

vol.
02

Educação antirracista *e educação para as relações étnico-raciais*

Organização: Yuri Miguel Macedo; José Maria Nogueira Neto e Kevin Samuel Alves Batista

Revisão e finalização: Anderson Moraes Pires e Thaís Felix Cruz



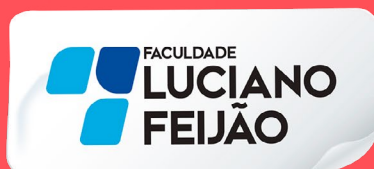
Editora

parentes

realização:



apoio institucional:



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação antirracista e educação para as relações
étnico-raciais [livro eletrônico]. --
Fortaleza, CE : Editora Parentes, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83089-02-1

1. Antirracismo 2. Colonização - Aspectos sociais
3. Educação 4. Feminismo 5. Racismo 6. Relações
étnico-raciais 7. Sociedade.

24-220660

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional
306.43

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



sumário

RITOS INICIAIS	6
COR-RESPONDÊNCIA	11
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA: NÃO EXISTE LÁPIS COR DE PELE	15
1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO	16
2. PERCURSO METODOLÓGICO	19
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	20
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	25
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: CONTOS E DIÁSPORAS DE IEMANJÁ E IANSÃ NA LITERATURA JUVENIL BRASILEIRA NA SALA DE AULA	27
1. INTRODUÇÃO	28
2. REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1. A RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E O CURRÍCULO ESCOLAR	29
2.2. POR QUE FALAR DE RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA?	30
3. PERCURSO METODOLÓGICO	31
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
4.1. A RECEPÇÃO DOS CONTOS AFRICANOS NA SALA DE AULA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CONSTRUÇÃO	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANÁLISE DE IMAGENS: EDUCAÇÃO E DESENHO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	38
1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO	39
2. PERCURSO METODOLÓGICO	42
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48



IMPORTÂNCIA DA ETNOPSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE MENTAL	50
1. INTRODUÇÃO	50
2. REFERENCIAL TEÓRICO	51
3. PERCURSO METODOLÓGICO	52
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	53
O DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ - MARANHÃO	54
1. INTRODUÇÃO	54
2. REFERENCIAL TEÓRICO	55
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	56
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	57
POR UMA PRÁXIS FEMINISTA NEGRA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: PONTES PARA UMA SOCIOLOGIA EMANCIPATÓRIA	59
1. INTRODUÇÃO	59
2. REFERENCIAL TEÓRICO	60
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	62
E QUEM PODE FALAR? EPISTEMICÍDIO CIENTÍFICO A PARTIR DA OBRA DE GRADA KILOMBA	63
1. INTRODUÇÃO	63
2. REFERENCIAL TEÓRICO	64
3. PERCURSO METODOLÓGICO	64
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	66



ritos iniciais

Yuri Miguel Macedo

Completando duas décadas a Lei 10.639/2003 em 2023, mostra a luta contra o racismo que é constante, e foi nesse sentido que nasce esse livro fruto do II Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e os Povos Tradicionais veio para debater e trazer a tona as mazelas que estamos vivenciando diariamente com as ações do Estado que se mostra racista, xenofóbico, fundamentalista, misógino, lgbtfóbico, sexista e machista que sufoca as minorias de políticas públicas nesse país.

Prefaciar essa obra nos remete a tudo aquilo que Nilma Lino Gomes nos indaga “estes grupos (dentre eles Movimento Negro) partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (GOMES, 2011, p. 96).

A presente obra se justifica, tendo em vista que existe um projeto atual de governo que reforça o racismo, a intolerância, a perseguição às minorias, o sucateamento da educação e, principalmente, chance-lam os absurdos que acontecem com a população negra do país. Para compreender esse complexo, expõem algumas declarações do (des)governante do país: “Os índios não falam nossa língua, não têm dinheiro, não têm cultura. São povos nativos. Como eles conseguem ter 13% do território nacional” (Campo Grande News, 2015); “Pode ter certeza que se eu chegar lá (Presidência da República) não vai ter dinheiro pra ONG. Se depender de mim, todo cidadão vai ter uma arma de fogo dentro de casa. Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola.” (Estadão, 2017), são esses discursos que chance-lam essa característica racista, fundamentalista religiosa cristã, LGBTfóbica, misógina e preconceituosa.

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p.25).



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Refletindo sobre a negatividade apresentada aos corpos negros, por Bento (2002), a professora Schucman (2010) afirma que Michael Foucault (1992), em *Genealogia del Racismo*, descreve o racismo como uma ideologia que se solidificou com base na ideia científica da luta entre as raças, justificada pela teoria do evolucionismo e da luta pela vida. Partindo desse pressuposto, os negros, lutaram e continuam lutando pela existência, processo esse que se deu por meio do Estado, que, em determinado momento da história, buscava o branqueamento da população “brasileira”, por meio da miscigenação com asiáticos e europeus. Não obstante a isso, salientamos a construção do estereótipo de “coisa ruim” promovida pelo Estado, alicerçada no ser negro, pobre e periférico, como produto de uma construção social negativa.

Foucault apud. Schucman (2010), ainda assinala que,

[...] é desta forma nasce e se desenvolve um racismo biológicossocial fundado na ideia de que há uma raça superior (branco-europeia) detentora de superioridade física, moral, intelectual e estética, dispondo, portanto, de um poder sobre verdades e normas, e aquelas raças que constituem um perigo para o patrimônio biológico. (SCHUCMAN. 2010. p. 43)

Os guetos, que assim quero denominar os núcleos de resistência do povo negro, foram e são fruto de toda a resistência que se deu resultado do processo de escravização até os dias atuais. Existe uma construção racial e identitária brasileira que se conforma com pretos e pardos em sua maioria, por outro lado, com uma elite branca, em minoria quantitativa, que promove ações e mecanismos junto ao Estado para promoção da marginalização dos corpos negros, invisibilização de artefatos afrorefereenciados e silenciamento da produção científica. Para tanto, Colima e Cabezas (2017), atestam que

A função estratégica associada a esses atos de fala é a legitimação-deslegitimação porque, por uma parte, legitimam o discurso próprio do falante, produzido desde a resistência e, por outra, deslegitimam o discurso gerado desde o circuito político, convencionalmente responsável pela produção e reprodução das condições para perpetuar o status quo. (COLIMA; CABEZAS. 2017. p. 35).

Foi por meio dos guetos que o Movimento Negro, em meio a protestos, mobilizações e manifestações, exigiu do Estado o reconhecimento da identificação e valorização da cultura Africana e Afro-Brasileira. Retomo, afirmando sobre a luta que, “o movimento negro ressurgiu em 1978, como o fizera em 1944, em sintonia com o movimento pela redemocratização do País” (GUILMARÃES, 2001, p. 157). As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 têm sua origem na luta dos guetos do Movimento Negro e Movimento Indígena no Brasil, e foi após cinco séculos que, os grupos denominados minoritários, de forma equívoca, conformam a maioria da população brasileira.

A política organizacional do Brasil passou por oito constituições e foi na política constituinte do Estado Nacional de 1988, atual constituição, que esses grupos minoritários, historicamente espoliados e cerceados de direitos, garantiram os direitos fundamentais e sociais amparados pelos artigos 5º e 6º da Carta Magna (CF/1988).

Ao se pensar nesse processo já instituído pela CF/1988, assegurado pelo princípio da isonomia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - instituído pela Lei nº 9.394 de 1996 – garante a esses guetos o direito a educação pública, gratuita e de qualidade, assegurando o acesso e a permanência, em prol de desenvolvimento humano e intelectual, além do respeito a etnias/raças, aspectos socioculturais e econômicos e principalmente, a diferença.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Mesmo após a sua promulgação, a LDB, teve e tem seus entraves na discussão dos direitos conquistados por esses grupos, gerando, conseqüentemente, a discriminação, o preconceito e o racismo. Foi aí que, viu-se a necessidade e a falta de conhecimento sobre as Relações Étnico-Raciais e um sinal para a urgência de discutir essas demandas, não somente nas escolas, mas também em outras instituições sociais.

Visto a conquista alcançada em 1996 com a LDB, o Movimento Negro entra em movimentação e se depara com a nova demanda de discutir as Relações Étnico-raciais nas escolas, e foi pela alteração da LDB, por meio da Lei nº 10.639/2003, que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Seguindo as ações do Movimento Negro, os Movimentos Indígenas conquistam a inclusão da História e Cultura Indígena, por meio da Lei nº 11.645 de 2008 que altera a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 9.394/1996.

Com a anuência das referidas leis, um conjunto de políticas educacionais foram postas para a promoção da igualdade racial e principalmente, para execução e aplicabilidade dos direitos que foram conquistados e se tornaram obrigatórios em todo sistema de ensino brasileiro, corroborando o sentido de justiça social por meio dos estudos da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Segundo Gomes (2017), no Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e é entendida como parte do processo de emancipação social. Outrora temos a escola como instituição social que está para regular e normatizar todas as ações do indivíduo, bem como estabelecer elos com a totalidade das relações sociais existentes no contexto social. Por outro viés, é indispensável pensar por qual motivo a escola surge para a sociedade, nesse aspecto, Brito (2019, p.44) disserta que a escola basicamente busca

a formação dos sujeitos “iluminados” e conhecedores das especificidades dos saberes presentes nas ramificações da grande árvore do saber, [...], assim correlacionam-se e possibilita as condições para que as crianças e jovens das classes trabalhadoras sejam “ensinadas” no melhor estilo da burguesia. (BRITO, 2019, p.44).

A partir do momento que a escola tem a função de estabelecer elos entre os sujeitos e a sociedade, faz-se necessário acertar o debate da instituição educacional enquanto a existência da multiplicidade racial no espaço educativo.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro relembra que, a educação básica foi primeiramente destinada aos indígenas, estendendo-se posteriormente aos filhos dos colonos. Ribeiro (1993) vai nos dizer que a educação média era destinada aos homens da classe dominante, e o ensino superior era ainda mais restrito, atingido somente pelos filhos dos aristocratas que tinham interesse em fazer parte da classe sacerdotal e por aqueles que se dirigiam à Europa para estudar e integrar a elite intelectual brasileira, ocupando os cargos de poder do país.

Entre os lapsos temporais da invasão portuguesa até a abolição da escravidão no Brasil, foi sempre explícito que a educação era para todos os filhos da elite brasileira. Os jesuítas, que eram responsáveis pela educação na época, dedicavam-se mais a essas elites, pois, assim, conseguiriam maiores lucros e formariam sacerdotes. O mesmo autor nos diz que essa “educação” excluía os que não faziam parte das classes dominantes, sendo que, durante muito tempo o país manteve a educação restrita a pequena parcela da população.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Destarte, a abolição, ocorrida em 13 de maio de 1888, colocou os “ex-escravizados”¹ nos postos mais baixos da estratificação social, em uma posição que os levou a um desequilíbrio econômico e social, que refletiu no seu despreparo para exercer sua nova posição como homem livre, principalmente como trabalhador livre. Isso quer dizer que a abolição da escravidão sem uma política de inserção social dos negros influenciou fortemente na concentração da população negra na base da sociedade.

Em outras palavras, Hasenbalg (1979, p. 164/165) afirma que o ponto de partida para o ingresso no regime de trabalho livre colocou essa população em desvantagens em relação ao homem branco. Os negros conquistaram a liberdade, mas sem igualdade. As desvantagens sociais dos negros foram mantidas mesmo após 1888.

Entretanto, com base em Gomes (2011, p.112) não se pode negar que dentre os objetos de luta promovidos pela população negra nos séculos XIX, XX e ao longo do século XXI, a educação constituiu-se em um relevante tema, tornando-se importante objeto de luta do Movimento Negro no século XX. Isso porque, os membros do mencionado Movimento admitem que o sistema educacional não é a solução para todos os problemas enfrentados pela população negra, mas consiste em importante instrumento para a formação dos pensamentos que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre os outros sujeitos, além de viabilizar a constituição dos campos político e intelectual e, ser recorrentemente utilizado pelo mercado de trabalho como requisito para a escolha e exclusão dos indivíduos.

De fato, todos os textos contribuem para um processo de uma educação antirracista, aquela que é fomentada antes de tudo por um Estado Democrático de Direito que olha para sua população em especial a sociedade brasileira que está marginalizada e nas periferias das cidades. No espaço escolar essa lei deve estar comboiada de políticas que gerem a discussão sobre os temas raciais, na escola, no bairro, no município, no país e no mundo. Devemos atentar para o fato de a lei vir para tentar estancar a sangria do racismo e esse não está presente apenas no espaço escolar, mas é vinculado em toda a sociedade (MACEDO et al. 2019, p. 207). No livro *O que é racismo estrutural*, Almeida (2016) defende que o racismo no Brasil é estrutural e estruturante das relações sociais e, por isso, nem mesmo por parte daqueles que não concordam com o racismo existe qualquer ação capaz de combatê-lo. Isso significa que a sociedade naturalizou toda a violência lançada contra os negros. A sociedade não se assusta com o fato de que a população carcerária brasileira seja composta majoritariamente por negros, nem com o fato de que o número de assassinatos atinge majoritariamente os jovens negros. Isso é tido como natural. Ainda, ele nos diz que dessa forma, pensar o racismo no Brasil não é pensar em atitudes praticadas por pessoas que são expressamente racistas, mas é pensar na própria estrutura social, na própria constituição dos campos e de suas regras de funcionamento. A luta contra o racismo, não é uma luta contra os racistas, mas uma luta pela transformação social.

Ao trazer todo esse livro, é imprescindível a discussão do presente, visto que legislação em questão está aí para ajudar no combate ao racismo e para a desconstrução dos processos racistas institucionalizados, principalmente na escola. O racismo e todas as suas implicações somente serão ultrapassados quando as discussões partirem da ideia da igualdade humana. Gomes (2005) corrobora com a seguinte pergunta: “como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?”²

1 “Utilizaremos a palavra ex-escravizado, ao invés de escravo, mais uma vez por acreditar na força política das palavras” (Passos, 2019)

2 GOMES, N. L. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005; p. 147



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.L. O que é racismo estrutural? TV BOITEMPO: Geledés – Instituto da Mulher Negra. 05 out. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&feature=emb_logo Acesso em 10 jul 2019.
- BRASIL, Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de Fevereiro de 1891).
- BRASIL, Presidência da República. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL, Presidência da República. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008.
- BRITO, E. P. P. E. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. Revista Exitus, v. 9, p. 37-65, 2019.
- GOMES, N. L. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005; p. 147
- GOMES, N.L. O movimento negro educador. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. v. 1. 154p
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação. v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.V; SILVA: C.M.N; FERNANDES, A.B.. (Org.). Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, v. , p. 39-59.
- HASENBALG, C.A. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- MACEDO, Y. M.; OLIVEIRA, E. D.; PEÇANHA, C. F. A Capoeira como Referencial Metodológico para Enfrentamento do Racismo. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 174-187, out. 2019. ISSN 2177-2770.
- PASSOS, A. H. I. Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013. 1.ed. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019, 180 p.
- RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Pandéia. Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul., 1993.



Cor-respondência*

Marina Bernardo Angeiras da Silva;
Ítala Nathália Ferreira da Silva

Apresentação/resumo ou sinopse: Este conto surge a partir da partilha de vivências e afetos de nós duas, Marina e Ítala, estudantes de Psicologia da UFPE, mulheres negras que se uniram pela necessidade de enegrecer e decolonizar a psicologia, nossos corpos, espíritos e mentes. Seu título, retirado de um poema de Elisa Lucinda, já anuncia que a proposta é trazer uma comunicação entre duas mulheres negras que, acima de tudo, se amam e se aquilombam. As cartas rememoram um momento especial em que tivemos a experiência ímpar de cursar, concomitantemente, duas cadeiras sobre relações raciais em 2018. Uma delas foi ofertada pelo nosso curso, pelo Departamento de Psicologia (UFPE), motivada pela entrada de várias pessoas brancas que fraudaram as cotas raciais e ocuparam vagas que deveriam ser destinadas à população negra. O posicionamento da coordenação, solidário às fraudadoras, expôs o racismo cotidiano enfrentado pelas pessoas negras do curso, que adoeceram e exigiram ações com objetivo de desmascarar e combater este sistema que privilegia a branquitude e oprime a negritude. Na sala de aula, tínhamos uma professora e uma estagiária brancas e uma turma majoritariamente branca. A experiência era de esgotamento, sentíamos nossas dores expostas como vitrine para comover a branquitude e inspirar pena. Já a outra disciplina, ofertada pelo departamento de Comunicação Social (UFPE), era parte da experiência de estágio em docência de um doutorando do curso, que ao longo de seus estudos não teve contato com epistemologias do Sul por parte de suas bibliografias acadêmicas. O doutorando, assim como o professor convidado que também exercia a docência, eram negros, bem como a expressiva maioria das pessoas que estavam cursando a disciplina. A disciplina, inédita, nos atraiu para o aquilombamento pelo seu nome “Epistemologias Negras” e pelo seu conteúdo repleto de autoras e autores negres em diáspora. O sentimento que tínhamos era que estávamos de volta para casa, entre as nossas e os nossos, como se nos conhecêssemos desde outras existências. A sensação era de felicidade, plenitude e conforto, as conversas aconteciam entre nossas almas. Com esta experiência de estar presentes em disciplinas com currículo e proposta tão parecidas, mas que nos afetava de maneira tão contrastante, percebemos a defasagem de conteúdo e falta de preparo do campo da Psicologia para trabalhar a temática racial ao longo de nossos processos de formação. As cartas lembram com carinho a descoberta de que nossa presença é importante, que o racismo nos silencia, mas o aquilombamento nos fortalece. Iansã e Exú se apresentaram para nós durante esse processo transformador, nos convocaram a encontrar nossa Voz e nossa Liberdade e assim seguimos, construindo e abrindo caminhos para descolonizar as psicologias a partir de nossos corpos.

Palavras-chave:

Antirracismo.

Afetividade.

Dororidade.

Marina,

Espero que esta carta te encontre bem e saudável. Hoje, pela janela do quarto, eu vi uma borboleta voando e pensei em você. Deixei que esse pensamento se transformasse em sentimento, que se traduziu em memórias e saiu de mim como um sorriso.

Os sentimentos me levaram ao ano de 2018, você lembra dele? Estávamos no início do nosso curso de psicologia, no 4º período e ainda nos sentindo tão ausentes daquela universidade. Nos unimos porque



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

essa falta nos inquietava. Lembro que era época de matrícula e estávamos conversando com vários colegas naquelas mesas em frente ao Dapsi, comentando as disciplinas que haviam nos interessado. Era a primeira vez que haveria no curso uma disciplina específica para trabalhar as questões raciais e havia muitas expectativas. Tenho certeza que você se recorda disso, afinal foi uma tentativa de combater o racismo flagrante da universidade. Enfim, nem é isso que eu queria recordar. Mas, sim, aquela cadeira chamada “Epistemologias negras” que você encontrou e me mostrou, na qual nos matriculamos tão despretensiosamente.

É por causa de acontecimentos assim que eu acredito que o caminho deve mesmo ser fácil e descomplicado. Sem expectativas, vivemos uma experiência única que nos deslocou e abriu nossos caminhos. Sei que você foi tão mexida quanto eu por aquela vivência tão singular. Não foi incrível apenas porque estudamos Lélia, Malcom, Neusa, DuBois, Abdias, Beatriz, Fanon, Césaire, Kabengele e tantos outros (autores que não tinham chegado ainda no nosso percurso acadêmico e que hoje são nossos guias). Não, acho que poderíamos não ter conhecido nenhuma dessas pessoas e o impacto ainda seria grande.

É que eu nem sei descrever como foi ter aulas naquela universidade tão racista, com dois professores negros (raridade ter um!) e uma turma majoritariamente negra. Foi tão estranho ser maioria! Entrar na sala e nos reconhecer como iguais, e não como “diferentes”. Pudemos finalmente entender porque nossos colegas brancos se sentiam tão à vontade para comentar besteiras e obviedades nas aulas; porque andavam pela universidade como se estivessem em casa.

É por isso que quis te escrever: Para lembrarmos que, apesar de pandemia e necropolítica, somos muitas e muitos. E estamos nos aquilombando. Aquela disciplina era aquilombamento, era carinho e afeto trocados. Em cada aula, dialogamos com aqueles textos como se eles estivessem vivos, porque estavam: inscritos na nossa pele negra, sentidos e compreendidos pelo nosso corpo. Foi ali que descobri que eu não era tímida ou calada: era o racismo que me silenciava, que colocava uma mordada em minha boca, que me deixava sufocada toda vez que sentia vontade de comentar algo na sala de aula. Era a apreensão de ser minoria, a certeza de saber que eu não seria compreendida imediatamente, porque minha vivência era algo diferente e exótico para a maioria de nossos colegas.

