





### PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA SME-SP

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO Ricardo Nunes Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Fernando Padula Secretário Municipal de Educação

**Bruno Lopes Correia** Secretário Adjunto de Educação

Malde Maria Vilas Bôas Secretária Executiva Municipal

Omar Cassim Neto Chefe de Gabinete

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED Simone Aparecida Machado Coordenadora Geral REVISÃO TEXTUAL Felipe de Souza Costa Roberta Cristina Torres da Silva

Solange Alves Miranda

CONSELHO EDITORIAL REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ Carolinne Mendes da Silva Eva Aparecida dos Santos Felipe de Souza Costa Jussara Nascimento dos Santos

CONSELHO CONSULTIVO REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ

Adriano José de Sousa André de Pina Moreira Anna Luisa de Castro Caroline Passarini Sousa Débora Medeiros de Andrade **Duarte Luciano Antunes** Elaine Correia de Oliveira Fabiana Bezerra Nogueira Fabio Ribeiro Fernanda Borsatto Cardoso Fernanda Pereira da Costa Giovana de Cássia Ramos Fanelli Juliana Gonçalves Mutafi Karine Evelyn Alves Carvalho Luiz Gustavo Ramaglia Mota Martiniliano Souza Silva Priscila Aparecida Santos de Oliveira Raphael Leon de Vasconcelos Renato Brunassi Neves dos Santos Silva Rubens Baldini Neto Sara dos Santos Yaracê Morena Boregas Rêgo

**CENTRO DE MULTIMEIOS** 

Magaly Ivanov - Coordenadora

ARTE NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME

Ana Rita da Costa - Revisão de Arte Angélica Dadário Cassiana Paula Cominato - Projeto Gráfico, Ilustração e Editoração Fernanda Gomes Pacelli Simone Porfirio Mascarenhas

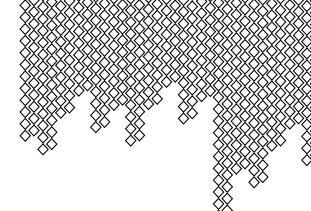
#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ocupação Maí / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 2 (dez. 2021). – São Paulo : SME / COPED, 2021.

144 p.: il. color Bibliografia Quadrimestral ISSN 2764-4995

1. Educação – Periódicos. 2. Educação e cultura. I. Título.

CDD 370.5



### Prezados(as) Educadores(as) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo,

hegamos ao segundo número da Revista Ocupação Maí e, como era de se esperar, com bons textos que demonstram experiências e vivências diversas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais em nossa rede. Os artigos e relatos são produtos de um processo intenso de investimento em uma educação pautada em uma preocupação antirracista.

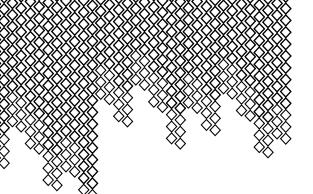
A publicação, como eu já disse anteriormente, se soma às diversas ações do Programa "São Paulo: Farol Antirracista", que estão sendo planejadas em parceria com a Secretaria Municipal de Relações Internacionais-SMRI.

Nas páginas desta edição, vocês encontrarão registros de experiências com as três frentes que perpassam Educação para as Relações Étnico-Raciais, quais sejam: povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e migrantes. Trata-se, como sabemos, de movimentos indispensáveis para que alcancemos uma educação integral, inclusiva e equitativa, que resulta em justiça social, finalidade primeira de nossas ações profissionais: do Órgão Central às Unidades Educacionais.

Por fim, esperamos que os relatos e artigos desta edição inspirem — ainda mais — outros registros de trabalhos exitosos e necessários em nossas unidades parceiras e diretas, produzidos, em diversos âmbitos, por Professores(as), Auxiliares Técnico de Educação (ATE), Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Diretores(as) de Escola e Supervisores(as) de Escola.

Até a próxima edição e aproveitem este volume!

Fernando Padula Secretário Municipal de Educação



# A educação como estratégia de enfrentamento ao racismo

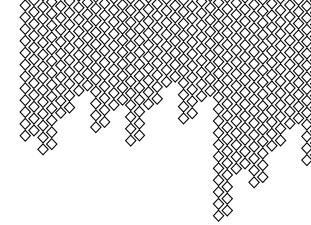
Por Eva Aparecida dos Santos

Responsável pela frente dos Povos Indígenas. Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, NTC/SME-SP

ual o significado do termo Educação Antirracista? A expressão não é nova e, muitas vezes, quem utiliza imprime a ela novos significados. Genericamente, podemos dizer que é uma Educação não racista, e, mais precisamente, uma Educação comprometida com o combate ao racismo. Talvez, mais importante que entender o conceito seja compreender suas implicações, comprometer-se com elas e refletir sobre a necessidade de contemplar em nossas práticas todos os grupos que são alvo do racismo. Educação Antirracista, no que concerne às práticas pedagógicas, costuma ser entendida como uma educação que se preocupa e busca a inclusão, o combate às desigualdades, a valorização da representatividade e o protagonismo de pessoas historicamente marginalizadas.

A partir da promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determinou a obrigatoriedade de ensinarmos conteúdos relativos às histórias e culturas afro-brasileiras, em perspectivas que explicitem a importância da participação das populações pretas africanas e brasileiras para a formação da sociedade, observamos o crescimento de ações em prol da valorização das histórias e aspectos culturais associados às populações africanas e seus descendentes. Nesse sentido, expressões que visam discutir o combate ao racismo e a busca pela representatividade também aumentaram.

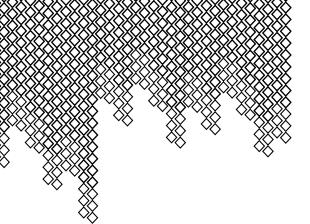
Em 2008, houve uma nova alteração na LDB, com o decreto da Lei nº 11.645, que determinou que, além das histórias e culturas afro-brasileiras, era preciso ensinar também sobre as histórias e culturas indígenas e ressaltar a importância desses grupos para a constituição da sociedade brasileira. Cabe lembrar que indígenas também fazem parte dos grupos que devem ser alvo de políticas e ações que visam o combate ao racismo. Afinal, desde a chegada dos europeus ao território que hoje nomeamos de Brasil, são violentados e discriminados por sua origem.



Assim como os indígenas, diversos grupos de populações migrantes também são vítimas de racismo em nossa sociedade. Além da xenofobia, alguns migrantes são desconsiderados e tratados como inferiores, devido sua origem étnica/racial. Diferentes dos europeus que vieram para o Brasil, principalmente, no final do século XIX e início do século XX, com incentivo governamental para embranquecimento de nossa população, venezuelanos, haitianos e bolivianos, entre outras populações não brancas, compõem os maiores fluxos migratórios para o Brasil contemporâneo e sofrem discriminação por sua origem e, muitas vezes, também por seu fenótipo. A Lei nº 16.478, de 2016, reconhece a necessidade de uma política municipal específica que garanta aos migrantes o direito não só de acesso à educação, mas também à permanência e terminalidade. Sobre esses dispositivos legais, que atualmente legitimam e auxiliam na conscientização de pessoas mais resistentes acerca do compromisso com a igualdade, equidade e tratamento justo, cabe destacar que resultam das mobilizações empreendidas por parte da população brasileira que, vinculada ou não a movimentos sociais, desde o início do século XX atua e reivindica alterações na forma que historicamente era retratada nos espaços escolares, incluindo materiais e práticas pedagógicas, e nos demais meios de comunicação. Destaque para a ação dos diversos segmentos dos Movimentos Negros, que participaram ativamente para a elaboração e a promulgação das citadas leis.

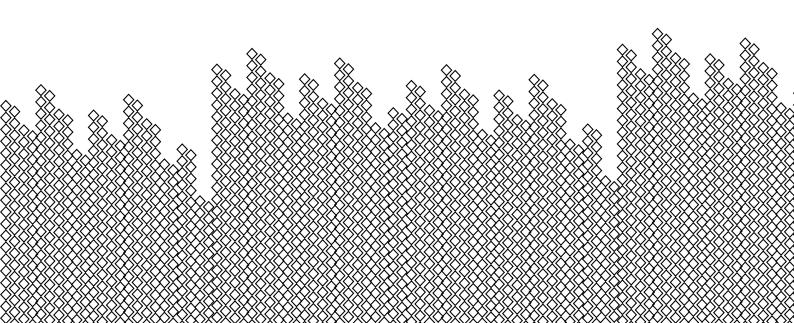
Quanto às populações indígenas, ainda que suas ações tenham sido invisibilizadas, de modo a parecer que não tiveram atuação, é importante lembrar que, desde a década de 1960, mais ativamente a partir dos anos de 1970, estão se mobilizando e lutando pelo reconhecimento dos seus direitos, atuação política e protagonismo. Ainda que nem sempre tenham assento nos espaços de decisão e nem sempre sejam ouvidas.

As populações migrantes se mobilizaram contra o Estatuto do Estrangeiro, constituído na época da ditadura militar e vigente até 2017, que as tratava como inimigos externos sob a doutrina da segurança nacional. Embora a nova Lei de Migração reconheça migrantes como sujeitos de direitos em alinhamento com a Constituição Federal de 1988, permanece a luta contra a burocracia e a fragilidade dos mecanismos de regularização que expõem migrantes à exploração e piores condições de trabalho e pelo acesso efetivo aos serviços públicos, entre eles a educação. Desse modo, é importante que nós, profissionais de educação, nos diferentes cargos e funções que exercemos, estejamos atentos às manifestações de racismo, mas, sobretudo, que nos empenhemos na busca de estratégias para evitar que aconteçam, que nos empenhemos em educar para que as relações humanas sejam mais respeitosas e que pessoas não sejam desvalorizadas



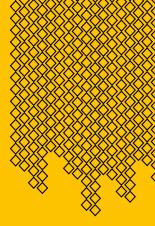
por ser quem são. A prática de uma Educação Antirracista precisa se comprometer em combater o racismo e alcançar todos os grupos vitimados por atos de racismo. Não é possível hierarquizar violências e optar por um trabalho fragmentado. Não é possível ser antirracista e desconsiderar as especificidades de determinados grupos em detrimento de outros. O antirracismo é uma ideologia que precisa ser incorporada, assimilada e posta em prática, caso contrário, será apenas mais um jargão da moda e palavra de ordem utilizada em alguns espaços.

A Revista Ocupação Maí está contribuindo para compartilhar práticas pedagógicas e reflexões realizadas por profissionais de educação, que atuam em diferentes cargos e funções na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, que partilham o compromisso com a equidade, a inclusão e a formação integral de bebês, crianças, jovens e adultos, e praticam no cotidiano o que aqui qualificamos como Educação Antirracista. Os textos que aqui serão apresentados revelam práticas transformadoras que evidenciam o esforço que vem sendo empreendido por esses profissionais para garantir que as Unidades Educacionais sejam espaços de discussão, reflexão, protagonismos, resistências e combate ao racismo.



# **SUMÁRIO**

Projeto Portas Abertas: o ensino de português para
migrantes e a educação como prática dialógica
Carolinne Mendes da Silva
Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais - NTC/SME-SP
Caminhos para uma Educação Antirracista:
teoria e prática na EMEI Pedreira
Ana Gilda Leocadio
Prof.º Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa EMEF Prof. Nelson Pimentel Queiroz - DRE Santo Amaro
Jacqueline Aparecida da Silva Aguiar Reis
Assistente Técnico de Educação I - DRE Santo Amaro
Narrativas de um percurso: do Trabalho Colaborativo Autoral
à busca de uma prática antirracista
Camila Josefa Nunes Rossato
Prof.º Ensino Fundamental e Médio - Artes
EMEF Prof. <sup>o</sup> Marina Melander Coutinho – DRE Capela do Socorro
Línguas de sinais indígenas: a diversidade
linguística nas diversas etnias
Daniela de Fátima Barbosa Gonzales
Hime Gomes da Silva Candido Prof. <sup>□</sup> de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
EMEBS Prof. Mário Pereira Bicudo - DRE Freguesia/Brasilândia
Shirshasana do Conhecimento: Desconstrução
do Racismo Eurocêntrico
Deividi de Santana Silva
Prof. de Ensino Fundamental II e Médio - História
EMEF Jardim Monte Belo - DRE Pirituba/Jaraguá
(Re)pensando a representação de figuras negras
no contexto escolar
Igor Leite Sousa
Prof. de Ensino Fundamental e Médio - Língua Inglesa EMEF Assad Abdala - DRE Penha
Lance Material Vision de Continuento Afri
Jogos Matemáticos do Continente Africano
Jefferson dos Santos Todão Coordenador Pedagógico
EMEF Saturnino Pereira - DRE Guaianases



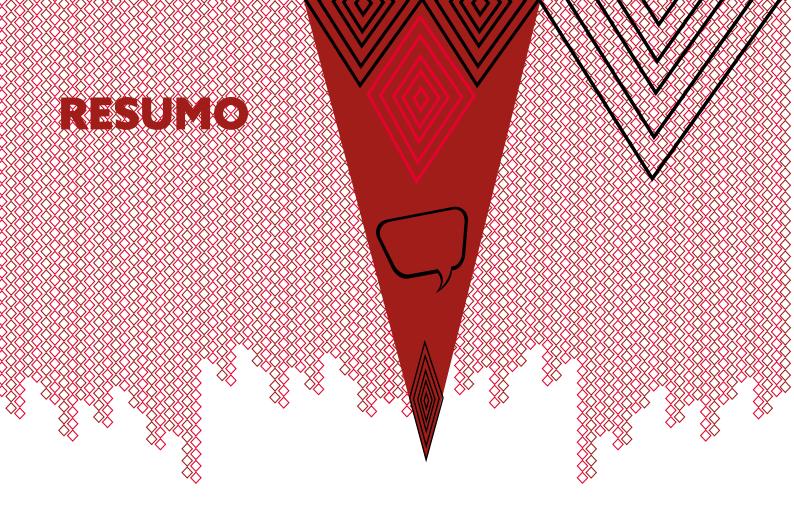
Sugestões de jogos educativos sobre a temática povos indígenas do Brasil
Racismo Estrutural: autoria e criação poética Educação Antirracista em tempos de pandemia
Ensinando a transgredir: as contribuições de bell hooks na formação de professores  Desafios e possibilidades para a construção de uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade
A afrocentricidade em Ferréz e Kiusam de Oliveira e suas características narrativas



# Projeto Portas Abertas: o ensino de português para migrantes e a educação como prática dialógica

#### Carolinne Mendes da Silva

Responsável pela Frente dos Povos Migrantes Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais - NTC/SME-SP



presente artigo resulta de algumas reflexões sobre o Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes no contexto do ano de 2021, a partir de conversas com professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) de Unidades Educacionais - UEs que contam com o projeto. O Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes é uma iniciativa conjunta das Secretarias Municipais de Educação - SME e de Direitos Humanos e Cidadania - SMDHC, que existe desde 2017, mas que teve suas aulas interrompidas em 2020 em razão da pandemia de Covid-19. Este ano marca a volta do projeto e também a tentativa de fortalecê-lo por parte do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

**Palavras-chave:** Projeto Portas Abertas; migrantes; ensino de português; educação para as relações étnico-raciais.

São Paulo é formada por pessoas de diversas nacionalidades e origens. Milhares de seus habitantes nasceram em outros países e traçaram trajetórias que são hoje parte da história paulistana. Pessoas que vivem, trabalham, estudam, se locomovem, pagam impostos, usam serviços públicos, frequentam espaços de lazer, conhecem outras pessoas, formam redes de sociabilidade... em São Paulo. Porém, algumas dessas pessoas nem sempre são reconhecidas por tantas atividades, sofrem com fatores, como o racismo, a xenofobia, o preconceito linguístico e dificuldades das mais variadas, desde conseguir regularizar seus documentos até acessar um trabalho decente, uma moradia digna, saúde e educação de qualidade.

A população migrante tem se mobilizado pelo reconhecimento de seus direitos e, desde 2016, por meio da Política Municipal para a População Imigrante - PMPI, a Prefeitura de São Paulo assume o compromisso de reconhecer os desafios na articulação de todos os setores públicos para que nossa sociedade se organize de forma a garantir justiça social e igualdade de direitos para todas e todos. Já na Primeira Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, em 2014, migrantes e representantes da sociedade civil estabeleceram bases para um trabalho que teve continuidade com o Comitê Intersetorial paritário estabelecido em 2015 para a redação da lei.

Em 8 de julho de 2016, a PMPI foi sancionada na forma da Lei Municipal nº 16.478, com o objetivo de: garantir aos migrantes internacionais o acesso a direitos sociais e serviços públicos; promover o respeito à diversidade e à interculturalidade; impedir violações de direitos e fomentar a participação social. A lei criou também o Conselho Municipal de Imigrantes, espaço onde conselheiros e conselheiras da sociedade civil acompanham e propõem ações com representantes de cada setor estratégico da Prefeitura<sup>1</sup>. Primeira legislação do país a instituir diretrizes para políticas para migrantes em âmbito municipal, a PMPI inspirou a criação de legislação semelhante em outras cidades e estados, além de ser considerada uma boa prática por outros países, redes e organizações internacionais.

Em consonância com as diretrizes e paradigmas da PMPI, em 2017 foi criado o Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes em uma iniciativa conjunta das Secretarias Municipais de Educação - SME e de Direitos Humanos e Cidadania - SMDHC. Formulado entre os meses de janeiro e julho, o projeto foi instituído em agosto do mesmo ano pela Portaria Intersecretarial nº 002/SMDHC/SME/2017, como parte do processo de diálogo e atendimento das demandas das populações migrantes da cidade pelo poder público.

A criação do Projeto Portas Abertas envolveu o mapeamento da necessidade de

<sup>1</sup> A sociedade civil é representada por: oito membros da sociedade civil, eleitos dentro de três categorias: coletivos, associações e organizações de imigrantes; coletivos, associações e organizações de apoio a imigrantes e pessoas físicas imigrantes.

oferecimento de cursos de português nos diferentes territórios da cidade, dada a extensão geográfica e a distribuição da população migrante nas diferentes localidades. O projeto é o primeiro do poder público no Brasil que busca garantir o ensino de português para migrantes como política pública, de forma contínua, capilarizada e gratuita, dentro da estrutura física e de recursos humanos da Rede Municipal de Ensino. Sua constituição envolve a compreensão de que a certificação e o desenvolvimento de competências linguísticas são essenciais para a inserção dos(as) migrantes na cidade. Ainda assim, na perspectiva do projeto, o ensino de português às populações migrantes deve proporcionar um acolhimento que não descarta as línguas já faladas, mas proporciona a aprendizagem do idioma local como elemento facilitador de convívio e desenvolvimento nesse ambiente.

O Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes já recebe um reconhecimento internacional e nacional de política pública. Nesse sentido, foi apresentado no Congresso Internacional, em Buenos Aires, sobre Ensino de Língua de Resiliência, a

convite da British Council (organizador), em 2018; foi apontado no Catálogo de Políticas Públicas Locais Inclusivas da CIPDH-UNESCO, no ano de 2019; indicado como boa prática no relatório "Migration Governance Indicators – MGI",

projeto que indica as áreas bem desenvolvidas das estruturas de governança migratória das Cidades de São Paulo, Acra (Gana), Montreal (Canadá), desenvolvido pela Organização para as Migrações - OIM e a Unidade de Inteligência da The Economist, em 2019; destacado também como boa prática migratória local no processo de certificação "Migracidades – Aprimorando a Governança Migratória Local no Brasil", desenvolvido pela Organização Internacional para as Migrações - OIM e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, em 2020².

Em 2020, as atividades do projeto foram paralisadas devido à pandemia de Covid-19, que causou a interrupção das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino. Nesse contexto, deu-se continuidade ao projeto por meio de outras frentes: a formação de professores e o fortalecimento do material didático. Este material, antes disponível apenas para o nível básico, passou por atualização e expansão, compreendendo agora três unidades, específicas para o nível básico, intermediário e avançado.

Em 2021, a Instrução Normativa SME nº 5 colocou o projeto como exceção entre os demais remunerados por meio da Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente - TEX, possibilitando a volta das aulas, dentro dos parâmetros processuais, metodológicos e de carga horária já postas em sua Portaria e de acordo com as orientações sanitárias para funcionamento das Unidades Educacionais durante a pandemia.

O Portas Abertas volta a acontecer então com sua carga horária formada por 90 horas/aula, que se distribuem em dois dias da semana, e cada nível se completa semestralmente. As aulas acontecem preferencialmente no período noturno, considerando que os(as) estudantes são adultos e, muitas vezes, trabalham durante o dia. Mas existe a possibilidade de oferta do projeto no período diurno, flexível com a demanda dos(as) estudantes. As turmas são formadas por 15 a 25 pessoas, que recebem certificação, ao

Informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Ver: <a href="https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos humanos/imigrantes e trabalho decente/programas e projetos/portas abertas/">https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos humanos/imigrantes e trabalho decente/programas e projetos/portas abertas/</a>. Acesso em: 26 nov. 2021.

final de cada nível, mediante frequência de 75% ou mais nas aulas.

O curso é desenvolvido por professores da própria Rede Municipal de Ensino, que recebem formação específica sobre o tema e ministram aulas nas turmas do projeto no contraturno. No ano de 2021, buscando fortalecer o projeto nesse contexto de volta às aulas, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, 4 turmas dessa formação inicial, totalizando 200 vagas, distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno, com a possibilidade de atingir professores que possuem suas jornadas de trabalho em horários diversificados.

Ainda visando ao estímulo do projeto, há, em 2021, a oferta de duas formações continuadas específicas para os(as) professores(as) que passaram pela formação inicial. A primeira, chamada "Migração, Racismo e Xenofobia", aconteceu em outubro e, a segunda, "O ensino de português para migrantes: estratégias e produção de materiais didáticos", ocorreu em novembro de 20213. As formações têm por objetivos promover reflexões sobre o combate às diversas formas de discriminação e aprofundar as discussões sobre os materiais didáticos para o ensino de português para migrantes, respectivamente. Além disso, atendem à demanda dos próprios professores(as), que foram consultados(as) neste ano por meio de formulários e reuniões com o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Atualmente, 11 Unidades Educacionais da Rede, de 8 Diretorias Regionais de Educação diferentes, contam com o projeto: CIEJA Paulo Emílio Vanzolini (CIEJA Cambuci) - DRE Ipiranga; EMEF Desembargador Paulo Colombo Pereira de Queiroz - DRE Campo Limpo; EMEF Arthur Azevedo e EMEF Infante Dom Henrique

(Espaço Bitita) - DRE Penha; CEU EMEF Água Azul e CEU EMEF Jambeiro - DRE Guaianases; EMEFM Vereador Antonio Sampaio - DRE Jaçanã-Tremembé; EMEF Desembargador Arthur Whitaker - DRE Butantã; EMEI Bombeiro José Robson da Costa - DRE Freguesia-Brasilândia; EMEF José Maria Whitaker e EMEF Coelho Neto - DRE São Mateus.

Ao longo do ano, realizamos o acompanhamento das Unidades por meio de reuniões virtuais, nas quais obtivemos informações de grande interesse a serem compartilhadas. Buscamos compreender diversas questões para possibilitar o aprimoramento do projeto: qual a melhor forma de divulgá-lo, como os(as) estudantes chegam até ele, como ocorre a comunicação na dinâmica das aulas, como é a convivência com os(as) demais estudantes da escola, quais ações se mostram mais exitosas, quais são os maiores desafios para os(as) professores(as), entre outras. Pelo relato de professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) envolvidos(as) com o projeto, obtivemos os dados e as reflexões a seguir.

Percebemos que é recorrente que um(a) estudante que conhece o Portas Abertas estimule que seus(suas) familiares, vizinhos(as) e conhecidos(as) também façam parte. Isso nos foi relatado pela Gisele Governatori Silva, que leciona no projeto oferecido na EMEI Bombeiro José Robson da Costa, por exemplo. O diretor da Unidade, Francisco de Campos Pacheco, afirmou que, considerando a comunidade já atendida, esperava uma maior quantidade de bolivianos(as) no Portas Abertas, mas foi surpreendido com um número maior de haitianos(as). Considerando que alguns desses estudantes são pais e mães de crianças que frequentam a EMEI, Francisco afirma que o projeto facilita essa comunicação com as famílias, algo tão fundamental

É possível consultar as especificações completas das formações no portal do Núcleo Técnico de Formação, da Secretaria Municipal de Educação: <a href="https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/ntf/propostas-formativas/">https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/ntf/propostas-formativas/</a>.

na Educação Infantil. O próprio diretor tomou a iniciativa de viabilizar o projeto na Unidade, e é significativa a forma como ele define sua atuação: "O que estamos fazendo não é um trabalho a mais, é o que tem que ser feito"<sup>4</sup>.



Imagem 1: Professora Gisele com sua turma do Projeto Portas Abertas na EMEI Bombeiro José Robson da Costa

Muitos(as) que atuam no projeto relatam o sentimento de gratidão dos(as) migrantes, e recebê-los(as) é bastante significativo para os(as) educadores(as). Ainda assim, é respeitoso reconhecermos essa atuação no sentido de um trabalho que busca garantir direitos à população migrante, como o direito de acesso à educação integral, ao ensino de língua portuguesa e o

respeito à interculturalidade. Dessa forma, combatemos uma visão, por vezes existente no senso comum, de que o poder público "ajuda" ou "faz caridade" à população migrante. A fala de Francisco explicita esse reconhecimento de um trabalho que procura garantir esses direitos tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa para todos e todas.

<sup>4</sup> Francisco de Campos Pacheco, diretor da EMEI Bombeiro José Robson da Costa, em depoimento à autora. As demais falas que forem aqui transcritas também ocorreram em depoimentos dados à autora.



Imagem 2 Estudantes do Projeto Portas Abertas na EMEI Bombeiro José Robson da Costa em dinâmica sobre lugares que já passaram no Brasil

Ainda procurando entender o acesso dos(as) estudantes ao projeto, observamos que, no caso das Unidades que possuem a Educação para Jovens e Adultos, ocorre com frequência de um(a) estudante do Portas Abertas trazer um(a) amigo ou familiar para a EJA e vice-versa, como nos contou Denise Aparecida Felipe de Abreu (assistente pedagógica educacional do CIEJA Cambuci). Segundo Maria Adélia Gonçalves Ruotolo, diretora da mesma Unidade, a rede de contatos que leva o(a) estudante ao projeto pode ser diversa, exemplificando com o caso de uma estudante que era comerciante no bairro da Unidade e chegou à escola por meio de um funcionário seu que

já frequentava as aulas. Depois, essa estudante trouxe também seu namorado.

Ainda de acordo com Maria Adélia, em 2018, o CIEJA Cambuci chegou a ter 7 turmas de Portas Abertas. Em 2019, também receberam um número expressivo de migrantes. A pandemia representou uma interrupção, entretanto, em 2021, a Unidade voltou a receber essa demanda e conta, atualmente, com 3 turmas do projeto. De acordo com a diretora, nesse novo contexto é mais perceptível uma situação de vulnerabilidade da população migrante, e a escola se organizou para atendê-la da melhor forma possível.



