, axé, cosmogonia que nos traz implicações para a luta pela vida. “A ancestralidade é quem dá a base, é quem sustenta, é sentido da existência, da cosmovisão africana, ela é a forma e o encantamento é o seu conteúdo” (MACHADO, 2019, p. 246). Desse modo, para ampliar nossa vivência aqui, lutando e abrindo possibilidades para o esperançar e buscar o encantamento mesmo no caos que estamos vivendo.

No bojo da investigação em desenvolvimento, as irmandades negras têm um importante papel religioso de reconstrução da identidade negra, preservação das culturas de origem africana, de interação com as entidades sociais e educativas. Pois, as mesmas, já tiveram nos seus espaços atividades educativas diversas, como alfabetização dos seus membros, cursos práticos e formativos para os seus confrades e a comunidade em geral.

A partir das irmandades, “soube o negro aproveitar para reconstruir seu mundo existencial e social, expandindo os valores civilizatórios africanos no âmbito das sociedades urbanas nascentes no Brasil” (LUZ, 2000, p.348), e elas serviram de canal de ascensão social para negros e negras. Eram formadas por negros e negras oriundos do Congo e Angola, que dividiam o poder na Mesa Administrativa. Também acolhiam jejes, nagôs e forros³².

De acordo com Bacelar e Barbosa (1974), no século XVII era incontestável a superioridade numérica dos negros de Angola e do Congo, isso justifica o porquê de as primeiras irmandades serem compostas exclusivamente por negros vindos de Angola e seus descendentes. Elas se espalharam por diversas partes do país e, ainda hoje, muitas estão em atividade. Não somente a de Salvador na Bahia, que é nosso objeto de estudo desde 2011, como também em Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e etc.

As tessituras construídas nessa reflexão me permitem pensar a Irmandade, como produtora de saberes, de conhecimentos e de memórias, que precisam ser registrados mais sistematicamente e socializados. Enquanto entidade católica negra, registra-se que existe “o reconhecimento de um cristianismo africano, como uma variante ocidental ou, ainda, a afirmação de uma reinterpretação africana dos símbolos e práticas cristãs [...]” (REGINALDO, 2005, p. 41). Porque nossos ancestrais “residem na memória dos seus descendentes” (CHIZIANE, 2018, p. 30).

Ao articular educação, memória e tradições negroafricanas nos tempos contemporâneos, buscamos dialogar com o contexto da entidade, na

³² Os negros forros eram os africanos ou afro-brasileiros que já possuíam sua liberdade conquistada por recursos próprios através da compra de sua carta de alforria. Embora fizesse parte do tecido colonial escravocrata, eles já não estavam mais na condição de escravizados. Eles também faziam partes das irmandades negras no país.

perspectiva de perceber a educação como um ato maior que busca a democratização da sociedade, da escola, dos espaços sociais e a transformação social (FREIRE, 1992). A memória coletiva vinda dos ancestrais (WALSH, 2013) é como espiral que nutre a história se inscreve no corpo (MARTINS, 1997), e as tradições negroafricanas como processos criativos alicerçados pela tradição oral e pelos valores ancestrais africanos e afro-brasileiros (KI- ZERBO, 2010).

Afirmo que enquanto pesquisadora em educação, estou imersa no campo e objeto pesquisado. Contudo, tendo o cuidado de manter certo distanciamento crítico, ético e analítico. Embora os cânones tradicionais rechacem contudo, “ser uma pessoa ‘de dentro’ produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos” (QUILOMBA, 2019, p.83). Por isso, procuraremos produzir narrativas amparadas em vozes, textos, imagens, documentos e também nas subjetividades das colaboradoras e colaboradores da pesquisa que possibilitem outras formas de comunicar ciência, e, ao mesmo tempo, fazer referência a “todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue viver, que consegue se realizar” (EVARISTO, 2006, p. 103).

Vale acrescentar também os desafios que incorro pesquisando e estando imersa na entidade pesquisada, isso requer cuidados redobrados para não escamotear o objeto ou mesmo romantizá-lo. Entretanto, tenho o privilégio de poder construir uma reflexão mais centrada, com a possibilidade de trazer nuances que um pesquisador externo não teria acesso. Ao pensar nas irmandades e confrarias como objeto de investigação, devemos concebê-las como fenômenos religiosos, sociais, políticos e culturais inseridos em contextos amplos de sociedades complexas como as africanas, a portuguesa e a brasileira” (SANTANA, 2013, p.50).