Era como respirar pela primeira vez na semana, entrando naquela sala congelante para receber o calor de tantos corpos diversos, mas que se reconheciam um no outro. Depois de sufocar e sofrer na referida disciplina de Psicologia e raça às terças-feiras, podíamos desaguar nossas angústias às quintas-feiras e regar nossa esperança por dias melhores e mais pretos. Também crescia forte e rapidamente o nosso afeto e conexão, nossos caminhos tão entrecruzados que, por vezes, pareciam uma trilha só. Lembro com carinho dos nossos encontros, conduzidos por Rafoso e Lepê, onde a gente discutia o texto pelos olhares, sentimentos compartilhados e em sintonia: quando uma colega falava, era como se o fizesse por nós todes. Aquela disciplina me lembrou como nossos passos vêm de longe, como somos parte de um coletivo. O racismo nos quer separadas, afastadas umas das outras, atropeladas pelo individualismo; ele não quer que a gente lembre que a nossa força vem dos quilombos, dos movimentos sociais, das organizações políticas. Essa memória foi revelada durante a disciplina e marcou o meu corpo pela sua potência e realidade.

Parece que faz tanto tempo que vivemos tudo isso. A minha noção de tempo está estranha nesse “novo normal” onde as mortes de tanta gente se tornaram números que não param de crescer. Pessoas que morreram de um vírus que já possui vacina, que ainda não chegou em todo mundo porque vivemos um governo genocida que está agindo ativamente pela nossa morte. Eu preciso lembrar diariamente dessa esperança que mora em mim, para não enlouquecer quando penso que não estamos a salvo nem em nossas casas, porque a polícia está matando quem sobrevive ao vírus.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Por isso, eu te escrevo. A borboleta voando, tão linda e livre, me lembrou das transformações de Iansã, que conversou conosco pelo som do vento batendo nas folhas (você recorda?) e nos disse que temos o direito de ser livres, de viver em plenitude. Ela nos ordenou a cortar os nós que nos amarravam, que nos estagnavam e prendiam. Foi por causa dela que descobrimos que éramos algo além de lagartas, foi a época em que nos permitimos entrar nos casulos e transformar nossas vidas. Para que elas não passassem “em branco”, nos transformamos em borboletas coloridas, alegres, ousadas. Nossa maior vingança ao racismo sempre será continuarmos vivas e bem. E nos amando e nos cuidando...

Te quero muito bem. Agradeço sempre por minha vida ter se entrelaçado na tua como um ponto alto duplo! No crochê, na escrita, no desenho, nas colagens, nos cursos, nos grupos, nos círculos... estamos juntas

Com amor e votos de saúde,
Ítala.

01/06/2021

Ítala,

Hoje acordei com as borboletas que trouxeram suas palavras até mim, a batida de suas asas já apontavam os ventos de alegria e leveza que sua carta me trouxe. Te agradeço por isso, pois ultimamente me sinto sufocada com os gigantescos absurdos políticos que nos rodeiam e sugam nossas vidas, nossas energias, nosso ar.

Tuas palavras me mexeram por dentro, a cada lembrança fazendo as memórias percorrerem vivas ao longo do meu corpo, me causando arrepios nostálgicos do início de tudo, quando nos tornamos negras. Se não fosse a cadeira de Epistemologias Negras para ser nosso acalanto da semana, teria sido muito mais difícil lidar com o racismo de nossa turma de raça em psicologia, em pensar que são futuros profissionais da área.

Dois momentos me marcaram mais nessa época, um deles foi no trabalho final da cadeira de psicologia, era para fazermos uma exposição artística a partir do que mais nos afetou ao longo da cadeira, né? Lembro de falarmos que a culminância dos trabalhos estava muito bonita, mas poucos viam o que tudo aquilo realmente mostrava, no final era mais do mesmo: gente branca se achando antirracista, gente branca falando de preto, sobre vivências negras, e não sobre sua própria branquitude. Será que se soubessem a cor de quem produziu as artes, o público continuaria a achar bonito, ou perceberia a profunda questão racial que perpassava o evento? Já imagino sua resposta... Também lembro de como foi difícil para nós estarmos presentes nesse momento, não conseguimos fazer nada, nenhum trabalho. Era nossa nota na cadeira, e travamos porque nessa experiência nós não éramos sujeitas, em nenhum momento da cadeira fomos. Estávamos ali como parte da exposição, cansadas, drenadas, sem acreditar em tudo que acontecia. Durante as aulas algumas de nós choravam ao relatar vivências racistas para a platéia branca que nos assistia, tão comovidas com o que para nós são vivências cotidianas; o sentimento de impotência foi enorme e que bom que tínhamos nosso quilombo psíquico às quintas, e que bom que trilhamos nossas caminhos juntas, e que bom que ainda seguimos, passando por tudo e por tanto de mãos dadas.

Isso tudo me faz lembrar do outro momento, quando meu mundo virou de cabeça pra baixo ao perceber que na verdade nunca fui tímida (como você trouxe em sua carta), apenas extremamente silenciada desde o berço da minha família interracial e racista. *“Calada, você não precisa falar agora! Na*



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

verdade sua opinião não é importante, até que você é inteligente, mas não temos interesse em lhe ouvir de verdade, só enquanto as cortinas do show ainda estão abertas, depois disso vocês não dão mais lucro". Ainda é constante o processo de descobrir tantos problemas e defeitos que eu pensei serem meus, e que antes de qualquer outra coisa é tudo resultado de nosso sistema racista. É como se a cada esquina o racismo me encontrasse, minha existência, meu corpo, minha cor, me espreitando das mais cruéis, sutis ou escancaradas formas possíveis. Como se nos encontrasse, nossa existência, nosso corpo, nossa cor. É uma experiência enlouquecedora perceber tudo isso, pois em tantos momentos duvidamos de nós mesmas... mas me tranquiliza saber que temos um quilombo inteiro conosco e não passamos por isso sós.

Ultimamente tenho percebido que a caneta é a âncora que me mantém firme em meio à tantas atrocidades de nossa realidade. "Novo normal" é um sinônimo para "pessoas morrendo massivamente e eu tentando seguir minha vida"; acontece que pra gente nunca foi novo, nunca foi nem será normal, porque os nossos morrem massivamente desde que nosso primeiro ancestral pisou nessa terra.

Sigo tentando tirar um aprendizado de tudo isso, você bem sabe que eu sempre guardei minha raiva e tentei esconder ela de mim mesma; sobre isso tenho aprendido que quando a raiva e o ódio borbulham na garganta, eu devo botar pra fora. Que Exú através de minha garganta, de minha voz, siga abrindo meus caminhos. Eu, por tanto tempo silenciada, tenho aprendido que muito da minha força está em minha garganta, na minha comunicação, e por vezes ainda me assusta a potência de minha voz e palavras, ainda preciso dizer a mim, em sussurros pra que o que há de mais íntimo e profundo em mim escute e comece a acreditar: *"Tudo bem você falar, tudo bem você erguer sua voz"*. Ainda preciso que vocês me digam, porque às vezes é tão cansativo eu mesma me legitimar o tempo todo, e eu só percebi isso ao longo das aulas de Epistemologias Negras; cercadas dos nossos parecia não ter amarras que prendiam minhas palavras dentro de mim.

Sempre gosto de olhar pra trás, pra essa época, porque percebo o quanto mudei, o quanto minhas asas crescem. Foi nessa época que eu descobri que nosso silêncio é branco, mas nossa fala é preta, da cor da caneta-âncora com que te escrevo e transforma minha voz em palavras-borboleta que voam de volta para você e, assim, também ganham o mundo. É isso que tenho feito para me curar e me cuidar. As minhas asas são feitas de palavras, eu mesma precisei escrevê-las, pintá-las para que se tornassem reais. Percebi que minha raiva e o sangue de minhas feridas são as principais tintas que alimentam minha caneta, meus escritos; percebi que caneta, papel, pincéis e nossas vozes são nossas armas, as minhas, as suas, as de qualquer outre dos nossos. Preciso dessas armas como se minha vida dependesse delas, porque na verdade dependem. A cada palavra que te escrevo, consigo respirar melhor, tomo fôlego para seguir em meio ao caos que é viver nesse mundo. A cada traço que desenho, a cada tinta que uso, minhas cicatrizes se curam um pouco mais, me nutro e me fortaleço um pouco mais. Porque é isso que resta para nós, nos curar e nos cuidar para conseguirmos cuidar dos nossos. Alimentar os sonhos e com isso criar futuros possíveis, porque somos nós quem vamos construí-los, os futuros possíveis para os nossos.

Feliz de te ler, saber de você. Envio nessa carta minhas palavras, um pouquinho de mim, desejos de saúde, encantos para teu mês e os sonhos que sonhamos juntas, vamos gestando com carinho novas possibilidades de (re)existência. Sigo com saudades, mas sabendo que voamos perto da outra, que o vento sempre nos embale.

Com amor, saudades e abraços,
Marina.

*Título retirado de um poema de Elisa Lucinda, já anuncia que a proposta do conto é trazer uma comunicação entre duas mulheres negras que, acima de tudo, se amam e se aquilombam.



educação antirracista e o compromisso ético-político do ensino de história:

não existe lápis cor de pele

Érika de Sousa Mendonça³
José Luiz Xavier Filho⁴

Resumo: Este artigo é fruto de reflexões produzidas a partir de um projeto pedagógico, realizado de forma interdisciplinar, junto a turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no agreste pernambucano, intitulado: “Esse lápis não me representa”. O projeto pedagógico objetivou reafirmar a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 como ferramenta fundamental no combate ao racismo no espaço escolar. Foi vivenciado de forma remota, pela plataforma Google Meet, durante uma semana nas aulas de História, Arte e Língua Portuguesa, em homenagem à semana da Consciência Negra, com aulas expositivas, palestras, oficinas on-line e, principalmente, a exibição do curta metragem “Dudu e o lápis cor de pele”, que foi a peça principal para o desenvolvimento do tema proposto. Entendemos que o ensino e valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve se desenvolver durante todo o ano letivo, não se restringindo apenas às datas comemorativas. Tal compreensão e prática, além de ajudarem no combate ao racismo, são importantes instrumentos para fortalecer a autoestima de estudantes negros (as) ou pretos (as), que se reconhecem nestes contextos e abordagens. Percebe-se, ainda, que a aceitação da diversidade e o combate ao racismo são mudanças possíveis de serem alcançadas entre todos os estudantes, negros e não-negros, estimulando a promoção de uma educação antirracista, do convívio solidário e ético, tornando a escola um lugar democrático e plural. O racismo, seja ele individual, institucional ou cultural, deve ser combatido em todas as esferas sociais, podendo esta intervenção pedagógica de transformação se iniciar na instituição escolar. Para a superação de tais problemas, é imprescindível, pois, trabalhar numa perspectiva de Educação para o respeito à diversidade étnico-racial. Esperamos também que, com a leitura da prática desenvolvida, possamos contribuir para a formação de docentes, especialmente aqueles atuantes no campo da História, indicando possibilidades de trabalhar assuntos que colaborem à desconstrução de estereótipos e a construção de um espaço mais inclusivo em sala de aula; aos demais leitores, que o texto produzido se apresente como uma fonte de abordagens e conceitos que tanto precisamos para desenvolvermos juntos uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Cultura Afro-brasileira. Ensino de História.

3 Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta do curso de graduação em Psicologia da Universidade de Pernambuco (UPE). Professora do Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UPE. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162383049547519>, E-mail erika.mendonca@upe.br.

4 Graduado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), graduando em Sociologia (FAVENI), especialista em Ensino de História (FAVENI) e História e Cultura Afro-Brasileira (IPEMIG), mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (UPE), professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE, ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>, E-mail: jlxfilho@hotmail.com.



1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A discriminação racial no ambiente escolar não aparece apenas sob a forma de agressão e de uma hostilidade explícita (GOMES, 1995), mas está presente também nas atitudes diferenciadas em relação às crianças e jovens negras e brancas, assim como nas práticas e discursos de educadores e diretores das instituições escolares. Neste estudo, pretende-se evidenciar estas diferentes expressões de racismo, assim como intenciona problematizar a inferioridade com que o negro é visto/apresentado, como uma construção histórica, política e cultural, pautada numa suposta diferenciação racial. Por fim, o estudo se propõe a refletir a escola como espaço privilegiado de educação antirracista. É na escola que o indivíduo terá acesso a valores trazidos por outros sujeitos distintos da família. Seja através de professores ou de outros alunos, basicamente é nessa escola que ele, o indivíduo em formação, aprenderá não só o conhecimento básico, mas valores sociais que reforçarão ou romperão a noção de diferenciação racial, impregnada culturalmente, esta que repercute numa perspectiva de inferiorização do sujeito negro. Defendemos, porém, que se essa construção social se impõe, também ela pode ser desconstruída, e nada mais favorável que seja realizado no ambiente escolar.

Nesta direção, foi realizado o projeto pedagógico “Esse lápis não me representa”, durante as aulas de História, realizado com as turmas do 6º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada no município da Lagoa dos Gatos, pequena cidade do agreste Pernambucano. Tal projeto estava inserido num conjunto de outras atividades de História, Arte e Língua Portuguesa, em homenagem à semana da Consciência Negra, no ano de 2020. As turmas dos 6º anos foram escolhidas por serem os “novatos”, discentes em transição, e por terem do ensino fundamental dos anos iniciais com a ideia sobre “lápis cor de pele” enraizada.

O nosso objetivo foi trabalhar a desconstrução da ideia do “lápis cor de pele” e fomentar, junto a essas turmas e o espaço escolar, novos debates como o colorismo e a branquitude⁵. A necessidade surgiu durante uma atividade de colorir na aula de História, onde discentes utilizaram a cor salmão (rosa) para pintar os africanos escravizados, na representação do Zumbi dos Palmares e os quilombolas. Ademais, em outro momento, durante conversas e reuniões com docentes de disciplinas diferentes, houve relatos de casos de alunos que sofrem constrangimento e até agressões de colegas de sala de aula devido à sua cor, e por não se sentirem representados em aulas de colorir devido ao termo “lápis cor de pele”. Com isso, os educadores perceberam a necessidade de mudança na maneira de ensinar sobre os tons de pele. O presente estudo parte, também, da percepção de como são contraditórias e interessantes as versões de História do Brasil: daquelas narradas pelos índios, nossos primeiros habitantes; dos portugueses, os primeiros invasores; e dos africanos trazidos na condição de escravos, todos estes que construíram as raízes do povo brasileiro. Uma das características mais marcantes da sociedade brasileira é ela ser resultante da mistura dos povos e das culturas que para cá vieram, por vontade própria ou forçosamente.

A valorização da mestiçagem cultural, no entanto, quase nunca veio acompanhada da valorização da mestiçagem concernente aos traços físicos, uma vez que o preconceito contra o negro e o mestiço, principalmente os pertencentes aos grupos economicamente menos privilegiados, continuou a existir e a orientar as relações entre as pessoas.

[...] no Brasil, os nossos cientistas introduziram à teoria das raças uma motivação política própria: a nova nação, como ensinara von Martius, seria o resultado do

⁵ Vale ressaltar que trabalhamos de forma didática e com uma linguagem acessível para atingir o objetivo proposto. Nos preparamos academicamente com teóricos e leituras acadêmicas, e repassamos de forma dialógica e acessível.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

entrecruzamento entre três raças (a caucasóide, a africana e a americana) mas tal produto resultaria num povo homogêneo, de cultura latina. Tal processo de miscigenação, potencializado pelo estímulo à novas ondas imigratórias de povos europeus, ficou conhecido como embranquecimento (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

Atualmente a mestiçagem, que por muito tempo foi considerada uma mancha a ser eliminada - pois elementos de raças inferiores poluiriam o branco superior - tem sua valorização buscada num mundo no qual tendem a ser questionadas barreiras de todos os tipos: raciais, geográficas, culturais e econômicas. Vale ressaltar que:

[...] no uso burocrático e popular, o termo cor substitui o de raça, mas deixou à mostra todos elementos das teorias racistas – cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco) (GUIMARÃES, 2011, p. 267).

No Brasil, a mestiçagem, que não pôde ser negada nem mesmo quando vista como característica negativa a ser superada pelo branqueamento da população e pela eliminação dos elementos africanos que se presentificavam, vai pouco a pouco sendo aceita, através de lutas e movimentos sociais. Segundo Guimarães (2011), é este sistema de classificação racial por cor - mas não por cor da pele apenas - que vem sendo paulatinamente modificado no Brasil, à medida que o ideal de embranquecimento vai perdendo força.

Apesar de a plena igualdade entre todos os indivíduos de uma dada sociedade ser uma meta só imaginável em sonho, a conquista da igualdade de oportunidades para que cada um se desenvolva a partir de suas potencialidades deve ser perseguida, como reflete Schucman (2012). Pelo que conhecemos da história da humanidade, sempre que os mais fortes e poderosos conseguem encontrar formas de se manter nas posições de mando, explorando em benefício próprio os mais fracos e desamparados, se apegarão a elas buscando garantir seus privilégios. Segundo Quijano (2005, p. 118):

[...] no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada umas dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas.

Entretanto, ao lado das conquistas do sujeito contemporâneo, as desigualdades entre ricos e pobres prevalecem, fazendo com que alguns tenham acesso a tudo o que o mundo moderno oferece e outros não consigam satisfazer sequer necessidades básicas.

Sem ter a pretensão de mudar o rumo da história, podemos, entretanto, pensar em superar alguns dos problemas fundamentais, que ajudam a perpetuar desigualdades, como o preconceito contra o negro e o mestiço. Vale ressaltar que, depois do fim da escravidão, as elites brasileiras buscaram eliminar laços com as culturas africanas e os sinais de presença dos afrodescendentes entre nós, sonhando com o branqueamento da população.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2014, p. 1-2).

Essa posição brasileira era radicalmente diferente da norte-americana, na qual os preconceitos contra os afrodescendentes resultaram na segregação racial entre brancos e negros. A mestiçagem, lá, era recriminada e o mestiço era considerado negro. Já no Brasil, ele ia ficando cada vez mais branco, no intuito de resultar em uma sociedade branca.

Em certos grupos sociais, ainda se usa a expressão “pessoa de cor”, forma “educada” e distinta de se designar indefinidamente pretos e pardos (ou seu conjunto), embora seja execrada por certos segmentos negros (ROSEMBERG, 2014, p. 130).

O branqueamento, porém, não aconteceu. Apesar da miscigenação que tornou até mesmo a elite mais morena, a maioria dos negros e mestiços foi mantida nos segmentos mais desfavorecidos da população, não só pela precariedade das oportunidades oferecidas para a sua educação e aprimoramento profissional, como também pela preferência por pessoas de pele mais clara para ocupar os melhores cargos no mercado de trabalho. Essa discriminação, baseada não só em fatores econômicos, mas também de aparência física, persiste mesmo com mudanças de pensamento, sensibilidade e comportamento ocorridas durante nossa história. Logo,

[...] um outro aspecto dessa mesma perspectiva é o que se relaciona ao processo de construção de identidade racial pelo qual parecem começar a passar as gerações mais novas de pretos e pardos brasileiros. Nesse processo, as marcas culturais construídas pelos movimentos sociais são elementos importantes de sinalização diacrítica de identidade. Entretanto, as diferenças culturais, para se tornarem modos efetivos de diferenciação (a ponto de serem expressas em termos de pertencimento étnico), necessitam ser, primeiramente, absorvidas no processo de identidade dos indivíduos de cada grupo. E, como nos alerta Cross Jr. (1991), o processo de construção de uma identidade étnica é longo, demorado e realizado por etapas que incluem momentos de evolução para patamares mais acurados de pertencimento racial e/ou cultural e de involução para modos reativos aos traços diacríticos de identidade (ROSEMBERG, 2014, p. 133).

Tomando consciência disso, e conhecendo melhor a história e as sociedades africanas, afro-brasileiros vêm, pouco a pouco, valorizando seus traços distintivos, suas culturas ancestrais, sua contribuição à formação da sociedade brasileira, mudando sua posição de uma vontade de se tornar igual ao branco para uma incipiente valorização de suas tradições, estéticas, sensibilidades e aparências. O sentimento de inferioridade criado pela situação anterior vem, deste modo, se expressando pelo orgulho de ser negro, que será um dos pilares da construção de um novo lugar do afro-brasileiro na sociedade.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Assim é que, durante a preparação da prática docente para o ensino de história, foi percebida a necessidade de leituras complementares que buscassem aprimorar o objetivo maior da inserção em sala de aula: a construção de saberes e a estimulação a uma personalidade crítica, ativa e politizada dos educandos.