Imagem 3: CIEJA Paulo Emílio Vanzolini - CIEJA Cambuci - que conta, atualmente, com três turmas do Projeto Portas Abertas.

Educadores(as) de outras Unidades reconhecem mudanças no público do projeto nesse novo contexto. O CEU Água Azul e o CEU Jambeiro que antes recebiam uma maioria de estudantes de países vizinhos da América Latina, hoje recebem mais nigerianos e haitianos. Gestoras das Unidades relatam ter percebido que, com a pandemia, muitos(as) migrantes retornaram aos seus países de origem.

Alexandre de Campos Lima, coordenador da EMEFM Vereador Antonio Sampaio, relata um número crescente de estudantes migrantes matriculados no ensino regular da Unidade, muitos sem documentação escolar anterior. Em alguns casos, os(as) responsáveis frequentam o Projeto Portas Abertas. Considerando que a escola está próxima a uma ocupação habitada por migrantes, o coordenador acredita que o número de migrantes poderia ser até maior na Unidade.





Imagens 4 e 5: Apresentação da equipe da EMEFM Vereador Antônio Sampaio para os(as) estudantes do Portas Abertas, com projeção de slide de boas-vindas em vários idiomas.

É comum que as Unidades que contam com o Portas Abertas trabalhem com o tema das migrações também no ensino regular. Alexandre afirma existir uma forte presença de angolanos e narra que a presença negra (seja de migrantes ou de brasileiros) trouxe uma identidade para a escola. Diante dessa realidade, a Unidade procura realizar diversas ações que contemplam a Lei nº 10.639/03, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Entre essas ações, o coordenador cita a exposição da Enciclopédia Negra, com a reprodução das imagens produzidas por artistas negros(as) para representar diversas personalidades negras cujas biografias foram reunidas na enciclopédia<sup>5</sup>.

É recorrente que mesmo quando a escola não recebe muitos migrantes fora do Portas Abertas, o tema se estende ao ensino regular. É o caso da EMEF Desembargador Arthur Whitaker, que, além dos estudantes do projeto, recebe apenas 3 migrantes na EJA, nenhum no período diurno. A professora Helena Santos conta que a Unidade expunha as bandeiras dos diversos países para recepcionar os(as) estudantes do Portas Abertas ou em diferentes momentos de realização de alguma atividade do projeto, que acontece no período noturno. Isso chamou atenção das crianças e adolescentes que estudam no diurno, mesmo que elas não tivessem contato direto com os(as) migrantes. Essa curiosidade foi o estímulo para o desenvolvimento de um projeto sobre migrações também no período diurno.





lagens: Acervo da autor

Imagens 6 e 7: Estudantes em sala de aula do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes na EMEF José Maria Whitaker

A professora Rita de Cassia Caramasqui, da EMEF Arthur Azevedo, salienta a integração entre estudantes brasileiros que frequentam a EJA e estudantes migrantes do projeto na Unidade. Ana Cristina da Silva, da EMEF José Maria Whitaker, destaca a realização de um sarau compartilhado por estudantes da EJA e do projeto, com apresentação de poemas em várias línguas e degustação de comidas e bebidas de várias culturas. Ela conta, por exemplo, que os(as) brasileiros(as) puderam conhecer o "feijão doce" dos(as) venezuelanos(as) e estes(as) a nossa canjica.

A professora relata ainda que muitas vezes o planejamento das aulas é modificado ao longo do percurso, pois algo que é tão habitual para os(as) brasileiros(as) pode se tornar objeto de uma reflexão no contato com os(as) migrantes. Como exemplo, ela cita o sinal da escola, com a música Aquarela do compositor e cantor Toquinho. Algo que fazia parte do cotidiano e que não era objeto de reflexão dos(as) brasileiros(as) que frequentavam a escola chamou atenção dos(as) estudantes do Portas Abertas, que quiseram aprender a canção, entender seu significado,

<sup>5</sup> GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Enciclopédia Negra. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. A produção do livro foi acompanhada por uma exposição das obras artísticas realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre maio e novembro de 2021. Além disso, o material com reprodução das obras circulou de forma itinerante entre as DREs e UEs da Rede Municipal de Ensino.

saber mais sobre o artista, mobilizando então as aulas nesse sentido.

Silvana do Valle Silva Oliveira, diretora do CEU Jambeiro, também valoriza a integração entre estudantes do Portas Abertas e da EJA. Ela nos contou sobre as festividades que aconteciam antes da pandemia, festas culturais com uma variedade de manifestações artísticas, como danças, apresentações de música e poesia em diferentes línguas. Ao falar em festa, logo pensamos em música e comida. De fato, esses dois elementos estão presentes com frequência em atividades nas quais as culturas migrantes são valorizadas. O distanciamento social imposto pela pandemia dificultou a realização dessas ações, mas já surge nos depoimentos de professores do projeto a esperança de retomar atividades festivas e saraus.

Mesmo com o projeto suspenso no ano de 2020, a EMEF Desembargador Arthur Whitaker continuou as aulas com os(as) migrantes à distância. A coordenadora Ana Marília fala da importância da ação para o público que pôde acompanhar as aulas em suas casas e, por vezes, até no transporte, voltando do trabalho. Nessa nova realidade, foi comum que familiares também participassem. O projeto no formato remoto foi nomeado "Janelas Abertas: Chega pra cá, a live é sua!" e recebeu, em 2021, o Prêmio de Educação em Direitos Humanos<sup>6</sup>.

Denise Aparecida Felipe de Abreu, assistente pedagógica do CIEJA Cambuci, afirma que o sarau cultural já era uma tradição da escola. Estudantes do Portas Abertas faziam apresentações para estudantes da EJA e vice-versa. Eram momentos de troca que todos(as) aproveitavam pela oportunidade de conhecer e se divertir, ouvindo, por exemplo, músicas que talvez não tivessem outra oportunidade de ouvir.

Maria Adélia Gonçalves Ruotolo, diretora da Unidade, relata que a localização da escola favoreceu a recepção de migrantes, pois o bairro do Cambuci fica perto da Liberdade, de onde vinham muitos(as) estudantes chineses. Além disso, a escola é vizinha da Missão Paz - instituição filantrópica vinculada aos Missionários de São Carlos, conhecidos também como Scalabrinianos, que atua no acolhimento e apoio a migrantes e pessoas em situação de refúgio desde os anos 1930, na região do Glicério, e que hoje acolhe, principalmente, haitianos(as). Ainda próximo ao CIEJA Cambuci, há uma mesquita que recebe migrantes e refugiados sírios, árabes, egípcios e congoleses.

É significativo que a diretora afirma que por ser migrante já sofreu xenofobia e, por isso, se identifica pessoalmente com o projeto. Maria Adélia manifesta uma intenção de colocar estudantes migrantes em evidência na Unidade, recebendo-os(as) com painéis de acolhimento, com boas-vindas em várias línguas, entre outras ações que fazem com que se sintam queridos(as) e queiram permanecer. Além disso, afirma que não queria que o projeto fosse algo "à parte", mas sim que fosse algo do CIEJA Cambuci, assim como os(as) estudantes do Portas Abertas devem ser considerados estudantes do CIEJA.

O caso do CIEJA é interessante, pois, em alguns casos, os(as) estudantes fazem parte concomitantemente do projeto e da EJA regular. Em outras Unidades, como na EMEF Paulo Colombo e na EMEF Desembargador Arthur Whitaker, acontece de migrantes começarem no Portas Abertas e depois continuarem na EJA.

Raimundo Mendes Magalhães, diretor da EMEF José Maria Whitaker desde 2017, escola que foi uma das primeiras a iniciar

<sup>6</sup> Ver "São Paulo entrega nesta quarta (27) Prêmio de Educação em Direitos Humanos". Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sao-paulo-entrega-nesta-quarta-27-premio-de-educacao-em-direitos-humanos/. Acesso em: 26 nov. 2021.

o Portas Abertas, afirma que a princípio houve uma certa resistência com o projeto. Como ao lado da unidade, em São Mateus, há um Centro Temporário de Acolhimento, já no início receberam venezuelanos(as) em grande quantidade e em situação de grande vulnerabilidade. Com muito diálogo com os(as) servidores(as) da Unidade e com a própria comunidade foi possível vencer a falta de informação inicial sobre a presença dos(as) migrantes, entendê-los como sujeitos portadores de direitos, entre eles o direito à educação.

A escola, que chegou a ter 7 turmas do projeto, hoje tem 3, mas recebe continuamente novos cadastros. Segundo Diego Augusto da Silva Moreira, professor da unidade, o projeto é benéfico tanto para os(as) estudantes que o frequentam quanto para os(as) que convivem com os(as) migrantes na escola. Enquanto os(as) primeiros(as) relatam uma conquista efetiva das habilidades de comunicação em português, facilitando o acesso a trabalho e serviços públicos, os(as) segundos(as) aproveitam a oportunidade de interagir com outras línguas e culturas.

A diretora Maria Adelia narrou também sobre como acontece a comunicação com os(as) estudantes do projeto. Como muitos falam inglês, o fato de o CIEJA Cambuci contar com profissionais que dominam esse idioma facilita o diálogo. Quando os(as) estudantes falam pouco o português, é comum que cheguem acompanhados(as) por alguém que já se comunique no idioma. Ainda assim, em alguns casos, é necessário recorrer aos aplicativos de tradução e também a outros recursos de comunicação, como as mímicas.

Daniela Cavalcanti Gionni Miyazato, assistente pedagógica educacional da unidade, afirmou que o contato por telefone é mais difícil, já que dessa forma outros recursos de comunicação se limitam. "Eu aprendi que não preciso gritar" - ela nos confessou. Essa simples frase nos revela algo muito recorrente, diante da dificulda-

de em nos comunicar com alguém que não fala a mesma língua, tendemos a falar mais alto, porém essa atitude não facilita e pode até dificultar o diálogo, já que a fala gritada muitas vezes repreende e afasta o(a) interlocutor(a). Sendo assim, é mais prudente ter paciência, procurar falar mais devagar e, se possível, recorrer à escrita, às ferramentas de tradução, aos gestos e imagens.

Podemos pensar nesse diálogo entre pessoas que não falam um mesmo idioma não como um obstáculo ou uma impossibilidade que nos amedronta, mas como um desafio e uma oportunidade de novos aprendizados. Pode ser a ocasião, por exemplo, de treinar uma terceira língua, ainda que não seja a materna do(a) estudante nem a nossa, mas da qual conhecemos algumas palavras e expressões, como o inglês ou o espanhol. Pode ser o momento de aperfeiçoarmos nossas habilidades de comunicação. A assistente pedagógica Daniela nos contou também que essas situações renderam momentos divertidos, como quando ela precisou fazer gestos para explicar para um estudante que ele precisava trazer uma foto ou quando ela foi auxiliar uma aluna a utilizar um aplicativo de transporte e percebeu que seu celular estava em árabe.

Natália Ávilla, professora que atua no CEU Jambeiro, conta que seus(suas) estudantes, todos(as) haitianos(as), ensinam-lhe uma palavra em crioulo haitiano a cada final de aula. Eduardo Tadeu Ferreira, professor que atua na EMEF

Arthur Azevedo, enfatiza que, no projeto, não é possível pensar em "só ensinar o português", há outros fatores a serem valorizados na dinâmica das aulas. Ele destaca o diálogo sobre as culturas, sobre as dinâmicas das línguas, as gírias, as formas de falar e tantos outros aspectos que vão

para além da gramática. O professor, que fez a primeira turma de formação para o projeto, afirma que percebe neste ano uma variedade maior de nacionalidades, recebendo estudantes do Líbano, Síria, Iêmen, Bangladesh, Venezuela e Bolívia.

Eduardo relata sobre algumas estratégias utilizadas nas aulas do Portas Abertas que se mostraram bem-sucedidas. Entre elas, para se aproximar dos(as) estudantes, ele contou a história dos seus avós, que vieram para o Brasil há muito tempo. Desconstruir estereótipos também se mostra fundamental. O professor destaca, por exemplo, que não podemos associar as pessoas do Oriente Médio ao terrorismo, ou achar que os(as) migrantes são "coitados(as)". Essas pessoas podem ser vítimas de diferentes situações de vulnerabilidade, perseguições e guerras, podem ter formação superior ou não, mas também conduziram suas histórias de vida de formas diversas. Em suas palavras: "É importante se interessar pela cultura deles, não se colocar na posição de 'eu sou professor, estou aqui pra ensinar'. Eles têm muito a ensinar, do idioma, da cultura... Dessa forma, você valoriza a origem e o conhecimento que eles têm".

> Ana Cristina, professora do projeto **EMEF** José Maria Whitaker, conta que resolveu fazer parte do projeto ao ouvir a experiência de um colega que trabalhava com ela em outra escola. Ela recorda uma turma com muitos(as) venezuelanos(as) que passavam também por um processo de migração interna no Brasil. Tinham sido assaltados(as) em Roraima, chegaram assustados(as), com poucas

roupas, e o acolhimento da escola foi fundamental. E conclui: "A gente aprende mais do que ensina. Ganhamos uma visão mais humana".

São exemplos de como o Projeto Portas Abertas proporciona uma relação mais horizontal entre estudantes e professores(as), favorecendo que todos(as) sejam compreendidos(as) como sujeitos de conhecimento. Podemos, citando Paulo Freire, vislumbrar situações de ensino-aprendizagem nas quais não temos mais o(a) educador(a) e o(a) educando(a), mas "educador-educando com educando-educador" (FREIRE, 2018, p. 95). Ou seja, enquanto ensina, esse(a) educador(a) também aprende, ambos(as), educador(a) e educando(a), são sujeitos do processo em que se formam.

Freire afirma ainda que, para a construção do diálogo, é fundamental que o(a) educador(a) reconheça a ignorância em si. Em outras palavras, o(a) professor(a) deve admitir que não sabe tudo, que tem muito a aprender, que não vai "salvar" os(as) estudantes da ignorância, mas que pode com eles(elas) construir algo novo, o que implica identificar seus conhecimentos prévios e lhes atribuir importância. No contexto do ensino de português para migrantes, isso significa reconhecer os significados e a importância das línguas e, em um sentido mais amplo, das culturas trazidas pelo público migrante. E, mais do que isso, não julgar ou tentar classificar essas línguas e culturas em uma hierarquia que tenha a Europa como referência.

Habitamos um país marcado pelo processo de colonização assim como outros da América e de África, continentes de onde provém boa parte dos migrantes que chegam ao Portas Abertas. Os povos que foram colonizados estabeleceram relações diversas com os colonizadores assim como, ainda hoje, as marcas da colonização nessas sociedades, e as reações a eles são variadas. Podemos aprender com essa diversidade sem classificar

determinadas manifestações culturais como inferiores ou superiores. Devemos valorizar o contato com o crioulo haitiano, o quéchua, o aimará, o guarani, "os castelhanos" e "os portugueses" falados em vários países, como Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, citando alguns dos idiomas falados pelos migrantes que chegam ao Portas Abertas.

O contato favorece até um olhar crítico para nossa própria história e cultura, para as diversas formas de falar existentes no Brasil, para o nosso "pretuguês", como dizia Lélia Gonzalez, referindo-se ao fato de que o português aqui falado é fortemente marcado pelas influências africana e indígena. Compreender nossa diversidade interna e reconhecer os diversos sotaques entre brasileiros(as) também nos auxilia a acolher as diversas línguas e sotaques dos(as) migrantes internacionais, sem atribuir adjetivos como "melhor" ou "pior", "certo" ou "errado". A língua e a forma como falamos diz muito sobre quem somos e temos o direito de querer ser reconhecido(a) e valorizado(a) por sermos nós mesmos(as).

#### Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 05, de 26 de fevereiro de 2021. Estabelece procedimentos para a aferição e registro da assiduidade dos profissionais em regime de teletrabalho lotados e em exercício nas unidades educacionais e dá outras providências. São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <a href="https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11658-instrucao-normativa-sme-n-05-de-26-02-2021-estabelece-procedimentos-para-a-afericao-e-registro-da-assiduidade-dos-profissionais-em-regime-de-teletrabalho-lotados-e-em-exercicio-nas-unidades-educacionais-e-da-outras-providencias.">https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11658-instrucao-normativa-sme-n-05-de-26-02-2021-estabelece-procedimentos-para-a-afericao-e-registro-da-assiduidade-dos-profissionais-em-regime-de-teletrabalho-lotados-e-em-exercicio-nas-unidades-educacionais-e-da-outras-providencias.">https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11658-instrucao-normativa-sme-n-05-de-26-02-2021-estabelece-procedimentos-para-a-afericao-e-registro-da-assiduidade-dos-profissionais-em-regime-de-teletrabalho-lotados-e-em-exercicio-nas-unidades-educacionais-e-da-outras-providencias. Acesso em 03 dez. 2021.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/. Acesso em 03 dez. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portas Abertas:** Português para imigrantes. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Projeto Portas Abertas: Curso de Português para Imigrantes).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.



# Caminhos para uma Educação Antirracista Teoria e prática na EMEI Pedreira

#### Ana Gilda Leocadio

Prof.ª Ensino Fundamental II e Médio - Inglês EMEF Prof. Nelson Pimentel Queiroz - DRE Santo Amaro

Jacqueline Aparecida da Silva Aguiar Reis

Assistente Técnico de Educação I - DRE Santo Amaro



ste artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de ação pedagógica antirracista a partir da experiência realizada na EMEI Pedreira durante os anos de 2019 (de forma presencial) e de 2020 (de forma online) uma vez que foram constatadas atitudes racistas presentes nas brincadeiras e nas falas das crianças durante sua permanência na unidade educacional. Para a execução desta ação, realizou-se formação para as(os) docentes durante o horário coletivo (JEIF) e durante os horários de atividades livres (HAs). Por meio de leituras e exposições online foi possível a discussão do tema Racismo na Educação Infantil e estratégias para combatê-lo. A participação do grupo docente, bem como da equipe gestora no processo de construção de atividades destinadas a tratar de assuntos como diversidade racial, equidade e inclusão foi fundamental para a inclusão das crianças e seus responsáveis no processo. O resultado das ações executadas por professoras(es) e equipe gestora foi apresentado na Mostra Cultural (para familiares/responsáveis) e na II Jornada Pedagógica da Educação Infantil da SME realizadas no ano de 2019 (para docentes e gestores da DRE Santo Amaro).

Palavras-chave: Infância; Educação Antirracista; Equidade.

## Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar a ação pedagógica antirracista desenvolvida durante os anos de 2019 e 2020 na EMEI Pedreira pela equipe gestora, professoras, professores, formadoras e formadores internos (coordenadoras pedagógicas) e externos (convidados) uma vez que docentes relataram que práticas racistas estavam ocorrendo entre as crianças durante a permanência delas na escola.

O projeto foi realizado em consonância com os documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Paulo para a Educação Infantil<sup>1</sup>, bem como outros que convergem com uma educação baseada nos pilares da equidade, de qualidade e inclusão de todas e de todos, como as Leis nº 11.645/2008, nº 8.069/1990, nº 9.394/1996 e nº 12.288/2010.

A partir de discussões feitas durante as JEIFs, HAs<sup>2</sup> e Reuniões Pedagógicas foi possível a realização de atividades desenvolvidas por docentes que contemplassem temas como diversidade, empatia e equidade. As práticas pedagógicas construídas foram disponibilizadas na Mostra Cultural e na Jornada Pedagógica no ano de 2019 e por meio das redes oficiais da unidade educacional no ano de 2020, proporcionando, desta forma, a reflexão dos temas abordados, pela família e comunidade escolar. A devolutiva dos responsáveis em relação às atividades propostas, em 2019, foi considerada positiva pela equipe gestora. No ano de 2020, devido à pandemia causada pelo Coronavírus, as atividades foram realizadas de forma online e também foram consideradas benéficas pelos responsáveis pelas crianças.

### O racismo no espaço escolar

De acordo com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), é no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativadas ou

positivadas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção, sobretudo, ao racismo implícito, contido no

Currículo da Cidade: Educação Infantil, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A Jornada Especial Integral de Formação é destinada aos docentes que possuem 25 horas aulas com alunos, 15 horas atividades extraclasse (sendo 11 na escola - 8 coletivas e 3 individuais - e 4 de livre escolha), a Hora Atividade é o tempo de disposição do professor, fora da sala da aula, cumprido na Instituição de Ensino, utilizado para preparar aulas, corrigir provas trabalhos, realizar pesquisas, e qualificação profissional.

tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos.

As primeiras instâncias de racismo na educação infantil devem ser observadas e discutidas por toda equipe gestora e professoras(es) e, posteriormente, apresentadas aos pais e demais funcionários durante as reuniões para que ações que visem o combate ao racismo sejam realizadas por todos. Espaços coletivos como o parque, o refeitório, o pátio e a quadra esportiva, propiciam que as crianças fiquem mais à vontade e geralmente é nesse ambiente que as primeiras manifestações racistas acontecem. Portanto, a atenção deve ser redobrada.

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), a construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas.

As reuniões pedagógicas e com os familiares/responsáveis são espaços em que o tema Racismo na Educação Infantil deve ser abordado, de forma que haja a escuta de todas as partes. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) convidam a comunidade escolar a investigar e refletir sobre e como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as diferentes populações negras, indígenas, brancas e migrantes e, deste modo, ajudam a construir caminhos que orientam o fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente, para todas(os).

Segundo Cavalleiro (2003), crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assu-

mindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele.

Para Almeida (2019), o racismo estrutural, é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Portanto, dizer que não há racismo na escola é uma inverdade, uma vez que esta reproduz várias situações que inferiorizam a criança negra.

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), vários estudos demonstram que as crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou de gênero, ainda muito pequenas. A intervenção do adulto próximo fará toda a diferença para que a criança estruture seu pensamento e desta forma não reproduza o preconceito presente na sociedade. Por esta razão, é importante apresentar materiais pedagógicos que dialoguem com a educação para a diversidade, sejam ela de etnia, de gênero etc.

A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate da riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana (SÃO PAULO, 2019, p. 46).

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

A escola, bem como a família, deve possibilitar às crianças desde pequenas vivências que estimulem o amor e a construção da autoestima, contando histórias de seus ancestrais africanos, valorizando a cultura e a tradição silenciadas pelos anos de escravidão no Brasil.

Segundo Gomes (2003), a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Daí a importância de não se negligenciar a reclamação feitas pelas crianças quando são xingadas e perseguidas e achar que este comportamento é "normal". Ser chamada de macaca(o), não é um elogio e tampouco uma "brincadeira".

De acordo com Cavalleiro (2001), o desejo de refletir com educadoras e educadores a temática racial, não significa que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Porém, segundo a autora compreender e reconhecer a desvanta-

gem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização dos cidadãos negros constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade.

> Gomes (2003), afirma que a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra.

As crianças me xingam de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta. Só

porque eu sou preta, elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingaram de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Segundo Cavalleiro (2001), a ausência de atitude por parte das professoras (es) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de suas educadoras(es). Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado.

Fazzi (2006), durante observação de crianças para sua pesquisa, notou que há então uma espécie de jogo da classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/ negro. A autora afirma que o esforço de construção de uma sociedade como a projetada no chamado mito da democracia racial, uma sociedade em que inexista o preconceito, exige que se organizem políticas que possibilitem a mudança da elaboração discursiva sobre a categoria preto/negro e, ao mesmo tempo, problematize a própria noção de raça. Segundo a autora, uma política eficaz contra o preconceito deve ser pensada para a escola a partir dos três anos de idade, uma vez que o pensamento racial está ainda em elaboração.

Segundo Cavalleiro (2001), a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. De acordo com a autora, a educação antirracista almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva dotada de amor e orgulho próprios.

De acordo com o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), as desigualdades não podem ser consideradas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças. Porém, frente às diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. De acordo com este documento, essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmo, sobre os seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais, os seus próprios preconceitos.

Segundo Gomes e Silva (2011), a formação de professores para a diversidade não significa a criação de uma consciência da diversidade, antes, ela resulta na apropriação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-racial, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora, os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida de seus estudantes.

Um dos caminhos mais importantes para a educação antirracista é o investimento na formação de educadores. Uma vez que a Lei nº 10.639/2003 (modificada pela Lei nº11.645/2008, para inclusão de histórias e culturas indígenas) estabelece a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino, é necessário, pensar em como deve ser este processo. A escolha dos materiais a serem apresentados às crianças é uma das etapas mais importantes, uma vez que uma parte destes ainda "servem mais para constranger a criança perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade" (CAVALLEIRO, 2001, p. 154-155).

Um exemplo positivo para a introdução da educação antirracista na Educação Infantil é a contação de histórias a partir do referencial negro. Kiusam de Oliveira, em seu livro "O Mundo no Black Power de Tayó", da Editora Peirópolis, 2013, ilustrado por Taísa Borges, nos apresenta Tayó, menina negra de seis anos que tem orgulho de sua negritude e enfrenta as

atitudes racistas de seus colegas de escola com altivez e sabedoria. Tayó tem orgulho de seu Black Power e tem ciência que carrega na sua cabeça uma "coroa" antes usada por suas ancestrais.

> Bem-humorada, quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde:

> - Meu cabelo é muito bom, porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos, como eu posso. (OLIVEIRA, 2013. p. 27).

Trancoso e Oliveira (2019, p. 15), propõem o rompimento das práticas que silenciam e marginalizam corpos negros, apresentando o caminho da Pedagogia Eco-Ancestral. De acordo com a autora, a Pedagogia Eco-Ancestral promove o restabelecimento de laços de reconhecimento, valorização e empoderamento de quem entra em contato com ela.

Djamila Ribeiro, em sua obra Pequeno Manual Antirracista, da editora Companhia das Letras, 2019, destaca a importância da educação antirracista para a descolonização do pensamento, de forma que negras e negros estejam inseridos na história do Brasil como protagonistas e não coadjuvantes.

> Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que "aceitou" a escravidão sem resistência (RIBEIRO, 2019, p. 7).

Disponibilizar aos docentes e demais funcionárias(os), obras como o Pequeno Manual Antirracista, da autora Djamila Ribeiro, é fundamental para que a discussão sobre a educação antirracista de fato se estabeleça. O professor(a) deve intensificar a sua própria formação buscando outros espaços além da escola. Cursos ofe-

recidos pela SME e pelo NEER<sup>3</sup> são um exemplo desta prática.

Estabelecendo uma relação entre o samba-enredo da escola Estação Primeira de Mangueira (2019), Histórias para Ninar Gente Grande e a educação antirracista, podemos afirmar que é imprescindível nos espaços escolares contar "a história que a história não conta".

Brasil, meu dengo a Mangueira chegou com versos que o livro apagou. Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento. Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado. Mulheres, tamoios, mulatos. Eu quero um país que não está no retrato. (GRÉMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA, 2019).