Importa para mim, enquanto investigadora e também participante da entidade, dar visibilidade às atividades educativas desenvolvidas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, enquanto entidade não formal de educação, mas que tem a educação como principal meio de reverberar suas histórias, memórias e tradições negroafricanas. Diversos são os atravessamentos que a educação e a memória realizam nessa entidade. Elas

entrelaçam saberes, vivências, tradições e ajuda a entidade a se fazer conhecida através da divulgação da sua história, através dos cursos que realiza, procurando manter seu legado religioso, histórico e cultural. Não basta os estudiosos tomá-la como objeto de estudo, mas a própria entidade se fazer como objeto educativo tanto para seus membros como para a comunidade em geral.

Se estamos inseridos numa sociedade opressora e somos oprimidos cotidianamente, a nossa luta pela liberdade, como propõe Freire (1981), não pode só nos libertar, mas também libertar os opressores. E devemos nos atentar para que não caiamos nas artimanhas da falsa generosidade das forças opressoras. Importa lutar incansavelmente pela liberdade que se conquista pela práxis educativa e sua busca pela pedagogia da libertação (FREIRE, 1981). Essa libertação se dá na efetivação da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1981) com vistas a expurgar todos os opressores, especialmente os que estão dentro de nós. Pois há que se reconstruir práxis de libertação com vistas a minimizar ou excluir a alienação e transformar-nos em sujeitos lutadores e transformadores da realidade em que vivemos.

A escritora Conceição Evaristo (2019) no Poema *Tempo de Aquilombar-se* nos alerta das estratégias necessárias para esse aquilombamento de saberes e memórias negras.

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.
É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.
É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos

[...]
(EVARISTO, 2019, s.p.)

Penso que as práticas aprendidas e ensinadas na Irmandade visam esse aquilombamento proposto por Abdias do Nascimento (1982) e reinterpretado por Conceição Evaristo (2019), os quais visam desalienação dos seus membros, dando-os subsídios para seu fortalecimento enquanto sujeitos pensantes, que possam se apropriar das tradições negroafricanas e levar e elevar o nome da entidade por onde andar, mas também agir na sociedade excludente em que vivemos.

Nessa perspectiva, a educação é um campo privilegiado e movediço para desenvolver epistemologias que transcendam a lógica ocidental da “verdade” única. Insurgir-se é abrir-se para epistemologias que alarguem os espaços de discussão para incluir estudos e temáticas ainda pouco estudadas, mas que corroboram com a ampliação dos conhecimentos, trazendo para a arena de reflexão a potência das contribuições negroafricanas, indígenas e afro-brasileiras, com suas memórias e saberes.

8.2. Insurgências educacionais em interface com a memória e as tradições negroafricanas

As irmandades, a partir das suas perspectivas e de contextos coloniais e pós-coloniais, desenvolveram e desenvolvem muitas atividades educativas, tanto para seus membros, quanto para a comunidade do entorno, assim como para as diversas pessoas que se aproximam dessas entidades. É notório que no período colonial muitas dessas entidades fizeram mutirões de alfabetização para seus membros.

A educação não se separa das tradições negroafricanas e nem da memória, ambas se articulam, porque nas comunidades afro-brasileiras cada grupo procura recriar suas tradições culturais, reinventando-as, mas também procurando, na medida do possível, manter as raízes ancestrais. Ao nos referirmos às tradições negroafricanas, “o passado torna-se fonte de inspiração; o presente, uma arena de respiração e o futuro, nossa aspiração coletiva” (NGUGI, 1997, p.139). Ainda nesse sentido, Paul Gilroy (2012) acrescenta:

A ideia de tradição é compreensivelmente invocada para sublinhar as continuidades históricas, conservações subculturais, fertilização cruzada intertextuais e interculturais, que fazem parecer plausíveis a noção de uma cultura negra distinta e autoconsciente. [...] porque os racismos operam de forma insidiosa e consistente para negar historicamente a integridade cultural dos frutos artísticos e culturais da vida negra (GILROY, 2012, p. 353-354).