Obviamente, não podemos colocar toda a responsabilidade na escola, já que a socialização ocorre também em outros ambientes, no entanto a escola tem um ambiente favorável para “provocar” mudanças de conceitos e preconceitos. A criação de didáticas e projetos baseados na lei 10.639/2003, por exemplo, são fundamentais no combate ao racismo. De alguma forma, esse envolvimento deve acontecer em toda a estrutura escolar: corpo docente, discente, direção, coordenação, servidores, pois somente militantes e educadores negros e negras, não serão suficientes para uma tarefa tão grandiosa.

Segundo as Orientações Pedagógicas sobre História e Cultura Afro-Brasileira (2012), a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la em sua complexidade, respeitá-la e lidar positivamente com a mesma a fim de trabalhar, inclusive, a autoestima desses estudantes. A Educação voltada para as relações étnico-raciais deve se fundamentar na construção de um projeto de sociedade comum a todas e todos, onde prevaleça a troca de conhecimentos e a busca pela democracia.

Para ser bem-sucedida na Educação para as relações étnico-raciais, a escola, além de desconstruir o racismo e combater a discriminação, tem que planejar suas ações com vistas a garantir que as temáticas da diversidade étnico-racial estejam presentes no cotidiano escolar (ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS, 2012). É sob esta perspectiva que destacamos a relevância do objeto de estudo em questão - a abordagem da racialidade, numa perspectiva antirracista, no contexto escolar -, tendo a consciência de que os debates por uma educação antirracista parecem simples, mas trazem conotação complexa para alunos negros/pretos que fazem parte do espaço escolar. Estratégias podem ser construídas em sala de aula através, e inclusive, de narrativas de alunos e professores e, neste sentido, diagnosticamos e refletimos com fins de transformar discriminações raciais históricas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se, o presente estudo, de um relato de experiências que tem por base os resultados alcançados por um projeto de ação pedagógica, envolvendo as disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, por ocasião da celebração da semana da Consciência Negra. Ressaltamos que a proposta não foi de caráter obrigatório, mas a aceitação dos demais professores e professoras foi imediata, e foi importante por ampliar possibilidades de aprendizagem e reflexão junto aos estudantes.

Assim, será aqui compartilhada uma experiência concreta de trabalho interdisciplinar ocorrido na Escola Municipal Cordeiro Filho, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. O projeto teve por base primeiramente a reprodução do curta-metragem “Dudu e o lápis cor de pele”⁶, produção da *Cinema na Veia Produções - Take a Take Films*, direção de Miguel Rodrigues e roteiro de Cleber Marques.

O curta-metragem narra a história de Dudu, um garoto negro, inteligente e imaginativo, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula de educação artística, sua professora, Sônia, diz a ele que utilize o que ela chama de “lápis cor da pele” para pintar um desenho. A frase desperta em Dudu uma crise de identidade. Com toda a inocência de uma criança da sua idade,

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Dudu leva o lápis consigo, a fim de encontrar alguém que possa sanar seus questionamentos. Sua mãe, Marta, logo percebe e resolve ir até a escola da criança esclarecer o ocorrido. A professora justifica-se dizendo que falou de forma automática, sem pensar. No meio da discussão, Dudu foge, levando consigo seu “lápis cor da pele”. Sua mãe e professora passam a procurá-lo desesperadamente. Passa por diversos lugares da cidade até encontrar Madalena, uma antropóloga e curadora de arte. Madalena e Dudu criam uma empatia imediata e ela, através do seu conhecimento, mostra ao garoto o quanto a etnia e a cultura negra são importantes. Madalena conta a Dudu que seu nome “Dúdú” em lorubá significa negro. Dudu identifica-se com as coisas que Madalena diz a ele e desenvolve um sentimento de orgulho por sua etnia. Ele resolve que, a partir daquele dia, não quer que o chamem por seu nome “Eduardo”, e sim por Dúdú.

O filme foi assistido pelas turmas dos 6º anos, como já mencionado, por serem a nova remessa de alunos na escola e que já trazem consigo uma carga de estereótipos, não vindo apenas do ensino fundamental dos anos iniciais, mas principalmente do cotidiano. Consideramos que as crianças, ao reproduzirem expressões e comportamentos que desqualificam os colegas, ou se desqualificam, devido às suas características étnico-raciais são agenciadas pelo discurso dominante, que constrói e naturaliza padrões de beleza baseados na tradição ocidental, cristã, branca e masculina.

O projeto pedagógico em questão, foi feito com o propósito de construir boas situações de aprendizagem, em que a fragmentação do conhecimento seja evitada. Sua realização incluiu atividades pedagógicas com o tema da identidade étnico-racial, propostas de forma lúdica, criativa e crítica, buscando contribuir à conscientização das crianças sobre o tema, intencionando repercussões de transformação de comportamentos racistas dentro e fora da escola.

O ponto máximo do projeto, que contou com aulas, debates e exibição do curta-metragem, culminou com uma apresentação dos conteúdos pesquisados, de forma virtual, incluindo os materiais feitos pelos alunos: poemas, frases de impacto, narrativas de vida, análises históricas, cartazes sobre desconstrução e colorismo. Foi uma importante experiência, que exigiu comprometimento de cada professor no trabalho cooperativo, cujo desafio fortaleceu o grupo, fazendo valer a desafiadora tentativa e concretização do trabalho interdisciplinar.

As reflexões a seguir partilhadas são frutos deste projeto, e incluem reflexões dos autores a partir das narrativas e materiais produzidos pelos discentes, na interação com docentes de uma equipe interdisciplinar, que se propôs a pôr em questão a temática da racialidade e das naturalizações e preconceitos que a circundam.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A superação da educação tradicional passa pela busca de uma prática pedagógica que integre conteúdos, ultrapassando o conhecimento fragmentado e descontextualizado, para privilegiar o conhecimento interdisciplinar, cultural e politicamente situado. Sabemos que a prática de trabalhar com projetos extracurriculares é de grande valor para a integração e desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos alunos, pois favorece a reelaboração de conteúdos já aprendidos. Entretanto, ensinar História não é uma tarefa fácil. Afinal, como explicar métodos tão diferentes, questões tão complexas e que tomam tempo de gerações de historiadores, para alunos que, muitas vezes, terão aulas de História somente até o Ensino Médio?

A simples repetição de conteúdos acaba por dificultar o entendimento da disciplina, obrigando professores e estudantes à reprodução de conteúdos e afastando o ensino de História do pro-



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

cesso de elaboração do conhecimento e do pensamento crítico. Nesse sentido, questiona-se: para que serve a História? O ensino de História sempre teve uma função. No caso brasileiro, o ensino de História tinha um fundamento religioso e acabou por se encarregar de formar cidadãos a partir de perspectivas circunscritas, com informações parciais e não-neutras (FERREIRA; FRANCO, 2010).

Assim é que a História escolar serviu a projetos de identidade, fosse da nação, fosse de determinados segmentos sociais. Este comprometimento moral, que fornece afirmações taxativas sobre o passado baseados numa orientação, acaba por contribuir para a produção de discursos unilaterais, afastando a multiplicidade de visões que constituem a produção de conhecimentos.

Nesse sentido, o conhecimento histórico em sala de aula pressupõe dinamismo e diversidade e, sobretudo, a clareza, por parte de discentes e docentes, de que a História se relaciona a construções provisórias, superáveis e relativas. A História é uma disciplina que elabora discursos sobre o passado. Por isso, é fundamental o entendimento de que passado e História são instâncias autônomas, mesmo que intimamente relacionadas. Cabe a todos a compreensão de que reler os vestígios do passado e reinterpretá-los constitui a base do conhecimento histórico.

É através da percepção de suas experiências de vida que o aluno pode incorporar e aprender, criticamente e com maior propriedade, os saberes escolares de forma mais contínua e questionadora, melhorando sua compreensão do mundo e ampliando sua ação e interação social. Desse modo, o estudo da História e, conseqüentemente, a vivência do projeto que foi realizado, deve partir da compreensão e reconstituição da vida cotidiana para que seja possível entender essa dimensão na vida das outras pessoas e perceber que o sujeito, vivendo em sociedade, cria desde costumes pessoais até grandes ideias.

Gomes (2003) afirma que construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pela população negra brasileira. Será que na escola estamos atentos a essa questão? Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica, que diz que não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as mentes dos alunos automaticamente deixem de ser preconceituosas, até porque há, impressos nas mais distintas experiências cotidianas, atos e atitudes racistas.

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade [...] é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p.19).

O conhecimento e a percepção dessa dinâmica possibilitam ao aluno buscar o entendimento da experiência humana no tempo, através da capacidade de análise, interpretação crítica, síntese e manejo de fontes informativas. Os objetivos da disciplina, de formar cidadãos críticos, junto ao projeto, não são novos. A constituição do pensamento crítico é uma meta necessária do espaço escolar e para a vida em sociedade.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Logo, a Educação, em sentido amplo, é

[...] um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (LUCIANO, 2006, p. 129).

Sendo assim, para que esse projeto acontecesse, foi preciso que os docentes abrissem um espaço de diálogo com outras disciplinas e identificassem, no seu campo de estudo, onde estão as aberturas que permitem incorporar as contribuições das outras áreas. A interdisciplinaridade busca, sobretudo, um ensino que concilie diferentes conceitos, de diferentes áreas, provocando fissuras em conhecimentos padronizados. Desse modo, pode-se substituir a fragmentação pela interação, permitindo que o aluno aprenda a relacionar conceitos e construa novos conhecimentos, com mais autonomia e criatividade. Percebemos, frequentemente, que foi desejo de alguns professores encontrar formas de superar essa fragmentação do conhecimento provocada pela organização disciplinar na Educação Básica. No segmento que foi aplicado esse projeto, nas cinco turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental, essa fragmentação se torna ainda mais intensa pela configuração do sistema escolar e pela atuação de professores com formações e visões educativas diferentes.

Superar tais limitações, tornando a aprendizagem um processo significativo para os alunos é, sem dúvida, um grande desafio da educação, devido à rapidez da circulação da informação e da dificuldade das pessoas em trabalharem com esse processo de forma produtiva. A falta de comunicação entre as diferentes áreas leva à fragmentação do conhecimento, tornando difícil para o aluno fazer associações, uma vez que essa habilidade só é adquirida quando se aprende a buscar a visão global dos fatos. Logo, é fundamental que os docentes se preocupem, desde o Ensino Fundamental, em incentivar os alunos a construir relações entre os diferentes conteúdos presentes nas diversas disciplinas do currículo. Por exemplo, propiciar uma conversa de forma que percebam que a ciência também tem uma história, assim como o país, o estado ou a comunidade.

Foi em rodas de debates primeiramente feitas pelos professores e professoras, antes de iniciar o projeto “Esse lápis não me representa”, que foram discutidos a História do Brasil, enfaticamente sobre a história do racismo. Entendemos que o Brasil foi um dos últimos países a abandonar o sistema escravocrata, não por considerar a relevância e evolução social e sim pela pressão sofrida por outros países, já industrializados, buscando mercados de consumo para seus produtos (PINSKY, 2001). O negro, no Brasil, não foi educado ou preparado para ter autonomia. Após a “libertação”, estava sem rumo e à própria sorte, sem condições de sobrevivência, estudo, trabalho ou salário. Teve que buscar os morros para instalar-se e congregar com os de sua raça e sua cultura, marginalizada pela sociedade (CARDOSO, 1988).

Sendo assim, entendendo que tais comportamentos são inter-relacionados e decorrem dos processos de discriminação e das formas de preconceito racial, veladas ou não, que se fazem presentes na sociedade brasileira, decidimos pela realização do projeto pedagógico, tendo por base a compreensão de que a afirmação da identidade das crianças afrodescendentes e oriundas de outras minorias deve ser um dos principais objetivos da educação, tendo em vista que a baixa autoestima que pode ser gerada por comportamentos preconceituosos, constitui um fator de impacto no sucesso escolar. Negros e indígenas foram considerados “não cidadãos” por muito tempo (BITTENCOURT, 1993). Portanto, não se pode evoluir com uma sociedade racista e tão injusta. As barreiras são inúmeras. A lei para educação de matrizes africanas 10.639 é de 2003 e, teoricamente, garante a transmissão da



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

cultura africana propiciando conhecimento e, conseqüentemente, intervindo de modo a diminuir o preconceito. Essa lei ainda traz, à escola, resultados experimentais e incipientes. Muitos educadores sofrem para desconstruir o modelo de sociedade branca de raça pura, com brancos em privilégios.

Entendemos também que muito já foi feito através das cotas e políticas sociais de promoção da igualdade racial. Avançamos, porém não necessariamente pela educação formal e conservadora, que no Brasil, além de tudo separa-se da cultura e do desenvolvimento tecnológico.

Ao trabalhar neste projeto pedagógico, os discentes foram encorajados a explorar com maior profundidade um determinado tema ou aspecto dele, no caso, a questão do lápis cor de pele, além de organizar seu trabalho, partilhar as decisões e administrar etapas e, por fim, expressar resultados através de formas variadas, como palavras ditas e escritas, pinturas, desenhos e colagens, músicas e outras tantas formas de representações.

O objetivo geral do trabalho com projetos é estabelecer uma relação de contextualização do conteúdo abordado durante as aulas remotas, a exposição do que ia ser vivenciado, com o saber apreendido pelos alunos. Escolhemos o tema que foi capaz de englobar o grupo em torno de um objetivo em comum: a desconstrução da ideia de que existe um lápis cor de pele. Nesse caso, a atuação não se encontra determinada por nenhuma disciplina (História, Arte e Língua Portuguesa), mas por um desejo comum de promover uma ação concreta na qual as áreas de ensino funcionem como diferentes possibilidades de ação e intervenção sobre a realidade, interrogando-a e ampliando-a.

No primeiro dia de intervenção remota, começamos a aula perguntando aos alunos algumas questões básicas sobre preconceito e racismo, o que eles compreendiam sobre estes conceitos e se já haviam presenciado ou vivido em dado momento algum desses atos. As respostas foram diversificadas, mas evidenciavam interesse pelo tema proposto.

Após as discussões, apresentamos o lápis que muitos ainda denominam como sendo “lápis cor de pele”, refletindo que tal naturalização acaba sendo reproduzida nos desenhos e/ou atividades que ocorrem em sala de aula. No entanto, ao compreendermos que esta questão continua no modo de pensar das crianças, tivemos a necessidade de explicar que não se pode definir uma cor em específico para a pele, pois vivemos em um país cuja diversidade de tons de pele é imensa. Sendo assim, o lápis designado desse modo não pode representar o branco, o negro, o pardo ou qualquer cor que seja, haja vista que a cor de cada pessoa é diferente.

As situações de debate e a troca de opiniões através da leitura de textos produzidos pelos alunos são sugeridas em várias atividades como uma possibilidade de socialização e melhoria do aprendizado. Através dos debates e das apresentações orais, podem ser trabalhadas as capacidades de falar, ouvir e argumentar.

Sugerimos, contudo, que a prática seja sempre planejada pelo professor ou professora e os objetivos explicados claramente, para que todos e todas possam participar e para que a atividade seja produtiva, considerando o tempo disponível, o respeito às diversas opiniões e as propostas da dinâmica de trabalho.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Os produtos finais fizeram parte de uma exposição organizada por cada turma, uma por dia, de segunda à sexta, do 6ºA ao 6ºE, contemplando as cinco turmas de 6º anos do Ensino Fundamental. Com o projeto, as crianças concluíram que usar o bege ou o rosa como cor de pele é uma convenção e não representa a diversidade encontrada na sociedade, e que eleger uma cor de lápis e nomeá-la como “cor de pele”, pode se configurar como um ato promotor de preconceitos a partir de uma lógica de divisões raciais/de cor, com a soberania de uma (a raça/cor branca) sobre as demais. Também aprenderam que por trás desse tipo de padrão existe uma série de questões sociais e culturais envolvidas, que precisam ser debatidas para que preconceitos e estereótipos não sejam perpetuados. Dessa forma, chegaram à resposta para a pergunta título deste projeto: a cor da cor da pele é a cor que a pele de cada um tem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com atividades que resgatem a história pessoal e do grupo de convívio dos discentes conduz à construção de identidades e à compreensão das relações humanas. O estudo da importância da desconstrução da ideia do lápis cor de pele auxilia na percepção da história de vida e de representação de cada aluno e aluna que faz parte do corpo escolar, visibilizando um dos aspectos da diversidade, que é a de cor/raça/etnia.

É de suma importância iniciar as discussões acerca das questões étnico-raciais no ambiente escolar logo no início do processo educacional, porque é nesse ambiente que são construídos socialmente valores de relevância para a formação do cidadão, e é também neste contexto que se propagam e acontecem situações de cunho discriminatório.

Abordar a História da África e a cultura afro-brasileira em ambiente escolar de maneira responsável, influencia para que se desenvolvam o respeito e aceitação, e que se conheça o valor das diferentes culturas para a formação de um país mais igualitário com pessoas que conhecem, valorizam e respeitam suas origens. Este amplo conhecimento e aceitação da diversidade mostra-se necessário tanto para sujeitos negros, quanto para sujeitos brancos, numa perspectiva de branquitude segundo a qual, mesmo sem se aperceber - sobretudo no caso de crianças - atua-se sob uma lógica instituída de superioridade e gozo de privilégios, de um lado, e atos de preconceito e exclusão de não-brancos, do outro lado.

Ressaltamos aqui, também, que os estudantes, junto às suas famílias, realizaram pesquisas de relatos de discriminação racial e apresentaram recortes de jornais e revistas sobre a temática trabalhada em sala de aula, como também apresentaram pesquisas sobre os projetos de ações afirmativas promovidos no estado por meio dos quais essas organizações procuraram enfrentar o preconceito e a discriminação racial, explicando que esses movimentos procuram ensinar, principalmente às crianças, a gostarem de sua cor, a se orgulharem de traços físicos característicos, como o cabelo, e a valorizar os sons, ritmos, festas e outras práticas culturais negras.

É notório que muitas pessoas negras não se afirmam como tal, se negam diante da sociedade e, com sofrimento psíquico, não se reconhecem como negro/preto na frente do espelho, portanto, não conseguem se auto afirmar. Infelizmente todas essas negações têm um porquê ou vários porquês. Se realmente queremos construir uma sociedade igualitária, é necessário compreender o papel que cada estrutura socioeconômica desempenha na reprodução do racismo, a fim de desenhar estratégias eficazes para o seu enfrentamento. Nesse cenário, o combate à desigualdade racial na educação é essencial, enquanto elemento indispensável para qualquer mudança, de modo que sem uma educação efetivamente antirracista não é possível pensar em uma sociedade igualitária.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Obtivemos o apoio dos estudantes e da escola, e paramos durante uma semana para culminância do projeto. É um passo simples para muitos, mas fundamental para uma escola que está inserida dentro de um município patriarcal, machista, intolerante com as religiões de matriz africana e homofóbico. Não resolvemos e nem findamos o preconceito e o racismo dentro do espaço escolar, mas estamos trabalhando o fortalecimento da autoestima e valorização da cor com alunos que antes nem queriam ser chamados de negros/pretos e atribuíam-se a palavra “moreninho/moreninha”. Experimentamos, enfim, exercícios pedagógicos e cotidianos, curriculares e não-curriculares, que dizem do compromisso ético-político de historiadores e demais professores e educadores socialmente responsáveis com a transformação das relações raciais e promoção do respeito às diversidades na escola e na vida.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida (Org). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 2003.
- BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades. Brasília: Mtb / Assessoria Internacional, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2012.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Escravidão e Abolição no Brasil: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Aprendendo História: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo. 2003.
- GUIMARÃES, Antonio. Raça, cor, cor da pele e etnia. Cadernos de Campo, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 265-271, 2011.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Vol. 1, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, Brasília: 2006.
- MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na Escola. Brasília: MEC/Secad, 2005.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil. 21^a ed. São Paulo: Contexto, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROSEMBERG, Edith. Cornos censos brasileiros. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHUCMAN, L. V. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na branquitude paulistana. São Paulo, 2012.



a cultura afro-brasileira e africana:

contos e diásporas de iemanjá e iansã na literatura juvenil brasileira na sala de aula

Gilmar Ribeiro Pereira⁷

Resumo: Baseado na determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com a lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório no ensino de História a História da Cultura Afro-brasileira e africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No tocante à questão indígena contamos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, publicado em 1998, ou seja, antes do advento da Lei 11.645/08, lei que alterou a 10.639/03. Em especial esse artigo se volta para uma descrição das aulas de literatura desenvolvidas por meio das leituras de textos afro-brasileiros e africanos de temática religiosa. Para tanto, analisar-se-á a recepção de dois contos curtos “A pele de Oiá-Iansã”, de Celso Sisto (2007), e “A punição de Iemanjá”, de Adílson Martins (2008), realizadas por meio de atividades de leitura e produção de textos aplicados 4º período do ensino médio técnico e tecnológico do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – campus de Três Lagoas – MS. Assim, ancorado metodologicamente nos pressupostos teóricos como, Conceição (2016), Mariosa e Reis (2011), Mereilles (2012) e Oliveira (2013) propõe-se discutir o papel da escola e da literatura na formação da identidade dos/das estudantes/as negros/as praticantes de religião de matriz africana – candomblé e umbanda. Dessa forma, verificou-se a partir da pesquisa-ação que esse perfil de estudante/a se encontra silenciado e oprimido em contexto escolar, bem como na sociedade brasileira que se nega valorizar a cultura de outros povos como os originários e africanos. Logo, traçou sequências didáticas que permitiram atenuar essa condição, destacando a importância da luta social, política e étnico-racial das personagens negras Iemanjá e Iansã. Contudo, é importante considerar que existem muitas modificações sociais que precisam ser realizadas em relação a identidade dos/das povos negros/negras, especialmente no momento de sua formação na escola. Por meio desse artigo é forma de travar um luta de resistência contra o racismo.