Segundo Munanga (2005), não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes racistas existentes na cabeça das pessoas, atitudes estas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. Para o autor, entretanto, a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram ensinados pela cultura racista na qual foram socializados.

Portanto, a educação antirracista exige que todos educadores e educadoras repensem sua formação, apropriem-se das leis acerca do tema, dos materiais didáticos e paradidáticos e dos vários cursos oferecidos pela SME e outras redes para oferecer aos estudantes negros e não negros práticas pedagógicas que contemplem e estimulem a diversidade e o respeito entre todas as culturas.

#### Teoria e Prática na EMEI Pedreira

Segundo Cavalleiro (2003, p. 13), escola e família, juntas, representam a possibilidade de transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob ideologias como o mito da democracia racial. De acordo com a autora, só uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade.

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), assumir o compromisso com a educação antirracista requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, brinquedos,

filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como construir a percepção positiva das diferenças.

No ano de 2019, a EMEI Pedreira, implementando o Currículo da Cidade para a Educação Infantil e enfatizando as relações étnico-raciais, apresentou no PEA (Projeto Especial de Ação) uma proposta de escuta das crianças intitulada O Protagonismo da Criança na Educação Infantil: valorização dos espaços, das vivências e experiências, com a intencionalidade de assegurar a escuta atenta das crianças na elaboração e no desenvolvimento do planejamento. Dentre os objetivos principais do PEA da unidade escolar, destacamos: o

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação e Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

fortalecimento da autoestima dos educandos, o reconhecimento e a valorização da diversidade das populações indígenas, africanas e seus descendentes, o atendimento e o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a constituição de espaços que colaborem com o fortalecimento da identidade étnico racial das crianças e o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade cultural e de gênero. Na unidade educacional foram constatadas, desde o primeiro semestre, situações de racismo entre as crianças, que foram relatadas à equipe gestora pelas(os) docentes. Uma criança disse para outra no parque que não daria a mão para ela, porque a mão dela era preta. Em outra situação, uma mãe trouxe um relato de que a filha disse em casa que só seria amiga de uma colega de sala de aula se ela arrumasse o cabelo e passasse uma maquiagem (ela estava se referindo a uma colega negra). A docente Manoela Agarie realizou um trabalho com mini histórias para abordar a identidade e perceber como as crianças se identificavam. Ela constatou que algumas crianças negras se identificaram como brancas.

Após observar situações como as descritas, a equipe gestora decidiu aprofundar os estudos e as reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais na unidade educacional, analisando e refletindo sobre a ação docente em face do racismo na infância, buscando a criação de projetos e ações efetivas e constantes na escola para a superação do racismo. Uma boa parte dos docentes durante as formações em JEIF relatou a pertinência dos estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo na infância, pois durante o processo de formação acadêmica eles não tiveram muito contato com o tema.

No decorrer do ano de 2019, durante os horários coletivos, houve formações envolvendo a efetivação do Currículo da Cidade para a Educação Infantil, bem como a discussão da Lei nº 10.639/03, e a pertinência da temá-

tica étnico-racial para o público atendido na EMEI Pedreira. Além da presença de formadoras da própria Unidade, houve a presença de formadoras(es) externos. Foram abordados temas como: A Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Infância, a Construção da Identidade Afrodescendente Positiva, A Re(construção) da Subjetividade do Povo Negro, Práticas Antirracistas na Educação Infantil e A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Currículo da Cidade para a Educação Infantil. Durante as formações, as(os) docentes interagiram com os temas apresentados e muitas delas(es) se emocionaram ao contar suas próprias histórias e traumas em relação ao racismo sofrido na infância e na adolescência. Temas como o cabelo crespo e o corpo como símbolo da identidade negra foram bastante recorrentes. A escolha de livros da literatura negra infantil e como trabalhá-los com as crianças também foi outro tema muito abordado. A maioria das(os) docentes relatou sentir falta da discussão de temas como racismo na Educação Infantil durante o período em que estavam na faculdade. De acordo com a equipe gestora da EMEI Pedreira, as formações ocorridas em JEIF e os trabalhos desenvolvidos pelas docentes (contação de histórias, roda de conversa e posterior reflexão com as crianças) no decorrer do ano culminaram na Mostra Cultural e na participação na II Jornada Pedagógica da Educação Infantil da SME.

A partir dos relatos dos professores e dos trabalhos desenvolvidos no curso realizado pelo Núcleo de Educação Étnico Racial, da DRE Santo Amaro, foi elaborada a participação da EMEI Pedreira na II Jornada Pedagógica da Educação Infantil da SME, com o título Educação para as Relações Étnico-Raciais e ODS na Implementação do Currículo da Cidade:

Educação Infantil. Durante os dias 28 e 29 de novembro de 2019, professoras(es) e equipe gestora das 13 Diretorias Regionais da Educação - DREs - puderam participar de palestras, oficinas, etc. com diferentes temáticas, sempre voltadas aos eixos do Currículo da Cidade: Educação Infantil. As experiências da EMEI Pedreira com a implementação da educação antirracista foram compartilhadas com educadoras(es) de outros territórios. O relato das práticas pedagógicas foi o caminho encontrado para apresentar o fazer pedagógico desenvolvido da unidade escolar e as vivências e experiências que marcaram o território tendo como elemento norteador a escuta das crianças. Os projetos apresentados pela EMEI Pedreira na II Jornada Pedagógica da Educação Infantil da SME foram: Eu sou mais Eu, da docente Manuela Agarie, que tinha por objetivo incentivar as crianças a se aceitarem como são; a Oficina de Tranças, realizada pelas docentes Elida Mara e Monalisa Pereira, que tinha como objetivo destacar a diversidade presente nos cabelos crespos e o projeto Guardiões do Meio Ambiente em Ação, idealizado pe-

Manuela Agarie, que tinha como objetivo o tema preservação do meio ambiente, destacando o trabalho com a reciclagem utilizando o peixe foguinho, que interagia com as crianças através

de cartas.

las docentes Katiuscia Carvalho e

No ano de 2020, a EMEI Pedreira, atenta aos casos de

racimo que ocorriam no território e em diversas partes do mundo e que repercutiam na unidade escolar, dentre os quais os assassinatos de João Pedro no Rio de Janeiro, George Floyd nos Estados Unidos<sup>4</sup>, e os protestos desencadeados mundialmente pelo Movimento Black Lives Matter<sup>5</sup>, percebeu a necessidade de prosseguir com as ações e dar continuidade ao combate ao racismo estrutural e a implementação de uma educação antirracista. Desta forma, adaptou suas práticas ao ensino online, em virtude da pandemia do novo Coronavírus e, mediante formações com professoras(es), gestoras(es), formadoras(es), planejou práticas pedagógicas que contemplassem a discussão dos temas voltados às relações étnico-raciais. A participação das famílias foi incentivada para que as discussões não ficassem restritas ao interior da Unidade Educacional. A equipe gestora propôs semanalmente discussões sobre o tema racismo na Educação Infantil durante os horários coletivos (JEIF) e também individuais (HAs). Após assistirem aos vídeos propostos sobre o tema e analisarem os textos sugeridos, as professoras e professores respondiam de forma individual um questionário proposto pela coordenação pedagógica, para posterior debate em grupo.

Após o registro coletivo das atividades solicitadas e a reflexão dos apontamentos feitos, as professoras e professores programaram ações e atividades – vídeos curtos que estimulassem o diálogo entre familiares e responsáveis e as crianças, diálogo online entre professor(a) e alunos(as) sobre o tema diversidade e respeito, atividades com desenhos que refletissem o pensamento das crianças etc. – para uma educação antirracista, que pudessem ser postadas no

<sup>4</sup> João Pedro, 14, foi assassinado durante operação policial em uma favela em São Gonçalo (RJ), no dia 18 de maio de 2020. George Floyd , 47, assassinado em Minneapolis no dia 25 de maio de 2020, estrangulado pelo policial branco Derek Chauvin.

<sup>5</sup> Black Lives Matter é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que luta contra a violência direcionada às pessoas negras.

Facebook e no Google Classroom para as crianças e famílias.

A partir das questões levantadas pela equipe gestora e pelas professoras e professores durante as formações para uma educação antirracista, surgiram a 1ª e a 2ª Semana Antirracista da EMEI Pedreira, no período de 06 a 17 de julho de 2020 com o título Diálogos para uma Educação Antirracista, com atividades postadas nas redes sociais pelos docentes e também por formadores(as) convidados(as). A 1ª Semana Antirracista da EMEI Pedreira aconteceu de forma virtual por meio do Facebook, na semana de 6 a 10 de julho de 2020. As atividades postadas foram: Animação Currículo da Cidade; Dez Maneiras de Contribuir Para Uma Infância sem Racismo; Normal é Ser Diferente - Empoderamento das Infâncias; Contação de História e Roda de Conversa Virtual sobre o livro O mundo no Black Power de Tayó da escritora Kiusam de Oliveira. Para as atividades contamos com a participação da professora Ana Gilda Leocádio e apresentação da Roda Africana Palavra Cantada.

A 2ª Semana Antirracista da EMEI Pedreira também aconteceu de forma virtual por meio do Facebook, entre os dias 13 e 17 de julho de 2020. As atividades postadas foram: O que a escola tem feito para combater o racismo? Com a participação da professora Renata Gibelli; É necessária uma aldeia inteira para educar uma criança, com a participação do professor e escritor Gabriel Messias; Culinária Africana, leitura do poema Cabelos Enroladinhos, da autora Cintia Amorim, e o Dia da Brincadeira Africana.

De acordo com relatos de familiares/ responsáveis, das professoras(es) e da equipe gestora durante as reuniões pedagógicas, as atividades foram bem acolhidas pelas crianças. Isto mostra que, de fato, ninguém nasce racista e, portanto a educação é fundamental para combater qualquer forma de preconceito.

Munanga (2005), afirma que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Portanto, o argumento de que ao trabalhar com a educação antirracista privilegia-se apenas as crianças negras é uma falácia, pois crianças não negras percebem que existem outras culturas que devem ser respeitadas e, dessa forma, são estimuladas a se tornarem cidadãos mais conscientes sobre a importância das diferenças e o respeito à diversidade.

Cavalleiro (2003), afirma que diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnico-raciais, cabe a nós, formadores de opinião – professores, educadores e pesquisadores críticos –, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e de jovens negros na estrutura educacional. De acordo com a autora, é, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeíto mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sem receio e sem preconceito.

Assim, o trabalho desenvolvido pela EMEI Pedreira não abordando a Educação para as Relações Étnico-Raciais apenas em momentos ou datas especificas, mas promovendo uma educação antirracista no cotidiano das relações sociais na unidade escolar, caminha em direção a práticas educacionais inclusivas, antirracistas e de equidade para todos.

É um exemplo do que se espera de uma escola que tenha no respeito à diversidade, seja ela qual for, um dos seus pilares.

### Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, O. S. S. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: entrevista com Kiusam de Oliveira. **Revista Crioula**, [S. l.], n. 25, p. 377-384, 2020.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/18069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/18069.htm</a>. Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/</a> ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, E.S. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Educadores da EMEI Pedreira I realizam formação sobre Educação Antirracista. Disponível em: <a href="https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educadores-da-emei-pedreira-i-realizam-formacao-sobre-educacao-antirracista">https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educadores-da-emei-pedreira-i-realizam-formacao-sobre-educacao-antirracista</a>. Acesso em 19 abr. 2021.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre os pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. 2003, v. 29, n. 1.

GOMES, N. L, SILVA P. B. G. (orgs). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ) - **Samba-Enredo 2019** - Histórias Para Ninar Gente Grande. Disponível em: <a href="https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/">https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/</a>. Acesso em 19 abr. 2021.

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

TRANCOSO, J. dos S. R.; OLIVEIRA, K. R. de. Pedagogia Eco-Ancestral Caminhos para re(existência) de infâncias negras. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 8, n. 17, p. 10-26, 29 nov. 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. O mundo no Black Power de Tayó. São Paulo: Peirópolis, 2013.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008.





Narrativas de um percurso: do trabalho colaborativo autoral à busca de uma prática antirracista

#### Camila Josefa Nunes Rossato

Prof.ª Ensino Fundamental e Médio - Artes EMEF Prof.ª Marina Melander Coutinho - DRE Capela do Socorro



presente artigo pretende investigar a trajetória docente e discente durante a realização de um projeto autoral, com temática étnico-racial intitulado "Apropriação Cultural, o racismo, a escola". O projeto foi realizado por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal de São Paulo, no ano de 2019, e mediado por professor orientador. O projeto teve como premissa promover, por meio do tema escolhido, ações de intervenção social que impactassem a escola e o seu entorno. Para tal, o percurso foi fundamentado em referências teóricas sobre o assunto, tais como Silvio Almeida, Djamila Ribeiro, Rodney William, entre outros. Amparou-se também em textos e vídeos pesquisados no ciberespaço, representado por sites de notícias e vídeos de canais do YouTube e na articulação com a potencialidade do ensino da arte para pensar em uma educação que integre conhecimento, pesquisa e criação artística dos sujeitos envolvidos, destacando o trabalho de Abdias do Nascimento e o TEN - Teatro Experimental do Negro. No percurso criador, se destacou o protagonismo juvenil em diálogo com a formação dos professores, produzindo material para ser usado em sala de aula, além da continuidade nos estudos iniciados no projeto após a finalização do ano letivo de 2019.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Antirracismo; Trabalho Colaborativo de Autoria.

## Introdução

Os caminhos que definem uma pesquisa têm como disparador uma pergunta, algo que nos inquiete e move a seguir adiante, de modo que busquemos relacionar pensamentos, teoria e prática. A experiência docente representa esse percurso do mistério, lugar de tecer palavras, imagens, texturas que "dependeram de cada olhar e cada movimento do corpo, de cada luz e temperatura, de cada palavra trocada, de cada desejo e de cada um dos modos de ser das pessoas em jogo" (CHRISTOV, 2012, p. 159).

Assim, lecionando Arte na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desde 2012, tive a oportunidade de mediar diferentes grupos de estudantes em situações de aula e de orientação de pesquisa. Nomeado Trabalho Colaborativo Autoral - TCA, a proposta da Secretaria Municipal de Educação - SME a ser desenvolvida no Ciclo Autoral abarca estudantes do 7º ao 9º ano. O TCA oportuniza o encontro de mestre e discípulo em uma jornada que Jacques Rancière (2002) chamaria de círculo de potência, perspectiva na qual o sujeito trilharia em conjunto com o mestre seu processo formativo, afastando-se de um sistema fragmentado de conhecimento, de espera no avanço do bimestre ou privilegiando apenas a fala do professor para o acesso de informação.

A minha experiência com orientação de TCA inicia-se em 2015, ainda com uma participação confusa e intuitiva, em uma mediação com jovens do final do ciclo (9° ano). Em 2019, começo o ano letivo na EMEF Prof.ª Marina Melander Coutinho (DRE Capela do Socorro), propondo em aula aprofundar as aproximações da pesquisa autoral e da visão do artista como pesquisador de sua obra. Com três turmas de 9° ano, enfatizo tais turmas, pois é neste ano que a escola propõe a pesquisa escrita e apresentação do projeto, os temas começam a ganhar contorno, amparados pelo intermédio da professora de Sala de Leitura.

Com os grupos formados, foi permitido que cada professor fizesse sua escolha de orientação pela afinidade com os temas e com os estudantes. E, novamente, da chance do potente encontro entre o desejo de nomear um pensamento e o desafio de partilhar desse trajeto, exemplo do que vi na inquietação da estudante Karol<sup>1</sup>, surgiu um conceito: apropriação cultural. O interesse pelo assunto teve origem no debate gerado nas redes sociais a partir da imagem de uma influenciadora digital branca e brasileira, que fez uso de dreadlocks<sup>2</sup> e divulgou tal imagem através de postagens de fotos no mundo virtual. O ponto de partida estava estabelecido: o que é apropriação cultural e por qual motivo o assunto não é discutido na escola?

<sup>1</sup> Usarei nomes fictícios a fim de preservar as identidades dos estudantes.

Penteado popularizado pelo cantor jamaicano Bob Marley e pelo movimento Rastafari, os cabelos entrelaçados de forma cilíndrica são símbolo de resistência e luta para a cultura negra.

As relações étnico-raciais no Brasil sempre atravessaram o meu trabalho em arte-educação, mas havia ali a oportunidade de construir algo que ainda não era possível dimensionar em termos de conhecimento e vínculo.

Mais tarde, descobriríamos juntos, onze estudantes e professora orientadora, que o terreno em que pisávamos precisaria ser escavado, pois encontraríamos, de um lado, o racismo estrutural e os processos de exclusão do negro e seu direito à educação; de outro lado, descobriríamos produções em diferentes linguagens da arte produzidas por artistas e autores negros, como o Teatro Experimental do Negro, sob a liderança de Abdias do

Nascimento e propostas para abordagem do assunto em sala de aula.

Desse modo, o artigo tem como objetivo analisar o percurso da pesquisa de TCA intitulada "Apropriação cultural, o racismo, a escola", bem como tratar das reverberações do projeto escolar na vida dos estudantes e na formação docente.

Para isto, serão detalhadas as etapas da pesquisa; a relevância do ensino de Arte na descoberta do corpo performático, permitindo olhar para si e para o outro em suas urgências e construção de identidade; os impactos deste projeto no ambiente escolar e o acompanhamento do grupo ao término do ano letivo.

#### **Desenvolvimento**

Com o tema da pesquisa ganhando contornos mais precisos, em nossa busca pela abordagem metodológica consideramos inicialmente entender os sujeitos envolvidos neste percurso. As narrativas que constroem nosso imaginário perpassam por memórias, detalhes e experiências que definem posicionamentos e escolhas.

Reunimo-nos no mês de abril, de 2019, para a escrita coletiva relacionada aos saberes prévios sobre o conceito de apropriação cultural. Assim, Karol, Mariana e Juliana tratariam das primeiras conversas que tiveram entre elas após terem contato com o termo, ampliado pela explicação de Leila, irmã de Karol e estudante de Letras. O restante do grupo escreveria por quais motivos considerava o assunto relevante e o que já tinha descoberto por meio de textos e vídeos que circulam na internet, com destaque para a produção de conteúdo de influenciadores negros no YouTube, como Ana Paula Xongani, Gabi Oliveira e Nataly Neri.

Durante a leitura dos textos produzidos pelos estudantes, entendemos que a investigação aconteceria de maneira quantitativa e pudemos traçar alguns procedimentos para a coleta dos dados: levantamento teórico e audiovisual pertinente à temática, ressaltando a necessidade de aprofundar o entendimento quanto às características do racismo estrutural no Brasil; registros diversos das contribuições geradas nas aulas de Arte para divulgar o material produzido durante o trabalho; entrevistas e conversas com professores e estudantes a fim de analisar os norteadores da intervenção social do projeto para a comunidade escolar.

Destacamos também a importância com relação à representatividade negra no ciberespaço, tanto para a familiarização do conceito de apropriação cultural quanto para o reconhecimento identitário de cada um do grupo. Para melhor compreensão da definição de ciberespaço, é preciso explicar a cibercultura:

[...] É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17).

Aqui, temos o seguinte cenário: o ciberespaço representando o lugar onde a cibercultura se desenvolve, caso da internet, por exemplo. Neste sentido, o grupo acolheu os discursos apresentados nas plataformas digitais e, muitas vezes, ignorados pela educação escolar.

Certamente, para tramar as reminiscências das narrativas presentes no universo *ciber* não podemos negar o conhecimento produzido historicamente. A estudante Alice³, em sua escrita inicial, lembra as marcas da colonização europeia no apagamento de "culturas com imposições e escravidão [...]. Então percebemos que a cultura afro é vista de uma forma airosa pela sociedade e ganha valor quando utilizada por uma pessoa de pele clara".

O desafio com os meios digitais foi o de encontrar vozes em meio à oferta de vídeos disponíveis em canais no *YouTube*. Os integrantes fizeram um mapeamento acerca dos criadores de conteúdo e suas produções com relação a temáticas como apropriação

cultural e racismo e chegaram em nomes como os já citados no artigo.

Ficaram especialmente interessados em uma postagem de Xongani<sup>4</sup>, datada de março de 2016, na qual a criadora de conteúdo digital responde aos comentários dos inscritos de seu canal, pontuando aquilo que considera mais nocivo quando o assunto é apropriação cultural. Xongani respondeu ao questionamento relacionado ao "reconhecimento" da beleza de uma mulher branca usando *dreadlocks* em registro fotográfico de um festival de música, enquanto, segundo a inscrita descreve, uma médica negra também usando *dreadlocks* foi recriminada, afirmando:

Eu acho que essa é a pior faceta da apropriação cultural. Quando a gente vê... a gente com essa luta diária de ter a nossa beleza reconhecida, de ter as nossas técnicas ancestrais reconhecidas, porque a trança é uma técnica ancestral do povo negro. E aí de um lado a gente vê uma menina não negra, com o cabelo trançado e aí sim essa beleza é valorizada. Nesse mesmo festival, tinha a Karol Conká e a MC Carol com as suas tranças com os seus cabelos naturais, "lacrando", mas não foi apontada como a mulher bonita [...] Porque a nossa beleza é silenciada. Olha como é perverso: a matéria de um não negro, falando de uma não negra, sobre a beleza dos negros (XONGANI, 2016).

O vídeo e a fala de Xongani foram essenciais para o grupo fundamentar o objetivo principal do trabalho em "trazer para o debate escolar o conceito de apropriação cultural, considerando a cultura e os símbolos afro apropriados muitas vezes visando ao benefício próprio"<sup>5</sup>. Sem perder de vista as questões que se desdobram ao tratarmos deste assunto em ambiente

<sup>3</sup> Trechos de textos e falas dos estudantes registradas durante a pesquisa do TCA "Apropriação cultural, o racismo, a escola" serão transcritos no artigo como forma de dialogar com a abordagem metodológica e referências.

<sup>4</sup> Citações diretas retiradas de vídeos no YouTube terão o link de acesso nas referências.

<sup>5</sup> Trecho do texto de TCA elaborado pelos estudantes.

escolar, tais como "[...] refletir e analisar questões como o racismo estrutural, a presença do negro na escola e as estratégias para a abordagem destes assuntos por alunos e professores"<sup>6</sup>.

Sobre a definição do conceito de apropriação cultural, o grupo abordou na pesquisa escrita da seguinte maneira: "Apropriação cultural acontece quando uma pessoa ou grupo adota elementos de uma determinada cultura que não é sua, visando ao lucro ou à incorporação destes elementos em seu cotidiano desconhecendo sua importância e origem".

A partir das primeiras coletas, dividimos o grupo em duplas e trios para o aprofundamento de questões que se entrelaçam com a pesquisa. Buscando outras referências para fundamentar como entendemos os mecanismos que se apropriam de valores culturais, de resistência e de fé da população negra, chegamos, por exemplo, à campanha publicitária de sapatos e acessórios que se utiliza da imagem de três atrizes brancas usando turbante. Lembrando que o significado desta indumentária para culturas como a africana e a brasileira remete, entre outras simbologias, ao respeito à ancestralidade.

Por meio de um olhar mais minucioso, chegamos aos bancos de imagens da internet. Ao digitarem no programa de busca de imagens do Google o termo "cabelos bonitos" e "cabelos feios", foram surpreendidos com associações positivas para imagens de mulheres brancas, enquanto o contrário, em associações negativas, estavam as imagens de mulheres de pele parda e retinta.

Rodney William, doutor em Ciências Sociais e babalorixá, também descoberto pelo grupo em pesquisa pela internet e autor do livro "Apropriação Cultural", parte da série "Feminismos Plurais", organizado por Djamila Ribeiro, traz um panorama sobre o assunto. Logo na apresentação do livro, feita

por Ribeiro, a autora lembra a forma como os povos escravizados tiveram sua cultura e costumes aniquilados. Enfatiza também as práticas capitalistas atuais que lucram utilizando-se dos traços culturais de um povo.

Os estudantes entendem essa perspectiva como o direito à equidade de oportunidades e respeito aos significados de aspectos visíveis, da arte e dos saberes de um grupo. Conforme definem, é preciso refletir ao consumir o que está nas capas de revistas, pois os itens disponíveis para compra carregam histórias que devem ser legitimadas. Características do comportamento de um grupo, modos de pensar e agir, também são parte da cultura, portanto, é preciso também ir contra o apagamento de ideias e valores, em nome de uma globalização que privilegia condensar comportamentos.

Contudo, William pontua: "Sabemos, porém, que culturas totalmente isoladas são cada vez mais raras. Num contexto globalizado, com os meios de comunicação bem difundidos, as trocas de informações e ideias são inevitáveis" (2019, p. 167).

O dinamismo cultural torna a sociedade heterogênea e passível de rupturas, transformações e conflitos, diluindo conceitos e dificultando os limites, como no caso da apropriação cultural. O autor nos dá evidências para refletir a respeito do conceito.

Não há apropriação cultural quando um grupo excluído ou marginalizado é forçado a assimilar traços da cultura daqueles que o dominam para sobreviver, como ocorreu durante todo processo de colonização, em especial na escravidão. Apropriação cultural é exatamente o oposto. (WILLIAM, 2019, p. 239).

William reforça o papel do colonizador em empenhar esforços para eliminar aspectos da identidade negra para, assim, tornála invisível, lembrando que a construção

<sup>6</sup> Trecho do texto de TCA elaborado pelos estudantes.

<sup>7</sup> Trecho do texto de TCA elaborado pelos estudantes.

identitária se relaciona também com a cor da pele. Isto posto, avançamos no sentido de entender os desdobramentos da apropriação cultural, além da visão superficial entre o que pode ou não pode ser usado.

Na estrutura social no Brasil, marcada pelo racismo, dificultando ou até mesmo não permitindo a circulação das produções culturais da população negra, foi imprescindível para a pesquisa desvelar as camadas do racismo estrutural, para enfim concluirmos, adiante, os motivos de abordagens étnico-raciais não chegarem de maneira efetiva na escola. Neste trajeto, a internet, mais uma vez, seria a aliada em "[...] orientar os percursos individuais no saber e [...] contribuir para o reconhecimento de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos" (LÉVY, 1999, p. 158).

Exploramos o conteúdo de Canais como "Quebrando o Tabu" e conhecemos o pensamento do filósofo, advogado e professor universitário Sílvio Almeida, por meio de vídeos postados na plataforma do YouTube. Com Almeida, considerado uma das principais vozes no debate atual do Brasil no que tange questões como racismo, nos deparamos com a revisão de falas do cotidiano de cunho racista, mas naturalizadas em nossas conversas diárias. Em vídeo intitulado "O que é racismo estrutural?", veiculado pela TV Boitempo, em setembro de 2016, Almeida afirma:

Compreender o racismo implica que a gente deve entender o racismo não como um fenômeno conjuntural, porque fosse o racismo um fenômeno conjuntural [...] fosse um fenômeno, uma anomalia, a gente normalmente trata o racismo como patologia social, ou como uma patologia mesmo, atribuindo aqueles que são racistas, algum tipo de problema intelectual, mental, ou mesmo de caráter, enfim... a gente costuma tratar o racismo como uma

anormalidade. O que a noção de racismo estrutural coloca é que o racismo não é algo anormal, é algo normal. Normal no sentido de que, não de que a gente deva aceitar, mas que o racismo, independente da gente aceitar ou não, ele constitui as relações no seu padrão de normalidade (ALMEIDA, 2016).