Assim, é imprescindível a construção de um diálogo com as tradições negroafricanas no sentido de percebê-las no mundo, como princípios inaugurais, processos histórico-culturais e ancestrais que instrumentalizam os descendentes de africanos, povos negros nas américas e no mundo. Ainda de acordo com o autor, necessário se faz atentar-se para que a tradição não se contraponha à modernidade e se feche na obsessão do mito de origem e contra as investidas da cultura branca, seja apenas um refúgio temporário para os negros no mundo moderno (GILROY, 2012).

Muitos são os significados das tradições culturais negroafricanas para os negros e negras, pretos e pretas e, ou, afro-brasileiros e afro-brasileiras nas diversas partes do país, das américas e das comunidades afro-diaspóricas no mundo. Tendo a tradição oral e a reverência aos ancestrais como marcos importantes. Vale acrescentar que “nos espaços de religiosidades africanas, valorizam-se as tradições das religiões dos ancestrais africanos que conservam na oralidade um arquivo valioso da memória daqueles que aqui chegaram e lutaram por sua liberdade” (MACHADO, 2019, p. 103-104).

Podemos dizer que aspectos relacionados a religiosidade, a oralidade, a musicalidade, ao uso de instrumentos de origem africana, a reverência aos antepassados, o respeito aos mais velhos, os aspectos comunitários, as relações coletivas nas entidades, os hábitos alimentares, o reconhecimento da ancestralidade, dentre outros, podem ser considerados tradições negroafricanas reelaboradas em terras brasileiras, a partir da chegada forçada dos primeiros escravizados trazidos do continente africano, até suas reminiscências que nos são transmitidas nos dias atuais pelas comunidades negras contemporâneas.

Os espaços negros sagrados, como os terreiros de candomblé e as irmandades negras, desenvolvem uma oralidade, que se ensina e aprende.

Essa oralidade implica o desenvolvimento da fé e da religiosidade e, também, o aprendizado dos próprios saberes dessas entidades. Observo isso na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, em que a circularidade, ou seja, está em círculo, implica a fluência da oralidade tanto dos mais velhos, como da Mesa Administrativa que dialoga semanalmente com seus membros. Isso faz o pulsar da oralidade que atravessa mulheres e homens, seja na ritualidade da tradição negroafricanas, seja nos aprendizados e informes do cotidiano deixando-nos mais fortalecidas e fortalecidos.

Nas discussões de Gomes (2019), compreende-se o Movimento Negro com uma potência educadora que tem empreendido esforços para a produção do conhecimento, preservação de legados ancestrais e de tradições. Essas entidades possuem um manancial de saberes produzidos pelos negros brasileiros. Ela destaca “os saberes identitários, os políticos, os estéticos-corporais e os religiosos” (GOMES, 2017, p. 69).

Faz-se necessário uma reflexão que aborde a educação, a memória e as tradições negroafricanas para que compreendamos a dinâmica da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho enquanto uma entidade iniciada no período colonial, que se recria, se reinventa e coexiste mantendo seu legado religioso, histórico, cultural e comunitário. Essa entidade atravessou diversos momentos políticos, históricos e as transformações temporais. Contudo, insurge-se e vai tentando manter sua memória ao mesmo tempo que dialoga com a sociedade, com a cultura negroafricanas e com a religiosidade da cidade de Salvador que é multifacetada. Ela tem buscado a construção da coletividade.

Tenho observado que essa entidade, ao longo de sua trajetória, e, especificamente nesses tempos contemporâneos, tem buscado a seu modo desenvolver diversas atividades educativas dentre eles: curso de alfabetização para seus membros; curso pré-vestibular em parceria com o Instituto Cultural Stive Biko (2003-2004), um dos focos da nossa investigação; cursos de formação para agentes de turismo e agências sobre a história da entidade para minimizar estereótipos transmitidos aos turistas pelos guias turísticos (anos 2017-2018); cursos de introdução às novas tecnologias; de línguas estrangeiras; lançamentos de livros; seminários; palestras; mesas-redondas tendo como foco a temática afro-brasileira e africana; participação no Fórum

Social Mundial (2018); participação na Festa Literária Internacional do Pelourinho (FLIPELÔ), desde a primeira edição em 2017.