Palavras-chave: Lei n. 10.639/03. Literatura. Afro-brasileiro.

⁷ Professor com licenciatura plena em história. Instituto Federal do Mato do Grosso do Sul/ campus Três Lagoas. E-mail: gilmarribeiropereira53@gmail.com.



1. INTRODUÇÃO

No atual cenário da educação brasileira, estudar, refletir e retomar a cultura afro-brasileira e africana na escola deixou de ser apenas um direito garantido pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005, p. 35), preconizando que:

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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 Brasileiras.

[...] “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

E assim, passa a ser um dever da comunidade escolar, enquanto prática social que oportunize, favoreça e valorize a construção da identidade dos estudantes negros em sala de aula.

A questão da cultura africana, nesse caso das religiões afro-brasileiras, e seu debate no espaço escolar estão longe de ser uma questão que diga respeito exclusivamente aos afrodescendentes ou praticantes das religiões afro-brasileiras, negros ou não, pois nos remete a uma compreensão mais profunda sobre a nossa própria sociedade. (OLIVEIRA, et al, 2013, p. 272).

Nessa perspectiva, rememorar e compreender a formação do Brasil, por meio da perspectiva histórica, é importante, porém a narrativa na visão do historiador é composta, em sua maioria, por elementos de caráter informativo, que carecem de literariedade, ou seja, que possibilitem a reflexão, a partir da polissemia, assim como a formação humana dos estudantes, especialmente por meio do retrato social.

De acordo com os estudos de Ginzburg (2000, p.50) o livro de história apresenta “a experiência crua do passado violento e autoritário, incluindo os massacres da inquisição, a escravização exploratório, a repressão patriarcal, constitui uma série de traumas” sem realizar necessariamente uma reflexão sistemática que priorize os contextos sociais das personagens do passado, como os negros/negras escravizados/as, como nesse sentido.

Por outro lado, a literariedade, característica essencial do que é literário, concerne ao estudante/a segundo Cândido (2011) o desenvolvimento e/ou manutenção de sua função social, pois a literatura por meio de seu caráter humanizador “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2011, p. 177).



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Assim, esse trabalho se concentrou em descrever as aulas de literatura do segundo ano do quarto (4º) período do ensino médio técnico e tecnológico do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – campus de Três Lagoas, desenvolvidas a partir da leitura e análise dos de dois contos de literatura afro-brasileira juvenil de temática religiosa⁸: “A punição de Iemanjá”, de Adilson Martins, e “A pele de Oiá-Iansã”, de Celso Sisto.

De acordo com Santos e Wielewicki (2009, p.342), o termo afro-brasileira descreve “uma literatura empenhada em resgatar uma ancestralidade africana”. Dessa forma, os contos selecionados para serem aplicados em sala de aula classificam-se como afro-brasileiros por seu critério temático, ou seja, “[...] conteúdo literário relacionado aos temas referentes à cultura afro-brasileira” (SANTOS; WIELEWICKI, 2009, p. 342).

Acreditamos que refletir sobre sequências didáticas relacionadas às religiões afro-brasileiras amplie seu espaço no ambiente escolar, tendo em vista a oportunidade de compartilhar com a comunidade escolar, estratégias pontuais acerca dessa temática, corroborando a ampliação do diálogo sobre literatura afro-brasileira, especialmente a de temática religiosa nas suas condições étnico-raciais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Ao analisarmos a presença e/ou as representações culturais e religiosas afro-brasileiras no ambiente escolar, deparamo-nos com “[...] manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente” (BRASIL, 1997, p. 122).

Desse modo, é importante ressaltarmos que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a escola “[...] é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece [...]” (BRASIL, 1997, p. 123).

Essa sequência didática apresenta a necessidade de práticas interdisciplinares, desenvolvidas a partir de um tema comum, como as diferentes religiões praticadas ou não no Brasil, com intuito de romper com a hegemonia religiosa do branqueamento que se instaurou, desde a colonização do país com a catequização dos indígenas. E se tratando do século XXI essas formas de colonialidade tem tomando sentidos outros, pois a catequização tem sido reforçada por neopentecostais muitas das vezes doutrinas impostas por docentes que compartilham desse fundamentalismo religioso cristão. Logo desprezam e inferiorizam as religiões de matrizes afro-brasileira e africana (CONCEIÇÃO, 2016).

Nessa perspectiva, a revisão do currículo escolar e sua reorganização como um todo articulado seria capaz de contribuir com a manutenção e recepção de diferentes religiões na sala de aula, como forma de compreender as manifestações sociais e culturais, assim como respeitar e viabilizar a construção de identidades dos educandos praticantes de religiões minoritárias. Pois, conforme o PCNs “[...] a afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais [...]” (BRASIL, 1997, p. 121).

Logo, torna-se relevante, analisarmos os estudos e pesquisas atuais que dialogam e cedem espaço para a discussão acerca das religiões e identidades africanas e afro-brasilei-
⁸ Os contos selecionados são aprovados pelo Ministério da Educação – MEC, e disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, especialmente para serem utilizados em ambiente escolar, visto que sua venda é proibida.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

ras na sala de aula, destacando suas contribuições para a revisão do currículo escolar e a criação de projetos e práticas de valorização da religiosidade de matrizes afro-brasileira e africanas.

2.2. POR QUE FALAR DE RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA?

Mesmo que de forma tímida, tem ganhado fôlego no cenário acadêmico discussões relacionadas a religiões marginalizadas, especialmente as de matrizes afro-brasileira e africanas, como a umbanda e o candomblé, que se mantêm no Brasil por meio da manutenção da tradição herdada pelos africanos escravizados.

Em sua maioria são pesquisas que procuram apresentar e romper com os estigmas construídos desde a colonização/colonialidade no Brasil, período em que os africanos eram trazidos como escravizados, sofrendo perda de sua identidade cultural e religiosa, por meio das imposições do colonizador. Mesmo com toda essa força, a resistência do povo negro até mesmo nos cativeiros do passado e, bem como nas periferias das cidades estão entoadas suas práticas do candomblé e da umbanda (CONCEIÇÃO, 2016).

Entretanto, a visão proposta por Conceição (2016) de que a religião africana representa um elo de resistência ao sistema escravocrata é silenciada e vilipendiada, sobretudo, pela tradição religiosa cristã, a qual sempre condenou e rotulou como pertencente ao Demônio, tudo aquilo que fosse diferente de sua doutrina sacra. Nesse sentido, Conceição (2016, p. 114-115) apregoa:

Outras formas de racismos e preconceitos eram praticadas em sala de aula, tais como a apresentação das culturas africanas, sobretudo os aspectos religiosos, que eram associados a bruxaria, feitiçaria ou magia negra, em detrimento da hegemonia católica da elite branca.

Nessa perspectiva tradicionalista, discutir religião em sala de aula esta limitada ao ensino de valores cristãos católicos. Logo, devido ao crescente número de discentes e docentes evangélicos, os valores protestantes têm sido incorporados ao currículo, influenciados, especialmente pela predileção religiosa do docente.

Por isso, os estudos desenvolvidos acerca da religiosidade africana concentram-se, em sua maioria, em romper e/ou atenuar o estereótipo negativo que se consagrou desde a colonização e se difundiu com as doutrinas religiosas dominantes. Pois existe, ainda, a imposição e a condenação do colonizador/ de colonialidade sobre a construção de valores e da identidade candomblecista e umbandista dos estudantes.

De acordo com Meirelles (2012, p. 151) para a realização de ações que possibilitem discutir religiosidade em sala, em vez de religião, é importante “a promoção em sala de aula, de reflexões conceituais que permitam [...] desmistificar noções já naturalizadas em livros e outros materiais didáticos acerca daquilo que se entende por raça, cor, etnia, identidade, entre outros”.

Com tudo, são poucos os docentes que se propõem a realizar tal reflexão em sala de aula. Ao pensarmos nas religiões africanas, os/as professores/as que a estudam em espaço escolar, em sua maioria, frequentam ou já frequentaram um terreiro, são praticantes de candomblé ou a umbanda, e



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

consequentemente foram vítimas de preconceito/discriminação religioso/a e até mesmo étnico-racial.

Assim, na medida em que o docente candomblecista ou umbandista realiza discussões religiosas em sala de aula, o preconceito enraizado se expande, por discursos de ódio advindos do passado estrutural racista, os quais emanam da comunidade escolar e ganham motivação por meio dos defensores dos valores cristãos. Gerando, em muitos casos, o silenciamento de discentes e docentes.

Nesse segmento, é essencial que a discussão seja partilhada e não centralizada ou influenciada pela religião do docente, visto que o objetivo de toda aula, de qualquer disciplina é mediar o conhecimento. Possibilitando incluir os/as alunos/as, até então, silenciados pela sociedade cristã do branqueamento, que tanto os condena, seja pelo discurso do/da professor/da, do livro didático ou dos colegas de sala.

Conforme Meirelles (2012, p. 153) cabe a todos “[...] professores que adentra as salas de aula da Educação Básica a tarefa de estabelecer um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade na qual o discente está inserido”, rompendo com a tradição que perpetua discursos canonizados que em sua construção foram motivados por ódio e preconceito. No sentido de quebrar esses estereótipo é necessário discutir as religiões de matrizes afro-brasileira e africana também em sala de aula (OLIVEIRA, 2013). Com base no discurso de Oliveira (2013) podemos definir o papel do/da professor/a contemporâneo como um sujeito mediador, ou seja, aquele capaz de mediar tanto o conteúdo, quanto criar e apresentar caminhos que possibilitem aos alunos/as conviverem em uma sociedade livre de padrões religiosos tradicionais centrados em julgar e condenar tudo o que considera diferente de si.

Para tanto, as discussões/reflexões e a sequência didática desenvolvidas nesta pesquisa, visam primeiramente conceder voz e lugar aos alunos/as candomblecistas e umbandistas que, hoje, se encontra silenciado em sala de aula, com medo de expor sua visão religiosa, pois conhece apenas uma realidade: a do preconceito instaurado e estrutural racista.

Portanto os dizeres da religião afro-brasileira e africana em sala de aula podem possibilitar os/as alunos/as afro-brasileiro/a e não afro-brasileiro/a compreender que o passado que ainda se resulta no presente foi marcado pela escravidão, daí o racismo ser estrutural e, que podemos superar por meio de práticas pedagógicas antirracistas, ou seja, não basta ser apenas contra o racismo é necessário incorporar a resistência da ressignificação da política antirracista.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo da premissa de que o “[...] processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão de sua própria experiência [...]” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 66), pois este trabalho configura-se metodologicamente como uma pesquisa-ação, ou seja, “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas” (Ibid. p. 65).

A pesquisa-ação possibilita compreender e valorizar o trabalho do/a professor/a, enquanto pesquisador, especialmente, devido: “[...] os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático [...]” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 66), pois o docente consegue a partir de problemas comuns e rotineiros criar soluções efetivas e, em sua maioria, simples, ou seja, a partir de metodologias e práticas diferenciadas.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Acreditamos que a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades. Isso pode acontecer porque esses sujeitos passariam a compreender melhor como tal conhecimento é produzido nos meios acadêmicos. (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 66).

A investigação centrada no desenvolvimento de sequências didáticas acerca da leitura de textos literários juvenis afro-brasileiros se enquadra no paradigma qualitativo, pois na visão de Gomes (2009, p. 79) “[...] seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar [...]”.

Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa elencou-se como público-alvo os estudantes da rede pública federal do quarto (4º) ano do ensino médio técnico e tecnológico do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – campus Três Lagoas, unidade em que o pesquisador atua como docente ministrando aulas de História e possui liberdade e apoio da comunidade escolar para realizar discussões que valorizem a identidade afro-brasileira e africana dos/das estudantes.

Dessa forma, o conteúdo e a sequência didática foram embasados e desenvolvidos a partir de dois contos afro-brasileiros juvenis de temática religiosa: “A punição de Iemanjá”, de Adilson Martins (2008), e “A pele de Oiá-Iansã”, de Celso Sisto (2007), os quais foram lidos e analisados em sala de aula pelos estudantes, por meio de rodas de leituras, debate, exercícios de interpretação e produção de texto, que colaboraram como instrumento de coleta de dados.

Assim, o tópico “desenvolvimento” apresenta a descrição e revisão da prática desenvolvida em sala de aula a partir da leitura dos contos afro-brasileiros juvenis, tendo como foco principal o/a aluno/a, enquanto sujeito em formação e a influência da literatura nesse processo, com o intuito de criar uma sequência didática sólida e coerente que possa ser utilizada por outros docentes, ampliando as discussões sobre a presença e recepção da religiosidade afro-brasileira na sala de aula, por meio de textos literários.

Durante o todo o texto utilizei a expressão discentes, alunos e alunas, justamente para preservar a identidades dos envolvidos na didática metodológica realizada em sala de aula.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O *corpus* desse trabalho foi selecionado a partir de três pontos centrais que motivaram situações de silenciamento e opressão de estudantes/as em sala de aula, especialmente ao discutir ou mencionar temática religiosidade em ambiente escolar, são eles:

1. A mulher;
2. A mulher negra;
3. A mulher negra candomblecista e/ou umbandista.

A inter-relação desses três itens constroem a identidade dos estudantes/as que mais sofrem com o preconceito e silenciamento em sala de aula, são em sua maioria mulheres negras praticantes ou que possuem alguma ligação, por parentesco ou curiosidade, com as religiões de matriz africana.



Com intuito de possibilitar mudanças nesse cenário opressor de branqueamento, a sequência didática aplicada propõe a leitura de dois contos, os quais possuem protagonistas com identidades semelhantes ao perfil das estudantes/es silenciadas/os. Logo, ganham destaque orixás femininas Iemanjá-Yemanjá e Iansã-Oiá, as vozes das minorias suscitavam como fôlego de representatividade.

4.1. RECEPÇÃO DOS CONTOS AFRICANOS NA SALA DE AULA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Iemanjá é cultuada no Brasil como a mãe dos Orixás, pois conforme a tradição da umbanda é mãe de Exu, Ogum, Oxóssi e Obaluaê – este último, descrito como um menino doente encontrado na beira do mar, criado como filho por Iemanjá –, por sua relação com as águas salgadas e seu sincretismo com “Nossa Senhora dos Navegantes”, ela é a protetora dos pescadores e do mar.

A figura maternal submissa e caridosa da mãe é uma roupagem típica do patriarcalismo brasileiro. Já, na tradição africana Iemanjá não é somente a mãe, sua figura representa o poder, a força e a tempestade, descrita muitas vezes como a água do mar, a qual aparentemente calma, pode subitamente se transformar em tempestade marítima e provocar o caos. Personagem que ganha destaque no conto da tradição oral africana – A punição de Iemanjá, de Martins (2008).

Em síntese Iemanjá rouba os objetos sagrados de Ifá, jogo de adivinhação realizado apenas por homens. O responsável pelo Ifá era seu marido Orunmilá, que durante uma viagem deixa os instrumentos sobre o cuidado de Exu o guardião. No entanto, Iemanjá muito astuta os rouba, embriagando Exu, e passa a ser a oracula de Ifá, fazendo mais sucesso que o marido. Ao regressar Orunmilá arranca a força os símbolos de Ifá de Iemanjá e a pune expulsando-a para o mar, onde reinava seu pai Olokun.

De conformidade, Iemanjá prova que as mulheres possuem tantas habilidades quanto os homens, e ao mesmo tempo destaca o papel da mulher em sociedade, rompendo com os arquétipos patriarcais de esposa submissa “Só não se pode dizer, diante disto, é que Iemanjá não sabe Ifá, nem que as mulheres não sejam capazes de compreender seus mistérios e desvendar seus segredos” (MARTINS, 2008, p. 129).

Em conformidade Mariosa e Reis atribui:

Atualmente, os textos voltados para o público infanto-juvenil, buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura. As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana (2011, p. 45).

Com relação a citação, temos na representatividade religiosa a figura de Iansã que é configurada como a orixá guerreira na Umbanda. Na tradição brasileira, pois sua força são fortes rajadas de ventos e raios das tempestades. Isso demonstra o papel da mulher em determinados espaços e tempos históricos que em certas literaturas ou livros didáticos estão a margem da exclusão.

Todavia o conto “A pele de Oiá-Iansã”, de Sisto (2007), Iansã é tomada a força como esposa por Ogum, que ao vê-la se metaforizando de búfalo para humana, rouba sua pele e a chantageia ao matrimônio. Segundo a tradição eles tiveram nove filhos, número da simbologia que a representa.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Ogum possuía outras mulheres que se uniriam contra Iansã, especialmente devido a sua misteriosa beleza. Ao embriagarem o marido, descobrem o mistério e passam a zombar dela. Após muito tempo Iansã recupera sua pele, se transforma em búfalo e chifra todos que a maltratavam, poupando apenas seus filhos. Sisto (2007, p. 105), comenta:

Vestiu-a imediatamente, aprumou-se e ficou esperando que as outras mulheres retornassem para casa naquele dia. Quando as mulheres abriram a porta da casa, o que viram foi um búfalo enlouquecido, que bufava e chifrava para todos os lados. Foi uma gritaria medonha. O búfalo não poupou ninguém. Só não fez nada com os nove filhos.

Mediante ao fato Iansã foge sozinha para a floresta, mas ao ver seus filhos chorarem, para e entrega seus chifres a eles “- Sempre que estiverem em perigo ou precisarem da minha ajuda, batam um chifre no outro e eu virei, rápida como um raio. – Êpa Heyi!” (SISTO, 2007, p. 105), demonstrando sua prontidão e coragem para lutar por aqueles que ama. Notamos que a religiosidade perpassa as narrativas, a partir da presença de elementos simbólicos. No entanto, a motivação das tramas se desenvolve por meio da resistência a tradição patriarcal opressora, especialmente a praticada no matrimônio, em que os maridos silenciavam e oprimiam as mulheres.

A leitura de textos advindos da tradição oral africana em sala de aula já não são mais um desafio, ao considerarmos que a lei n. 10.639/2003 que favoreceu e ampliou sua presença nesse cenário. No entanto, ao destacarmos elementos religiosos africanos como o Ifá e a figura Iemanjá, enquanto, orixá da Umbanda e do Candomblé, deparamos com uma linha tênue entre falta de conhecimento desse valores de matrizes afro-brasileira e africana, motivos qual estão ligados a “democracia racial”.

Em uma primeira leitura, a superficial, a religiosidade é atenuada pela linguagem típica ioruba. O que motiva discursos de incompreensão vocabular dos estudantes/as, algo que se modifica rapidamente ao iniciar a contextualização do texto, analisarmos os personagens e a simbologia. Logo, novamente o preconceito ganha à baila das discussões, especialmente pela associação ao Demônio.

Notamos que os/as estudantes/as em sua maioria demonstraram aversão aos contos justificada pela doutrina religiosa, enquanto, poucos comentaram e expuseram conhecimento prévio sobre eles. Somente em momentos externos a aula, os/as estudantes/as praticantes de religiões afro-brasileira e africanas tiveram coragem de procurar o professor para conversar sobre o texto. Pois, o objetivo seria conceder voz para estes contribuírem e participarem nas discussões em sala.

Nos dizeres de Mariosa e Reis (2011, p.48):

O que ocorrerá com as crianças negras é uma ausência de conteúdo que conte sua história e que faça com que, no futuro, elas tendam a transformar-se em adultos problemáticos em suas afirmações como sujeitos. A construção da identidade sofrerá forte influência de todas estas representações sociais.