Sílvio Almeida segue exemplificando como o racismo está estruturado nas relações sociais, demonstrando que as normas estabelecidas em diferentes esferas da sociedade "produzem as condições de desigualdades", que colocam a população negra em situações de vulnerabilidade. E com o agravante de não causar espanto à maioria das pessoas brancas, pois há uma naturalização provocada por um histórico de apagamento da identidade negra, compreendendo desta forma que espaços privilegiados sejam ocupados por brancos, sem que exista uma problematização do assunto.

Impactados pelo material visto, descobriram ainda que na manifestação de práticas conscientes e inconscientes, o racismo estrutural também se manifesta. Desta forma, procuraram os significados de expressões como "negrito", "ovelha negra" e "denegrir", para, enfim, perceberem a presença do racismo nas repetições que reproduzimos em falas cotidianas.

Com material tão potente em mãos, o fazer artístico e as linguagens da arte entram em cena. Se o TCA tem a premissa de dialogar com a comunidade escolar, trazendo também ações práticas de intervenção social, demos ênfase para "[...] tornar-se coisa pública, interpretação do mundo e possibilidade de participação nele", em que "a diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular [...]" (SÃO PAULO, 2014, p. 13). O vasto campo de possibilidades de imagens, sons e gestos trouxe atravessamentos que tornaram a experiência significativa, estética e de um "memorial duradouro" (DEWEY, 2010, p. 111).

Todas as evidências da pesquisa foram tratadas nas aulas de Arte como experiência de troca entre os diferentes grupos e temas. Desta forma, surgiam processos criativos que de alguma maneira reverberavam no percurso de escrita. As referências estéticas, vindas de distintos lugares da arte, iniciaram-se com anotações de aula, mapa visual e o estudo mais aprofundado da performance e suas particularidades.

Em sua intensa relação entre corpo e vulnerabilidade, destacamos o trabalho da artista sérvia Marina Abramović, e sua forma de conduzir a pesquisa artística. Ao se depararem com trabalhos como "A casa com a vista para o oceano", publicado em 2002, foram provocados a saírem do lugar de quem apenas contempla uma obra de arte, para investigar as intenções que levaram Abramović, durante a performance, a permanecer por dias apenas tomando água em cômodos criados dentro de uma galeria em Nova York e exposta ao olhar observador do público. De certa forma, o corpo do estudante-pesquisador já não era o mesmo do início do ano letivo, especialmente para a compreensão identitária a partir da cor da sua pele, seja entendendo privilégios, descobrindo sua negritude.

Quando tratamos de abordagens artísticas, podemos chamar de experiência estética o movimento de compreensão intelectual, aliada à apreciação e prática. Para John Dewey, "[...] O verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo em que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento" (DEWEY, 2010, p. 132). Nesta visão, a qualidade singular de uma experiência poderia ser descrita da seguinte forma:

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. [...] O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. (DEWEY, 2010, p. 111).

O repouso descrito por Dewey não configura no encerramento da ação, pode ser

entendido como um necessário momento de assimilação de informações e outras experiências que chegam de maneiras variadas para cada um e assim são disparadoras de novas situações. À medida que as propostas de Abramović se tornavam signos possíveis de serem incorporados pelos estudantes, o referencial teórico tomou a forma de roteiro para performance.

No caso do grupo mencionado no artigo, o racismo estrutural foi o ponto de partida para a criação coletiva "Poderia ser eu...", com dois materiais em especial traduzindo os princípios defendidos pelos estudantes: o videoclipe "Eminência Parda", do rapper Emicida, e o caso Bárbara Querino.

No roteiro do videoclipe, temos como tema central uma família negra reunida em um restaurante em uma noite de comemoração. Pai, mãe e dois irmãos são alvo dos olhares de reprovação dos clientes brancos frequentadores do lugar. Situações imaginadas a partir deste contexto têm o racismo estrutural como pano de fundo.

Com relação à Bárbara Querino, tiveram acesso, por meio de notícias veiculadas em sites da internet, ao caso da jovem presa e condenada pelo roubo de um automóvel na cidade de São Paulo. O crime envolveu dois homens e uma mulher identificada como sendo Bárbara. Na data do ocorrido, a moça estava no Guarujá em uma viagem a trabalho. Porém, as fotos e publicações deste dia, comprovando que Bárbara não tinha envolvimento com o roubo, foram ignoradas e a jovem foi mantida presa por um ano e oito meses. Fundamental ressaltar que Bárbara foi "reconhecida" pela vítima, por conta de seus cabelos cacheados que se assemelhariam com a mulher participante do delito. A batalha de Bárbara, seus amigos e familiares para provar sua inocência começou em 2017 e só foi encerrada agora em 2020, com sua absolvição.

Retomando o conceito de performance, com ênfase no roteiro e criação de "Poderia ser eu...", segue a definição do estudante Murilo para explicar esta linguagem da arte como sendo "o conceito onde você demonstra seu sentimento através do seu corpo, requer preparo físico e mental, pois você está desafiando a si próprio. Mas, antes de tudo, precisa ter a discussão sobre o que você irá trabalhar, pode ser uma questão em seu entorno" e os propósitos do grupo para a ação "em nossa performance, o objetivo é retratar cenas de racismo, trazendo situações que naturalizamos em nosso cotidiano. As ações performáticas foram inspiradas nas milhares de pessoas negras mortas e discriminadas por serem tratadas como uma ameaça".

Os estudantes elencaram situações recorrentes e que precisam ser debatidas como práticas racistas, tais como: jovem negro acusado de roubo, mesmo sem qualquer prova; trabalhadoras domésticas insultadas pela patroa, em retrato das relações de trabalho e poder; abordagem policial quanto aos meninos negros, e o racismo presente nas relações afetivas inter-raciais. O grupo de TCA, em uma atividade diferente, preparara o corpo, a escuta e a memória, realizando jogos de improviso, nos quais exercitara a concentração e a respiração, a fim de que palavras surgissem desenhando os elementos da performance. Ocuparam primeiro o espaço da Sala de Arte, realizando a performance para os colegas de classe. Gradativamente, incorporaram reações pertinentes ao momento da ação e dialogaram com as respostas em acordo com o público/turma. O professor Imanol Aguirre definiria este entrecruzamentos de experiências estéticas e de conhecimento de modo que "não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente)" (AGUIRRE, 2009, p. 163).

Nesta integração de experiências vitais e arte, a amplitude das vozes que ecoavam durante a ação performática chegaram a

novas escutas e conversas. Em uma proposta de pedagogia antirracista, é essencial entender quem são os professores e as histórias marcadas em seus corpos. Vivenciamos, em lugares e dias diferentes, a oportunidade de os adolescentes levarem a criação performática para a fruição de parte do grupo de professores da escola, durante o período de formação docente, promovido pela educação municipal de São Paulo, nomeada Jornada Especial Integral de Formação - JEIF. Após essa apresentação, os estudantes foram convidados pela professora Tatiana Novais para se apresentar na JEIF da escola em que Tatiana lecionou aulas de Arte, onde puderam dialogar com outro grupo de professores.

Com a apresentação da performance pelo grupo de estudantes, percebeu-se a tensão nos corpos docentes, o silêncio, o choro e o desejo de falar sem nada previamente programado. Fomos tomados por aquela atmosfera, na qual não eram apenas professores e estudantes, mas havia aquilo que o discurso pedagógico propaga sem muitas vezes realizar: democracia, construção de conhecimento significativo e horizontalidade nas relações. Ali se configurava a experiência consumatória, aquela que Dewey considera propulsora para constantes realizações e que não se encerra ao fim de uma aula ou projeto, "[...] Porque a vida não é uma marcha ou fluxo uniforme [...]" (DEWEY, 2010, p. 110).

Certos de que havíamos adentrado terreno fértil de exploração, estávamos atentos aos próximos indícios de pesquisa. A professora Tatiana trouxe a aproximação para a biografia de Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro. Iniciado no Rio de Janeiro em 1944, com o objetivo de dar visibilidade a pessoas negras utilizando a educação, a arte e a cultura. Nascimento ultrapassou os limites da criação artística, atrelando ao grupo teatral ações de alfabetização de seu elenco, por exemplo.

<sup>8</sup> Trechos do texto do Trabalho Colaborativo Autoral do grupo.

Simultaneamente, o grupo de TCA demandou a conversa com professores negros, elaborando entrevistas registradas em vídeo e o aprofundamento de aspectos sobre inserção da população negra na educação brasileira. Acessaram dados relacionados à participação e à permanência do povo negro no sistema de educação por meio da publicação "História da Educação do Negro e outras histórias", destacando o Decreto nº 1.331, de fevereiro de 1854, que não permitia que negros escravizados frequentassem escolas públicas do país. Para frequentar aulas no período noturno, dependiam da "boa vontade" de seus senhores, e de suas condições físicas depois de um dia ou até mesmo noites de árduo trabalho, o que também continuava a dificultar o acesso às escolas.

O grupo notou na leitura de documentos acerca do acesso e da permanência na escola, amparados por dados fornecidos pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a pouca mobilidade social no pós-abolição e nas práticas excludentes ainda perpetuadas nos espaços escolares. Tais dados estão disponíveis no site "todospelaeducacao.org.br", em publicação de uma matéria, de 2018, relacionada à desigualdade racial na educação brasileira. Nesta publicação, é salientada, por exemplo, a situação dos estudantes do Ensino Médio, afirmando que 76% dos jovens brancos estão matriculados no Ensino Médio, enquanto esse número cai para 62% entre a população negra. Os indicadores da educação confirmam questões estruturais tão amplamente tratadas por Almeida.

#### Nunca é excessivo lembrar:

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica da sociedade. Porém o uso do termo "estrutura" não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações políticas sejam inúteis [...]. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam

discriminados de forma sistemática. (ALMEIDA, 2019, p. 454).

Mais do que interpretar dados, olhar para si e para o entorno trouxe a defesa de políticas afirmativas, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos. Também houve a "descoberta" da Lei nº 10.639/03, prevendo a obrigatoriedade de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica. Como é preciso tomar iniciativas para criar projetos que coloquem em pauta o combate ao racismo, voltemos ao TEN, as vozes dos professores e à elaboração de materiais didáticos.

Encarar a câmera e narrar a própria vida, deixando de lado a fala pedagógica, a centralização do conhecimento, trazendo o corpo, a pele, o desvio do olhar quando a pergunta afeta pontos sensíveis, ora revelando fragilidades, ora reafirmando a força interna. É certo afirmar que os entrevistadores e entrevistados seguiram a lógica do *mestre ignorante*, "[..] aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele [...]" (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

O grupo estava confortável em "assumir" o lugar do mestre e, sem formalidades ou a rigidez das hierarquias, propôs a elaboração de um plano de aula com enfoque na trajetória de Abdias do Nascimento e o TEN. Fizeram um apanhado de possíveis materiais

encontrados na literatura, em filmes, séries e vídeos para serem abordados em sala de aula.

No plano de ensino, consideraram a relevância da biografia de Abdias, não somente como uma sequência de acontecimentos, mas com a profundidade de sua militância política e o desejo em dar protagonismo para homens e mulheres comumente invisibilizados. Ruth de

Souza (1921-2019), atriz de teatro, TV e cinema, relembra, em entrevista para material em vídeo da exposição no Itaú Cultural (2016): "Ocupação – Abdias Nascimento", o início de sua carreira revelada no TEN. Em 1945, Ruth vê pela televisão um chamado para a seleção de elenco para o teatro negro. Tinha 17 anos e teve a oportunidade de estrear com o TEN em maio do mesmo ano, no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, como única mulher na peça "Imperador Jones": Ruth declarou: "Mas eu só fiz pequenas cenas, de poucas falas, mas estreei no Municipal". Seria a primeira negra a atuar no Teatro Municipal.

Em um dos objetivos do plano de aula, consta a proposta de "vivenciar na prática o Teatro Experimental do Negro", que é uma pista educativa para estimular criações de valorização das narrativas dos sujeitos da aprendizagem em materiais curriculares conectados aos repertórios de vida daqueles que frequentam a escola, sem temer a abordagem quanto ao racismo, pois, ao transbordarem suas dores no processo criativo, permitem a construção de práticas efetivamente antirracistas.

Em tópico que chamamos na pesquisa escrita de "Outros caminhos", o grupo se-

parou por classificação etária, linguagem e gênero, diversas possibilidades de potenciais materiais educativos. Tiveram contato com o então recém-lançado livro "Pequeno Manual Antirracista", de Djamila Ribeiro. Em mais uma demonstração de experiência sempre renovada, extraímos frases que dão títulos aos capítulos do livro para estamparmos nas camisetas escolares usadas no dia da apresentação do trabalho por mestre e discípulos.

Se podemos definir em consonância com o professor Jorge Larrosa que (2002, p. 24), "[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura", seguimos assim, procurando brechas para manter o par experiência/sentido concretizado, mas não finalizado. Como na exibição do projeto, que em sua abertura para o público escolar, em uma manhã de novembro, ecoou nas vozes dos integrantes do grupo o canto "Ponto de Preto Velho – Esperança Para um Novo Amanhecer", anunciando a chegada de um tempo que diz: sejamos todos antirracistas (RIBEIRO, 2019).

# Considerações e conclusão

O desafio ao conceber um projeto é perceber se o problema indicado em sua justificativa está, de alguma maneira, se realizando na prática. Esse é um caminho para além de acreditar em sua relevância, em termos de escrita e associação de referências. É preciso torná-lo parte das vidas afetadas e, assim, potencializar o seu papel multiplicador. A jornada de mediação do TCA "Apropriação Cultural, o racismo e a escola" foi um caminhar para dentro de si, em imagens de uma história contada a

contrapelo (BENJAMIN, 1987), uma junção de narrativas escritas e imagéticas de cronistas que decidiram dar protagonismo ao ponto de vista do oprimido, reescrevendo a história oficial.

Para a mobilização em superar o discurso tecido com o auxílio de pensadores e acontecimentos, estabeleceu-se como dever o compromisso na continuidade dos estudos, tanto do ponto de vista da formação docente quanto de permanecer acompanhando a construção dos saberes daqueles dispostos

durante quase todo ano letivo a rever valores e aprendizados enraizados na vida social e na cultura escolar.

Nas considerações do TCA, o grupo desafia a escola a promover a articulação dos materiais produzidos em abordagens efetivas de uma pedagogia antirracista, na qual todos os avanços nesse sentido deverão ser observados e registrados para análise posterior. Com relação aos estudantes, o exercício é o de interação, escuta e algumas proposições. Mantivemos o canal de comunicação, via grupo no whatsapp, lugar de fomentar debates, compartilhar materiais e elaborar momentos de partilhas e aprofundamentos. Realizamos, em 2020, professora e alguns integrantes do grupo, um curso no formato a distância, organizado pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), com tema "Educação Antirracismo", ministrado pela historiadora Suzane Jardim.

Em um contexto de isolamento social, também optamos por encontros via aplicativo de chamada de vídeo, para conseguirmos falar de nossas leituras e notícias que circulam a respeito da luta no combate ao racismo no Brasil e no mundo. O investimento nestas proposições vai ao encontro da compreensão quanto ao comportamento juvenil e sua capacidade de tramar nas representações oriundas de diferentes espaços de conhecimento seus ideais de vida individual e coletiva.

Atualmente, estes jovens cursam o 2º ano do Ensino Médio e ainda estão interessados

pelo que construíram durante o projeto, atestando a densidade do que foi "gravado" experiência corpo e pesquisa. Exercem papel vigilante quanto cultura que consomem e isso envolve escolhas artísticas e audiovisuais. As escolhas não são aleatórias e, para ficar no exemplo da literatura, leem Machado de Assis, Chimamanda Ngozi Adichie, James Baldwin, Carolina Maria de Jesus, entre outros. Estar em contato com suas atuais e futuras leituras e produções é fundamental para a revisão de planos de ensino e para a condução da abordagem étnico-racial com as turmas mais recentes de Ensino Fundamental II.

Acompanhar a maturação nestes comportamentos no que tange a ser e estar no mundo de maneira consciente, coloca o professor em estado de alerta, em querer ser alimentado constantemente de novos imaginários e romper com ultrapassadas estruturas escolares. Pode ser em uma conversa virtual, na escolha de imagens que ilustram um conteúdo, no questionamento de afirmações sobre a escravidão, apropriação cultural, racismo estrutural ou representatividade, mas, principalmente, em exercer a escuta ativa para as vozes que estão no interior da escola e guardam memórias que conduzem suas posturas pessoais e profissionais.

#### Referências

ALMEIDA, S. L. Racismo Estrutural São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. Edição Kindle.

ALMEIDA, S. O que é racismo estrutural? Silvio de Almeida. 1 vídeo (10 min). Publicado pela TV Boitempo, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU. Acesso em: 7 jun. 2020.

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (org.). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 157-186.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos. São Paulo: Porto de Idéias, 2012.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

O TEATRO Experimental do Negro: ocupação Abdias Nascimento. 1 vídeo (18 min). Salvador; Rio de Janeiro, ago./set. 2016. Depoimentos gravados para a Ocupação Abdias Nascimento. Disponível em: https://www.youtube.com/ watch?v=8SlG0UDCdeQ. Acesso em: 11 jun. 2020.

PORFÍRIO, Francisco. Cotas raciais. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol. com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

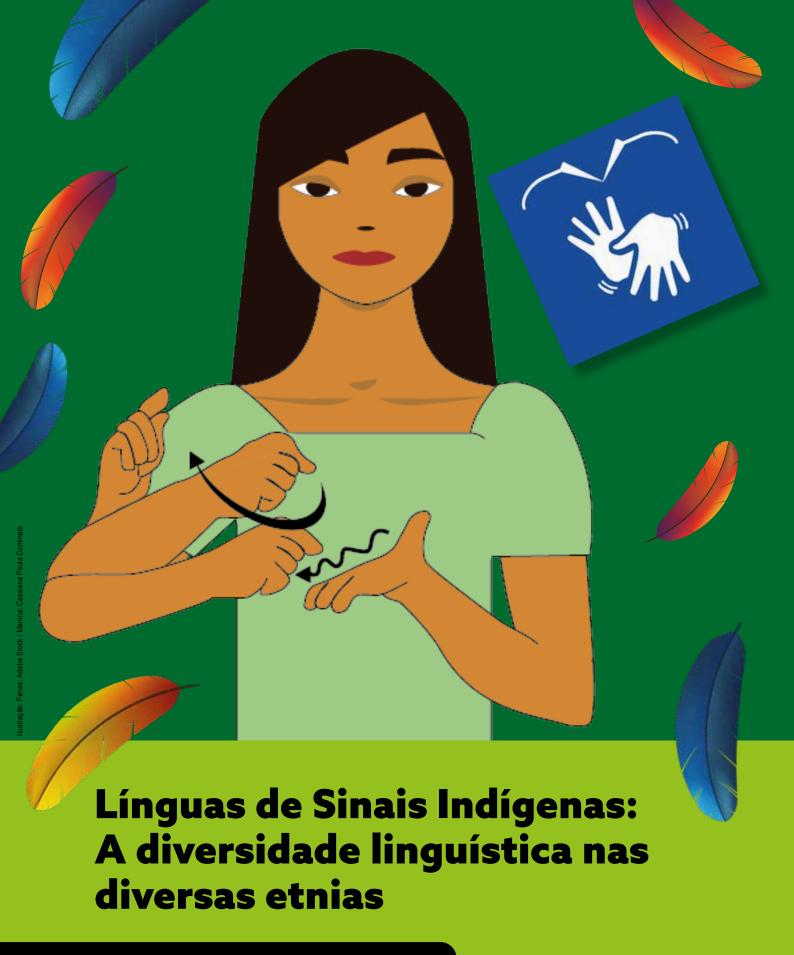
ROMÃO, Jeruse (org). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\_educacao\_ negro.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Plano de navegação do autor: caderno do professor. São Paulo: SME/DOT, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Obstáculos no caminho: desigualdade racial na educação brasileira. Todos pela educação, 2021. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/noticias/obstaculos-nocaminho-desigualdade-racial-na-educacao-brasileira/. Acesso em: 20 jun. 2021.

XONGANI, Ana Paula. Xongani responde: inspiração, dreads, empreendedorismo, apropriação cultural... 2016. 1 vídeo (11min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RQVMoIDoeR0. Acesso em: 25 maio 2020.

WILLIAM, Rodney. Apropriação cultural. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).



Daniela de Fátima Barbosa Gonzales Hime Gomes da Silva Candido

Prof. <sup>as</sup> de Educação Infantil e Ensino Fundamental I EMEBS Prof. Mário Pereira Bicudo - DRE Freguesia / Brasilândia



Língua Brasileira de Sinais - Libras teve seu reconhecimento a partir da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002). Mas em nosso país existem ainda outras línguas de sinais não oficiais, utilizadas por etnias indígenas. Com base nas relações raciais no que tange à temática sobre os povos indígenas, entrelaçado à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), este artigo teve por objetivo apresentar o trabalho realizado com os estudantes Surdos da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Mário Pereira Bicudo, quanto às Línguas de Sinais Indígenas e sua diversidade. A temática teve como premissa apresentar a cultura indígena e suas variações linguísticas no que se refere aos indígenas com surdez, as línguas de sinais emergentes de diversas etnias indígenas e a diversidade cultural desses povos, utilizando-se de estratégias visuais, contemplando o ensino significativo, eliminando assim os estereótipos. O trabalho resultou em um vídeo feito pelos estudantes com os sinais indígenas que mais se identificaram, ampliando seu repertório cultural e valorizando a cultura indígena.

Palavras-chave: Língua de Sinais, Libras, Sinais indígenas.

# Introdução

As línguas de sinais são as principais formas de comunicação entre surdos e seus pares. Estudos como os de Skliar (1997), Quadros (2006) e Stokoe (1960) evidenciam que as línguas sinalizadas são tão completas quanto qualquer língua oral. Numa narrativa popular, muitos acreditam que essas línguas se referem minimamente à soletração manual (datilologia) e imaginam que os sinais não passam de mímicas ou gestos desorientados e sem significados, e que assim não são capazes de expressar ideias abstratas.

Ao depararmo-nos com a discussão sobre a legitimidade linguística das línguas de sinais, evidenciamos que elas estão em consonância com uma comunidade cultural peculiar, trazendo assim legitimidade a comunidade. Ao contrário do que muitos pensam, as línguas de sinais não são apenas mímicas ou gestos soltos, elas possuem uma estrutura gramatical própria, ultrapassam os objetivos de uma simples comunicação e se constituem na expressão da identidade de uma comunidade (STOKOE, 1960)<sup>1</sup>. As línguas de sinais estão fundamentadas numa construção visual-espacial, sendo pronunciadas pelo corpo e percebidas pela visão, o que significa dentro da gramática as expressões faciais, corporais, sintaxe e semântica da língua de sinais, trazendo a esta língua seu status linguístico de igualdade a uma língua oral auditiva que contém regras gramaticais próprias.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras foi reconhecida como língua oficial para comunicação dos sujeitos surdos no ano de 2002, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Em seu artigo 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. (BRASIL, 2002).

Durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, é muito importante apresentá-los à história de sua língua, de forma que possam vivenciar, com modelos surdos, experiências que possibilitem perceber, adquirir e utilizar aspectos de sua cultura. (SÃO PAULO, 2019).

Diante desse processo de construção de identidade e reconhecimento da cultura surda, faz-se necessário apresentarmos as diversas culturas do nosso país e sua diversidade, em consonância com o Currículo da Cidade de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão
histórica que marginaliza grupos — como
os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes — e as pessoas que não puderam
estudar ou completar sua escolaridade
na idade própria. Igualmente, requer o

Os estudos de Willian Stokoe, um dos primeiros linguistas a estudar as línguas de sinais, embora sejam direcionados a ASL (American Sign Language), trazem contribuições para compreensão linguística dessas diferentes línguas, atribuindo-lhes status linguísticos.

compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015. (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Diante da importância da temática, buscamos projetar um trabalho holístico quanto aos povos indígenas com surdez de forma que corrobore com a construção de conhecimento dos estudantes surdos do Ensino Fundamental.

A diversidade cultural se faz presente nos grupos indígenas, e naqueles formados por pessoas surdas não é diferente, com isso, o objetivo do projeto sobre as línguas de sinais indígenas foi apresentar aos estudantes essa diversidade linguística, encontrada nas comunidades indígenas, apresentando seus valores e desconstruindo os estereótipos existentes em nossa sociedade no que se refere a esses grupos.

Há temas que merecem ser discutidos porque ampliam as discussões sobre diferenças, diversidades e reconhecimento dos sujeitos, como a igualdade de gênero, a superação de preconceitos, a relação da criança com a família/responsáveis, os direitos das crianças, o reconhecimento das etnias que constituem o povo brasileiro, entre outros. Tais temas, no entanto, não devem ser tratados como uma data específica, nem devem ser objeto de uma tarefa ou um conjunto de pequenas tarefas que as crianças realizam, sem compreender o seu sentido. (SÃO PAULO, 2019. p. 116-117).

Segundo Diniz (2007), existem aproximadamente 180 línguas indígenas faladas por diversos grupos em nosso país. O Brasil é considerado o país que abriga a maior diversidade linguística em todo o mundo.

As comunidades indígenas conquistaram o direito às escolas bilíngues, garantindo desta forma que o ensino e a aprendizagem das crianças e jovens sejam realizados de acordo com a língua falada pelo grupo, fortalecendo a cultura e a identidade de sua língua materna, falada e escrita. A Língua Portuguesa nas escolas bilíngues é ensinada como segunda língua, respeitando a identidade cultural de cada etnia. Neste cenário, temos os indígenas surdos que utilizam línguas de sinais próprias, constituídas a partir da identidade e cultura de sua comunidade, portanto, cada grupo indígena possui sua própria língua de sinais que difere da Língua Brasileira de Sinais.

No Brasil, muitas são as línguas de sinais indígenas pesquisadas, dentre elas temos a língua de sinais Terena. Os indígenas dessa etnia vivem, sobretudo, em aldeias nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e São Paulo. Essa língua, recentemente, foi retratada em uma História em Quadrinhos criada para homenagear as línguas de sinais indígenas (GOMES; VILHALVA, 2021). Existe também a língua de sinais indígena Ka'apor, que é utilizada pela comunidade indígena desse povo como forma de comunicação entre ouvintes e surdos.