A participação no Fórum Social Mundial de 2018, que ocorreu em março de 2018, em Salvador no Campus da Universidade Federal da Bahia em Ondina, foi um marco para a entidade, que nunca havia participado do Fórum, como também para o evento, porque foi a primeira vez que uma atividade desse magnífico evento ocorreu nas dependências e na nave de uma Igreja Católica. As atividades tiveram uma participação expressiva de público, membros da entidade sendo palestrantes e com interação de pessoas de diferentes nacionalidades, houve também atividades artísticas e culturais como parte da programação.

A Festa Literária Internacional do Pelourinho (FLIPELÔ), que ocorre desde 2017, no Centro Histórico de Salvador, tendo sido suspensa desde 2020 por conta da pandemia, tem uma extensa programação literária, artística e cultural e conta com a presença da Irmandade, além da igreja sediar várias atividades, Mesas-redondas, lançamentos de livros, peças teatrais, concertos com orquestras e músicos diversos. É muito relevante esses eventos porque a nossa casa, como chamamos a Igreja do Rosário, se torna um espaço da diversidade, da pluralidade cultural, pois ela já é um espaço religioso desde sempre.

Essas e outras atividades educativas são foco da investigação que está em desenvolvimento. Apoiando-me em Nilma Lino Gomes (2017), quando afirma o papel educativo e emancipativo do Movimento Negro, vale afirmar também a irmandade do Rosário enquanto parte do Movimento Negro, além de uma entidade educativa. A autora ressalta que:

Reafirmamos que o Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo da sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. [...] visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro

e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (GOMES, 2017, p. 130).

A partir da perspectiva acima, minha pesquisa se articula para reverberar saberes e conhecimentos educativos construídos na Irmandade Negra do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Nesse sentido, nessa pesquisa as falas das colaboradoras e colaboradores, enquanto sujeitos históricos, produtores de saberes e conhecimentos tanto da sua experiência escolar quanto na irmandade, constituirão fios que unirão as contas da memória para entender o objeto de estudo. A memória é a mola mestra que articula as ações, pois “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais, a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (LEE GOFF, 1990, p.426).

De acordo com Catherine Walsh (2013), é imprescindível “afirmar o significado profundo do vivido e da diferença afro-ancestral, não como relíquia do passado, ou patrimônio do passado, mas sim como existência atual e enraizada em seu território de onde confluem saberes, cosmovisão, espiritualidade e bem-estar coletivo³³ (WALSH, 2013, p. 65). A autora ainda acrescenta que:

Escribir esta memoria colectiva, es decir, poner en letra las memorias y enseñanzas que vienen de la tradición oral para su uso “casa adentro” y también “casa afuera”, há sido componente clave en la pedagogización afro-decolonial [...].Eso frente al momento actual de distanciamiento de las generaciones nuevas, de las voces de enseñanza y aprendizaje de las abuelas y los abuelos, como también frente a la necesidad, cada vez más urgente, de visibilizar la diferencia afro-ancestral y su lucha ontológica-existencial ante las políticas públicas urbanas de inclusión dirigidas al problema de racismo y discriminación y a la inclusión —dentro de las instituciones sociales [...] (WALSH, 2013, p. 65).

³³ Tradução nossa.

Considerando o exposto acima, essa pesquisa leva em consideração que na memória coletiva das Irmandades Negras ocorre a revivificação de um saber da filosofia Bantu, onde a força vital, ou força ancestral, se recria em movimento circular que dinamiza e dialoga constantemente com o presente e o passado, ou seja, “o descendente e seu antepassado” (MARTINS, 1997, p. 36). Esses espaços de vivência que são as irmandades têm influenciado significativamente a vida de muitas pessoas negras do país.

A memória, enquanto essa mola mestra que permeia a Irmandade, tem sido o principal vetor que entrelaça as contas, linhas e nós do Rosário, para que a Irmandade atrevesse diversos percursos, se mantendo ativa, dialogando com as diferentes entidades sociais, e não somente com a Igreja Católica; com as religiões de matriz africana; com o Conselho Municipal da Comunidade Negra (CMCN) de Salvador, tendo membro nesse conselho; e com o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra (CDCN), a nível do estado da Bahia também participa tendo membros.