Para superação dos embates optamos pela produção escrita de caráter biográfico “Experiências e vivências com sua religião” a qual o leitor inicial seria apenas o professor, como estratégia para iniciar o processo de rompimento do silenciamento dos/das estudantes/as, praticados nos debates especialmente pelos discursos de ódio, os quais possuíam como palavras-chaves: Demônio, pecado e inferno.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Os textos biográficos representavam em suma pedidos de socorro, por meio dos relatos recobertos por tristeza, raiva e incompreensão. Notou-se que os preconceitos estavam presente na maioria das produções textuais, pois estudantes/as de outras religiões também relataram situações em que sofreram preconceitos e/ou foram silenciadas de alguma forma pela comunidade escolar e bem como pela sociedade. Para Cândido:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza (2011, p. 188).

Logo então, às divindades de matrizes afro-brasileira e africana Iemanjá e Iansã surgiram nos relatos das estudantes, tanto em forma de abuso, quanto opressão sofrida. Dessa forma, a religião minimizou-se diante de situações comuns. E elencou-se que as orixás deveriam representarem, não somente a religião que evocam, mas sim a força e a resistência a todo o tipo de opressão. Nessa verve, a sequência didática concentrou-se, então em destacá-las a partir dos relatos de superação a opressão presentes nos contos.

Assim, foram realizadas diversas pesquisas relacionadas ao papel da mulher na religião, permitindo a manifestação das diferentes religiões dos/das estudantes/as, na qual Maria destacou-se entre os católicos, Ester e Rute entre os evangélicos, e outros estudantes/as pesquisaram, ainda, sobre outras orixás mulheres, descentralizando, a partir da ampliação de conhecimento, o diálogo sobre religiosidade na sala de aula.

Em seguida os textos africanos foram relidos pela turma, oportunizando a revisão dos discursos iniciais embasados apenas no preconceito. Notamos que, o contexto social e étnico-racial ganhou maior significação, a partir das pesquisas, e da relação com o texto biográfico, por meio das ações de Iemanjá e Iansã. Possibilitando assim que, os/as estudantes/as demonstrem-se um conhecimento articulado, ao contrário do centralizado das aulas iniciais, o qual evidenciou-se, especialmente por meio da produção de um texto dissertativo “Preconceito instaurado: relações de conflito e poder entre as diferentes religiões praticadas no Brasil”.

A experiência com os textos afro-brasileiro e africanos de temática religiosa em sala de aula desenvolveu-se a partir de uma sequência didática centrada na leitura do texto literário e da produção de textos, contemplando, tanto a proposta curricular, quanto os conteúdos apresentados nos parâmetros curriculares nacionais, não se distanciando do objetivo central das aulas, portanto, não havendo impedimentos de sua realização.

Nota-se também que muitos desses preconceitos foram minimizados durante as convivências textuais e de trocas de experiências, ao ponto de alguns discentes negros/negras se sentirem confortáveis de reconhecerem suas identidades culturais, ou seja, a ressignificação afro-brasileira e africana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se ao longo deste trabalho demonstrar o papel do texto literário de origem africana e afro-brasileiro de temática religiosa para a aplicação e manutenção da lei n. 10.639/2003, a qual determina no ensino de história, a obrigatoriedade da história da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, visto que:



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

É responsabilidade da escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa das idiosincrasias dos referenciais afrodescendentes. (MARIOSÁ; REIS, 2011, p. 47).

O desenvolvimento dessa pesquisa permitiu-nos compreender que os estudantes/as negros/as praticantes de religião de matrizes afro-brasileira e africana sofrem no processo da construção e representação de sua identidade, por meio da opressão e silenciamento impostos pela sociedade racista de tradição religiosa dominante do embranqueamento cristão.

Como estratégia para mediar e possibilitar a construção identitária desses/as estudantes/as optou-se pela leitura do texto literário, pois Iemanjá e Iansã são mais do que personagens mitológicas do candomblé e da umbanda, são exemplos de mulheres negras que vivenciaram e venceram a luta social contra a opressão e o silenciamento imposto pela sociedade patriarcal e de mandonismo. São orixás, mas também são mulheres, mães e guerreiras, e se tratando de um país que violenta diariamente as mulheres, e portanto as que mais sofrem são as mulheres negras e pobres, daí a importância de enaltecer a racialidade do povo negro.

É importante compreender que a sequência didática aqui apresentada deve estar em constante revisão, especialmente ao considerar os diferentes contextos e perfil dos/das estudantes/as. Dessa forma, acredita-se que o diálogo entre todas as instâncias que compõem a comunidade escolar é fundamental para a revisão de práticas e costumes, que em sua maioria são enraizados pela discriminação e inferiorização étnico-racial.

Existem muitas Iemanjás e Iansãs na sala de aula, ainda, silenciadas e oprimidas, seja pelo discurso do/da professor/a ou do livro didático, ou outros demais discursos ditos e não ditos. Pois as raízes do colonialismo de escravização ainda ecoam o ódio e preconceito racista, especialmente em relação a tradição religiosa da população negra no Brasil e, isto é, utilizar a literatura afro-brasileira e africana é didaticamente decolonizar as forças cristãs hegemônicas que dilaceraram os povos colonizados e escravizados ao longo da nossa história nesse país. Portanto à umbanda e o candomblé são a paz e o axé.

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 e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural. Brasília: MEC, p. 115 – 166, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, p. 171-193., 2011.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: lei 10.639/2003.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

GINZBURG, Jaime. Autoritarismo e literatura: a história como trauma. Viçosa, Santa Maria, Centro Universitário Franciscano, v. 19, n. 33, p. 43-51, 2000.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARIOSIA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. Estação Literária. Londrina, Vagão-v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011.

MARTINS, Adilson. A punição de Iemanjá. In: MARTINS, Adilson. Lendas de Exu. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MEIRELLES, Mauro. Dos terreiros para a sala de aula: as religiões de matriz africana no RS, limites e possibilidades. Anais do Congresso Internacional da Faculdade EST. São Leopoldo: EST, v. 1, p. 146-156, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; et al. O Xangô na sala de aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. Interações – Cultura e Comunidade, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 14, p. 261-279, jul./dez. 2013.

SANTOS, Célia Regina Santos; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (orgs.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, p. 337-354, 2009.

SISTO, Celso. A pele de Oiá-Iansã. In: SISTO, Celso. Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.



educação antirracista e análise de imagens: educação e desenho numa perspectiva decolonial

Suely dos Santos Souza⁹
Marta Alencar dos Santos¹⁰
Glaucia Maria Costa Trinchão¹¹

Resumo: Nesse artigo discutimos a necessidade de uma educação antirracista que combata os preceitos da colonialidade, cujas dimensões se inserem nos contextos social, econômico, educacional e político, tendo como estratégia principal o racismo como modo de domesticar, oprimir e dominar sujeitos e grupos não brancos. Nessa perspectiva, problematizamos a utilização de imagens, obras de arte produzidas no séc. XIX, em materiais pedagógicos como textos imagéticos em apoio ao texto verbal, que, sem maiores reflexões, podem contribuir sutilmente para a disseminação do racismo. O objetivo foi, a partir do conhecimento do Desenho aliado à Educação e sob os estudos decoloniais dos autores Quijano, (2002; 2005), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2017) e Dussel (1993), analisar a aquarela oitocentista intitulada Navio Negreiro, do artista e pesquisador alemão Johan Muritz Rugendas (1802-1858), que está presente em livros de História, indicados pelo PNLD e produzidos para serem utilizados nas escolas públicas brasileiras. Utilizamos o método iconográfico de Panofsky (1955), que alia a iconografia à iconologia para investigar a maneira como a imagem foi composta, associado a técnica de percepção visual no campo do Desenho. Consideramos que as aquarelas produzidas por Rugendas são eivadas de um ideário que evidencia preceitos racistas em sua composição, que podem influenciar a construção de conceitos e valores negativos em crianças no contexto educacional. É preciso problematizar e tensionar instrumentos educacionais que têm grande potencial para formar consciências e perpetuar desigualdades e exclusões. Assim, com o auxílio de autores como Arnheim (2007), Burke (2009), Silva (2004), Souza (2016), Schwarcz (2015), analisamos e interpretamos tanto as técnicas utilizadas na composição das imagens como identificamos os preceitos e ideologias que inspiraram essas composições, no entendimento de que toda imagem é pensada para corporificar uma ideia. Dessa forma, imagens podem ser produzidas conscientemente para compor um ideário discriminador, preconceituoso e racista e impregnar os textos imagéticos que compõem materiais como os Livros Didáticos. Nessa perspectiva, defendemos a importância de um trabalho crítico sobre essas obras, na medida em que tais obras estão inseridas em um material tão importante e institucionalizado como o livro didático que, se não for criteriosamente trabalhado pode disseminar falsos preceitos e moldar concepções acerca dos sujeitos negros africanos e afro-brasileiros, contribuindo, dessa forma, com os propósitos da colonialidade. A colonialidade há séculos define os rumos, os privilégios e os lugares sociais, perpetuando a discriminação e a exclusão de cidadãos historicamente expropriados tanto de seus direitos, quanto de sua cultura, seus corpos e sua dignidade.

Palavras-chave: Educação antirracista. Análise de imagens. Decolonialidade.

9 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. suely0975@gmail.com

10 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. msantos1@uefs.br

11 Doutora em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. gaulisy@gmail.com



1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre a temática racial estão ocupando cada vez mais considerável espaço não somente no âmbito acadêmico, mas também no contexto social a partir da divulgação midiática de fatos e situações que, sempre aconteceram, mas que hoje ganham visibilidade por meio das lutas e discussões levantadas por grupos e movimentos sociais. Embora precisemos reconhecer que ainda temos um longo percurso a ser percorrido para a efetivação de espaços de debates e construções, que se concretizem em ações significativas que atendam a demanda de garantia de direitos para a população negra brasileira.

No que concerne as pesquisas realizadas sobre a temática, podemos sinalizar a existência de várias abordagens que se dinamizam em temas que procuram contemplar as várias perspectivas em que o racismo se traveste e alcança os círculos e relações. Isso na perspectiva de Fanon (1980) mostra que o racismo não se esclerosa, mas se renova, se matiza, muda de fisionomia e toma a forma do conjunto cultural que o acolhe. Tais perspectivas de abordagens nos dão a oportunidade de propor novos estudos e problematizações que nos inquietam a pensar as muitas formas possíveis de combate a essa ideologia tão nociva à sociedade.

Nessa perspectiva analisamos, mediante os saberes produzidos na área do Desenho, aliados à Educação e aos estudos decoloniais, a composição de produções artísticas imagéticas que foram criadas no século XIX e que são frequentemente utilizadas no contexto educacional, principalmente em materiais institucionalizados, como os livros didáticos. São obras de arte produzidas por desenhistas e historiadores gráficos que vieram ao Brasil em missões científicas ou artísticas para investigar o novo mundo, como exemplo a produção de Jean Baptiste Debret na Missão Francesa e Johan Muritz Rugendas na expedição Langsdorff. Estas produções se tornam o texto imagético no momento em que são inseridos em um material educacional, compondo, junto ao texto verbal, o conteúdo ensinado.

O texto imagético possui informações, sentidos, subjetividades, não possui uma única forma de manifestação e nem interpretação, mas permite múltiplas formas de tocar os sentidos, sentimentos e percepções de quem o observa (SOUZA, 2016). É relevante, então, pensar quais preceitos, conceitos e ideários as imagens usadas como texto imagético, em apoio ao texto verbal transmitem e ajudam a construir no contexto educacional. Esta é uma problemática importante no que diz respeito à educação de crianças nas escolas públicas, futuros cidadãos da sociedade brasileira.

Nessa compreensão esse estudo se justifica por analisar sob a perspectiva decolonial a construção dessas obras de arte e problematizar o uso das mesmas sem uma prática reflexiva e um criterioso exercício de análise crítica, contextualização e desconstrução da parte do/a professor/a, na medida em que os livros didáticos nem sempre proporcionam tais tensionamentos em suas apresentações e recomendações. O objetivo é, então, trazer uma análise sob a perspectiva iconográfica de análise de imagens, aplicada a uma das aquarelas do artista e pesquisador alemão Johan Muritz Rugendas intitulada *Nègres a fond de calles*, produzida em 1827. O estudo será realizado segundo o método Iconografico criado por Panofsky (2002), associada aos estudos decoloniais de autores como Quijano, (2002; 2005), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2017), Dussel (1993), dentre outros. A imagem investigada pode ser encontrada nos livros didáticos *História Bahia* (SILVA; CHIANCA, 2010) e *Ápis História* (CHARTIER; SIMIELLI, 2017) e sua composição foi concebida eivada de racismo e preconceito racial, sendo necessário um cuidadoso trabalho e até, se possível, sua retirada dos livros didáticos, na medida em que os mesmos nem sempre demonstram preocupação em desconstruí-las, questioná-las e problematizá-las em suas orientações.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

O racismo sempre foi uma das principais causas das desigualdades e violações de direitos na sociedade brasileira e os altos índices de violência são a face mais brutal dessa realidade. Entender essa ideologia e a forma como ela se insere nos vários âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais é condição indispensável para se pensar um projeto de sociedade em que a justiça social alcance todas as pessoas, independente de sua raça, cor, gênero, classe social, dentre outras características.

Por isso, a educação se configura como uma das mais importantes e potentes estratégias de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial em todas as suas multiformes manifestações. Através de uma prática educacional antirracista e decolonial pode-se desenvolver um pensamento comprometido com o ser humano de maneira integral com vistas à valorização da diversidade, enquanto característica fundamentalmente respeitada, e ao combate ao ideário de hierarquia entre os grupos humanos. E para pensarmos a educação antirracista, é preciso entendermos os preceitos da colonialidade que se inserem em todas as instâncias da existência social desde a constituição das sociedades dominadas no processo colonial.

Para entender a colonialidade precisamos compreendê-la como derivada mas ao mesmo tempo distinta do colonialismo em sua existência e estrutura. Podemos descrever o colonialismo historicamente enquanto estratégia política imperialista de dominação europeia e controle político, cultural e religioso sobre as terras chamadas de colônias e sobre os povos originários ali existentes. Segundo Dussel (1993), esse momento demarcou o início da modernidade em que a Europa se constituiu como centro do mundo e da história, criando o mito da europeidade e instituiu os territórios invadidos como sua periferia e os povos que ali habitavam como o “outro” que deveria ser conquistado, colonizado, modernizado e civilizado pelos europeus que se colocavam como missionários da civilização em todo o mundo. Para esse autor “a primeira experiência moderna foi a superioridade quase divina do Eu europeu sobre o Outro primitivo, rústico e inferior. Um Eu violento-militar que cobiça, que deseja riqueza, poder, glória” (DUSSEL, 1993, p. 47).

Dessas prerrogativas, entendemos a colonialidade como uma herança arraigada, derivativa do colonialismo em todos os aspectos, mas principalmente nas subjetividades com que suas garras aprisionaram as estruturas e continuam aprisionando o mundo, ora conquistado, hoje independente, o que se torna mais perigosamente eficaz na medida em que seus preceitos constituem as consciências, as organizações e as constituições gerais das sociedades dominadas por ela. É concebida por Quijano (2002, p. 01) “como a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foi imposta sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu”. Assim, a colonialidade transcende ao mesmo tempo que perpassa todas as propriedades materiais do colonialismo histórico mas, ao contrário dele, ela não desaparece com o fim do regime político e com a independência das terras conquistadas.

Dessa forma, existe continuidade, ininterrupção e perpetuidade daquela forma de ver o mundo que se expandiu e se assentou nos territórios conquistados e no mundo, mesmo com o fim das estruturas de subordinações políticas, isto porque “no padrão mundial de poder, a colonialidade impregna todas e cada uma das áreas de existência social e constitui a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, sendo, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder” (QUIJANO, 2002, p. 01). E assim, segundo esse autor, a colonialidade compõe e dá forma ao sistema-mundo capitalista moderno.

Como maneira de legitimar as relações de dominação na conquista do mundo “não europeu”, a ideia de raça foi construída enquanto estratégia estrutural, como uma classificação social básica e universal de sustento a esse novo padrão de poder colonial eurocentrado. Estratégia essa que



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

se alicerçou e ganhou forças com as teorias raciais do século XIX, fundamentando seu entendimento de mundo em uma visão hierarquizada entre grupos humanos. No topo dessa hierarquia naturalmente foi entronizado o homem branco europeu hegemônico como o senhor civilizador e divinamente enviado para restaurar o equilíbrio social mundial, enquanto os grupos dominados, naturalmente inferiores e subdesenvolvidos são classificados como inferiores e subalternizados social, política, religiosa e economicamente, a exemplo dos povos da América-latina, África e Ásia.

Para Quijano (2005) a ideia de raça é conceito central, principalmente no que tange a formação dessas estruturas de poder, sendo que o conceito de raça foi pensado exatamente para dar forma à elas. Dessa maneira, a classificação racial se torna elemento constitutivo desse padrão mundial de poder, o entendimento de raça se torna eixo fundamental e a classificação social da população mundial elemento *sine qua non* para a perpetuação das estruturas, com alcance a vários planos, meios e dimensões materiais e subjetivas na escala social.

A construção de hierarquias sociais e os modos de apropriação das riquezas, dos corpos e das subjetividades de pessoas é marcada por relações assimétricas entre economias mundiais na divisão internacional do trabalho, estando as antigas hierarquias, que antagonizam grupos na relação europeu e não europeu, ainda hoje arraigadas nas divisões políticas, econômicas e sociais. E a colonialidade do poder, do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2007) se relacionam com a epistemologia e suas formas de reprodução de poder, de subjugação de pessoas e regimes de pensamentos, bem como na legitimação do conhecimento a ser transmitido em todas as instâncias educacionais, principalmente em suas formas institucionalizadas.

Nesse aspecto, de acordo com o ponto de vista de Mignolo, autor que compõe junto aos autores já citados o grupo modernidade/colonialidade¹², e corroborando com os mesmos, “existem nós histórico-culturais e cada um deles é uma instância universal, sendo os mesmos articulados através da diferença colonial e imperial” (2007, p. 10).

Tais nós se personificam em hierarquias, e dentre estes podemos citar, além da formação racial/social global, a hierarquia gênero/sexo global, a hierarquia espiritual/religiosa, as hierarquias epistêmicas e linguísticas e a hierarquia estética, presente na arte, na literatura e, dentre outros, em reproduções de pinturas. Cada uma dessas hierarquias possibilita uma extensa discussão, no entanto, aqui neste trabalho, o objetivo é pensar o racismo na construção de imagens utilizadas no contexto educacional, e desse modo, nos deteremos na hierarquia presente na arte, pois a mesma “administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo, do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado (MIGNOLO, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, a educação brasileira não pode se furtar a discussão da educação antirracista, a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os contextos, ações e instrumentos, de maneira a promover a decolonialidade dos espaços educacionais, e construir relações interpessoais respeitáveis e igualitárias. É fato que o silêncio sobre as inúmeras formas de personificação do racismo contribui para que a colonialidade continue definindo os rumos e as relações, sendo as diferenças fenotípicas entendidas enquanto desigualdades hierárquicas naturais. Torna-se pungente, assim, que suas muitas formas de se manifestar sejam desmascaradas e combatidas.

12 Grupo de intelectuais latino-americanos que no final dos anos de 1990 reivindicaria a tese de que a modernidade europeia é fruto da ação colonizadora dos povos europeus sobre as Américas. Este grupo ainda criticava o conceito marxista de classe evidenciando que o mesmo não seria satisfatório para “explicar” os fenômenos da desigualdade social presente nos países latino-americanos pois lhe faltaria a experiência colonial forjada no conceito de raça.



E é nesse entendimento, que tomamos aqui, como objeto de investigação, o racismo presente em imagens, destacando a produzida por Rugendas, que se tornam textos imagéticos junto ao texto verbal em materiais pedagógicos, como os livros didáticos já citados, por exemplo. Enfatizamos a importância de pensar o poder dessa linguagem no cotidiano para a reprodução de preconceitos raciais e concepções eurocêntricas hegemônicas de mundo e a urgência de se trabalhar a diversidade humana sem preconceito, e acima de tudo com respeito e consideração.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Quando o assunto é arte, o simples ato da observação não dá conta de entender todas as particularidades, detalhes e intenções que permeiam uma composição artística e nem para o entendimento do que as mesmas intentam expressar, transmitir e construir de conceitos e valores. Assim torna-se necessária uma análise cuidadosa, em se tratando de desenhos e pinturas, com base no entendimento de análise de imagens construído nas áreas específicas de conhecimento.

A iconografia tem sido fonte de estudo de muitos pesquisadores e enquanto área de pesquisa se encarrega de descrever, classificar e analisar as mais variadas imagens. Neste estudo nos preocupamos em analisar aquelas que são largamente utilizadas em algum momento como ferramenta pedagógica. Aliada à iconologia, a iconografia se complementa na investigação dos valores simbólicos e ideológicos contidos numa obra de arte, ou seja, interpreta uma obra a partir de seu contexto cultural e histórico. Tendo então em vista, o tratamento específico que a análise de imagens requer, nos apropriamos dos estudos do pesquisador Erwin Panofsky (1892-1968), autor conhecido pelo método sintético de análise de imagens que trabalha com os dois termos iconografia e iconologia de maneira aliada e ao mesmo tempo distinta (BURKE, 2004).