As línguas de sinais indígenas, embora não sejam reconhecidas oficialmente, devem ser respeitadas, pois são o principal meio de comunicação utilizado pelas etnias indígenas. Segundo estudos de Vilhalva e Gomes (2021), a primeira língua de sinais indígena registrada e documentada no Brasil foi a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira (LSKB), utilizada pelo povo de Urubu Ka'apor, que vive no Maranhão. Não é uma língua emergente da Libras, a LSKB é uma língua intra-tribal própria desta comunidade e é diferente da Libras. Uma característica interessante da comunidade surda Urubu Ka'apor refere-se à circulação da língua por toda a aldeia indígena, de modo que todos (surdos e ouvintes) conhecem e dominam os sinais, ou seja, os ouvintes desta aldeia são bilíngues, permitindo assim uma comunicação fluente entre todos, configurando um exemplo de inclusão.

Há estudos também sobre a língua de sinais Kaingang que, segundo a pesquisadora Giroletti (2008), era uma língua utilizada por indígenas surdos da comunidade Kaingang, mas que não tinha seu reconhecimento no processo de ensino e aprendizagem na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Wanhkre, localizada na Terra Indígena Xapecó, em Ipuaçu, Santa Catarina, e, por este motivo, os surdos eram considerados mudos e inferiores. Com a inserção da Libras no processo educacional da referida escola, foi possível entender o contexto da língua de sinais Kaingang a partir de sua própria cultura e o entrelaçamento entre a língua de sinais Kaingang e a Libras, havendo com isso uma ascensão na utilização dos sinais Kaingang na aldeia (SKA). Os surdos indígenas passaram a ser considerados estudantes com sua língua e cultura indígena próprias.

A comunicação dos surdos indígenas, por meio da língua que circula dentro das aldeias, ajuda a manter viva a identidade, a cultura e a história desses povos. Nas aldeias Terena do Mato Grosso do Sul, a língua oral Terena é o principal meio de comunicação utilizado. Os surdos também se comunicam

com sinais diferentes dos emergentes do sistema linguístico utilizado por outros surdos do Brasil. Diante das dificuldades enfrentadas em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes surdos Terena, os indígenas dessa etnia registraram seus anseios na "Carta Terena", sugerindo que os estudantes surdos tenham o ensino e a aprendizagem realizados na escolas indígenas e contem com o apoio de professores de Libras também indígenas, devido à necessidade de o docente ter conhecimento da cultura indígena, valorizando assim os sinais utilizados por sua etnia.

Pesquisas realizadas por Lima (2013), a respeito dos indígenas da etnia Guarani-Kaiowá, que vivem no Mato Grosso do Sul, evidenciaram que os surdos utilizam sinais caseiros para comunicação entre os familiares, mas que ainda vivem de forma invisível nas comunidades, diante dessa especificidade da surdez, sem um plano educacional que os favoreçam para expressar sua língua e identidade cultural. Quando existe um trabalho voltado para estes estudantes, a língua é trazida de "fora para dentro", sem respeitar a cultura local a qual este sujeito pertence.

## Desenvolvimento do Projeto Escolar

O projeto escolar sobre as línguas de sinais indígenas foi realizado com os estudantes do 4° ano e do 6° ano do Ensino Fundamental da EMEBS Professor Mário Pereira Bicudo, durante o 1° bimestre do ano de 2021. Primeiro, realizamos uma reflexão com os estudantes sobre sua identidade étnica com os seguintes questionamentos: Onde você nasceu? Seus familiares e você têm conhecimento de onde são? Sabe o que significa povos indígenas?

A partir das indagações, apresentamos o conto: "Mani, a origem da mandioca" (Lenda Guarani, 2006), o livro no qual a história estava retratada em um vídeo com a contação da história em Libras. Em uma roda de conversa com os estudantes, as crianças interagiram sobre o tema e esclareceram dúvidas.

Foi elaborado um mapa interativo para que os estudantes junto com seus familiares preenchessem identificando suas origens geográficas bem como de sua descendência e, por meio do mesmo mapa geográfico, apresentamos a localização dos povos indígenas do Brasil.



Em outro momento, foram apresentadas aos estudantes imagens de pessoas com características diversas, inclusive dos indígenas Marlon Jorge<sup>2</sup> e Shirley Vilhalva<sup>3</sup>. Ao analisarem as imagens, foi solicitado que identificassem os sujeitos surdos e os sujeitos indígenas nas imagens.

Após observarmos os posicionamentos dos estudantes quanto às solicitações propostas para a atividade, apresentamos o texto "É índio ou não é Índio?"<sup>4</sup>, em Libras, e, em alguns momentos, realizamos inferências questionando sobre as mesmas perguntas encontradas durante o diálogo, de forma a estimular a argumentação do grupo e opiniões reflexivas sobre os sentimentos apresentados.

Percebemos que as reflexões dos estudantes sobre as escolhas das imagens realizadas anteriormente trouxeram informações relevantes quanto à impossibilidade em identificar as solicitações da comanda apenas pelas imagens fotográficas.

Retomando a temática, compartilhamos com os estudantes imagens de utensílios utilizados por diversas etnias, destacamos alguns utensílios próprios de algumas etnias como as cerâmicas produzidas pelo povo indígena Terena, apresentamos o cesto colorido feito pelos indígenas Guarani, uma zarabatana da cultura indígena Kaigang, uma tanga confeccionada pelos indígenas Tiriyó, o chocalho produzido pelos Tapirapé e uma bolsa da etnia Kaxinawa. Devido ao período de pandemia que nos acometeu, nossa escola precisou fechar por algumas semanas e seguimos nosso projeto de forma remota, essas imagens foram apresentadas aos estudantes via Google Meet, as professoras apresentaram os sinais em Libras aos estudantes durante a aula virtual, estes realizaram perguntas sobre os objetos e também os relacionaram a alguns objetos que utilizamos em nosso dia a dia.

Retornamos ao modo presencial e continuamos explorando as questões linguísticas. Apontamos as diferenças dos sinais utilizados por cada grupo indígena e a Libras, apresentamos os sinais estereotipados que não são mais utilizados, por exemplo, o sinal de índio batendo na boca. Explicamos os motivos pelos quais os sinais foram modificados e a necessidade de respeitar a cultura indígena. Discutimos sobre a diversidade linguística existente nos diversos grupos indígenas que emerge da própria cultura de cada etnia.

Exibimos aos estudantes um vídeo em que o cacique Valdemar Ka'apor, ouvinte da etnia Urubu Ka'apor, utiliza a língua de sinais Ka'apor Brasileira para apresentar uma lenda própria de seu povo. É importante salientar que a LSKB é uma língua utilizada por toda a comunidade Urubu Ka'apor pois, nesta comunidade, existe um alto índice de surdos, estima-se que a cada 75 nascimentos nesta comunidade, 1 seja surdo, portanto, desde o nascimento os indígenas ouvintes desta etnia aprendem a língua oral Urubu Ka'apor e a LSKB, não tendo problemas comunicacionais entre os indígenas surdos que também são imersos na LSKB desde tenra idade. Neste vídeo, o Cacique Valdemar utiliza-se somente da LSKB. Pouco entendemos sobre a língua sinalizada porque ainda está em estudo e, pela própria peculiaridade gramatical, não é possível associá-la a Libras. Foi importante a apresentação deste vídeo para que os estudantes pudessem observar a LSKB em ação. Após a apresentação do vídeo,

<sup>2</sup> Marlon Jorge - Surdo, pesquisador da Língua de Sinais Indígena, autor do minidicionário Sateré Mawé em Libras.

<sup>3</sup> Shirley Vilhalva - Surda, pesquisadora da Língua de Sinais Indígenas, autora de diversos livros sobre a temática.

<sup>4</sup> Texto pode ser acessado no documento Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas: Povos Indígenas. p.24-25.

os estudantes expressaram suas impressões e opiniões sobre o que imaginavam estar sendo sinalizado pelo Cacique Valdemar. Findada as discussões, o professor fez a tradução em Libras da lenda sinalizada pelo cacique, já que esta encontra-se traduzida em Língua Portuguesa no vídeo. Reforçando aos estudantes que a Libras não é a única língua de sinais utilizada por cidadãos surdos aqui do Brasil, e que a LSKB é utilizada pelos indígenas localizados no estado do Maranhão, exploramos o mapa interativo novamente na busca da localização geográfica do território dos indígenas Urubu Ka'apor.

## Considerações finais

Neste artigo, apresentamos o projeto pedagógico que foi realizado sobre a cultura dos povos originários na perspectiva linguística dos indígenas surdos. A atividade foi destinada aos estudantes dos anos iniciais da EMEBS Professor Mário Pereira Bicudo, situada no Município de São Paulo.

O projeto tinha por objetivo trabalhar a cultura indígena com os estudantes, sob a ótica dos indígenas surdos, valorizando os diferentes povos, culturas e etnias. Foram apresentadas as diferentes línguas de Sinais indígenas, destacou-se a importância e a valorização dessas línguas como estratégia para a eliminação de estereótipos e preconceitos que infelizmente ainda são latentes em nosso País.

A utilização de literaturas afro-brasileiras e indígenas, além de vídeos, enriqueceu de forma significativa as interações entre os estudantes. Conhecer as culturas indígenas e saber que existem surdos usuários de língua de sinais própria de cada etnia trouxe aos estudantes um amplo conhecimento de sua própria identidade e diversidade cultural.

O projeto foi realizado durante o 1º bimestre e resultou em um vídeo, feito pelos estudantes, no qual foram selecionadas imagens relacionadas ao contexto indígena. Os estudantes sinalizaram essas imagens em Libras relacionando-as aos sinais usados pelas etnias indígenas, estabelecendo comparações entre suas similaridades e diferenças. Muitos são os desafios enfrentados pelas pessoas surdas no que diz respeito ao reconhecimento e à aceitação de sua língua.

Quando pesquisadores nos trazem, ainda, a existência de diversas outras línguas de sinais de etnias indígenas, as quais precisam ser disseminadas, garantido os direitos linguísticos e culturais dos povos indígenas surdos, instiga-nos ao aprofundamento do tema que se mostra tão vasto. Este será abordado, com outras estratégias de ensino e aprendizagem, visto a grande diversidade apresentada e o rico material ainda a ser explorado, este projeto terá continuidade em momento oportuno.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricula**r. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC</a> EI EF 110518 versaofinal site.pdf . Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

DINIZ, Kollondai Cossich. Notas sobre tipografias para línguas indígenas do Brasil. **InfoDesign Revista Brasileira de Design da Informação**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 36-46, 2007.

GIROLETTI, Marisa F. Padilha. **Cultura surda e educação escolar Kaigang**. 2008. (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GOMES, Carlos. J. (org.). **Epistemologia dos estudos surdos:** língua, cultura e educação sob o signo da diversidade cultural. Curitiba: CRV, 2020. (Coleção Registros de estudos e pesquisas da Língua de Sinais Indígenas do Brasil, v. 1).

GOMES J. C.; VILHALVA, S. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Curitiba: CRV, 2021. (Coleção Registro de Estudos e Pesquisas das Línguas de Sinais Indígenas do Brasil, v. 2).

HISTÓRIA de Ae (língua Ka'apor). Gustavo de Godoy e Silva, 2014. 1 vídeo (5min.) . Disponível em: https://www.voutube.com/watch?v=ltuSbKYOBP4&t=4s. Acesso em: 11 maio 2021.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá:** um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2013.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Povos indígenas: Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCATAMACCHIA, Claudia. LENDA Guarani. **Mani, a origem da mandioca**. 1 ed. São Paulo, SP. Editora Paulus, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, University of Buffalo, n. 8, 1960.

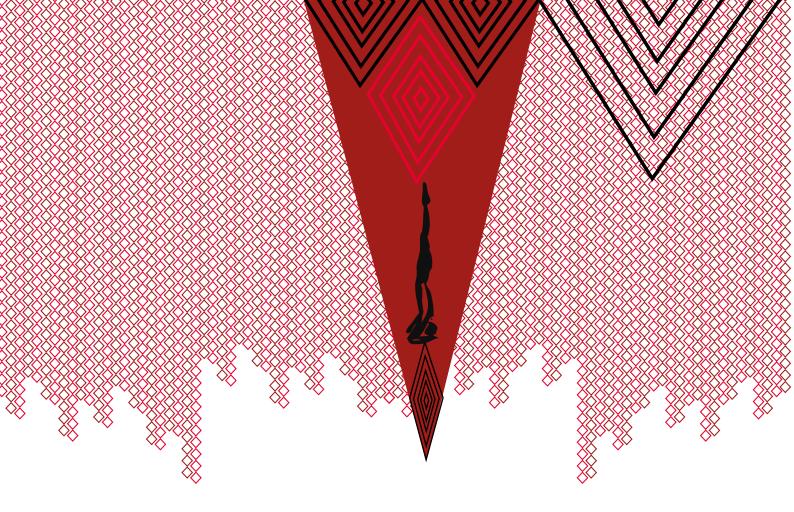


# Shirshasana do Conhecimento:

Desconstrução do Racismo Eurocêntrico

Deividi de Santana Silva

Prof. Ensino Fundamental II e Médio - História EMEF Jardim Monte Belo - DRE Pirituba/Jaraguá



o ano de 2019, na EMEF JARDIM MONTE BELO, elaborei um projeto com educandos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, no Programa Mais Educação¹ intitulado: "Olimpíada Nacional de História". Minha intenção era aprofundar e incentivar o conhecimento de História por meio de documentos e visões pouco trabalhados em livros didáticos. Nas diversas mediações que tivemos naquele ano, recortei, para o presente artigo, a experiência contida no módulo ao qual nomeei como "Shirshasana do Conhecimento: Desconstrução do Racismo Eurocêntrico". Neste módulo, semelhante às invertidas no yoga em que invertemos nossa visão diante do mundo, propus uma "invertida pedagógica". Assim, trabalhamos a necessidade de inverter nossos olhares para desconstruirmos as mazelas racistas que criam a base de nossa sociedade desigual, em que brancos e negros costumam viver a partir de olhares dessemelhantes em que o primeiro é privilegiado perante o segundo. Para nós, mudar a percepção de nossas retinas permitiu entender e mesmo agir na luta antirracista que encontramos em nossa sociedade e no cotidiano escolar de modo emancipador.

Palavras-chave: Invertida pedagógica; racismo; emancipação.

Criado em 2013 e vigente a partir de 2014, o Programa Mais Educação tem como objetivo promover a melhoria da qualidade social da educação por meio de atividades pedagógicas que ocorrem no contraturno escolar. Ver: <a href="http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf">http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf</a>

# Introdução

Você chegou No meu mundo ao contrário Me olhou bonito E entendeu o meu não entender. (MELLO, 2018)

Shirshasana, postura invertida praticada por yoguis, circenses, ginastas olímpicos, bailarinos de balé contemporâneo e crianças em suas traquinagens. Nela, o indivíduo permanece de ponta cabeça enquanto seus sentidos são atravessados por um mundo que, aos seus olhos, se encontra de pernas para o ar. Neste momento, o praticante parece estar acometido por uma síndrome cerebral rara, conhecida como Má Identificação Delirante, em que o cérebro não consegue inverter as imagens que entram por nossas retinas invertidas e são recolocadas na sua posição natural por este órgão brilhante que guardamos no crânio. As pernas, por não possuírem as válvulas de circulação, diminuem drasticamente a corrente sanguínea, a região da cabeça e do tronco são irrigadas por uma quantidade extra de sangue, a pressão arterial depois de alterada bruscamente nos segundos iniciais, começa a se estabilizar com o espaçamento de tempo. Neste momento, a percepção sobre si e os corpos que tocam nossos sentidos parece estar em outra sintonia, que destoa daquela que estamos acostumados<sup>2</sup>. O mundo literalmente parece não ser o mesmo.

Para que as benesses desta invertida aconteçam indica-se que seus praticantes permaneçam ao menos um minuto, com respirações longas por meio do septo ventral. Ao desmontarem a shirshasana deve-se permanecer em balasana, conhecida como a postura da criança, com joelhos e quadris dobrados, com as canelas tocando o chão, o peito em repouso entre os joelhos, a cabeça estendida em contato com o solo, os braços ao longo do corpo ou esticados adiante. Assim, este momento, posterior à invertida, auxilia na descompressão dos discos da coluna vertebral, alivia as tensões do pescoço, relaxa as musculaturas recrutadas na execução do movimento anterior.

Para o presente artigo, não usaremos a concepção de corpo cartesiana, que separa corpo e mente, mas a concepção de corpo ou corpos será espinosiano. Para Espinosa, o corpo é uma singularidade intercorpórea. Para ele, os corpos são energias que não são definidas por encontros e choques ao acaso, mas por conexões e processos de união e decomposição de acordo com maior ou menor compatibilidade. Entretanto, quando empregamos outro conceito de corpo, e iremos empregar, explicitaremos no artigo.



Figura 1 - Balasana



Figura 2 - Shirsasana

Ao longo dos processos descritos, os iniciados em shirshasana começam a experienciar os ganhos da invertida. No momento em que os praticantes estiverem na posição, os principais órgãos da digestão (estômago, intestino delgado e intestino grosso) serão massageados, aumentando a capacidade de digestibilidade; a coluna vertebral será descomprimida, diminuindo os incômodos lombares; as glândulas suprarrenais liberarão hormônios do prazer, como serotonina e dopamina; a irrigação sanguínea incomum na região do cérebro aumentará exponencialmente as sinapses neurais contribuindo para a concentração dos praticantes (BROAD, 2012).

O devaneio descrito no início do presente artigo, que a princípio parece estar dissociado do nosso devir pedagógico, pode muito nos ensinar. Na labuta docente, muitas vezes, para que alcancemos nossos propósitos, como educadores, devemos estar em "shirshasana" perante o nosso conhecimento e o modo como lidamos com os educandos. Ferramentas como livros didáticos, músicas, recursos audiovisuais, passeios, conhecimentos acadêmicos são instrumentos necessários e importantes para atendermos os estudantes, mas eles por si só não produzem uma educação emancipadora e libertadora.

Em diversos momentos, precisamos realizar "invertidas pedagógicas" que bus-

quem apresentar para nossos educandos uma maneira de compreender, assimilar e criar conhecimentos nem sempre encontrados nos manuais.

Inverter a percepção sobre nosso conhecimento a respeito da realidade e a maneira como lecionamos pode nos proporcionar outra visão perante nós mesmos, o mundo a nossa volta e, sobretudo, como lidamos com nossas práticas educativas. Entretanto, não incomum, quando colocamos o que sabemos "de ponta cabeça" podemos sentir certo incomodo, pois, muitos de nós, ao longo da trajetória como docentes, nos acostumamos a seguir regras preestabelecidas pelos manuais didáticos, currículos e ordens de terceiros.

Para os educadores que acreditam ser necessário olhar para suas posturas educativas como se estivessem acometidos pela síndrome cerebral de *Má Identificação Delirante*, os resultados não chegarão como *fast food* ou como uma receita de bolo que, para alcançar o esperado, basta apenas seguir as instruções. O processo de desconstrução do olhar pode ser lento, com tentativas e erros, e nem sempre realizar as expectativas. Entretanto, por vezes, devemos optar por este caminho de intensa reflexão.

O conceito de Corpo sem Órgãos, desenvolvido pelos intelectuais Deleuze e Guattari, aprimorado no livro Anti-Édipo (2011), pode contribuir para o entendimento do que venho nominando de "invertida pedagógica".

A questão ontológica que aparece no Anti-Édipo, o Corpo Pleno, sem Órgãos, no sentido da substância, tem como premissa que para criarmos conceitos precisamos primeiro construir as bases em que eles crescerão. Para os autores, o corpo é o espaço onde o desejo se move (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Nesta perspectiva, o corpo se torna o plano onde circulam as intensidades não no sentido de uma individualidade, mas de uma base. O órgão é parte de uma estrutura de um organismo vivo. Todo organismo se compõe de órgãos, tecidos e sistemas. Sob este prisma, o órgão pode ser entendido como um instrumento que mantém o corpo em sua funcionalidade.

Os intelectuais propõem que para se desvencilhar das estruturas capitalistas aprisionadas nas sociedades modernas, necessitamos criar um corpo não capitalista, ou seja, um Corpo sem Órgãos. Para eles, o Corpo sem Órgãos seria uma estrutura construída com a ausência de mecanismos predeterminantes de ações. A Educação Bancária (FREIRE, 1983) cria resultados determinados a priori pelas exigências de uma sociedade que busca na educação otimizar seus resultados de mais valia e man-

ter suas desigualdades. Presos nessa pedagogia monetária, não conseguiremos tecer uma educação que privilegie a justiça, a igualdade social, entre outros elementos do bem coletivo.

Os conceitos apontados serviram como base para minha desconstrução, inversão de meu olhar em relação aos educandos e a realidade que me toca. Coloquei o docente que sou "de ponta cabeça" e inventei, para mim, um Corpo sem Órgãos. A necessidade de uma nova perspectiva de me perceber como educando adveio da ânsia de ampliar meus horizontes para trabalhar a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O relato a seguir trata-se de parte de uma série de mediações pedagógicas permeadas por um processo dialógico e uma metodologia ativa com os educandos, por meio de investigações sobre práticas racistas e eurocêntricas que permeiam o nosso vivido. No decorrer do caminho, o leitor percorrerá um arcabouço de estratégias educacionais que envolvem o trabalho com mapas, visões sobre o Egito, dança e canção, e um sarau em prosa e poesia que questionam o eurocentrismo para promover uma educação antirracista.

## Mapa como Ideologia

[...] Esse ocultamento da realidade chama-se ideologia. Por seu intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas (CHAUÍ, 2008. p. 23).

Em uma tarde de quinta-feira, os estudantes do oitavo ano entraram na sala de leitura e a encontraram com as cadeiras dispostas em um círculo. Com certa liturgia, sentaram-se em seus assentos, com cadernos e canetas à espera da aula. O que capturava suas retinas era o mapa-múndi no centro da roda de conversa. Perante a perplexidade instalada entre os discentes, os cumprimentei e solicitei que se voluntariassem para explicar o planisfério de acordo com seus conhecimentos.

Como era habitual, diversos estudantes se dispuseram a colaborar com a atividade proposta. Selecionei cinco educandos e pedi que realizassem a leitura do mapa. Ao longo da atividade, as respostas dos discentes se assemelhavam, apenas com pequenos acréscimos.

As chaves explicativas baseavam-se em apontar os pontos colaterais (Norte, Sul, Leste e Oeste), a Linha do Equador, Meridiano de Greenwich, Latitude e Altitude. Ao terminarem suas explicações, perguntei se alguém poderia nos trazer outras respostas a respeito do mapa, que não haviam sido comentadas anteriormente.

Com expressões que transpareciam apreensões e dúvidas, a turma foi unânime ao responder que para dar outra resposta precisaria de outro mapa. Os discentes apontaram diversos dados que poderiam estar em outros planisférios. Em linhas gerais, disseram que existiam mapas que privilegiavam o clima, a vegetação, tensões políticas e outros.

Nesta altura, retomei a palavra e explanei o que se tornaria o ponto nevrálgico do debate, o momento da invertida pedagógica. De saída os parabenizei e disse que as diversas análises estavam corretíssimas. Entretanto, haveria outras chaves explicativas que poderiam mostrar outros detalhes a respeito de nosso objeto de investigação. Para tanto, inseri a análise do historiador britânico Edward Palmer Thompson (1997) sobre o "não dito", conceito utilizado para compreender os diversos interesses que sustentam a intenção da produção de determinado documento ou ideia<sup>3</sup>

Todo documento carrega consigo paradigmas que estruturam a maneira como percebemos a realidade e interpretamos nossas relações sociais no tempo e espaço. Diversos conceitos e ideias encontram-se invisibilizados de nossas percepções concretas acerca do modo como vivemos e agimos. Todavia, as produções humanas que estão implícitas ou explícitas operam com a mesma intensidade sobre o modo como nos articulamos, individualmente e coletivamente, na teia de relações humanas.

Após a explicação, iniciei algumas provocações. Primeiro, nosso planeta é um círculo elipsoide que gira em torno do sol. A Terra nesta disposição plana carrega em si uma incapacidade de compreensão da realidade em sua totalidade.

Sob este ponto de vista, as coordenadas geográficas, entre outros modos de análises, eram passíveis de serem questionadas como único modo de entendimento. Solicitei aos adolescentes que pensassem os motivos de o Continente Europeu estar

<sup>3</sup> Em seu livro: Senhores e caçadores, o historiador inglês Thompson emprega o conceito do "não dito" para compreender as ações dos agentes sociais das camadas populares que não estavam presentes nos documentos produzidos pelo Estado. Entretanto, Thompson não negligencia os documentos oficiais, apenas aponta a necessidade de criar outro olhar para alcançar a ação dos sujeitos históricos que não estavam presentes implicitamente na documentação disponível.

ao Norte e não ao Sul. Antes que pudessem responder, projetei no slide dois mapas e expliquei brevemente o contexto de produção de cada um deles.

Produzido pelo pensador e matemático grego, Anaximandro de Mileto no século IV a.C, o mapa baseado no conhecimento dos navegantes do período, foi uma das primeiras representações circulares de nosso planeta, conforme pesquisas históricas, e sua disposição circular serviu como base para produção de mapas posteriores. Ele se limitava às terras conhecidas pelos gregos<sup>4</sup>.

Os mapas se assemelham por serem circulares e por apontarem os mesmos três continentes: Europa, Ásia e África. Entretanto, o mapa de Richard of Haldingham of Lafford, desenhado no século XVIII, mostra a alteração do espaço pela ação humana. Conhecido como o maior mapa do medievo, o planisfério possui cerca de 500 desenhos: 420 vilas e cidades, 15 eventos bíblicos, animais, plantas, além de 32 imagens de povos do mundo e oito da mitologia greco-romana. No mapa, a cidade de Jerusalém se encontra no centro do mundo, da vida e da espiritualidade<sup>5</sup>.

Com olhares de "sacação", depois da breve explicação sobre os mapas, os estudantes começaram a dar diversas respostas a respeito dos motivos de o Continente Europeu estar ao Norte e não ao Sul. Respostas como: "podemos até utilizar as coordenadas, mas não com o mesmo sucesso"; "o Norte, provavelmente estaria em outro lugar"; "as intenções de quem produziu os mapas eram outras".

Reassumi as vozes para dizer que os mapas, normalmente, dizem respeito à visão de mundo de quem os criou e de grande parcela da sociedade em que os cartógrafos estão inseridos. No primeiro desenho, temos o olhar dos gregos sobre nosso planeta, motivados, provavelmente, por interesses comerciais com povos asiáticos e líbios; no segundo desenho, há uma visão eclesiástica e helenística que entendia o mundo como a união destas duas culturas.

Em suma, os mapas podem ser utilizados para rotas comerciais e mesmo para sustentar discursos que dividem sociedades entre evoluídas e atrasadas, civilizadas e bárbaras, exploradoras e exploradas, ocultadas e visíveis. Pontuei com a turma que nossa intenção era de entender os discursos não ditos presentes nos mapas. Ao terminar o encontro, entreguei aos estudantes o artigo impresso e exibi a palestra de Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo de uma história única (ADICHE, 2019)<sup>6</sup>. Pedi que lessem e assistissem ao vídeo para o próximo encontro.