Nesse processo é impossível não articular a educação e a memória e percebê-las como fundamentais para o desenvolvimento da humanização plena. Isso exige de nós, sujeitos históricos e incompletos, a busca incessante para que articulemos modos de existir e coexistir na perspectiva ética, em tempos de pandemia e no futuro pós-pandemia. Para Freire (2019), mesmo na dificuldade é necessário não nos desviarmos dos caminhos verdadeiros por causa da dificuldade que enfrentamos. O autor contribui com nossa reflexão ao assinar que:

[...] Homens e mulheres, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo e a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por tudo isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo (FREIRE, 2019, p. 34).

Não tem sido fácil essa construção ética num país que rechaça práticas e saberes educacionais oriundos de processos civilizatórios, renegando-os e excluindo-os do currículo oficial. Todavia, as lutas dos que nos antecederam, e dos Movimentos Negros e sociais, contribuíram para que a inclusão da História Africana, Afro-brasileira e Indígena, fosse obrigatória nos currículos de todas as escolas do país, através das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (MACHADO, 2019). É certo que ainda temos um árduo caminho para ver essa equidade no currículo e nas práticas que ainda continuam eurocêntricas.

Muitas têm sido as experiências e possibilidades de imersão nas entidades negras para que esses saberes e conhecimentos dialoguem com as escolas formais. E as irmandades podem ser espaços de diálogo, através das atividades pedagógicas *in loco*, nas quais os estudantes possam aprender com os mais velhos dessas entidades, entender a arte sacra, o espaço de dialogicidade que elas construíram através dos tempos, aprender sobre o legado construído e as experiências contemporâneas que essas entidades têm desenvolvido.

Assim, a educação nos propicia a invenção de uma arte de existir para ampliar a visão de mundo e interagir com os diferentes mundos. Desse modo, observando o momento difícil que estamos vivendo nessa pandemia, a educação libertadora e emancipadora articulada com a memória coletiva em entidade negras e na sociedade devem perspectivar esperança de vida, deve ser nosso principal investimento.

8.2. Resultados provisórios

A pesquisa está em andamento, mas é possível fazer algumas incursões sobre o objeto, porque na sua dinamicidade ele traz muitas contribuições para a educação. As entidades negras, mas particularmente as irmandades negras, reverberam uma potência de saberes ainda pouco conhecidos da comunidade em geral. Como já lembrado anteriormente, muitos dos estudos desenvolvidos focam o período colonial dessas entidades, mas existe espaço e protagonismo a ser investigado nos tempos contemporâneos.

A Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho articula muitas práticas educativas, tanto para seus membros, quanto para a comunidade em geral, e iremos dar visibilidade a essas práticas com mais detalhes através dos dados da pesquisa, que estão em processo de coleta, e sua posterior análise e interpretação sobre eles.

A educação como princípio norteador dessa entidade é um resultado que ousou já afirmar, acredito que se confirmará no desenvolvimento da tese. Suas práticas educativas alargam sua existência de mais de quatrocentos anos, porque ela dialoga com os diferentes setores da sociedade e com tempos históricos distintos, corroborando para manter nossa vida ativa.

Portanto, essa Irmandade Negra, além de entidade do catolicismo negro-africanizado, é também espaço coletivo educativo e educador onde a oralidade, a ancestralidade e as tradições negroafricanas permeiam sua religiosidade, suas práticas e vivências. Constrói-se também, a luta coletiva contra a intolerância religiosa, afirmando a imprescindível dinâmica da diversidade religiosa e o respeito às diferentes formas de professar a fé.

Inclusão

O presente texto procurou tecer algumas reflexões em processo embrionário sobre a pesquisa de doutorado em Educação e Contemporaneidade em andamento que investiga a educação, a memória e as tradições negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, fazendo um recorte temporal de 1997-2018, no intuito de dar visibilidade às atividades educativas desenvolvidas pela Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora (Irmandade dos Homens Pretos) e das Mulheres Pretas, além de compreender suas articulações internas e externas para realizar tal empreendimento.