Para entendimento do método utilizado por Panofsky (1955), sinalizamos abaixo os três níveis básicos que norteiam uma investigação de imagem, segundo esse pesquisador, níveis que abordam a experiência prática, simbólica e ideológica que uma imagem pode abarcar. Assim, no método iconográfico de análise de imagem, o autor distingue os três níveis no seu tema ou significado, remetendo-nos a três abordagens, assim expressas:

I- Tema primário ou natural, subdividido em factual e expressional. É apreendido pelas formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor (...) representativos de objetos naturais (...) pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos (...) e pela percepção de algumas qualidades expressivas (...) pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos; II- Tema secundário ou convencional: (...) ligamos os motivos artísticos e as combinações de motivos artísticos com assuntos e conceitos; III- Significado intrínseco ou conteúdo: é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica-qualificados por uma personalidade e condensados numa obra. (PANOFSKY, 1955, p. 50, 53).

A primeira etapa, chamada pelo autor de descrição pré-iconográfica de uma obra de arte, implica em uma leitura simples do que se pode ver na obra, levando em consideração o senso comum e a experiência prática de cada observador, ou seja, aquilo que conseguimos reconhecer em nossa experiência visual. A segunda etapa, análise iconográfica, já abrange uma análise mais cuidadosa, buscando motivos, idéias, relações, uma ação que requer mais domínio de conceitos e assuntos específicos do campo da



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

História da Arte e do Desenho. Nessa etapa, são realizadas relações acerca do que os detalhes representam e o que os mesmos simbolizam. A terceira etapa, interpretação iconológica, então, aprofunda-se mais, buscando chegar aos valores ideológicos, simbólicos, aos motivos intrínsecos, o “algo a mais”, relacionando a obra e seus componentes e as intenções dos sujeitos que a produzem, ou encomendam.

Para Panofsky “a descoberta e interpretação desses valores “simbólicos” (que muitas vezes, são desconhecidos pelo próprio artista e podem, até, diferir enfaticamente do que ele conscientemente tentou expressar) é o objeto do que se poderia designar por “iconologia” em oposição a “iconografia” (1955, p. 53).

Na intenção de explicar melhor a função da iconografia e para clarear acerca da necessidade da iconologia para que uma análise mais aprofundada e satisfatória seja realizada, o autor esclarece que a iconografia auxilia no estabelecimento de datas, origens e até autenticidade, e é imprescindível para quaisquer interpretações ulteriores de uma obra. No entanto, ela não se propõe solitariamente a tarefa da interpretação, mas faz sua parte em coletar e classificar evidências ao mesmo tempo em que não se considera capacitada a investigar a gênese e significação das mesmas. Dessa forma, ela constitui apenas uma parte dos elementos que compõem o conteúdo intrínseco que precisa ser esclarecido para que a comunicação do conteúdo seja articulada e comunicável. (PANOFSKY, 1955).

Assim, a iconografia se limita aos elementos visíveis e comparáveis, sendo útil para que a análise da obra possa acontecer, no entanto, não se propõe a adentrar aos valores, concepções, preceitos, crenças e ideologias. O que, então, fica relegado à responsabilidade da iconologia que precisa dos elementos fornecidos por aquela para que possa realmente chegar a interpretações satisfatórias. Tendo isso em vista, na intenção de proceder à análise, torna-se necessário conhecer o que faz parte dos contextos culturais. É importante também levar em consideração que a imagem não capta todas as particularidades da época expressada e dos indivíduos envolvidos. Sobre isso Eduardo Paiva fala sobre a necessidade de ir além do que é visível, buscar os códigos, as lacunas e os silêncios que precisam ser decifrados e compreendidos. E nesse entendimento “a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente” (2006, p. 19).

Para entendermos uma imagem, principalmente aquelas que retratam contextos sociais, é preciso compreender que as fontes carregam em si temporalidades distintas e que são lidas de maneira diversa a depender do observador, sendo a leitura influenciada por valores, gostos, entendimento de mundo de quem a produziu ao mesmo tempo daqueles que a observam, e nesse sentido são construídas e reconstruídas em cada época. Nesse aspecto, “tudo vai depender da recepção que eles [códigos, símbolos e representações] terão em cada época, no seio de cada grupo social e, também, das variadas maneiras pelas quais serão apropriadas historicamente”. (PAIVA, 2006, p. 26, grifo nosso).

Dados esses esclarecimentos, o percurso metodológico se deu a partir desse diálogo iconografia-iconologia, sob a perspectiva decolonial de entendimento da historicidade, influências e designações do poder hierárquico hegemônico que construiu uma visão de sociedade e de sujeitos e que impregnou tal visão, marcada por conceitos e valores discriminatórios e opressores em obras de arte datadas do século XIX. Obras essas largamente inseridas em materiais didáticos. Devido a configuração desse estudo, nos limitamos a uma imagem, que foi selecionada dentre as muitas produzidas com a finalidade de documentar o período da escravidão, a obra *Nègres a fond de calles*, de Johan Muritz Rugendas, 1827.



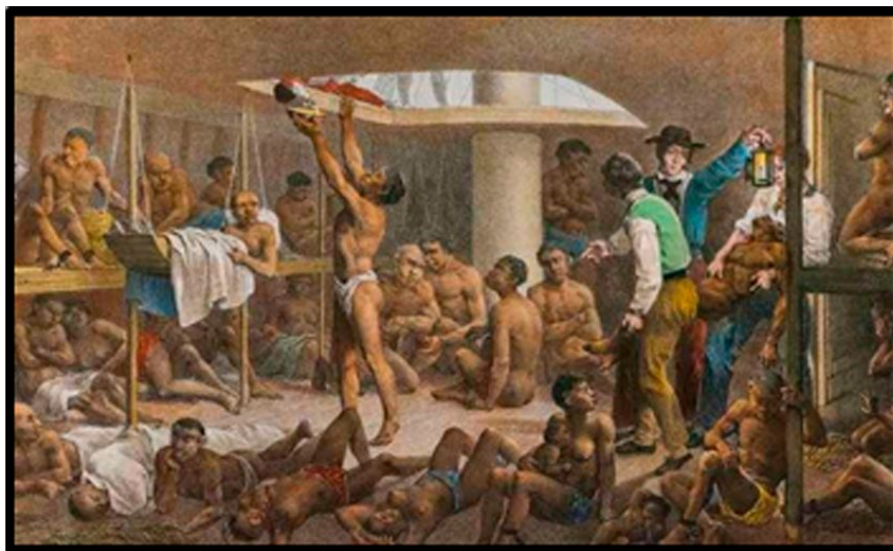
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A imagem apresentada abaixo, cujo título traduzido no Brasil aparece como Navio Negroiro, está presente recorrentemente nos livros didáticos, produzidos e indicados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para serem utilizados nas escolas públicas. Como exemplo, citamos aqui dois livros da Editora Ática: *História, Bahia*, 5º ano (SILVA, 2012, p. 68), indicado no Guia do Livro Didático, triênio 2010-2012, e *Ápis História*, 4º ano (CHARLIER; SI-MIELLI, 2017, p. 57) indicado no Guia do Livro didático, triênio 2019-2022. Esta imagem é também inserida em vários outros livros de outras coleções, tanto desta, quanto de outras editoras.

Foi produzida pelo artista e pesquisador alemão Johan Moritz Rugendas (1802-1858), que estudou na Academia das Belas Artes de Munique e veio para o Brasil na expedição Langsdorff, do cônsul da Rússia Grigory Ivanovitch Langsdorff (1774-1852), com objetivo de documentar o continente americano. Rugendas produziu um vasto material iconográfico, composto por diferentes obras como desenhos, aquarelas e pinturas a óleo, o conjunto gráfico e pictórico de Johann Moritz Rugendas representa um dos materiais fundamentais de conhecimento da sociedade e da paisagem americana no século XIX. (BANDEIRA; ARAGÃO; RIBEIRO, 2004). Tais obras foram mais tarde divulgadas no retorno à Europa em três volumes de seu livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (1834, 1835, 1839).

Tal imagem apresenta um grupo africano sendo transportado através do tráfico marítimo para a América, principalmente para o Brasil, em um navio negreiro, como se pode ver abaixo.

Imagem: Nègres a fond de calles - Johan Moritz Rugendas, 1827



Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-tortuosa-chegada-ao-brasil/>

Esse navio transportava “carga” humana e era dividido, segundo Boudriot (1984, apud. RAM-BELLI, s/a), “em três níveis: o porão, para armazenamento da água e dos víveres; a falsa coberta, para a carga humana (os escravos africanos) e a coberta para a tripulação”. Esse deslocamento acontecia de maneira extremamente degradante, homens e mulheres que foram capturados em suas terras e depositados à força nesse navio, eram mantidos presos nos porões fétidos e sem condições adequadas de transporte, muitas vezes com quantidades muito elevadas de pessoas para os espaços disponíveis.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Esses “passageiros” quase sempre ficavam em condição de desnutrição e muitos adoeciam no percurso que era longo e demorava muitos dias e até meses para chegar ao seu destino. Aqueles que adoeciam e morriam no caminho eram jogados ao mar, sem nenhuma honra ou dignidade.

Em uma observação pré-iconográfica, percebemos na imagem vários homens e mulheres, distribuídos em toda a cena, a maioria está seminua, alguns estão enrolados em panos, há alguns compartimentos em que os personagens ali ficam acima dos demais, provavelmente para aproveitamento de espaço, ainda há uma rede ocupada por um dos escravizados. Vemos uma coluna e junto a ela uma abertura que confere alguma claridade ao ambiente, também há a presença de três homens brancos, provavelmente da tripulação, vestidos, um deles carrega uma lanterna e dois seguram um personagem negro que demonstra estar doente ou ter até morrido. Pela abertura acima parece haver dois personagens, um aparece somente a sombra das pernas e outro coloca água em uma vasilha para o homem negro que está em pé com os braços estendidos. Também existe a presença de duas crianças na cena, um bebê de colo e outra também pequenina. Do lado direito da imagem há algo que se parece com uma grade e temos também pessoas em cima e embaixo da estrutura.

Pela análise iconográfica percebemos alguns elementos que serão aqui destacados. Para dar o aspecto tridimensional à imagem, Rugendas se utiliza de duas técnicas: a perspectiva e a sobreposição que merecem destaque nessa análise.

Podemos entender perspectiva, como um artifício usado no desenho e na pintura com a intenção de produzir profundidade de forma ilusória. Essa técnica permite capturar a cena de maneira que todos os objetos e personagens sejam posicionados em relação uns aos outros, assim, consegue-se respeitar as distâncias, auxiliando para que a percepção visual não seja distorcida na representação da profundidade dessa obra. Essa estratégia confere noção de tamanho e distância e ainda consegue realçar alguns aspectos espaciais. (ARNHEIM, 2007).

E sobreposição é uma técnica que auxilia na “(...) noção de profundidade na medida em que oculta partes de um objeto ou personagem, colocando outros na sua frente, dando a noção de que há espaço entre eles e atrás dos mesmos” (SOUZA, 2016, p. 219). A imagem apresenta várias camadas, na primeira vemos um grupo de homens e mulheres deitados, logo atrás o grupo de homens brancos, ao lado de outros homens negros sentados perto da coluna, atrás destes temos uma coluna, e encostado a ela temos outro homem negro. Identificamos as paredes como última camada e ao redor desse jogo de sobreposição, no lado esquerdo, ainda temos vários personagens que contribuem para a ideia de profundidade do ambiente. O artista utilizou essa técnica maestralmente, como artista profissional que era.

Mediante a sobreposição há uma exposição proposital do que o artista deseja que esteja em primeiro plano, e nos planos subsequentes em uma escala de importância conferida por ele mesmo na cena, e isso auxilia na exposição de alguns detalhes e ocultação de outros, o que dá noção de realismo na composição. É como se os elementos estivessem em camadas e isso ajuda o artista a fazer a alternância entre personagens, produzindo uma harmonia em um jogo de esconde e mostra (SOUZA, 2016).

Na obra percebemos em destaque no primeiro plano alguns personagens deitados e a maneira como estão aparenta certa tranquilidade, chama a atenção um desses personagens que foi ilustrado deitado com a mão no queixo, transparecendo estar confortável naquele ambiente. Mas o destaque maior que podemos apontar ali é na forma como as mulheres foram pintadas. Três mulheres estão à frente vestidas somente com peças de roupa de baixo, uma sentada com uma criança no colo e outras duas deitadas e a



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

posição que o artista as coloca dá entender uma tranquilidade em uma exposição que as destaca do grupo.

Percebe-se claramente nessa composição, a visão estereotipada que se tinha da figura feminina negra, em que as mulheres eram dotadas de sensualidade, voltadas à sedução e ao apelo sexual, vistas como exóticas, sedutoras e lascivas (SILVA, 2004). E mesmo em uma situação como em um transporte desse, essas mulheres são apresentadas de maneira como se seus corpos estivessem ali à disposição na cena.

Outro destaque que podemos observar na obra é a maneira como os personagens são apresentados, o que nos remete ao elemento da expressão na arte. Segundo Arnheim a expressão são “maneiras de comportamentos orgânico ou inorgânico revelados na aparência dinâmica de objetos ou acontecimentos perceptivos” (2007, p. 438) e por essa técnica o artista consegue captar um rosto humano, “exatamente como todo corpo é captado, como um padrão total de componentes essenciais – olhos, nariz, boca – aos quais se podem adaptar mais detalhes, e (...) mínimas modificações na tensão muscular e na cor da pele fazem um rosto parecer cansado ou alarmado” (2007, p. 437).

É sabido que na arte não realista, o artista confere ao desenho traços e modelos de acordo com sua percepção e assim, se torna muito fácil e provável que “(...) os julgamentos da expressão confiem em “estereótipos” que os indivíduos adotam prontos de grupos sociais” (ARNHEIM, 2007, p. 440). Tais parâmetros e julgamentos se tornam padrões influenciadores na composição das obras e na ilustração de pessoas e de grupos sociais.

De acordo com Silva (2008), em ilustrações de personagens negros geralmente são atribuídas aos mesmos características que os desvalorizam das demais pessoas e desapropria-se do exercício de sua humanidade, relacionando a isso também questões morais. Percebemos assim uma forte marca do pensamento eurocêntrico estereotipado, sendo o personagem negro ilustrado como figura destituída de beleza, inteligência, moralidade, de maneira que os mesmos não eram dignos nem de respeito e nem de consideração. Isso explicita a motivação racista e preconceituosa do homem europeu que achava que o africano era um ser incivilizável, animalesco e decadente, ao ponto de haver relatos como o destacado pelo historiador Skidmore (1998, p. 32) de que o português Duarte Pacheco se referia aos africanos como “gente com cara de cão, dentes de cão, sátiros, selvagens e canibais”.

São imagens negativas e inferiorizantes, e os personagens brancos nas cenas sempre aparecem em posições de destaque, ganhando predominâncias nas representações, o que externa a concepção de superioridade da raça branca sobre a raça negra (SOUZA, 2016). Isso é também observado na forma como os personagens da imagem analisada são retratados, e essa representação auxilia na legitimação e justificativa da dominação branca sobre os povos colonizados e os escravizados, justificando também a necessidade de serem transportados daquela maneira.

É importante observar a maneira como esses personagens estão colocados na cena, com exceção do homem desfalecido nos braços dos brancos, os demais são ilustrados com boa aparência física e a cena denota certa tranquilidade da maioria deles. A cena contrasta com a realidade histórica em que os mesmos eram aprisionados no local das falsas cobertas nessas embarcações, local que mal davam para permanecerem sentados. Esse ambiente era superlotado, o que se fazia de maneira cruel para atender ao mercado voraz de mão-de-obra escrava, pois o que se queria era o maior lucro possível com a maior quantidade de indivíduos transportados em uma única viagem. As precárias e degradantes condições em que esses homens e mulheres eram submetidos, não era levado em conta, a ponto de ocorrerem muitas mortes, o que era compensado pelo grande número de pessoas ali armazenadas (RANBELLI, s/a).



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

A história relata que ao todo foram mais de 11 milhões de africanos raptados de suas terras e trazidos para a América, dentre os quais a maioria veio para o Brasil. Essas pessoas eram aglomeradas nesses espaços fétidos, recebendo pouca água e alimentação, e devido a quantidade elevada de pessoas ficava difícil até respirar, o que facilitava a propagação de doenças, dentre elas as que mais atingiam esses sujeitos eram o escorbuto, pela falta de vitaminas, a varíola, o sarampo, a febre amarela, doenças gastrointestinais, além de outras. (SCHWARCZ; TARLING, 2015). Podemos dizer que esse foi o maior deslocamento forçado da história da humanidade até os dias de hoje.

Devido à restrição na extensão do presente trabalho, destacamos aqui apenas algumas evidências que conseguimos apresentar, ressaltando que, esta e outras imagens analisadas pelo método iconográfico de Panofsky (1955), aliado ao olhar decolonial pode revelar muito outros detalhes desvendados pelo diálogo iconografia-iconologia na medida em que esse olhar criterioso, despido das influências da colonialidade busca perscrutar, esquadrihar todas as nuances da mesma em suas composições.

Esta imagem, como várias outras desse período podem moldar entendimentos, distorcer fatos e fazer com que as pessoas não levem a sério o horror que foi o tráfico negreiro e o grande sofrimento impetrado a esses homens, mulheres e crianças no processo da escravização, um dos momentos mais vergonhosos e cruéis da história da humanidade. Isso demonstra a necessidade de posicionamento extremamente criterioso no que se refere ao combate à colonialidade e especificamente aos seus preceitos racistas que estão presentes e se infiltram nos mais improváveis instrumentos educacionais, mas que se instalam e fazem o trabalho de moldar consciências e concepções, e os indivíduos e grupos sociais, mesmo depois de mais de um século, ainda hoje colhem os frutos desse período tão tenebroso e principalmente de ideologias tão destrutivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito no início desse estudo, o racismo é uma das mais nocivas estratégias usadas pela colonialidade, que se aproveitou muito bem dele, sendo hoje uma das mais difíceis de serem combatidas, devido a forma como se adaptou ao contexto brasileiro e a maneira como se renova, sempre criando estratégias para se infiltrar nas consciências e nas relações, principalmente naquelas que envolve poder e economia.

Entender a colonialidade é importante para o combate ao racismo e suas multiformes manifestações. É preciso compreender seus preceitos, modos de atuação, a maneira como ela aprisiona indivíduos, sociedades e estruturas, bem como a visão hegemônica de domínio sobre várias categorias como raça, gênero, sexualidade, estética, dentre outras, e ainda quais os interesses por detrás dela, quem se beneficia e quem é historicamente excluído e massacrado nesse processo.

Pensar as muitas formas como ela se insere, principalmente nos contextos educacionais, em materiais pedagógicos é de suma importância para uma educação democrática e libertadora, e analisar as artes utilizadas como textos verbais buscando entender a maneira como foram compostos, sob quais preceitos e o que os mesmos estão transmitindo é uma estratégia decolonial de combate ao racismo estrutural e epistemológico que silenciosamente se acomoda nas estruturas de pensamento na formação dos alunos, futuros cidadãos.

Nessa reflexão, o que apresentamos é apenas uma amostra do que podemos encontrar em imagens do século XIX, em que os pesquisadores estavam largamente influenciados pelas teorias ra-



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

ciais amplamente disseminadas nos contextos acadêmicos e sociais do século das luzes e o perigo dessas imagens utilizadas sem critérios e sem uma ação pedagógica analítica, tendo em vista que nem sempre a formação do professor garante que o mesmo saiba trabalhar adequadamente com elas.

É preciso combater o racismo estrutural que subjaz às estruturas sociais, sendo importante balizar a discussão sobre os currículos e materiais como os livros didáticos branqueados distribuídos pelo poder público, problematizando-os e confrontando os interesses de grupos que definem os lugares e benefícios sociais. E nesse aspecto, o conhecimento do Desenho aliado aos entendimentos da decolonialidade no âmbito educacional é uma grande estratégia para a busca de uma educação decolonial antirracista.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

BANDEIRA, Élcia; ARAGÃO, Luiz; RIBEIRO, Mário. O cotidiano brasileiro do século XIX através das imagens de Rugendas. Associação Nacional de História. Recife, UFPE: 2004. Disponível em: <<http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/pe/anais/encontro5/05-leituras/Artigo%20de%20%C9lcia%20Bandeira%20e%20outros%20autores.pdf>> Acesso em: 28 de jun. de 2021.