## Egito em um não lugar

A Não só este passado não é o mesmo para todos, como ainda a sua recordação se modifica para cada um de nós ao correr do tempo: tais imagens mudam à medida que se vão transformando os saberes, as ideologias, à medida que se altera, nas sociedades, a função da história. (FERRO, 1994. p. 55).

<sup>5</sup> Para ilustrar melhor a explicação sobre os mapas, foi utilizado o seguinte vídeo legendado <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n4uHbTtWbe8">https://www.youtube.com/watch?v=n4uHbTtWbe8</a>. Acesso em: 20 abr. 2021.

<sup>6</sup> Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY">https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY</a>

Em nosso encontro, como de costume, iniciamos com a roda de conversa na sala de leitura. Nesta mediação, o mapa que serviu de âncora do encontro anterior não mais ocupava o centro da sala, mas daria o ar e a graça de nossa aula. Perguntei para os adolescentes em qual região do planeta se encontrava o Egito. As respostas colocavam o Egito em três lugares: Europa, Oriente Médio e África.

Explanei com a turma que as respostas diversas, muito além de seus saberes prévios sobre geografia, eram provenientes de uma construção de saberes acadêmicos, aulas de história e interesses estratégicos de nações europeias que por muito tempo perceberam, e em certos casos ainda entendem, o Egito como uma extensão da Europa.

> Depois desta explicação, uma estudante perguntou sobre a construção da sociedade egípcia, como uma continuidade da Europa e se trata-

> > va daquilo que eu havia nominado no encontro anterior de intenções implícitas presentes em documentos e ideias. Respondi que em certo sentido sim, uma vez que uma representação do Egito havia sido capturada pelo eurocentrismo, responsável pela criação de uma visão como ordenadora civilizatória do mundo. Sendo assim, para os povos do Velho Continente, o berço da civilização humana e o ápice do progresso humano estariam

Sob este prisma, para os europeus não reconhecerem

na Europa.

o Egito como continuidade da Europa seria o mesmo que, de maneira velada, admitirem as civilizações do Sul como produtoras de culturas e conhecimentos superiores às sociedades do Velho Continente. Os egípcios desenvolveram elementos, como arquitetura, medicina, engenharia, matemática, bem antes de muitas civilizações europeias.

Com certo insight, outro educando, corroborando com a linha narrativa que desenvolvíamos, nos disse que prova do "ar de superioridade" dos povos europeus eram as hipóteses de que as pirâmides egípcias e outras tecnologias tinham sido produzidas por extraterrestres. A perspicácia do estudante provocou uma série de risos e comentários dos seus colegas que diziam que os europeus eram tão pobres de espírito, pois optavam por acreditar em alienígenas em vez de reconhecer a capacidade de outros povos não europeus.

Aproveitei o clima entre adolescentes para perguntar se, em algum momento de suas vidas, haviam assistido a um filme que retratava a Cleópatra como negra. As respostas eram cravadas em seus rostos, provocados pelo entendimento do que estávamos discutindo e uma indignação de saberem como o racismo opera nas relações mais sutis que passam diversas vezes por nós. Como bem demostrou o africanista congolês Yves Mudimbe (MUDIMBE, 1988), as categorias e sistemas conceituais do Egito por muito tempo dependeram de uma ordem epistemológica ocidental, que se tornaram responsáveis por "educar" nosso olhar a respeito da sociedade egípcia.

Procedendo aula, abordei a trajetória de vida da intelectual negra Chimamanda para mostrar como modos de vida e de entendimento da realidade podem ser cortinados pelas mazelas raciais que permeiam sociedades inteiras. Pontuei com os discentes que estávamos desenvolvendo, em nossa mediação, um olhar que o africanista brasileiro Carlos (LOPES, 1995) nominou "pirâmide invertida da historiografia", em que egiptólogos africanos, como Joseph Ki-Zerbo, Theóphile Obenga e Cheikh Anta Diop, passaram a estudar o Egito para desconstruir egiptólogos racistas que desconsideravam as raízes negras do Egito.

Pontuei que o racismo era estrutural e não se restringe apenas à sociedade brasileira, mas permeia o mundo como um todo e direciona políticas públicas, vagas de emprego, relações afetivas, níveis de escolaridade e, sobretudo, a autoestima de pessoas que são acometidas pelo racismo (ALMEIDA, 2018).

Ao término da mediação, explicitei que os povos europeus tiveram um papel relevante na construção do mundo contemporâneo, e muitas destas contribuições eram importantes, como a literatura, a arte, a ciência, a cultura e outros, mas que precisávamos compreender o mundo sob vieses de povos, em especial negros e indígenas, que são igualmente importantes para a construção da sociedade brasileira e mundial<sup>7</sup>.

# Criação de Ficções e (Des)Construção de Corpos

A dança é o meio de dizer o indizível, da mesma forma que a característica da poesia é ultrapassar o sentido estrito das palavras (LABAN, 1978, p. 9).

Ao entrarem na sala de leitura, os educandos não sabiam, mas a dinâmica do dia consistiria em despertar e criar um plano em que seus corpos não se movessem por movimentos preestabelecidos, mas por conexões e processos de união e decomposição de acordo com maior ou menor compatibilidade. Para tanto (des)organizei a sala com cadeiras empilhadas no canto, dois projetores posicionados de lados opostos e a única iluminação era a que passava entre as brechas das cortinas. Neste momento de estranheza, provocada pela alteração do espaço, solicitei aos estudantes que colocassem suas mochilas empilhadas em algum

canto da sala e se sentissem vontade poderiam tirar seus calçados.

Perante a perplexidade dos adolescentes, disse como seria a dinâmica do dia. Postaríamo-nos em círculo, realizaríamos cinco longas respirações pelo septo ventral de olhos cerrados e, assim que o som da música começasse, deveríamos nos movimentar, mesmo com movimentos quase estáticos. Relatei que cada corpo possuía sua dança, uma gramática própria de perceber e ser percebido pelos atravessamentos do mundo. A intenção com esta explanação era propor uma pedagogia que pudesse desconstruir corpos domesticados pela escola e pela sociedade (FOUCAULT, 2009).

Realizadas nossas longas respirações, apertei o play, e o clipe da canção chamada Diáspora, do artista Thiago Elniño,

Em outro módulo do Projeto Mais Educação, que nominei: "O Egito e Uma Nova Ordem Decolonial", abordamos três visões acadêmicas sobre o Antigo Egito: uma que considera sua origem como indo-europeia; outra que defende a origem como africana; e a mais recente que privilegia uma formação mista desde os primórdios. Minha intenção era de abordar as pesquisas acadêmicas sobre o Egito e as lutas antirracistas a partir do movimento panafricanista ao longo do século XX.

começou a tocar<sup>8</sup>. Nesta hora, nossa roda

naturalmente dissolveu, as alunas, algumas iniciadas em balé, começaram a passear realizando movimentos que lembravam danças contemporâneas, e os meninos, em sua maioria cautelosos, caminhavam a passos curtos como quem anda na beira de um penhasco.

À medida que repetidamente o refrão tocava: "Busca sua raiz, vai/ Busca sua raiz, vai/ Busca sua raiz / Ou morra pela raiz", mesmo com minha visão semicerrada, sentia como se a música criasse intensidades que atravessavam nossos corpos enquanto nosso dançar, receoso ou espontâneo, desbravava nossos espaços internos e externos.

Ao acabar a música, abri vagarosamente as cortinas, para que a luz do sol pudesse entrar com maior tenacidade na sala, e pedi que novamente nos acomodássemos em círculo, sentados no chão ou em cadeiras.

Nesta hora, iniciamos as

escutas de diversas experiências percorridas naquele momento.

As experiências ouvidas foram diversas.

Consenso entre os adolescentes era de que, no decorrer da canção, passear na sala de aula se tornava mais natural, e a timidez passava despercebida. Algumas das estudantes contaram que a sensação era semelhante à sentida na aula de dança ou mesmo em casa quando dançavam e cantavam sem que ninguém as estivesse olhando.

Cativou-me, em particular, o depoimento de um estudante negro que, por meio da citação de parte da letra da música: "Foi por falta de identidade, /Que eu vacilei, ramelei, / não vi que eu era bem diferente dos caras que estavam ali", discorreu um discurso a respeito de como ele negro havia negligenciado sua cor para se enquadrar nos padrões da branquitude da escola e da sociedade.

Depois de inclinarmos os ouvidos para o depoimento deste estudante, os colegas espontaneamente começaram a citar diversos relatos baseados em peças publicitárias, telenovelas, no próprio cotidiano escolar em que negros e negras são praticamente obrigados a podar suas raízes para se adaptar a uma sociedade racista como a nossa. Acabei a mediação deste dia solicitando aos discentes que novamente ouvissem a canção e refletissem se era possível recuperar uma identidade negra semelhante à relatada na música Diáspora.

Nascido em 1988, na cidade de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Thiago Miranda se envolveu com a música por volta dos 15 anos de idade, seu nome artístico, Thiago Elniño, adveio de sua alteração drástica de temperamento nos palcos em que alterna momentos tranquilos e tempestivos em suas performances artísticas. Seus videoclipes, com letras fortes e viscerais, denunciam o racismo e tratam de questões ligadas à ancestralidade como mecanismo de construção da identidade do Povo Preto. Suas músicas Amigo Branco (2013), Diáspora (2016) e Pedagoginga (2017) sintetizam seu trabalho que vai além de apresentar músicas, mas sim de usar a arte como mecanismo de luta e emancipação social. Para ver o clip <a href="https://www.youtube.com/watch?v=L6q2EkkQLLs">https://www.youtube.com/watch?v=L6q2EkkQLLs</a>. Acesso em: 10 outubro. 2019.

# África um Maya Potente

Existe uma história dos negros e da África sem o Brasil, mas não existe uma história do Brasil sem os negros e sem África (GARCIA, 2006, p. 24)

Ao entrarem para mais um dia de mediação, os estudantes encontraram um elemento estranho no centro da roda: uma caixa. Antes que um ar de estranhamento pairasse no ambiente, solicitei que pegassem um dos pequenos escritos dentro do recipiente. A caixa continha pequenos textos de intelectuais reconhecidos por debaterem o racismo. Autores e autoras, como Ângela Davis, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Frantz Fanon, Florestan Fernandes e outros, davam o ensejo de nossa dinâmica<sup>9</sup>.

Após pegarem seus textos, dei um tempo para que lessem e trocassem com os colegas. Realizado o processo de leitura, começamos a escrever poemas e prosas a respeito da cultura negra e do racismo estrutural e suas intersecções de gênero, classe e tons de pele. Neste encontro, e nos dois seguintes, compartilhamos nossos poemas e prosas em um sarau, no qual cada educando se posicionava no centro da roda para declamar seu poema ou ler sua prosa.

A cada prosa lida ou poema declamado por um estudante, investigávamos juntos o escrito. Em alguns escritos, cerramos os olhos para imaginarmos o acontecido; em outros, caminhávamos livres pela sala para elevarmos nossa intensidade. Os textos escritos abordaram diversos temas a respeito da ocultação com que pretos e pretas são tratados; o Black Power como valorização dos povos negros; relatos de denúncia do racismo; a necessidade da luta antirracista para emancipação da comunidade negra e outros temas. O poema "Para os que nos enterram: somos sementes" (RABAQUIM, 2019, p. 147), escrito por um de nossos estudantes em nossos momentos de interação, foi parte de nossas imersões pedagógicas<sup>10</sup>.

Este poema caracterizo como épico da negritude, pois narra a origem, a saga e o desenvolvimento das etnias no Continente Negro que arrebatadas de seus modos de vida, culturas passaram a ser escravizadas: "Na raiz da humanidade o negro é a semente /em seu caule as etnias cresceram / em seus galhos a praga do preconceito se instalou/ No início do cotidiano cultural/ depois a escravidão" e após a conquista da tão sonhada liberdade ainda permanecem em submissão por moradias precárias, pobreza, pelo ódio, pela ausência de políticas

Ressalto aqui que nos dois módulos anteriores ao presente relato, discutimos as autoras e autores mencionados. Os módulos foram: "Vacas Sagradas da Intelectualidade Brasileira e a Questão Racial", em que trabalhamos as perspectivas raciais de autores, como Nina Rodrigues, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, para compreendermos o papel dos intelectuais na manutenção ou denúncia do racismo em nossa sociedade; e "Nanã e Jaci Nosso Território de Potência", trabalhadas nos meses de junho e julho, em comemoração ao dia 25 de Julho, Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, em que, por meio do estudo da trajetória de mulheres negras e indígenas, debatemos os papéis de mulheres negras e indígenas na academia e na militância nas batalhas antirracistas.

Após uma palestra na EMEF JARDIM MONTE BELO, ministrada por Natanael dos Santos, professor da Faculdade Zumbi dos Palmares e militante do movimento negro desde os anos oitenta, recebemos o convite para participarmos de um concurso organizado pela Faculdade Zumbi dos Palmares em parceria com Divisão Pedagógica da SME. Disse a ele que em um dos módulos do Projeto havia trabalhado a escrita de prosa e poesia com os estudantes, conversei com os estudantes a respeito do concurso e disse que se quisessem poderíamos participar com nossos textos já escritos. Os educandos animados aceitaram e enviamos nossos escritos. Participamos do concurso literário com certo êxito. Os escritos produzidos por estudantes de nossa unidade escolar podem ser encontrados no livro Estes africanos Brasileiros, de Regina Brunhns Andrade.

públicas. Todavia, apesar das condições inóspitas, negros e negras continuam suas lutas que, como termina o poema, "terá final de superação".

Mais do que sintetizar séculos da triste história de muitos negros e negras, e seus descendentes, o poema cria Mayas possíveis. Sendo Mayas, palavra sânscrita que pode ser traduzida como ilusão ou ficção, seu sentido não diz respeito à criação de uma irrealidade, mas sim a

construção de uma realidade que deve ser imaginada, como plena em si mesma, possuidora do poder de construção de uma sociedade concreta em que as mazelas que nos atormentam, em nosso caso o racismo, possam ser extirpadas para produzirmos as bases de uma sociedade justa e igualitária. A urgência de superarmos o racismo passa, impreterivelmente, por uma educação antirracista que rompa com o eurocentrismo.

#### Conclusão

Deleuze e Guattari (2011) nos apontam que para superarmos o aparelho do Estado, e seus modos operantes institucionalizados, devemos criar máquinas de guerra criativas. Assim, por vezes, educar deve ser entendido como uma ação constante de mudanças para avançarmos nas prescrições dos currículos e dos modos de ensinar ainda estanques. O relato pedagógico descrito, ao longo do presente artigo, mais do que representar uma ruptura com uma Educação Bancária é, antes de tudo, uma construção de uma educação antirracista.

Para tanto, coloquei a maneira como lecionava de "ponta cabeça" e passei a imergir sobre outros caminhos necessários para a aprendizagem dos educandos. Deste modo, criamos outras perspectivas sobre as questões raciais e as mazelas de nosso país. Entretanto, devo ressaltar que nossa "invertida pedagógica" não se trata de sistematizar um novo padrão, mas sim de proporcionar um

olhar nômade sobre o conhecimento que impreterivelmente deve ser revisitado para não se tornar sedentário.

Em nossa caminhada, passeamos por mapas e criamos outro olhar para percebermos as intenções de um documento ou ideia, por vezes, ocultados. Percorremos o Egito, que nos aparece no imaginário coletivo como um não lugar, para desconstruir o eurocentrismo que nos impede de perceber o desenvolvimento da humanidade para além do Velho Continente; pela dança e pela canção, criamos corpos espinosianos para dissolver uma visão cartesiana, que separa corpos e mentes, e assim aumentar nosso espaço de contato com o mundo. Por último, realizamos nosso sarau, no qual cada adolescente, por meio da prosa e poesia, expressou visões sobre o racismo e, acima de tudo, criou linhas criativas antirracistas.

#### Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única.** Tradução Julia Romeu. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ANDRADE, Regina Brunhns, SANTOS, Natanael dos (org.). **Estes Africanos Brasileiros.** São Paulo: BAOBA, 2019.

BROAD, William. **A moderna ciência do Yoga:** os riscos e as recompensas. Rio de Janeiro: Valentina, 2012.

CHAUÍ, Marilena, O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução J. Guinsburg & B. P. Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ESPINOSA, Baruch. Ética. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

FERNANDES, Dirley (org.). **O que você sabe sobre a África?** Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. São Paulo: Nova Fronteira, 2016.

FERRO, Marc. Falsificações da história. Portugal: Fórum da História, 1994.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Januário (org.). **25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil. Brasília:** Fundação Cultural Palmares, 2006.

LABAN, Rudolf Von. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

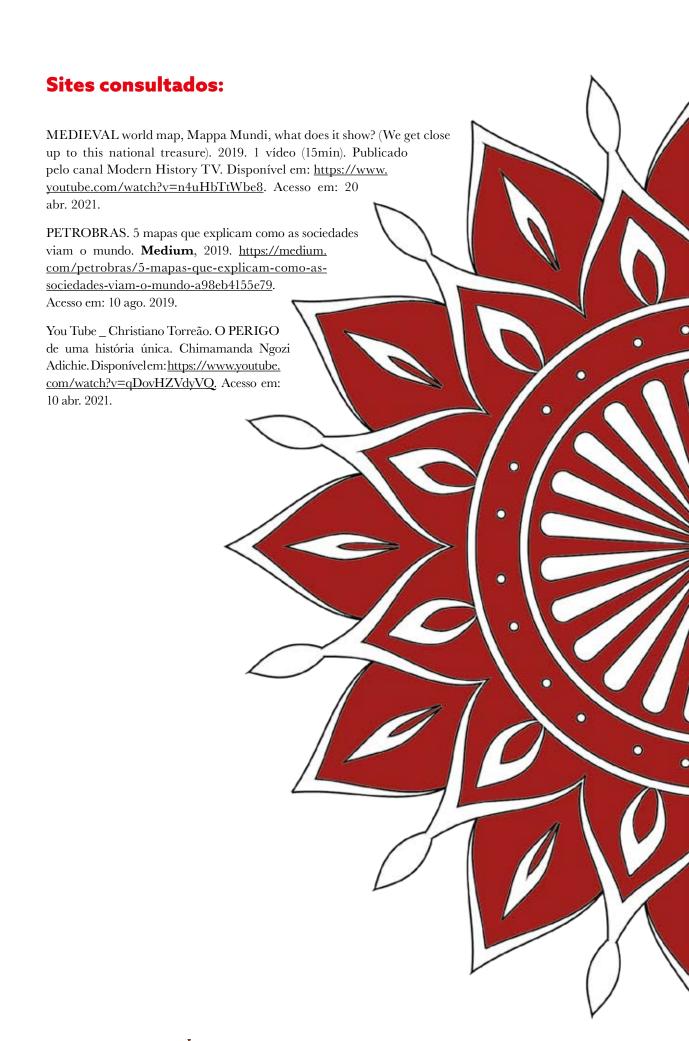
LOPES, Carlos. **A pirâmide invertida:** historiografia africana feita por africanos. In: Colóquio Construção e Ensino da História da África: actas. Lisboa: Linopazas, 1995.

RABAQUIM, Lucas. Para os que nos enterram somos sementes. In: ANDRADE, Regina Brunhns, SANTOS, Natanael dos (org.). **Estes Africanos Brasileiros.** São Paulo: BAOBA, 2019.

MELLO, Fernanda. O mundo tá ao contrário. **Blog Mensagem das flores**, 2018. Disponível em: <a href="https://mensagemdasflores.blogspot.com/2018/06/o-mundo-ta-ao-contrario.html">https://mensagemdasflores.blogspot.com/2018/06/o-mundo-ta-ao-contrario.html</a>. Acesso em: 12 maio 2021.

MUDIMBE, Yves. **The invention of Africa**: gnosis, philosophy and the order of knowledge. London: James Currey, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores**: a origem da Lei Negra. Tradução Denise Bottmann. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1997. (Coleção Oficinas da História).





# (Re)Pensando a Representação de Figuras Negras no Contexto Escolar

#### Igor Leite Sousa

Prof. de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa EMEF Assad Abdala - DRE Penha



ste artigo tem como objetivo promover uma discussão referente à representação negra no espaço escolar. Segundo a literatura, muitos livros infantis costumam apresentar personagens negros em situação vulnerável e em posição de inferioridade em relação aos brancos (GOUVÊA, 2005; FRANÇA, 2006). Tal ocorrência acaba por gerar estereótipos capazes de penetrar o espaço escolar e a comunidade que o cerca. Assim, pretendeu-se sugerir o trabalho com referências que rompem com a naturalização de histórias únicas sobre negros que os colocam como miseráveis e subalternos. Uma dessas referências é a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), cuja prática política, dentro e fora da literatura, é marcada pela defesa da igualdade de raça e de gênero. Segundo Rodrigues (2017), a importância do trabalho pedagógico com autores como Adichie vem da necessidade de a escola rejeitar veementemente qualquer tipo de naturalização dos preconceitos.

Palavras-chave: escola; racismo; representação.

# Brasil: um cenário de diversas desigualdades

Em um artigo sobre a importância de descontruir discursos racistas na escola, o professor da Universidade Federal do Tocantins, Walace Rodrigues, afirma que "a criança deve ter a possibilidade de se ver um futuro professor, um futuro advogado, um futuro médico etc." (RODRIGUES, 2017, p. 703) negro. Como todos nós, independentemente da cor, vivemos numa sociedade que se diz democrática, fica muito difícil discordar da fala do professor, uma vez que a liberdade para ser o que quiser é vista como um ideal coletivo. Contudo, os mais afeitos às produções midiáticas percebem que as profissões ocupadas pelos negros da televisão não são de tanto prestígio como as que Rodrigues citou. Para a socióloga brasileira Heleieth Saffioti,

a televisão exibe programas em que negros dominam e exploram brancos? Obviamente, não; pois isto seria subverter a ordem natural das coisas. Não são, em geral, negros os que carregam as malas dos brancos? Não são, via de regra, negros os que engraxam os sapatos dos brancos? Basta observar e ter-se-á a prova da diuturna inculcação na cabeça dos brancos e também dos negros da inferioridade do negro. (SAFFIOTI, 1987, p. 30).

Portanto, não é possível negar a existência do racismo na sociedade brasileira. Um estudo, deste ano, publicado pela Revista do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, comenta que o racismo é uma questão presente na atual sociedade brasileira, e "que entre metade do século XX e início do XXI ocorreram três conferências internacionais para tratar desse tema" (MARQUES JUNIOR, 2021, p. 63). Tanto que um episódio recente envolvendo a morte de um homem negro por espancamento num grande supermercado de Porto Alegre deixou evidente que estamos ainda longe de uma equidade racial. Os negros, segundo pesquisa disponibilizada no site1 do Senado Federal, ocupam a maior parte da população carcerária brasileira. Em 2014, constatou-se que dos presos com idades entre 18 e 29 anos, a maioria dos encarcerados, 68% eram pretos ou pardos, dos quais pouquíssimos possuíam ensino fundamental completo (12%). Para que todos possam perceber o peso da desigualdade, basta lembrar que em todos esses anos de presidencialismo tivemos apenas um presidente negro: Nilo Peçanha, durante o período da Primeira República, entre 1909 e 1910. Peçanha era vice de Afonso Pena e assumiu o mandato após a morte de Pena. Acerca de Peçanha, porém, é pertinente

<sup>1</sup> Esta pesquisa pode ser observada na íntegra a partir do link <a href="https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/privatizacao-de-presidios/privatizacao-de-presidios/info-perfil-das-pessoas-presas-no-brasil">https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/privatizacao-de-presidios/info-perfil-das-pessoas-presas-no-brasil</a>. Trata-se de um levantamento feito em 2014, cuja referência completa encontra-se no final deste texto.

comentar que segundo o site Geledés Instituto da Mulher Negra (2016), organização da sociedade civil referência na defesa de mulheres e negros, o chefe de governo constantemente negava sua origem africana, utilizando até maquiagem para esconder a pele escura em fotografias.

Tal ocorrência demonstra como a força do racismo no Brasil não é algo recente.

Assim, no meio de tanta injustiça, é válido pensar sobre a escola. Para Rodrigues (2017), ela "não pode, de maneira alguma, trabalhar com a naturalização de preconceitos" (p. 699). Estes preconceitos estão pre-

conceitos estão presentes na sociedade e se expressam por meio das esferas de raça, de classe e de gênero. Para Saffioti (1987), tal ocorrência tem a ver com a força do patriarcado-racismo-capitalismo, que juntos formam um elaborado sistema de opressão capaz de articular violências múltiplas.

Quando uma menina é impedida de praticar determinados esportes por serem "coisas de menino", estamos diante de uma violência de gênero. Agora, ao supormos que este esporte seja algo mais elitizado, como tênis, por exemplo, é possível que a menina em questão seja duplamente excluída, pois sendo ela pobre, terá mais dificuldade de encontrar espaços onde possa praticar esta modalidade, haja vista a pífia quantidade de quadras de tênis, com rede instalada, nas periferias. Isso sem contar a questão de onde conseguir raquetes, bolas, roupas adequadas, enfim. Muitos condomínios luxuosos em São Paulo possuem quadra de tênis, porém, estes

condomínios, geralmente, são habitados por pessoas brancas. Logo, se acrescentarmos o fator raça à menina hipotética deste parágrafo, veremos como ela é atingida em cheio pelo que Saffioti (1987) chama de patriarcado-racismo-capitalismo.

De acordo com a socióloga, é um erro ver este sistema como três coisas distintas. As opressões estão profundamente imbricadas na medida em que causam sofrimento às pessoas que se afastam do arquétipo privilegiado pelo sistema: o homem branco rico. Para a autora, é preciso construir a resistência que irá implodir este sistema de injustiças, pois só assim as pessoas poderão viver com mais dignidade e com mais prazer:

A verdadeira Democracia só pode ser instaurada quando se destrói o trio patriarcado-racismo-capitalismo. Enquanto o patriarcado e o racismo forem considerados meramente como ideologias e não enquanto relações de poder que são, será impossível chegar-se a uma democracia real. [...] A concepção da simbiose patriarcado-racismo-capitalismo muda inteiramente a estratégia de luta de classes trabalhadoras. [...] Ao que tudo indica, o ataque simultâneo às três contradições fundamentais da sociedade brasileira, expressas na simbiose patriarcado-racismo-capitalismo, revela-se a estratégia mais adequada para a construção de uma Democracia plena. (SAFFIOTI, 1987, p. 94).