Tem sido significativa as discussões realizadas sobre o objeto estudado, na perspectiva de articular a educação, a memória, e as tradições negroafricanas nessa entidade. Observo que a entidade procura, a partir do seu contexto religioso católico, construir saberes, reverberar tradições e ensinar seus conhecimentos para seus membros iniciantes como noviços, seus membros efetivos e todas e todos que se interessam por seu legado. A

casa rosariana não é apenas um prédio de pedra e cal, mas um templo vivo que pulsa religiosidade afrocatólica, que tem uma história profunda dos povos negros na Bahia, especialmente de origem Bantu.

Procurei refletir sobre as diversas atividades educativas que a entidade tem desenvolvido, mesmo não sendo uma entidade formal de educação. Ela corrobora significativamente para educar seus membros, frequentadores e a comunidade em geral através de cursos, palestras, mesas redondas, seminários, encontros, participação em eventos nacionais e internacionais. Isso tem possibilitado sua atuação efetiva tanto religiosa, quanto educativa nesses mais de quatrocentos anos de existência.

É certo que muitas descobertas serão feitas até o final da pesquisa, pois as narrativas dos irmãos e das irmãs emergirão como fontes para regar as contas e nós do Rosário dando, assim como para ajudar na interpretação do objeto e enriquecer o estudo que segue seu curso até a futura conclusão que será a tese de doutorado em educação e contemporaneidade. Por aqui ficamos sempre no esperar da saúde, da vacina para todos, todas e todxs e da educação emancipadora para um mundo mais humanizado e acolhedor das diversidades.

Referências

ALBERT, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BACELAR, Jeferson; BARBOSA, Maria Conceição de. **O Rosário dos Pretos do Pelourinho**. Salvador: Fundação do Patrimônio Artístico cultural da Bahia. 1974.

CHIZIANE, Paulina. **O Canto dos Escravizados**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

DELGADO. Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos de Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditosescritores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 20 maio 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

KILOMBA. Grada. **Memórias da Plantação Episódios de racismo Cotidiano**; Tradução Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **Memória e História**. Tradução Bernardo Leitão [et al.], 7ª Ed. Revista. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: Dinâmica da Civilização Africano Brasileira**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Imprece, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do rosário do jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

NASCIMENTO, Abdias do. Uma Mensagem do Quilombismo. In: NASCIMENTO Abdias. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1882.

NGUGI WATHI ONG'O, Thiong'o. *Writers is politics, a re-engagement wits* issus of literature and society. **A revised and enlarge edition**. Oxford: James Curreu/ Nairob: EAEP/Ports Mouth Heinemann, 1997.

OTT, Carlos. A irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Pelourinho. **Revista Afro-Ásia** nº 6-7. CEAQ-UFBA: Salvador, 1968, p. 119-126.

POLLAK, Michel. Memória, e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10. 1992, p. 200-212.

REGINALDO, Lucilene. **Os Rosários dos Angolas**: Irmandades de africanos e crioulos na Bahia setecentista. São Paulo: Alameda, 2011.

REGINALDO, Lucilene. **Os Rosários dos Angolas**: Irmandades Negras, experiências e identidades africanas na Bahia setecentista. 2005. 290f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

SANTANA, Analia. **A Participação Política das Mulheres na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho (1969/2001)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB), Salvador, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina. 2020.

WASLH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://instagram.com/editoraolyver)



Esta coletânea reúne textos cujas discussões tiveram início no XXV EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação- ANPED Nordeste no âmbito do GT 21 Educação e Relações étnico-raciais. Assim, os textos contidos na obra buscam propiciar discussões que abordam a educação da população negra e indígena em espaços escolares e extraescolares a partir de olhares diversos comprometidos com a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática. As discussões contidas na presente obra podem contribuir para fortalecer práticas comprometidas com a valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e, conseqüentemente, antirracistas, cumprindo assim, as determinações contidas na lei 10.639/2003, seguida da lei 11.645/2008, as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - e vieram instituir a obrigatoriedade, respectivamente, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como o ensino de história e cultura indígena, no currículo escolar em todos os níveis de ensino.

ISBN: 978-65-5426-007-7




www.editoraolyver.org