BOUDRIOT, Jean. Traite et navire négrier: l'Aurore. Paris: Ancre, 1984. In RAMBELLI, Gilson. Tráfico e navios negreiros: contribuições da arqueologia náutica e subaquática. Disponível em: <http://revistanavigator.com.br/navig4/art/N4_art4.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2021.

BURKE, P. Testemunha Ocular: história e imagem. São Paulo: Edusc, 2004.

CHARTIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Helena. Ápis História, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Johan Muritz Rugendas. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa707/johann-moritz-rugendas>>. Acesso em: 28 de jun. de 2021.

FANON, F. Em defesa da revolução africana. Trad. Isabel Pascoal. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 32 nº 94. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 29 de dez. de 2020.

PAIVA, Eduardo França. História e imagens. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 29 de dez. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos rumos. Ano 17. nº37, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

RAMBELLI, Gilson. Tráfico e navios negreiros: contribuições da arqueologia náutica e subaquática. Disponível em: <http://revistanavigator.com.br/navig4/art/N4_art4.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2021.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Lilian dos S.; CHIANCA, Rosely M. B. História, Bahia. São Paulo: Ática; 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2008.

SKIDMORE, Thomas E. Uma História do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOUZA, Suely S. Educação e desenho: o livro didático e as influências ideológicas das imagens. Feira de Santana UEFS editora, 2016.



importância da etnopsicologia para a formação de profissionais da saúde mental

Sabryna Laís Tavares de Lima¹³

Antônio Soares Júnior¹⁴

Pedro Romão dos Santos Júnior¹⁵

Palavras-chave: Etnopsicologia. Psicologia. Saúde Mental.

1. INTRODUÇÃO

A Psicologia como ciência que estuda a subjetividade humana e as diferentes nuances que passam o indivíduo e lhe constituem como sujeito, tem a função social de construir e fomentar mecanismos de diálogo e escuta acerca de fatores geradores de sofrimento psíquico, sendo responsável ou facilitadora da criação de espaços de acolhimento, capazes de maximizar e validar a subjetividade dos indivíduos. Essa mesma Psicologia que tem compromisso social com a subjetividade e saúde mental do sujeito, teve suas bases teóricas e epistemológicas fundamentalmente européias, o que, atualmente, apesar de muitos avanços, ainda culmina para a formação de profissionais que não discutem questões sociais, étnico-sociais e étnico-raciais, produzindo um distanciamento desses profissionais de grupos e ambientes de intenso sofrimento psíquico causado acerca dessas questões (MADER, 2016).

Além disso, ao longo de sua história, a psicologia no Brasil se posicionou de modo conivente ao racismo, na produção de conhecimento que fomenta o mesmo, com profissionais que defendiam serviços como os de Higiene Mental, os Centros de Orientação Infantil Juvenil, e outras instituições que surgiram como forma de diagnóstico e “cura” de anormalidades psíquicas, medidas a partir de uma régua eurocêntrica, que marginalizou e patologizou pessoas pretas (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2017).

Quem se lembra do Hospital Colônia de Barbacena? Pessoas que fugiam à norma eurocêntrica e patriarcal, eram constantemente levadas para morrer no mesmo, como prática higienista e, não obstante, eugenista, postas como forma legalizada de “cuidado” e tratamento, retirando os indivíduos de seu convívio social, familiar e afetivo, para morrer em péssimas condições de cuidado e de vida, perdendo sua essência, identidade e dignidade (TASSOTI, 2020). Essas instituições de violência naturalizam e reproduzem como está estruturada a sociedade. Tudo o que foge à norma eurocêntrica e patriarcal, deve ser retirado e escondido da vista social. De modo que o manicômio torna “natural” o controle sobre os corpos e a subjetividade (PASSOS, 2018).

¹³ Universidade Federal do Pará, sabryna.lima@ifch.ufpa.br

¹⁴ Universidade Federal do Pará, junior8830@hotmail.com

¹⁵ Universidade Federal do Pará, pedroromaojunior@gmail.com



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Assim, a psicologia apresentou enquanto projeto de estudo um sujeito que converge à racionalidade eurocêntrica, de modo a impor a quem diverge da mesma um modelo do colonizador a estes sujeitos (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Diante desses fatos, o lugar da psicologia como profissão de cuidado e saúde (em todas suas instâncias) não pode ser um lugar de isenção. Um dos princípios fundamentais do Código de Ética da profissão visa a promoção de saúde e a qualidade de vida das pessoas e coletivo, de modo a contribuir para erradicar negligências aos direitos humanos e à dignidade da pessoa, de modo que este ou esta profissional atue de maneira crítica (CFP, 2005).

Sendo o racismo um gerador de sofrimento psíquico, é lugar de todo e toda profissional de saúde mental discutir essas relações de poder sobre os corpos e institucionalização de saberes com bases eurocêntricas e revisitar suas raízes históricas como ciência e profissão. Os principais autores discutidos na graduação de psicologia, são homens brancos e cis. As questões dos povos pretos e tradicionais são pouco levantadas e raras são as instituições que possuem uma disciplina obrigatória que discute racismo ou relações raciais. Em contrapartida, é durante a graduação que essas temáticas devem ser iniciadas, para que sirvam de bases para uma atuação mais crítica desta profissional (CFP, 2017).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de alunos de psicologia com a disciplina Etnopsicologia e possíveis impactos da disciplina para a formação e atuação dos mesmos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado para este estudo é o da Etnopsicologia. Este campo de conhecimento está em construção e nasce para dialogar e construir novas perspectivas e intervenções do trabalho em psicologia com comunidades a partir do ponto de vista étnico-cultural. Conforme Rogoff (2005), as práticas culturais possuem um sentido próprio, de modo que para compreendê-las, é preciso entender uma comunidade “por dentro”, resgatando o sentido de determinada prática para aquela cultura de referência.

Essa reflexão é fundamental para que o terapeuta, por exemplo, não julgue as regras culturais estabelecidas e que organizam e dão sentido à vida e à convivência nessas diferentes culturas. Quando falamos em cultura também deve estar implícita a ideia de que estamos (profissionais PSI) inseridos em uma dada cultura e falar em diversidade não é tomar nossa cultura como referência, mas o panorama de todas as culturas à baila. (Scorsolini-Comin, 2015).

Isto é, analisar as construções dos processos de saúde/doença a partir de uma noção sócio-cultural, uma vez que os processos de subjetivação são construídos das relações biopsicossociais. Ao passo que a psicologia se aproxima dessas discussões, a construção de ações de cuidados em saúde mental se aproxima dos operadores de adoecimento psíquico a partir das narrativas locais, o que no contexto brasileiro torna a Etnopsicologia uma grande ferramenta para a construção efetiva de uma psicologia brasileira decolonial. Nesse sentido, trata-se também de reivindicar a partir dos olhares e saberes dos múltiplos povos étnicos que compõem o Brasil, um lugar como sujeitos produtores de saberes empíricos, dialogando às formas de cuidados tradicionais às narrativas acadêmicas.



3. PERCURSO METODOLÓGICO

Após uma breve revisão bibliográfica nas plataformas digitais como Google acadêmico, Scielo, Biblioteca Virtual em Saúde, e as Referências Técnicas para atuação de profissionais de psicologia, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), fez-se reflexões acerca do histórico e percurso da psicologia e questões étnico-raciais e os fundamentos da psicologia como ciência e profissão. Este trabalho foi desenvolvido como um relato de experiências de três estudantes de psicologia residentes da região norte do Brasil, com a disciplina de etnopsicologia como disciplina optativa na grade curricular do curso.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A disciplina foi contemplada com convidados que gentilmente socializaram temáticas que fomentaram reflexões sobre como o acesso a direitos humanos no Brasil é algo difícil de se acessar para tantos povos. A partir das aulas, foram apresentados contextos históricos e a relação de colonizadores e povos tradicionais, discussões cruciais para que pensemos como os povos foram e ainda são marcados pelas relações coloniais no presente. Dentre os temas abordados, falou-se sobre o preconceito secular aos povos indígenas enraizados na sociedade em suas várias formas, da cosmologia do povo Palikur, provocando em nós outra forma de um povo constituir uma visão de mundo.

Falas como essas são de extrema importância para nós que estamos na formação em psicologia. Ouvir pessoas de diferentes povos da nossa região nos mobiliza na construção de uma psicologia mais plural e inclusiva. Sobretudo, na construção de cuidados a partir da perspectiva transcultural. Essa experiência nos convida a refletir qual ciência psicológica estamos construindo. Uma das primeiras coisas que o Código de Ética do Profissional Psicólogo e Psicóloga prevê é o exercício da profissão baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (CFP, 2005). Saúde Mental é um direito humano, pois é também sobre acesso à saúde, escola, alimentação, território, segurança, exercício ao culto de crenças e cidadania.

Diante desses fatores, os povos tradicionais nos relatam uma série de violências estruturais onde o acesso a direitos humanos não lhes é garantido pelo estado. As falas dos convidados e convidadas mostram que essas violências se relacionam diretamente aos casos de sofrimento psíquico. Racismo e preconceito colocam os povos tradicionais às múltiplas vulnerabilidades, ressaltando aqui a saúde mental. Após séculos sucessivos de perseguição e tentativa de extermínio, os povos tradicionais brasileiros resistem a uma estrutura que não os integra na construção de uma sociedade pluricultural, mas os adoecem. Nesse sentido, é importante que o profissional de psicologia, ao trabalhar com esses povos, tenha a sensibilidade de entender e escutar os modos de vida dos povos tradicionais, suas concepções sobre o mundo e os processos de saúde e doença, construindo assim uma psicologia inclusiva e social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas para pretos e povos tradicionais ainda se alicerçam e precisam crescer e serem fortalecidas, não obstante, discutidas, para que cada vez mais tenhamos um mundo com mais equidade de direitos para todos e todas. Além disso, políticas públicas educacionais que favoreçam a inclusão dessas temáticas nos campos da educação básica e superior, de modo a auxiliar na formação de cidadãos e profissionais atentos acerca das questões étnico-raciais, a fim de que não apenas tenhamos conhecimento sobre as mesmas, mas que façamos parte da luta con-



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

tra o racismo; visto que o racismo é promotor de sofrimento psíquico, mas também atuar na prevenção das demais patologias advindas dos múltiplos contextos e vulnerabilidades das comunidades.

Sobretudo, tecer uma rede que dialogue os conhecimentos transculturais e os saberes ditos científicos, a partir da perspectiva etnopsicológica, favorecendo a construção de outras noções de saúde, cuidado, ciência e conhecimento. Por fim, a experiência com a disciplina, além de positiva foi necessária, para gerar incômodo e debate, além de fomentar discussões acerca da formação de novos profissionais para a área de psicologia. Outro ponto a se frisar é a necessidade étnicosocial de criar disciplinas que abordem tais temáticas, nas grades curriculares dos cursos de psicologia, como forma também de decolonizar a profissão

REFERÊNCIAS

Código de Ética Profissional do Psicólogo. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, agosto de 2005.

MÄDER, Bruno Jardini. Caderno de psicologia e relações étnico-raciais: diálogos sobre o sofrimento psíquico causado pelo racismo. Psicologia em diálogo, Curitiba : CRP-PR, ed. 1, 2016. Disponível em: https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF_CRP_CadernoEtnico_Social_pdf.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

PASSOS, Rachel Gouveia. “Holocausto ou Navio Negroiro?": inquietações para a Reforma Psiquiátrica brasileira. Argumentum, Vitória, v. 10, ed. 3, p. 10-22, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/21483>. Acesso em: 26 maio 2021.

Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) com povos tradicionais / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia e Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. — 1. ed. — Brasília : CFP, 2019.

Relações Raciais: Referências técnicas para atuação de psicólogas/os / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia e Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. — 1. ed. — Brasília : CFP, 2017.

TASSOTI, Rafael da Silva. OS MANICÔMIOS COMO FERRAMENTA MÉDICA E PSIQUIÁTRICA DO PROCESSO DE EUGENIA RACIAL E SOCIAL NO BRASIL. Salão do conhecimento, UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, v. 6, ed. 6, Outubro 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/article/view/18123>. Acesso em: 26 maio 2021.

ROGOFF, Barbara. A Natureza cultural do desenvolvimento humano. Artmed, Porto Alegre, 2005.

Scorsolini-Comin, Fabio. Elementos do aconselhamento multicultural aplicados à psicoterapia em contexto etnopsicológico. Estudos e Pesquisas em Psicologia [en línea]. 2015, 15(2), 587-607[fecha de Consulta 31 de Mayo de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844504009>



o desafio da escolarização de alunos indígenas em escolas urbanas no município de Imperatriz – Maranhão

Adriano da Silva Borges¹⁶
Witembergue Gomes Zaparoli¹⁷

Palavras-Chave:

Desafio.

Escolarização.

Indígenas.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar O desafio da escolarização de alunos indígenas em escolas urbanas no município de Imperatriz – Maranhão, as razões acadêmicas, científicas e, consequentemente, sociais que nos levaram ao envolvimento na temática Indígena veio no período de graduação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no curso de Licenciatura em História, no qual observamos a presença de estudantes indígenas, e estivemos em contato com docentes-pesquisadores que coordenavam projetos de pesquisa estudando sobre os povos indígenas.

Ademais disso, destacamos que a presente pesquisa é o desdobramento de uma investigação que vem sendo desenvolvida pelo autor desde 2016, ainda durante a graduação em História no período de Estágio Supervisionado nas escolas de Ensino Fundamental do município de Imperatriz. Partimos dessa visão adquirida pela experiência de acadêmico-pesquisador na Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) para incluir a temática da interculturalidade que está presente na educação permeando outros temas como as relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, povos tradicionais e educação diferenciada em espaços plurais, por onde circulam sujeitos de diferentes identidades, histórias e culturas para aprofundar nosso objeto de pesquisa.

16 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz, na linha de pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. Em consonância ao Grupo de Pesquisa: Diálogos Intercultural e Práticas Educativas - DIPE. ID Lattes: 6260867755190668. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-5028>. E-mail: borges.adriano@discente.ufma.br

17 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA, na linha de pesquisa: Linguagem, educação e diversidade cultural. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA (2010). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2015). Docente permanente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação com área de concentração em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, CCSS-T-UFMA, Imperatriz-Ma. <https://orcid.org/0000-0003-3452-2600> ID Lattes:927092163542468 E-mail: wg.zaparoli@ufma.br



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Nosso destaque é para a Educação Intercultural por estar sempre dialogando entre os sujeitos no âmbito individual e coletivo a partir de debates de conteúdos presentes nas produções textuais publicadas trazendo a compreensão da realidade atual.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos -individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Considerando a perspectiva da Educação Intercultural, o contato como estágio nos permitiu observar certa particularidade no âmbito escolar, em que os alunos indígenas estão em números significativos nas salas de aula do Ensino Fundamental.

E, com isso, observamos que havia um processo de silenciamento dos indígenas no contexto da escola urbana e, conseqüentemente, a discriminação em forma de bullying por parte dos outros alunos não indígenas era corriqueira no dia a dia. Nesse sentido, Grupioni (1996, p. 424) realizou uma pesquisa e “[...] constatou que dentro da sala de aula, os professores revelam que são mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil”. De modo que a presença de conflitos e tensões nas relações entre alunos indígenas e não indígenas mostram que são poucos professores e escolas preparadas para estabelecer essa socialização de culturas em sala de aula. Os professores da rede regular na zona urbana desconhecem a respeito da temática Educação Escolar Indígena, e muitos se sentem incomodados com a presença de alunos indígenas dentro da sala de aula em que trabalham.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é uma questão muito discutida no Brasil e no exterior. Tem país mais avançado com as relações educacionais outros com dificuldades encontradas diante das falhas. Essas correlações estão relacionadas para onde está voltada a ótica da educação, uma educação para formar o cidadão crítico, criativo e consciente para o enfrentamento da sociedade igualitária, ou na expectativa capitalista para o mercado de trabalho (profissional técnico e científico). Para Severino (2001, p. 8), “a educação é o resultado de um complexo processo de construção, realizado através da atividade prática, da qual a teoria é apenas uma dimensão”. Em virtude disso, a educação é útil para o desenvolvimento e para suas realizações, sendo o processo pelo qual o indivíduo se desenvolve, se constrói e aperfeiçoa a cultura que recebe, como afirma Kant (1996,19) “A educação é uma arte, cuja pratica necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” através de um exercício constante.

O Brasil é um país constituído por grande variedade de grupos étnicos com história, saberes e culturas com uma linguagem própria em que cada comunidade indígena é dono de um universo cultural próprio com cada um tendo a sua forma de praticar e viver suas culturas segundo as suas alteridades. Esse processo educação escolar indígena ao longo da sua história enfrentaram muitas dificuldades nas lutas cotidianas de criar uma educação diferenciada, sendo essa distinção sócio-cultural uma riqueza que deve ser conservada, apreciada e empregada na escola como um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Em todo o território a população indígena foi urbanizada ainda que não quisesse em suas próprias aldeias, por serem próximos os grandes centros urbanos, sendo elevada à categoria de vilas, bairros, cidade e municípios negando a sua origem ancestral, e perdendo suas culturas e condenando por nada, se adaptado as técnicas do capitalismo urbano e sendo silenciada por necessidade de sobrevivência. A presença dos indígenas urbanos não é vista com bons olhos, independente de sexo, raça, religião, nível social ou a escolaridade por parte das pessoas que moram nas zonas urbanas.

A população indígena sempre esteve às margens da sociedade, quando está anexada às grandes cidades esse processo de conurbação está relacionada como um dos principais fatores determinantes para a formação das regiões metropolitanas, ou seja, adentrando as terras indígenas.

Laraia (2004, p. 263) define os indígenas urbanos como sendo:

Aqueles grupos que, além de manterem contato permanente com a sociedade nacional, participam ativamente do sistema econômico e político da mesma; adotam muitos costumes; substituem uma parte considerável de sua tecnologia tradicional, utilizando-se de instrumentos modernos; mas mantêm vivas as suas tradições cruciais e insistem na manutenção de sua identidade étnica.

Destacamos a presença dos “índios urbano, índios na cidade, índios em área urbana, índios em contexto urbano, índios desaldeados, não existe um consenso entre o termo empregado pelos pesquisadores e as produções acadêmicas” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 171; NAKASHIMA, 2009, p. 70). Os motivos do deslocamento dos índios e sua família para o meio urbano em toda sua história da colonização à atualidade, provocada pela globalização podem ser justificados pela falta de trabalho nas comunidades indígenas, busca por escolarização, necessidade de um tratamento de saúde, desentendimento com lideranças e degradação da terra (MUSSI, 2006; SANT’ANA, 2010; VIEIRA, 2015).

Ressaltamos a migração dos índios para a cidade com relação à Educação se dá porque na maioria das escolas indígenas do Brasil não tem estrutura física e equipamentos adequados para os alunos e professores. Isto significa que muitas famílias indígenas precisam migrar para a cidade em busca de uma educação de qualidade enfrentando os diversos processos sociais urbanos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Os pressupostos metodológicos para a investigação proposta trazem os instrumentos de pesquisa com a fundamentação em teóricos que trabalham com a metodologia científica, enfocando a realização de pesquisa de campo nas escolas municipais, a viabilidade da pesquisa e a apresentação de um produto de pesquisa e suas etapas de elaboração de acordo com nosso objeto de estudo.

A etapa inicial será o levantamento de um referencial bibliográfico sobre a Educação Escolar Indígena que servirá de subsídios para a escrita da fundamentação do objeto em estudo. A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008, p.38) proporciona o contato direto do pesquisador com as produções teóricas sobre o tema investigado, e as quais permearão toda a elaboração do trabalho. Esses materiais como livros, artigos, teses e dissertações serão selecionados, lidos e analisados cuidadosamente para o suporte teórico de diálogo sobre a temática em discussão. Para tanto, o Estado da Arte desse aspecto da pesquisa versará sobre as categorias que dialogam com o nosso objeto possibilitando a construção do diálogo com os dados empíricos.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

Portanto, a metodologia alicerce desse estudo se constituirá da pesquisa-ação para analisar as escolas onde estão matriculados os alunos indígenas compreendendo os desafios e as dificuldades existentes no processo educacional nas escolas urbanas.