A brutal desigualdade que assola o cenário brasileiro deve ser debatida na escola, para que assim se pensem mecanismos de combate ao preconceito e a qualquer tipo de desigualdade. É importante pontuar que a desigualdade também se refere ao quesito da representação. Como visto anteriormente, a produção televisiva costuma exibir brancos em situação de superioridade em relação aos negros. Felizmente, esta realidade está começando a ser alterada, pois hoje em dia já é possível encontrar protagonistas de novelas, bem como diversos atletas mun-

dialmente premiados, assim como youtubers, influencers e demais celebridades não brancas. Para Marques Junior (2021), no que diz respeito à equidade entre brancos e negros, "podemos dizer que ao longo do tempo ocorreram avanços e que eles têm se intensificado nos últimos 20 anos" (p. 78).

Assim, a existência de negros bem-sucedidos capazes de inspirar crianças de todo o país é extremamente positiva, embora essa existência ainda não se dê, numericamente, na proporção que deveria. Porém, outro avanço que pode ser citado foi a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira em escolas públicas e privadas. Assim, para além de ver o negro sempre atrelado à chaga da escravidão, os discentes, inclusive os brancos, têm a oportunidade de construir outra perspectiva no

que diz respeito à África. Uma perspectiva livre de estereótipos e que valorize toda a sua diversidade, riqueza e cultura.

Todavia, é válido afirmar que a aprovação da Lei nº 10.639/2003, além de ser muito recente, ainda engatinha no sentido de ser constatada em todas as escolas. Há resquícios do patriarcado-racismo-capitalismo que podem ser verificados em orientações normativas, em práticas pedagógicas, em materiais didáticos, etc. Na literatura infantil, diversos são os exemplos que podem ser comentados acerca de uma representação negativa do negro. A seguir, procurou-se comentar sobre esta questão por meio da pesquisa bibliográfica em literatura especializada, visando observar como atualmente há produções mais realistas e menos injustas em relação à representação dos negros.

## Desenvolvimento – a questão do negro na literatura infantil

Para discorrer a respeito da presença de personagens negros na literatura brasileira destinada a crianças, cabe refletir acerca de um processo histórico marcado pelo racismo e pela desvalorização da cultura africana. Sabe-se que a tradição estética de origem branca e europeia recebeu e ainda recebe muitos aplausos, enquanto o aparato cultural negro fora vítima de preconceito. Tal ocorrência, de acordo com França (2006), permaneceu durante todo o século XX e, atualmente, ainda pode ser observada.

Na pesquisa intitulada A desconstrução dos estereótipos presentes nas lendas Negrinho do Pastoreio e Uirapuru, recontadas por Maurício de Sousa (SOUSA, 2016), o autor aponta a presença de estereótipos referentes a negros e índios na obra

do cartunista contemporâneo Maurício de Sousa. O fato de um autor brasileiro, deste século, ainda precisar de mais subsídios no que diz respeito a uma representação mais fidedigna de personagens que destoam do arquétipo do homem branco apreciado pelo patriarcado-racismo-capitalismo, o homem branco rico, demonstra que é preciso reforçar discussões sobre as diferenças raciais, de gênero e de classe, além de observar como essas diferenças são construídas no âmbito do discurso. Não obstante, ainda segundo Sousa (2016), a percepção dos estereótipos e das diferenças presentes no texto, independentemente de ele ser verbal, visual ou mesmo verbo-visual, "é desenhada pelas formações sociais dos sujeitos leitores" (p. 19), e não é possível saber se esses sujeitos leitores tiveram a acesso ao tipo de discussão proposta por este artigo. Assim, é comum que elementos que reforçam preconceitos ou interpretações de mal gosto possam ser ignorados, ou mesmo até negados, por determinado perfil de leitor.

A este respeito, muito se discute sobre um discurso de viés racista presente na obra de Monteiro Lobato. Porém, não se pode observar o homem dissociado de seu contexto histórico-social. Nesse sentido, ainda de acordo com França (2006), contos como Bocatorta e O Jardineiro Timóteo demonstram como o autor de Taubaté culpava a miscigenação pelo al do Brasil. Essas obras, entre

atraso social do Brasil. Essas obras, entre outras, vem gerando um debate sobre a aparente necessidade de editar determinados trechos ou mesmo suprimi-los, por causa da presença maciça de estereótipos.

Para a professora e pesquisadora Marisa Lajolo, ex-orientanda de Antonio Candido e referência em literatura brasileira, suprimir trechos de obras literárias ou mesmo acrescê-las de notas de rodapé que expliquem o caráter problemático de determinado trecho não é a melhor opção. Numa entrevista disponibilizada ao canal no Youtube da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, em 2012, Lajolo explica que professores bem formados são capazes de ler estes textos e analisá-los como um todo, sem desconsiderar o contexto em que estão inseridos. Deste modo, estes professores saberão trabalhá-los em sala de aula de maneira crítica, mas sem esquecer-se de engajar os alunos num processo de fruição artística que a literatura lobatiana é capaz de

proporcionar, afinal, trata-se de um autor que formou gerações com as histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo e de prestígio reconhecido internacionalmente.

Na história brasileira, houve um período de significativo avanço cultural e tecnológico durante 1920 até 1945. A literatura, que possuía uma propensão a seguir o que vinha da Europa, também dialogava com os interesses do Estado na tentativa de alavancar o progresso do país. E para Coelho (2000), o impulso pela modernização atingiu até o universo da sala de aula, pois os livros da época sempre contavam com uma mensagem para ser ensinada. E, infelizmente, tal mensagem excluía pessoas não brancas na medida em que o interesse era fazer do Brasil uma Europa sul-americana.

Num momento sócio-histórico em que políticos e intelectuais almejavam um país moderno aos moldes da "civilização" europeia, todos os meios possíveis foram utilizados para divulgar a imagem de grandeza do País no intuito de colocá-lo nos rumos do desenvolvimento. Nesse sentido, tudo o que não estivesse dentro do padrão exigido teria de ser simplesmente apagado. No caso da população negra, passar uma borracha no passado vergonhoso significou "eliminar" não só um fato histórico, mas todo um povo e sua influência na nossa conformação nacional. (FRANÇA, 2006, p. 41).

Na época, os países europeus como França e Itália não eram os únicos parâmetros do Brasil, uma vez que se procurou estreitar laços com os Estados Unidos, nação que também compartilha a mácula da escravidão negra e que ainda hoje é palco de episódios terríveis envolvendo o racismo, como o assassinato do ex-segurança George Floyd durante uma catastrófica operação policial em 2020. Assim como lá, o Brasil preconizou um modelo educativo calcado na reverência à branquitude. Tal conceito, que faz muito sentido dentro da luta antirracista, pode ser compreendido

como um lugar de conforto para os brancos, uma vez que eles não são vítimas depreconceito racial e nem têm a sua história pautada pela exclusão.

De acordo com Coelho (2000) e Gouvêa (2005), impôs-se o "mito da democracia racial". Se, por um lado, censurava-se o debate acerca das desigualdades sociais, por outro, os personagens negros eram sempre relacionados aos espaços rurais, à pobreza, ao serviço doméstico e braçal mal remunerado.

O negro era um personagem quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então personagem presente nos contos que relatavam o período escravocrata, como na obra: Contos pátrios, de Olavo Bilac e Coelho Neto, de 1906, em que os autores descrevem com ternura a figura submissa de Mãe Maria. Essa ausência do negro nas cenas sociais descritas no período remete à sua marginalização após a abolição. O apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização. Procuravam-se eliminar os antigos hábitos urbanos, assim como afastar dos grandes centros os grupos populares, concebidos como focos de agitação e resistência à nova ordem social. (GOUVÊA, 2005, p. 83-84).

Apesar da ausência de equidade entre brancos e negros, que até hoje perdura, entre 1960 e 1970 eclodiu o boom econômico brasileiro. Contudo, é possível questionar até que ponto se teve realmente um avanço, visto que a elite dominante fora a única beneficiada. Esta elite, que sempre teve mais acesso aos mecanismos de cultura, beneficiou-se com o soerguimento do mercado editorial, tanto que, em 1972, a Editora Ática principiou a publicação da famosíssima Coleção Vaga-Lume.

Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo mascarada e elitizada, foi do influxo dessa modernização que ocorreu um representativo fortalecimento do campo literário da literatura infantil nacional. A partir das décadas de 60/70, são criadas no Brasil uma série de instituições ligadas à promoção da leitura e da literatura infantil, entre estas destaco: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos da Literatura Infantil e Juvenil (1973), a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979), além de algumas associações de professores de língua e literatura. (FRANÇA, 2006, p. 41).

É válido comentar que esse desenvolvimento da literatura também contribuiu com a construção de narrativas negras, embora com muito menos visibilidade do que em comparação aos brancos, inclusive por causa das questões de preconceito e de desigualdade já apontadas aqui. Um exemplo que pode ser citado é a experiência do Teatro Experimental Negro. De acordo com Santos (2020), "esse importante momento da cultura negra brasileira foi fundamental para fomentar e revelar sujeitos que tiveram um papel relevante nas artes dramáticas do nosso país" (p. 3). Apesar de pouco se falar a respeito, a história do povo negro na literatura e nas artes é constituidora da pluralidade cultural brasileira.

Embora ainda haja muito a progredir na luta por uma sociedade antirracista, é inegável o progresso brasileiro no sentido de abraçar a diversidade na literatura infanto-juvenil. Obras como Bucala: A Pequena Princesa do Quilombo do Cabula (2015), de Davi Nunes, e O Pequeno Príncipe Preto (2020), de Rodrigo França, mostram, conforme explicado na introdução, que não há mais espaço para uma história única.

### Uma sugestão de referência

Diante da problemática apresentada por este artigo, fica mais fácil compreender a relevância da discussão sobre negritude sem necessariamente associá-la a um lugar de subalternidade. Não se trata de negar os mais de 300 anos de escravidão que houve no Brasil, e sim de pensar que a história do povo negro vai muito, além disso. Quando analisamos o contexto africano, por exemplo, percebemos uma multiplicidade de línguas, religiões, vegetações, costumes, e por aí vai. Portanto, é muito triste ver pessoas que, ainda no século XXI, se referem à África como se ela fosse um país, ignorando a diversidade do continente.

Essa visão equivocada é uma das que aparecem na palestra "The Danger of a Single Story", de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana declaradamente feminista. Mestra em estudos literários pela Universidade de Yale, tem publicações tanto no âmbito ficcional, como o romance Americanah, de 2013, quanto no sociológico, destacando-se o manifesto Para educar crianças feministas, de 2017. Tornouse mundialmente conhecida, em 2009, ao proferir uma palestra com nuances autobiográficas, que já conta com mais de 8 milhões de visualizações no Youtube.

Na palestra citada, Adichie elenca os riscos de termos apenas uma fonte de informações. A autora conta que passou anos sem ter acesso a uma literatura de origem africana, assim sendo, não conseguia reconhecer a si e aos seus semelhantes nas histórias que lia.

Quando não conseguimos alcançar informações genuínas sobre determinado assunto, a tendência é sermos levados a acreditar em estereótipos, que, consoante à perspectiva da autora, podem ser entendidos como "meias-verdades". Por exemplo, é fato que em regiões de alta vulnerabilidade possam existir casos de roubo e de violên-

cia, mas obviamente não há só isso, pois as pessoas, com todas as suas subjetividades, são diversas. Nesse sentido, dizer que favela é "lugar de bandido" é, no mínimo, um estereótipo. Morato (2019), faz um raciocínio pertinente ao relacionar a força dos estereótipos com a produção de violências:

Estereótipos geram preconceito e preconceito gera a falta de respeito pelo outro, quando generalizamos qualquer ideia que se tenha ouvido de algo ou alguém, não estamos lhes dando a oportunidade de serem ouvidos e enxergados como realmente são. Não estamos lhes dando a oportunidade de nos contar suas histórias, aquelas que não nos são contadas. (MORATO, 2019, p. 43).

Dessarte, vale a pena mencionar a magnitude deste tipo de reflexão para os nossos estudantes, que, muitas vezes, habitam comunidades com acessos precários a equipamentos de educação, saúde, lazer e cultura, e, para além destes problemas que já são bem graves, ainda precisam lidar com o preconceito das pessoas acerca do lugar onde vivem e, em relação aos estudantes negros, com o preconceito referente à cor de suas peles.

Toda a fala da escritora corresponde a uma reflexão riquíssima sobre os riscos dos estereótipos criados por meio de uma (história) única. Algo crucial para se observar é que a própria escritora, responsável por apresentar a reflexão, também incorreu em estereótipos quando pensou que o México é um país composto apenas por pessoas desesperadas para se tornarem cidadãos norte-americanos. Isso aconteceu devido à cobertura midiática de mais veiculação, que tende a abordar a questão da imigração apenas a partir do lado (da visão) dos Estados Unidos, ou seja, percebe-se que todos nós estamos sujeitos às armadilhas das históricas únicas, daí a beleza da leitura de autores conscientes como Adichie.

Enquanto docente de inglês da educação básica com pouca experiência, meu primeiro contato pedagógico com a autora nigeriana se deu durante o ano passado, já em contexto de pandemia. Como lecionava para nonos anos, utilizei a "Activity 1 - Griot: different stories, different storytellers", do material Trilhas de Aprendizagens, produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2020). Esta unidade reproduzia um trecho da palestra de Chimamanda, além de convidar os estudantes a conferirem o discurso na íntegra, disponível via QR code. Também apresentava algumas informações biográficas da autora e expunha uma reflexão acerca da arte (e da notoriedade) de se contar histórias a partir de um ponto de vista plural:

Se há diferentes storytellers, há diferentes stories também. Já dizia o ditado popular que "quem conta um conto, sempre aumenta um ponto". A grande questão que se apresenta para nós é que apenas algumas histórias, versões, enredos e contadores monopolizaram a nossa cultura literária, fazendo com que muitas outras culturas não estivessem presentes nessa riqueza que é o mundo da ficção. (SÃO PAULO, 2020, p. 50).

Vale a pena perceber que além dos personagens negros da literatura ficcional de Adichie não reproduzirem o estereótipo de miserável e faminto, conforme ela mesma explica na palestra "The Danger of a Single Story", a própria autora tem uma história de vida destoante da média dos negros brasileiros. Vinda de família de classe média, chegou a estudar no exterior e atingir à pós-graduação stricto-sensu. Tornou-se mundialmente conhecida como ícone feminista e hoje vive da renda dos diversos livros que produz, além de dar

palestras em escolas, universidades, empresas etc. Sua postura firme contra histórias únicas de qualquer natureza vem de um lugar onde ela mesma fora vítima dos estereótipos, embora também os reproduzisse. No vídeo referenciado neste texto, Chimamanda conta sobre quando sua colega de quarto norte-americana pensou que ela não soubesse falar inglês por ser africana, mas também relata o momento em que pensou que a família de um menino que trabalhava em sua casa, Fide, não seria capaz de sorrir devido à miséria em que viviam.

A história de vida da escritora nigeriana legitima-a como referência antirracista internacional. Porém, no Brasil, também temos diversas intelectuais negras que saíram de espaços bastante precários e que hoje percorrem com bastante competência a esfera da academia, das artes, dos esportes, do entretenimento, entre outros. Como exemplos podem ser citadas Djamila Ribeiro, Taís Araújo, Rafaela Silva e muitas outras que o limite de páginas deste artigo não comportaria, mas que a escola tem a capacidade e estrutura para apresentar.

### Considerações finais

O texto aqui apresentado buscou refletir sobre a questão da representação de figuras negras no universo escolar, analisando como a mídia e a literatura infantil reforçam uma visão subalterna do negro na sociedade. Para tanto, recorre-se ao conceito batizado como "patriarcado-racismo-capitalismo" (SAFFIOTI, 1987), entendido como um complexo sistema de opressão capaz de articular violências de gênero, classe e raça. Para mostrar como atualmente há opções de literatura compromissada com ideais antirracista, sugere-se trabalhar pedagogicamente as obras da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, cuja introdução ao professor-autor deste texto se deu mediante o trabalho com o material Trilhas de Aprendizagens (SÃO PAULO, 2020).

Em 2020, com a eclosão da pandemia de COVID-19 ao redor do mundo, o ensino remoto emergencial fez-se presente em diversas escolas do Brasil. Na EMEF em que atuava, o combinado foi fazer uma postagem de atividades a cada semana, na plataforma Google Classroom. Em agosto, iniciei o trabalho com a sequência didática intitulada *Activity 1 - Griot: different stories, different storytellers*, do material Trilhas, do 9° ano, que versava sobre a vida de Chimamanda e sobre a importância de não nos conformarmos com uma história única sobre nós mesmos.

Assim, a partir da troca virtual ocorrida na plataforma, fui capaz de perceber alunos que estavam se engajando em importantes reflexões, como discussões que entendem a literatura como um lugar plural, com espaço para todos. Outro ponto observado a partir de questões do próprio material gira em torno do processo exploratório que a Nigéria percorreu enquanto colônia britânica. Na imagem a seguir, arquivo pessoal do autor referente às respostas de uma estudante às perguntas do material, é possível perceber um nível de compreensão acerca da desigualdade que acompanha processos colonizadores.

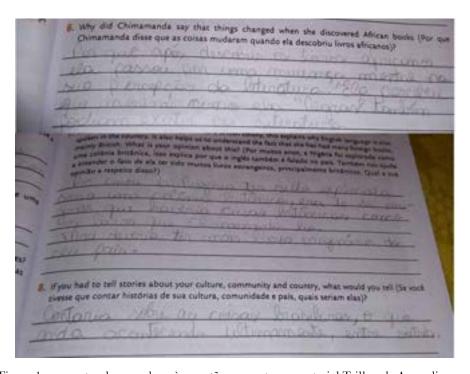


Figura 1 – respostas de uma aluna às questões presentes no material Trilhas de Aprendizagens

Em suma, diante do que foi observado no decorrer deste texto, é possível afirmar que a belíssima trajetória de Chimamanda Ngozi Adichie tem o potencial de mostrar que ninguém deve se contentar com uma história única sobre si. A problemática levantada por este artigo demonstra que, apesar das opressões de raça, classe e gênero estarem bastante articuladas na sociedade, é possível que nós professores apresentemos exemplos de pessoas que conseguiram superá-las, para que assim possamos engajar os alunos na luta pelo desmantelamento de toda e qualquer opressão. Além de construir, coletivamente, os acessos que permitirão que as histórias de sucesso, como a de Chimamanda, sejam cada vez mais frequentes.

### Referências

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. 2009. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F4a7oQ5vwP4">https://www.youtube.com/watch?v=F4a7oQ5vwP4</a>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Senado Federal. Info: perfil das pessoas presas no Brasil. **Em discussão!**, Brasília, ano 7, n. 29, p. 22, set. 2016. Disponível em <a href="https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/privatizacao-de-presidios/privatizacao-de-presidios/info-perfil-das-pessoas-presas-no-brasil">https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/privatizacao-de-presidios/privatizacao-de-presidios/info-perfil-das-pessoas-presas-no-brasil.</a> Acesso em: 5 maio 2021.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANÇA, L. F. **Personagens negras na literatura infantil brasileira:** da manutenção à desconstrução do estereótipo. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira. **Educação e pesquisa**, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 31, 2005.

MARQUES JUNIOR, J. S. M. Racismo no Brasil e racismo à brasileira. **O Social em Questão**, v. 2, n. 50, 2021.

MORATO, A. M. C. Chimamanda Ngozi Adichie e "The danger of a single story": a study about the danger of stereotypes. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 19, n. 3, p. 34-44, 2019.

O presidente negro: Nilo Peçanha. **Portal Geledés**, Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 2016. Disponível em: <a href="https://www.geledes.org.br/o-presidente-negro-nilo-pecanha/">https://www.geledes.org.br/o-presidente-negro-nilo-pecanha/</a>. Acesso em: 20 set. 2021.

RODRIGUES, W. Desconstruindo discursos de diferença na escola. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 687-706, 2017.

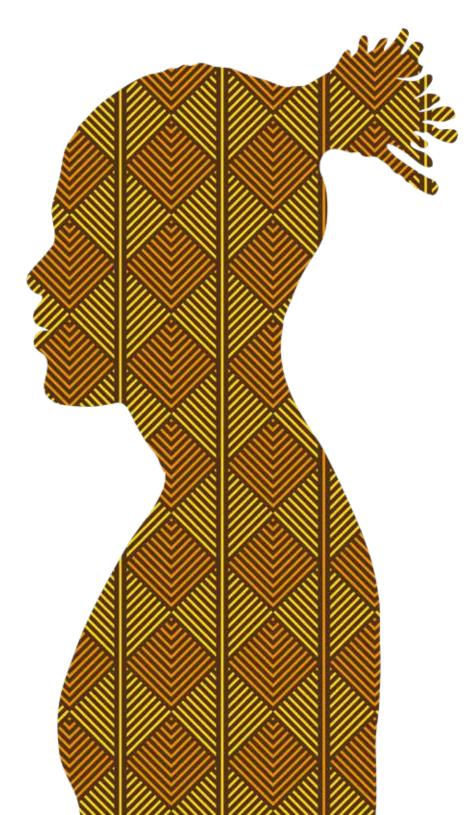
SAFFIOTI, H. B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Tri-lhas de aprendizagens:** Ensino Fundamental: 9° ano. São Paulo: SME/COPED, 2020. v. 2.

SANTOS, D. L. Nosso programa também é alfabetização e cultura: o Teatro Experimental do Negro e o Jornal Quilombo—vida, problemas e aspirações do negro na literatura e na cultura intelectual negro-brasileiras (1948-1950). **Revista Légua & Meia**, v. 11, n. 2, p. 50-63, 2020.

SOUSA, I. L. A desconstrução dos estereótipos presentes nas lendas Negrinho do Pastoreio e Uirapuru, recontadas por Maurício de Sousa. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) — Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, 2016. Disponível em: <a href="https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51910">https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51910</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

NOTÍCIAS Univesp: **Racismo em Monteiro Lobato:** Marisa Lajolo. São Paulo: Univesp, 20 set. 2012. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fn1mlfq7Kls&ab\_channel=UNIVESP">https://www.youtube.com/watch?v=fn1mlfq7Kls&ab\_channel=UNIVESP</a>. Acesso em: 5 maio 2021.





# Jogos Matemáticos do Continente Africano

Jefferson dos Santos Todão

Coordenador Pedagógico EMEF Saturnino Pereira - DRE Guaianases



Matemática é uma das ciências mais antigas que existe, provavelmente surgindo desde o início da humanidade e está inserida em todas as áreas do conhecimento humano. È um componente curricular muito temido pelos estudantes. Exaustivas fórmulas abstratas dificultam que os estudantes assimilem e compreendam a Matemática, por isso a importância dos jogos. Para contemplar a Lei nº 10.639/03, ensina-se Matemática por meio de sua história, surgida e desenvolvida na África. Dessa forma, aumenta-se a autoestima dos estudantes, seja com a representatividade da população negra inclusive na Matemática, seja com o protagonismo e a busca de soluções com o ensino matemático por meio dos jogos, valorizando as formas de pensar e calcular de nossos estudantes.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-raciais; Ensino de História; Lei nº 10.639/03; Práticas pedagógicas decoloniais.

A Matemática é uma área do conhecimento humano que se relaciona com os outros componentes curriculares, e, apesar de sua grande importância, é um componente que, por vezes, desperta medo nas pessoas.

Para melhorar os índices de aprendizado, diversos autores buscam estratégias, e entre elas, está o ensino pela ludicidade envolvendo jogos e brincadeiras.

Documentos curriculares recentes revelam que os jogos e brincadeiras tem se constituído de forma dinâmica e desafiadora como contextos para a resolução de problemas, pois são atrativos e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Dessa forma, os 
jogos e brincadeiras ocupam um lugar de 
destaque na educação de crianças e jovens, 
por serem considerados como atividades 
inseridas em suas vivências, o que possibilita que eles conheçam o mundo que as 
cerca, articulem a realidade e a fantasia, 
o conhecimento e a emoção, o individual e 
o grupal. (SÃO PAULO, 2019a, p. 37).

Ao se falar em ludicidade, precisamos considerar que jogos e brincadeiras são coisas distintas. Nos jogos, há a necessidade de compreender as regras estabelecidas pelo grupo, já nas brincadeiras, os estudantes interiorizam seus sonhos e imaginações de diversas formas.

Os jogos permitem aos estudantes apropriar-se de conhecimentos, buscar estratégias e desenvolver a autonomia, a vivência de valores, o cumprimento de normas, etc. Além disso, envolvem os estudantes em sua plenitude, nos planos corporal, afetivo, cognitivo, cultural, social, entre outros. Em se tratando do ensino de Matemática, o professor, ao incentivar o jogo nas aulas, pode favorecer a aproximação dos estudantes com o conhecimento matemático, promovendo situações de resolução de problemas. Assim, quando usados de forma planejada, os jogos possibilitam o acompanhamento e a compreensão dos caminhos percorridos para se chegar a um dado resultado ou objetivo. (SÃO PAULO, 2019a, p. 37-38).

O trabalho com jogos matemáticos traz diversos benefícios aos estudantes, consequentemente para as aulas, entre eles:

- Desenvolver o raciocínio lógico matemático e o pensamento crítico;
- Aprender e buscar soluções de situações-problema e compreender a Matemática de forma prazerosa;
- Diminuir bloqueios com a Matemática e conhecer outras culturas;
- Motivar a autoestima e autoconfiança;
- Favorecer a organização, atenção, concentração;
- Contribuir para a criatividade, iniciativa, socialização e cooperação;
- Ser ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem.

Apesar da grande importância dos jogos matemáticos, muitos docentes ainda resistem em utilizar essa metodologia nas aulas, seja por não acreditar na eficácia, acreditando que com o jogo os estudantes se dispersam, seja por saírem de uma zona de conforto com a qual estão habituados, entre outras questões. Muitas vezes, a gestão da escola compartilha dessas ideias e assim impede que o trabalho docente se realize. Complementando, muitos estu-

dantes, familiares e responsáveis não acreditam na eficácia pedagógica dos jogos nas aulas

de Matemática.

Alves (2001, p. 25) cita que Grando (1995) acredita que a utilização dos jogos proporciona um ambiente favorável ao aprendizado, motivando os educandos a frequentarem as aulas e realizarem suas atividades. Os jogos geram interesse e desafio para estudantes e professores. Smole, Diniz e Cândido (2007,

p. 12) mostram que o lúdico também

pode ser educativo, tirando a ideia do jogo como uma atividade de descanso ou passatempo. Além da sociabilidade, do espírito imaginativo e construtivo, o jogo envolve desafio e auxilia o estudante a superar obstáculos, enfrentar o novo sem medo de errar e propicia novas situações-problema na busca de soluções.

No jogo, os erros são revistos de forma natural na ação das jogadas, sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, estimulando previsões e checagem. O planejamento de melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos. (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 12).

Júlio César de Mello e Souza, conhecido pelo pseudônimo Malba Tahan, foi o precursor do ensino lúdico no Brasil, por meio de contações de histórias sobre a Matemática do cotidiano e jogos matemáticos. De acordo com o site que leva o nome de Malba Tahan, o homenageado, no final do século XIX, sua época escolar, não foi bom estudante na disciplina de Matemática, pois não gostava da didática docente, a qual ele classificava como "cansativas exposições orais" e um "detestável método de salivação".