Para Thiollent (2005, p. 16) a pesquisa-ação é:

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

Importa também destacar como potencial alcança as ações e alterações nas escolas a ser estudadas de maneira a ir além, das lacunas existentes na escola. Uma pesquisa em que os participantes estão de modo cooperativo e participativo entrelaçados na construção de uma Educação Intercultural que possibilite compreender os espaços de vida e socialização de saberes e culturas entre os professores que trabalham com alunos indígenas/não indígenas com vivências mais plurais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a partir das primeiras experiências que o grupo de pesquisa: Diálogos Intercultural e Práticas Educativas – DIPE voltado a pesquisa com os indígenas/aluno na cidade de Imperatriz Ma. Com isso, teve-se acesso a outros espaços de conhecimento e socialização, como a Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

Por fim, esperamos que o resultado desse processo de estudo, pesquisa e construção de escritas seja uma contribuição para a história da educação brasileira. Por isso, essa pesquisa não se exaure neste momento, mas pode conduzir outras vertentes de pesquisa como verificar a aprendizagem de alunos indígenas na Educação Infantil, Educação Especial, Modalidade Substitutiva, Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contexto urbano, dentre outras possibilidades de estudos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. O regime imagem do Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo. 2011. 422 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. reimpr., São Paulo: Atlas, 2008.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC; SEF, 2001.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2º ed. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995.
- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1991.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005). 2006. 332 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2006.

NAKASHIMA, Edson Yukio. Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANT'ANA Graziella Reis de. História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terenas. 2010. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

SANT'ANA Graziella Reis de. História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terenas. 2010. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, sujeito e história. Paulo: Olho d'Água, 2001.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015.



por uma práxis feminista negra no ensino de sociologia: pontes para uma sociologia emancipatória

Rafaela Rodrigues de Paula¹⁸
Steffane Pereira Santos¹⁹

Palavras-chave: Ensino de sociologia; Feminismo Negro; Feminismo e Antirracismo.

1. INTRODUÇÃO

A teoria feminista negra pode ser encarada como um campo de produção de saberes. Um espaço seguro²⁰ em que mulheres negras compartilham de suas experiências e consolidam conhecimentos. Essa teoria tem sido difundida em contexto transnacional por feministas negras que têm concretizado o projeto que compõem o feminismo negro, uma práxis política de justiça social (COLLINS, 2019). Os movimentos sociais têm atuado educando e reeducando o Estado, a sociedade e a escola, para Nilma Lino Gomes (2019). Atores políticos e sociais, constituem um dos pilares que alicerçam o trajeto de construção de uma educação factualmente diversa e inclusiva. A sociologia como um aparato libertador, contribui para a difusão de epistemologias e para a formação de sujeitos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca traçar as contribuições da teoria feminista negra para o ensino de sociologia. O ensino de sociologia na educação básica no Brasil, tem como destaque e busca desenvolver uma percepção integral da sociedade e da educação, bem como suscitar as reflexões críticas dos estudantes sobre essas temáticas. A teoria feminista negra sendo articulada por um olhar que compreende a integralidade dos sujeitos, tem conseguido abarcar temáticas que atingem para além dos corpos negros.

Entre essas temáticas, a construção de uma educação emancipatória, enxergando assim a possibilidade de uma grande aliada para a educação de uma maneira geral e no presente trabalho para o ensino de sociologia. Uma sociologia que ouse adotar saberes outros está se extirpando da colonialidade. Assim, discutiremos as reflexões de três teóricas feministas negras:

18 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e-mail: rafaeladepaularodrigues746@gmail.com

19 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e-mail: steffanespereira@gmail.com

20 A perspectiva de espaço seguro é oriunda das contribuições de Patricia Hill Collins (2019), espaços seguros seriam espaços de autodefinição para mulheres negras, onde poderíamos assim nos afirmar enquanto sujeitos e desafiar imagens de controle. Esses espaços podem se compreender em espaços institucionais.



Educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais

bell hooks²¹, Patricia H. Collins e Nilma L. Gomes, as quais nos permitiram formar caminhos de um ensino de sociologia crítico e emancipatório, pautado em um conhecimento de perspectivas feministas e antirracistas. De uma ótica que impulse e coloque em voga práticas libertadoras para a educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A atual comunicação utiliza-se de revisão bibliográfica da temática, mobilizando conceitos das autoras supracitadas, a fim de delinear o campo em debate: a teoria feminista negra como aliada ao ensino de sociologia. Nesse sentido, nos dedicaremos a estruturar o campo do ensino de sociologia no país e a partir disso, conceituar as contribuições do feminismo negro que podem ser aplicadas ao âmbito educacional.

O ensino obrigatório de sociologia passa a integrar o currículo do Ensino Médio brasileiro, a partir da LEI 11.684 de 02 de Junho de 2008²², baseado nas Orientações Curriculares Nacionais (2006), segundo Dantas e Dias (2019) o ensino de sociologia deve seguir um caminho de desnaturalização, o qual “deve permitir ao aluno compreender que os fenômenos da sua vida cotidiana, pensando em nível micro – sociabilidade, espaços de convivência, etc. – e de sua vida em geral, pensando em nível macro – família, trabalho, lazer, etc. – são constituídos por meio de um longo processo histórico, resultado das inúmeras relações sociais existentes no interior da sociedade.”(DANTAS, DIAS, 2021, p.80).

A partir de tal potencialidade da sociologia de desenvolvimento da compreensão integral dos estudantes sobre as realidades que os cercam e por conseguinte o entendimento melhor sobre eles mesmos, iremos discutir como algumas reflexões da teoria feminista negra pode contribuir para o ensino dessa disciplina na educação básica.

Destarte, abordaremos as seguintes proposições do feminismo negro para uma educação feminista: (1) educação como prática da liberdade de bell hooks; (2) epistemologia feminista negra de Patricia H. Collins e por fim (3) educação emancipatória de Nilma L. Gomes.

A professora e teórica feminista bell hooks pontua que no âmbito da educação existem dois caminhos: da dominação e da libertação. O primeiro “se mistifica a realidade tornando-a impenetrável e obscura, o que leva as pessoas a marcharem às cegas através de labirintos incompreensíveis” ou, o segundo “se desmascara as estruturas econômicas e sociais que estão determinando as relações de exploração e opressão entre as pessoas derrubando os labirintos e permitindo que as pessoas caminhem em sua própria estrada.” (HOOKS, 2019, p.212)

Os saberes emancipatórios propostos por Gomes, se relacionam propriamente com a potencialidade dos movimentos sociais, em voga para educadora, o movimento negro, de gerar conhecimentos anticoloniais. Os movimentos socializam saberes construídos pela população negra e coloca no bojo do conhecimento trajetórias, subjetividades, cultura e resistência (GOMES, 2019).

A epistemologia feminista negra de Collins, vislumbra uma epistemologia do conhecimento que não é validada pelos processos dominantes de validação do conhecimento, isto é pelo eixo eurocên-

21 No presente trabalho a escrita do nome da autora será sempre posta em letras minúsculas, em razão do pedido da mesma em ser citada sempre dessa forma.

22 A Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008, inclui Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008) . Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-p1.html>>. Acesso em: 16 de Junho de 2021.



trico. A epistemologia feminista negra coloca no cerne da produção do conhecimento as experiências, a oralidade e afetividade como fundantes para sua estruturação. As subjetividades são um eixo central dessa epistemologia, constituindo assim uma forma outra de encarar as vivências e aprendizados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O feminismo negro traz saberes localizados em outro espectro da produção do conhecimento. Emergem de um lugar situado que mobiliza uma práxis de resistência e consciência, que demarca sujeitos e sujeitas como portadoras do conhecimento e lançando luz sobre caminhos para a concretização da justiça social e da emancipação. Cria assim uma perspectiva não hegemônica de abordagem do conhecimento. Saberes contra-hegemônicos aplicados como ferramenta de ensino à sociologia, corroboram com a construção de um espaço de relação dialógica. Em que estudantes participem em uma relação horizontal com seus professores, integrando suas experiências enquanto produtores e não somente como receptores e assim rompendo com a normatividade do ambiente escolar.

Concebendo a educação libertadora de bell hooks, o ensino de sociologia deve abraçar “um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo, e da classe social” (HOOKS, 2017, p.55) que excede ao ensino teórico desses marcadores, mas que possam verdadeiramente serem confrontados através dos corpos presentes nas salas de aulas. Proporcionar uma sociologia que se aproprie da perspectiva de educação libertadora, impulsiona a diversidade para a formação de sujeitos.

O feminismo negro, se apresenta também como um movimento educador, capaz de promover a formação política de estudantes, na medida que proporciona caminhos teóricos e metodológicos de abordagem do ensino. Com a sua aplicação, rompe com a matriz ocidental de operação e capacita sujeitos e sujeitas antirracistas e feministas. O feminismo negro pode ser incorporado como um mecanismo de superação do pensamento abissal proposto por Nilma Lino Gomes (2019). O pensamento abissal está presente na ciência ocidental, desprezando, desqualificando e separando os saberes que emergem de abordagens decoloniais, produzidos fora do Norte global (GOMES, 2019). O feminismo negro aliado ao ensino de sociologia, impulsionaria assim uma pedagogia pós-abissal proposta por Gomes (2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de bases antirracistas e feminista ao ensino de sociologia ainda se compreende como um desafio. O trabalho buscou pensar caminhos para se conceber um espaço educacional com uma abordagem contra-hegemônica. Objetivando consolidar um ambiente político de aprendizagem, em que diretrizes antirracistas e feministas possam compor a abordagem pedagógica. Na medida em que propostas como a do Programa Escola Sem Partido, que procura roubar a autonomia de professores e consolidar a agenda conservadora a nível educacional no país, reafirmar os espaços educacionais como espaços políticos se torna não somente fundamental, como urgente para ratificação de uma escola plural e inclusiva.

O feminismo negro dispõe de ferramentas que impulsionariam a potencialidade do ensino de sociologia na educação básica no país. Enquanto aliado, pode proporcionar ferramentas metodológicas de abordagem de professores frente a estudantes e cumprindo também função crucial na formação de docentes. A capacitação docente instaurada com influências feministas negras apreende uma possibilidade para a instauração de práticas libertadoras dentro do processo de ensino-aprendizagem.



REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DANTAS, Daniely Nascimento Marreira. DIAS, Wilian Marques. Ensino de sociologia em questão: a história da sociologia na educação básica e a questão de debates étnico-raciais. in Revista Aurora (PPGS-UNESP), Marília, v.12, p. 73-88, 2019. Edição Especial. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/9769>>

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2019.

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

_____. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.



e quem pode falar?

epistemicídio científico a partir da obra de grada kilomba

Antônia Liandra da Silva²³
Isabel Oliveira do Carmo²⁴
Luiz Gomes da Silva Neto²⁵

Palavras-chave: Epistemicídio. Colonização. Racismo.

1. INTRODUÇÃO

Para compreender como o racismo impacta até mesmo nas produções de conhecimento e no epistemicídio científico de autores negros/as, é necessário entender que esse é um debate estrutural. Em um apanhado histórico, o racismo vem beneficiando por séculos a branquitude, a medida que a população negra vem sendo negligenciada, tratada como objeto e sem acesso a direitos básicos (RIBEIRO, 2019). O racismo como mecanismo de segregação, até dentro da academia, pode ser enfatizado na Constituição do Império de 1824, quando o direito de estudar era reservado a todos menos a pessoas negras escravizadas, tornando ainda mais evidente o impacto desse sistema de opressão (RIBEIRO, 2019).

Dentro do ambiente acadêmico, é possível discutir de que forma esses mecanismos de poder e dominação agem no conhecimento e produção científica, uma vez que a universidade não é um ambiente neutro, mas sim local onde perpassam privilégios de classe e raça que foram negados desde os primórdios a pessoas negras, estas colocadas sempre em posição de “Outra/o”, inferior, objeto a ser estudado (KILOMBA, 2019).

Considerando a importância de discutir sobre a colonização do conhecimento científico e a escassez de autores e autoras negras no arcabouço teórico das universidades, se faz necessário compreender as diversas facetas do racismo no ambiente acadêmico, possibilitando um pensamento crítico no que diz respeito à construção de uma ciência socialmente aceita e embranquecida.

Levando-se em consideração o que foi dito até aqui sobre opressão, racismo como ferramenta de silenciamento e sua relação com a academia, iremos abordar a partir do livro *Memórias da Plantação de Grada Kilomba* a seguinte indagação: como o racismo age no epistemicídio científico de autores negros e negras?

23 Graduanda do curso de Bacharelado em Psicologia na Faculdade Ieducare FIED/UNINTA. E-mail: silvaliandra17@gmail.com

24 Graduanda do curso de Bacharelado em Psicologia na Faculdade Ieducare FIED/UNINTA. E-mail: isabeloliveira16b@gmail.com

25 Professor Docente do Curso de Psicologia da Faculdade Ieducare FIED/UNINTA. E-mail: luiz.gomes@fied.edu.br



2. REFERENCIAL TEÓRICO

No ambiente acadêmico tem-se desenvolvido discursos teóricos que constroem a/o Outra/o como inferior. A partir de uma subordinação absoluta ao sujeito branco, o negro como sujeito é substituído pela desumanização, primitivação, descrição e classificação (KILOMBA, 2019). Esse lugar de Outridade indica a falta de representação da comunidade negra e não a falta resistência e interesse, por causa do racismo vozes negras são consideradas invalidas e desqualificadas permitindo a reprodução de uma violência colonial que determina quem pode falar (KILOMBA, 2019). Toda forma de saber diferente do conhecimento eurocêntrico é rejeitada e tida como não científica, um estudo apolítico passa a se tornar uma reprodução das relações raciais de poder que escolhem o que é verdadeiro, objetivo, impessoal e científico. Diante disso, o epistemicídio se constitui como um instrumento de dominação étnico/racial que nega a legitimidade do conhecimento produzido por grupos dominados (SANTOS, 1997).

Por causa do racismo, as metodologias, questionamentos e avaliações da realidade diferem de pessoas negras para pessoas brancas, ao se deparar com essa diferença de paradigmas o grupo dominante caracteriza como inválido o conhecimento que difere do seu (KILOMBA, 2019). A ideia de negritude não está somente relacionada à inferioridade, mas também significa estar fora do lugar, ser um corpo impróprio e que não pertence ao mesmo lugar dos corpos brancos vistos como próprios. Diante disso, a academia é um lugar branco onde é negado o privilégio de fala às pessoas negras, devido a autoridade racial presente nesse espaço, o ambiente acadêmico não se apresenta como um local neutro, mas sim como um local de violência (KILOMBA, 2019).

É importante observar como discursos muitas vezes interpretados como mera opinião inocente carregam consigo um legado de silenciamento, falas como “isso é subjetivo demais”, “isso não é científico” preconizam colocar o sujeito negro na margem da sociedade com a lógica de que o discurso emitido pelo branco ocupa o lugar de centro como conhecimento científico e imparcial ao passo que as produções feitas por sujeitos negros são caracterizadas como subjetivas e sem comprovações (KILOMBA, 2019). Portanto, o real significado por trás da exclusão racial, no que se refere à produção científica, está na dominação não só sobre terras e leis, mas também sobre produção do saber, controle de indivíduos, posições hierárquicas de poder bem como defesa da branquitude (KILOMBA, 2019).

O conhecimento aceito e propagado na academia é a consequência de desigualdades de classe e raça, pois quem o produz fala de um lugar de privilégios. O sujeito negro dentro da academia lida diariamente com o racismo a medida que seus discursos, questionamentos são invalidados e deslegitimados, refletindo assim contextos políticos, sociais e históricos de colonização do saber (KILOMBA, 2019).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico será feito por meio de uma abordagem qualitativa a partir de uma análise discursiva, que visa realizar uma reflexão considerando não só como a mensagem é expandida, mas também explora seu universo de significações, bem como o contexto que perpassa quem transmite e quem a recebe (VERGARA, 2010). Analisaremos, a partir da obra “Memórias Da Plantação: episódios do racismo cotidiano” de Grada Kilomba, conceitos que envolvem o racismo e sua relação com o epistemicídio científico de autores e autoras negras, que corroboram para o domínio de uma supremacia branca.



4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ambiente acadêmico é um lugar percorrido por pessoas brancas, que são capazes de escrever sobre sua própria realidade que está situada a partir de um lugar de poder. Quando intelectuais negro/as são questionados sobre suas produções com discursos como “subjetivo em demasia” evidencia que estes intelectuais escrevem a partir das próprias vivências, localizados na margem, uma ciência que se caracteriza como resistência tanto poética quanto política, que transcende a linguagem embranquecida e perpetuada socialmente (KILOMBA, 2019).

Ao adentrar o meio acadêmico, Kilomba (2019) relata sobre a parcialidade das instituições e sobre a constante luta para permanecer em um lugar que, historicamente, há uma segregação que impede intelectuais negras de chegarem até lá ou mesmo permanecerem nestes espaços. Não obstante, autores/as negros/as agem a fim de proporcionar novas configurações da prática da ciência na proporção que possibilitam um conhecimento emancipatório que percorrem a linha contra o epistemicídio científico.

O epistemicídio fere a existência de quem está no lugar de dominado, articula-se com a deslegitimação do conhecimento e com a reprodução da lógica de inferioridade cultural e intelectual (CARNEIRO, 2005). O ensino de qualidade é negado e, além disso, embasa-se em um mecanismo que discrimina a produção científica feita por povos marginalizados e desqualifica a intelectualidade destes rebaixando-os cognitivamente (CARNEIRO, 2005).

O racismo epistêmico, por sua vez, tem contribuído com a consolidação das hierarquias raciais e se realiza por meio de múltiplas ações que se articulam a partir da invalidação de vozes negras. Na academia, o conhecimento do intelectual negro é visto de forma estereotipada, sendo classificado como “discurso militante”, “mimizento”, “vitimista” ao reivindicar seu reconhecimento e validade. Mediante isso, com o epistemicídio, as desigualdades raciais presentes no âmbito da educação são naturalizadas, representando efeitos de poder que asseguram privilégios e contribuem para a manutenção de uma hierarquia social que tem como parâmetros classe, raça, gênero (CARNEIRO, 2005).

Existe uma violência galgada no epistemicídio científico, que é estruturada em diversos âmbitos: políticos, econômicos, sociais, históricos, culturais. Ela é naturalizada e se manifesta por um extermínio não apenas físico, mas também de produção colonizadora que molda a subjetividade que compõe a divisão do opressor e do oprimido (SILVA NETO, 2020; VEIGA, 2019). Dessa forma, é importante compreender que o sistema capitalista de morte contra pretos e empobrecidos é sustentado pelas vias privilegiadas de uma elite brasileira com representações sociais fincadas, sobretudo, numa cisheteronormatividade branca (MOMBAÇA, 2016). Junto dessa política opressiva existe um processo de dissimulação de conhecimentos que enfatiza o apagamento daqueles e daquelas que não seguem os padrões normativos, são práticas racistas que ocorrem, implícito e explicitamente, microagressões, como silenciamento, isolamento, negação (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016; ALMEIDA, 2019).

Daí a perspectiva de Grada Kilomba (2019) e Sueli Carneiro (2005), ao tratarem dos mecanismos de conhecimento acadêmico colonizado e silenciador, principalmente, no que tange aos sujeitos oprimidos. Os processos das mortes epistêmicas são legitimados por conceitos de conhecimento, erudição e ciência, estes implicados, intrinsecamente, à dominância embranquecida.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, o epistemicídio do conhecimento científico de intelectuais negros/as é usado como ferramenta que mantém uma supremacia branca em posições de poder e operam em consonância com o caráter racista e dominante no contexto acadêmico. Portanto, esse espaço e a negritude compartilham uma relação demarcada por construções racistas e segregacionistas que são treinadas para promover concepções embranquecidas a respeito da ciência e mundo.

Nesse sentido, esse trabalho contribui para evidenciar como o ambiente acadêmico ao ser constituído majoritariamente por brancos e ao ter a produção de conhecimento pautado em uma ciência eurocêntrica e colonialista invisibiliza saberes de pessoas negras que, historicamente, são silenciados e colocados à margem, desconsiderando, assim, suas contribuições intelectuais e produções científicas, ou seja, seus protagonismos

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 30 maio 2021.

CARNEIRO, A. S. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. Feusp, 2005. 2002. Tese de Doutorado.

KILOMBA, G. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano, Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

MOMBAÇA, J. Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. São Paulo: Fundação Bial (32a. Bienal de São Paulo – Incerteza Viva) e OIP – oficina imaginação política, 2017.

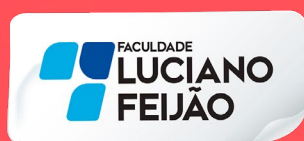
RIBEIRO, D. Pequeno Manual Antirracista. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela Mão de Alice. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA NETO, L. G. Assalto à mão letrada: ataque poético do SLAM da Quentura e a promoção de saúde marginal. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde da Família), Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral. Sobral. 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54790/5/20202_dis_lgsneto.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de pesquisa em administração. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.





II COLÓQUIO
LATINO-AMERICANO
SOBRE INSURGÊNCIAS
DECOLONIAIS,
PSICOLOGIA E OS
POVOS TRADICIONAIS

I COLOQUIO LATINOAMERICANO
DE INSURGENCIAS DECOLONIALES,
PSICOLOGIA Y PUEBLOS TRADICIONALES



Editora

parentes