A partir de 1921, como professor de Matemática, foi contra o tradicional método de ensino, defendendo o uso de jogos e a instalação de laboratórios de Matemática nas escolas. Os tradicionalistas não apreciavam o seu método de ensino, porém, o visionário Malba Tahan fez muito sucesso com suas aulas agitadas e divertidas, rendendo-lhe diversos cursos, palestras, a publicação de sessenta e nove livros, além de homenagem recebida no Dia Nacional da Matemática, comemorado em 6 de maio, dia de seu nascimento.

Atualmente, 100 anos após o início de Malba Tahan no magistério, ainda há uma grande rejeição para o uso de jogos, principalmente na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nessa modalidade de ensino, a

rejeição é intensa por parte dos estudantes, antes de conhecerem a aplicação dos jogos nas aulas de Matemática. Porém, o Currículo da Cidade de São Paulo - Matemática (SÃO PAULO, 2019c, p. 116) explicita a importância dos jogos e que "o jogo traz um ambiente favorável para a aprendizagem de conceitos matemáticos e para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo", contribuindo para que os estudantes se socializem nas atividades coletivas, despertando a criatividade e estratégias para as resoluções de problemas, expondo as dúvidas e compartilhando os caminhos em busca de soluções. O Currículo da Cidade de São Paulo Matemática, do Ensino Fundamental, segue a mesma linha de pensamento sobre a eficácia dos jogos.

Os jogos fazem com que os estudantes deixem de ser passivos em seu processo de aprendizagem, portanto, não corrobora com a "educação bancária", que Paulo Freire cita em Pedagogia da Autonomia (2020, p. 27), em que o docente deposita o "conhecimento" no educando como se fosse um cofre vazio que precisa ser preenchido com cálculos, fórmulas e letras. A prática lúdica desperta o protagonismo nos alunos em suas aprendizagens, conforme Freire chama de "educação libertadora, ativa ou problematizadora", estimulando o estudante a questionar a realidade por meio de diálogos, debates e a participação ativa na aula, trazendo as questões do cotidiano e a realidade para a sala de aula, já que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra".

As concepções de Paulo Freire foram as mesmas de Malba Tahan e Ubiratan D'Ambrosio que, trazendo essas ideias de uma Matemática inclusiva, respeitando as formas de calcular, medir, inferir, classificar, comparar e ordenar de cada estudante, de acordo com a sua realidade e grupo social, idealizou o Programa Etnomatemática, na década de 1970, quando foi responsável por um projeto da UNESCO no programa de pós-graduação em doutorado em Matemática, no Centre Pédagogique Supé-

rieur, em Bamako, na República do Mali, África. Conhecendo os diversos modos de fazer Matemática do povo africano, assim como a história do país, principalmente do Império do Mali, D'Ambrosio (2013, p. 2), definiu: "etno [o ambiente natural, social, cultural e imaginário] + matema [de explicar, aprender, conhecer, lidar com] + tica [modos, estilos, artes, técnicas]". O autor afirma que a educação é uma ação enriquecedora para todas as pessoas envolvidas no processo e que devemos reconhecer seus saberes, buscando novos conhecimentos, a partir da realidade de seus estudantes.

As atividades com jogos são motivadoras, despertam o prazer e o gosto pelo estudo, propiciando mais entusiasmo aos estudantes na busca de investigações, técnicas e soluções para os problemas propostos. Alves (2001, p. 27) cita que Machado et al. (1990, p. 58) defende que o jogo é "um elemento fundamental para a ultrapassagem de uma concepção Matemática que condena o seu ensino a uma organização linear, como se todo conteúdo tivesse que ser estruturado e apresentado de modo fragmentado, passo a passo".

Starepravo (2009, p. 49) diz que "ao introduzir o jogo é importante conversar com os estudantes sobre ele sem dar todas as informações, fazer com que eles descubram outros objetivos e as estratégias". Na apresentação dos jogos é necessário mostrar a sua história e conteúdos matemáticos que serão trabalhados tanto na construção do tabuleiro quanto na hora de jogar, assim como o contexto social e cultural.

Alves (2001, p. 34) cita que Grando (1995) classifica alguns tipos de jogos de acordo com o contexto social e suas características didáticas e metodológicas, dividindo em jogos de azar, de quebra-cabeças, de estratégias, de fixação de conceitos, computacionais e pedagógicos (que englobam todos os outros tipos de jogos). O Currículo da Cidade de São Paulo – Matemática, tanto do Ensino Fundamental quanto da EJA, é baseado nas ideias de Corbalán, que considera os jogos em dois tipos: de conhecimento e estratégia.

Os jogos de estratégia utilizados no ensino da Matemática são aqueles em que se desenvolve um ou vários procedimentos típicos de resolução de problemas. Eles são importantes para a formação do pensamento matemático e propiciam caminhos para a generalização. Quando os jogos abordam possibilidades de se criar estratégias para vencer ou para não perder, são chamados jogos de estratégia. O mesmo autor considera jogos de conhecimento quando se abordam temas habituais da Matemática, sejam conteúdos ou procedimentos. (SÃO PAULO, 2019b, p. 79).

Nos jogos de estratégia é possível também trabalhar o conhecimento matemático tanto na hora do jogo quanto na confecção do tabuleiro, que geralmente envolve muitos tópicos de Geometria. A fim de garantir um trabalho interdisciplinar é viável realizar uma conexão com a História da Matemática, apresentando o contexto de outros povos e culturas.

## Jogos Matemáticos do Continente Africano

África é o berço da humanidade e foi nesse continente que os humanos inventaram e desenvolveram a Matemática, a escrita, o fogo, a astronomia, o calendário, a filosofia, a medicina, a engenharia, entre diversos outros ramos do conhecimento humano e da ciência. Consequentemente, os jogos também surgiram na África e possuem registros de sua utilização desde a antiguidade. Desde os primeiros seres humanos na Terra, já existiam os conceitos matemáticos, que foram se desenvolvendo ao longo dos tempos com grande contribuição para o progresso da humanidade.

Conforme a síntese da coleção "História Geral da África", os seres humanos provavelmente surgiram na época chamada de Oligoceno Superior, há cerca de 30 milhões de anos. Porém, o gênero Homo surgiu por volta de 6 e 7 milhões de anos, no chamado Pleistoceno. Nossos ancestrais utilizavam a Matemática desde a confecção dos primeiros utensílios para a vida cotidiana, para a caça, a pesca, a colheita, o domínio do fogo, vestimenta ou para moradia. Já havia a noção de maior, menor, mais e menos.

De acordo com o Atlas da História do Mundo (p. 34), no período chamado Paleolítico (entre 2,7 milhões de anos a 10 mil anos), houve o "desenvolvimento de ferramentas de pedras muito sofisticadas, feitas de lâminas de sílex, cuidadosamente moldadas para formar cabeças de arpão, facas e outras ferramentas". Também, "as comunidades dispunham de uma gama extensa de artefatos de osso e chifre, incluindo arpões farpados, anzóis, apitos de osso ou simples flautas." Com essa tecnologia, os humanos não precisavam chegar mais perto das presas para caçar.

Eves (2004, p. 23) diz que, por volta de 20.000 a.C., a humanidade desenvolveu uma complexa cultura com a confecção de ferramentas, com a linguagem, a arte, o comércio, a música e a religião. A necessidade da contagem foi crescendo, iniciando pelos dedos (primeiro das mãos e depois dos pés), após nós em cordas, pedras e entalhes em cavernas, madeiras e ossos. Ifrah (1998, p. 104) diz que "o método mais universalmente comprovado na história da contagem, além de ser o mais antigo, é o do osso ou do pedaço de madeira entalhado." Nesses entalhes, verificou-se o surgimento dos primeiros sistemas de numeração, em que a humanidade começou a dividir as contagens em grupos.

O Osso de Ishango, do Paleolítico Superior (há 20.000 a.C.), é o objeto mais antigo da Matemática, também com a possibilidade de ser o jogo mais antigo da humanidade. Estudos apontam também a existência do Osso de Lebombo de 35.000 a.C., proveniente da divisa da África do Sul com Suazilândia, porém, o Osso de Ishango, encontrado na divisa entre a República Democrática do Congo e Uganda, nas margens do Lago Edward, no vilarejo de Ishango, é considerado o objeto mais antigo devido a sua Matemática concreta.



Figura 1 - Osso ou Bastão de Ishango

Conforme o artigo Have you heard of Ishango?, (Você já ouviu falar de Ishango?) do Instituto Real das Ciências Naturais, na Bélgica, no qual se encontra o osso, ele tem 10 cm de comprimento com um cristal de quartzo numa extremidade, que provavelmente era usado para gravar, com entalhes agrupados em três colunas. Enquanto alguns historiadores dizem ser um jogo aritmético, com números duplicados (3 e 6 entalhes; 4 e 8 e 5 e 10 entalhes), números primos entre 10 e 20 (11, 13, 17 e 19) e sistemas de numeração com bases 6 e 10, outros dizem ser cálculos referentes a um calendário lunar, devido à soma das outras colunas resultarem 48 e 60, que dá um mês e meio e dois meses lunares, respectivamente.

Com o surgimento das primeiras cidades, chamadas de civilizações, também surgiram os números e a escrita. Na África, Kemet (Terra Preta ou Povo Preto) foi uma das primeiras civilizações e a mais importante da história, conhecida por nós como Egito (nome imposto pelos gregos), foi berço da Matemática escrita, tecnologia, ciência, medicina, odontologia, metalurgia, filosofia, entre diversos outros ramos do conhecimento humano. Comprovada pelos papiros de Ahmes e Moscou, foi originária de diversos cálculos e fórmulas matemáticas que utilizamos atualmente no currículo escolar e de extrema importância na Geometria. Kemet, também, é berço do primeiro jogo

de tabuleiro registrado pela humanidade, o Senet (3500 a.C.), que significa "jogo de passagem da alma para o outro mundo", simbolizando a luta da alma contra o mal. O jogo envolve muita estratégia e raciocínio lógico, além de elementos de Geometria na confecção do tabuleiro.

O jogo mesclava educação, cultura, religião e distração ao dramatizar os desafios da alma para derrotar os vícios e renascer na vida além-túmulo. Desta forma, o jogo traz em si uma compreensão de vida e morte como um fluxo contínuo e imbricado, onde práticas similares são realizadas nos dois mundos, no material e no espiritual. (CUNHA, 2019, p. 85).

De acordo com Cunha (2019, p. 85), para os egípcios, jogar o Senet era uma forma de se preparar para o espiritual já que o jogo seria praticado também no pós--vida. Mesmo sendo um jogo de competição entre duas pessoas, o Senet tinha uma forte ligação com o passado, o jogo possuía painéis funerários representando partidas individuais com sacerdotes jogando contra os deuses, como no túmulo da rainha Nefertari (1295 – 1255 a.C.). Na tumba de Tutancâmon (1341 -1323 a.C) foram encontrados cinco kits de Senet, assim como foi encontrado o jogo na tumba de Hery-Re (2700 a.C.), um importante escriba e o primeiro dentista da história.



Imagem: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nefertari\_juega\_al\_Senet, tumba\_de\_Nefertari.jpg Acesso em 29 ago 2021

Figura 2 - Jogo Senet

Outro jogo africano, e o mais conhecido no mundo, é a Mancala, uma família de jogos com aproximadamente 200 vertentes. Há competições do jogo em diversas partes do planeta, e, inclusive, há oficinas para docentes e torneios para estudantes na Rede Municipal de Ensino em São Paulo, aqui conhecido como Awelé. Dizem ser o jogo de tabuleiro mais antigo da humanidade e existe a mais de 7.000 anos, porém, não há registros de sua origem. Mancalas já foram encontrados na África: no Egito, Gana, Etiópia, Eritreia, Sudão, Gâmbia, Senegal, Benin, Costa do Marfim, Nigéria, Burkina Faso, entre outros lugares. Geralmente, em cada país, possui um nome e um modelo diferente.

> As mancalas são jogos executados em tabuleiros de madeira, geralmente muito ornamentados, têm duas filas de casas côncavas para cada lado de cada jogador. Nas bases das sequências de casas temos duas cavidades maiores que servem de depósito das peças capturadas durante o jogo por cada jogador. As mancalas mais conhecidas têm duas fileiras paralelas de seis casas e são atribuídas a cada casa quatro peças ou

quatro sementes para o funcionamento do jogo. (CUNHA JÚNIOR, 2006, p. 9).

Independentemente do modelo, os jogos da família Mancala possuem raízes filosóficas bem profundas, "como a circularidade, ancestralidade, oralidade, tradição, cosmovisão e filosofia de matriz africana" (PEREIRA; CUNHA JUNIOR, 2016, p. 114). O objetivo é capturar mais sementes que o adversário. As vezes, se vence bloqueando todos os movimentos do oponente. Os movimentos das peças são no sentido de semeadura e colheita. De acordo com Pereira e Cunha Junior (2016), semear para colher é o princípio fundamental da troca, da prática ancestral africana.

> [...] a cosmovisão africana está num modo de organização social pautado em práticas culturais que promovem a alteridade voltada para o bem-estar social e para o respeito às diferenças. Neste sentido, encontramos na prática do jogo valores sociais que são significativos para as sociedades africanas presentes na cosmovisão africana como compartilhar e a generosidade. (PEREIRA; CUNHA JUNIOR, 2016, p. 118).



no Museu de Arte Sacra de SP, em 14/03/202

Figura 3 - Jogo Mancala

Além de toda filosofia envolvida, o Mancala possui também diversos elementos matemáticos, como adição, subtração, multiplicação, divisão, progressão aritmética (PA), porcentagem, probabilidade, raciocínio lógico, estimativa entre outros.

Há diversos outros jogos oriundos do continente africano, dentre eles o Shisima,

oriundo do Quênia, um país localizado na África Oriental, que possui área com mais de 582 mil km² e com uma população em mais de 45 milhões de habitantes. Quênia faz parte dos Grandes Lagos Africanos, região considerada o berço da humanidade, a origem dos primeiros seres humanos. É famoso por belas paisagens naturais, como praias, safaris e diversas reservas ricas na fauna e flora, que faz do turismo a principal fonte de renda do país.

Shisima é um jogo que envolve estratégia, antecipação e raciocínio lógico, por meio do alinhamento de três peças. Jogado na parte ocidental do Quênia pelas crianças, é desenhado o tabuleiro na areia e são utilizadas pedras ou tampinhas de garrafa. Na língua Tiriki, a palavra Shisima quer dizer "extensão de água". Eles chamam as peças de "imbalabavali" ou "pulgas d'água". É jogado por duas pessoas, foi criado por meio da observação das pulgas d'água sobre a superfície das lagoas. As pulgas d'água movimentam-se tão rapidamente que é difícil acompanhá-las com o olhar.

No jogo, as pedras se movimentam no tabuleiro com rapidez. As estratégias desse jogo são semelhantes às utilizadas no "jogo da velha", mas tenta-se impedir que o adversário alinhe suas peças em uma das diagonais do tabuleiro octogonal (oito lados).



Figura 4 - Jogo Shisima

O povo Tiriki está localizado no distrito ou condado de Vihiga, na província ocidental do Quênia. Pertence a uma das 19 comunidades do povo Luhya, um grupo de línguas Bantu localizados na região oeste do Quênia e o segundo maior grupo étnico do país, com cerca de 14,35% da população. Os Luhyas habitam regiões do Quênia (com mais 6 milhões de habitantes), Uganda e Tanzânia (com mais de 10 milhões de habitantes abrangendo os dois países). A palavra Luhya possui alguns significados, como "o norte", "povo do norte" e "aqueles do mesmo coração".

No Currículo da Cidade de São Paulo EJA – Matemática (SÃO PAULO, 2019c, p. 124-125), há um relato de prática sobre a utilização do Shisima, pelo professor Jefferson dos Santos Todão, no CIEJA Rosa Kazue Inakake de Souza, em 2018. O projeto "A Matemática no Continente Africano" teve o objetivo de mostrar ao corpo discente que a Matemática é uma construção humana, social e presente desde os primórdios da humanidade em todas as comunidades do planeta, cumprindo o objetivo do Programa Etnomatemática. Por meio de aulas expositivas, pesquisas

e seminários, os estudantes perceberam que a Matemática surgiu e se desenvolveu na África. Por meio da construção do tabuleiro, conheceram com propriedade a Geometria, sua origem e desenvolvimento no Antigo Egito, suas figuras planas e o octógono, um polígono formado por 8 lados e 8 vértices. Com o uso do compasso e régua, construíram os tabuleiros de Shisima e reconheceram também os conceitos de ângulos, tipos de retas, medidas, arestas, vértices, raio e diâmetro.

#### Regras do Jogo

- 1. Cada jogador, na sua vez, coloca as pecas no tabuleiro, sendo três de cada lado.
- 2. Em seguida, depois de distribuída as peças, mexe uma delas em linha reta, até o próximo ponto vazio. Cada jogador fará o mesmo na sua vez.
- 3. Os jogadores devem ficar atentos, pois não é permitido saltar por cima de uma peça.

- 4. O objetivo é que o jogador alinhe suas três peças em uma reta.
- 5. O primeiro jogador que alinhar as três peças ganha o jogo.
- **6.** Quando a sequência de movimentos se repetir por três jogadas, o jogo acaba empatado, não havendo vencedor. (SÃO PAULO, 2019c, p. 124).

Ao jogar, os estudantes identificaram que o jogador que ocupa a posição central do tabuleiro tem mais chance de vencer, fazendo com que a movimentação das peças seja feita de maneira estratégica e tentando antecipar as jogadas. Neste projeto, além de resgatar a autoestima, os discentes entenderam a construção da Matemática por meio da história, enaltecendo a História da África. Compreenderam também que seus ancestrais sabem fazer Matemática, legitimando socialmente os seus saberes.

### Considerações finais

Os jogos matemáticos são essenciais para um ensino engajador, despertando a vontade de aprender. Não é uma tarefa fácil realizar este trabalho, devido a possíveis preconceitos, porém, quando articulado com um propósito, o ensino por meio de jogos é muito eficaz. É necessário comprometimento e muita pesquisa para apresentar o objetivo do jogo (regras, conteúdos matemáticos, contextos históricos), e também uma boa dinâmica na aplicação em sala de aula. O jogo, junto com a história da Matemática, são ótimos componentes de aprendizagem.

Trabalhando com os jogos matemáticos originários do continente africano, além do êxito nas aprendizagens, descoloniza-se o currículo eurocêntrico estrutural tão cristalizado em nosso país. Corrobora a Matemática como uma produção da humanidade, originada e desenvolvida na África pelos nossos ancestrais, fazendo com que os estudantes se enxerguem como sujeitos que também sabem fazer Matemática, por meio de sua forma de calcular, de pensar, de comparar e de medir, conforme abordado no Programa Etnomatemática.

### Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de Matemática:** uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ASSOCIATION POUR LA DIFFUSION DE l'INFORMATION ARCHÉOLOGIQUE. **Have you heard of Ishango?.** Bruxelas: ADIA, [19--?]. Disponível em: <a href="https://www.naturalsciences.be/sites/default/files/Discover%20Ishango.pdf">https://www.naturalsciences.be/sites/default/files/Discover%20Ishango.pdf</a>. Acesso em: 7 maio 2021.

BATISTA, Ludiane Glaucia; ROCHA, Silvana Heidemann. O jogo africano Shisima como auxílio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE:** artigos. Paraná: Secretaria da Educação, 2014. (Cadernos PDE, v.1).

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas:** uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: CAEM-IME/USP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Mancalas e tabuleiros africanos:** contribuições metodológicas para educação intercultural. Castanhal, PA: Ed. do Autor, 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação:** reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática.** Tradução: Hygino H. Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática:** cultura, matemática, educação: colectânea de textos 1979 – 1991. Moçambique: Lulu, 2012.

IFRAH, Georges. Os números: história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1998.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias; LORAS, Alexandra Baldeh. **Gênios da humanidade:** tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

PARKER, Geoffrey. Atlas da história do mundo. São Paulo: Publifolha, 1995.

PEREIRA, Rinaldo Pervidor; CUNHA JUNIOR, Henrique. Mancala: o jogo africano no ensino da Matemática. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Jefferson. A Matemática no Continente Africano: o osso de Ishango. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www. matematicaefacil.com.br/2016/07/matematica-continente-africanoosso-ishango.html. Acesso em: 7 maio 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/ COPED, 2019a. v. 1.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Matemática. São Paulo: SME/COPED, 2019c.

SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL. Etnomatemática. São Paulo: Duetto Editorial, n. 11. Edição Especial.

SILVÉRIO, Valter Roberto; ROCHA, Maria Corina; BARBOSA, Muryatan Santana. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Inez; CÂNDIDO, Patrícia. Jogos de Matemática de 1° a 5° ano. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental).

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Inez. Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas. São Paulo: Mathema, 2012.

STAREPRAVO, Ana Ruth. Mundo das ideias: jogando com a Matemática, números e operações. Curitiba: Aymará,

ZASLAVSKY, Claudia. Africa Counts: number and pattern in African Cultures. Chicago: Lawrence Hill Books, 1999.

ZASLAVSKY, Claudia. Mais jogos atividades matemáticas do mundo inteiro: diversão multicultural a partir de 9 anos. Porto Alegre: Artmed, 2009.





### Sugestões de Jogos Educativos sobre a temática Povos Indígenas do Brasil

Jéssica Gomes de Jesus Oliveira

Prof.<sup>a</sup> de Ensino Fundamental II e Médio - Geografia EMEF Gilmar Taccola - DRE Itaquera



Lei nº11.645/08 é um importante marco legal para a descolonização curricular, pois estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Considerando a importância do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem e a Lei nº 11.645/08, este trabalho apresenta quatro sugestões de jogos educativos sobre a temática indígena com a intenção de promover o reconhecimento e a valorização da pluralidade das identidades dos povos originários. Os jogos educativos foram construídos baseados na concepção dos seguintes jogos: quebra-cabeça, caça-palavras, memória e adivinhação. Os jogos foram planejados tendo como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo, o Ensino Fundamental é dividido em três ciclos de aprendizagem: Alfabetização (1º - 3º ano), Interdisciplinar (4° - 6° ano) e Autoral (7° - 9° ano). Os jogos foram planejados pensando nas características de cada ciclo de aprendizagem. A principal contribuição deste trabalho são as sugestões de jogos inéditos sobre os povos originários brasileiros que poderão ser utilizados por docentes e discentes. Os jogos podem contribuir para a desconstrução de estereótipos ao possibilitar a visibilização e a reflexão sobre a representatividade, multiculturalidade e plurietnicidade dos povos originários brasileiros

Palavras-chave: Lei nº 11.645/08; Aprendizagem lúdica; Currículo.

### Introdução

A construção da memória nacional, assim como a forma que os povos originários são retratados, está dentro de um contexto histórico: a colonização. Atualmente, pensa-se em formas de construir uma sociedade que valorize sua multiculturalidade e plurietnicidade. Nesse contexto, faz-se imprescindível mudar o enfoque etnocêntrico, que perdurou nos currículos escolares por décadas.

De acordo com Brighenti (2016), em sala de aula, a temática indígena esteve relacionada a um imaginário positivista e evolucionista, criado no âmbito do século XIX, no qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades, sendo que essa perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar a espoliação das terras indígenas (BRIGHENTI, 2016).

Corrêa (2006) afirma que na memória, na visão de mundo e na documentação sobre o Brasil colonial, é concebida uma imagem de que antes da chegada dos colonizadores, a paisagem brasileira consistia em uma natureza virgem, de terras inabitadas, sem a presença de alteração humana. Nas palavras da autora:

A paisagem construída pelos índios, resultado de suas relações com a natureza, é omitida nessa memória já consolidada na historiografia brasileira. O sertão, que fica além do povoamento português, é um espaço natural, natureza virgem, caracterizado pela mata escura, fechada, tropical, pela caatinga, pela zona árida, mas também pelo espaço aberto de difícil trânsito, pelos campos com vegetação rasteira,

por rios encachoeirados. Não conseguimos imaginar as sociedades indígenas vivendo, produzindo, comunicando-se, movimentando-se nesse espaço. (CORRÊA, 2006, p. 66-67).

Segundo Corrêa (2006), os povos indígenas foram invisibilizados enquanto agentes modificadores da paisagem, como grupos culturais heterogêneos e como produtores de conhecimentos. Essa marginalização ocorreu devido a uma visão eurocentrista, baseada na ideia de que o Brasil começou, de fato, a partir da chegada do europeu.

Uma tentativa de romper com esse silenciamento dos povos originários brasileiros foi a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao determinar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Segundo a Lei nº 11.645/2008:

§ 10 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 20 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.645/2008 constitui um importante esforço no processo de descolonização curricular, ao propor o resgate das contribuições das populações africanas e indígenas nas áreas social, econômica e política, mostrando que essas populações não possuem a sua história iniciada a partir do contato com os povos europeus, e que suas contribuições devem ser analisadas fora da ótica eurocêntrica.

Conforme Gomes, a descolonização curricular implica no confronto e se insere em um processo de conflito entre saber e relações de poder. Entre os desafios para promover a descolonização curricular, estão o conflito entre as distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo, a rigidez das grades curriculares marcadas pelo empobrecimento conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, e a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012).

Tendo como alvo a descolonização curricular, algumas mudanças são necessárias, como a reorganização dos currículos pensando na multicuturalidade das sociedades, elaboração e concretização de políticas pú-

blicas educacionais de formação
inicial e continuada dos professores,
construção coletiva
do Projeto Político-Pedagógico - PPP
- que possibilite o
diálogo entre a escola e comunidade - e

planejamento de sequências de atividades que permitam o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar quatro sugestões de jogos educativos sobre a temática dos povos indígenas com a intenção de possibilitar o reconhecimento e a valorização das identidades dos povos originários brasileiros. A ideia de construir jogos como recurso didático está apoiada em uma pesquisa realizada em 2017, que considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, e apontou que 57.5% dos discentes avaliaram que fica mais fácil aprender quando o professor utiliza recursos didáticos, como tecnologia, jogos e músicas (SÃO PAULO, 2019).

Entende-se que os jogos, quando são formulados com intencionalidade e objetivos específicos educativos, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, do protagonismo estudantil, do raciocínio e de uma aprendizagem significativa, tornam-se jogos educativos e recursos didáticos (KISHIMOTO, 1993; FORTUNA, 2003; RODRIGUES, 2013).

Os jogos apresentados neste trabalho são contribuições inéditas que poderão ser aplicadas na educação formal. Este artigo realiza o esforço de pensar no perfil dos estudantes do Ensino Fundamental da Cidade de São Paulo que é dividido em três ciclos de aprendizagem: Alfabetização (1º ao 3º ano), Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Autoral (7º ao 9º ano).

Para os estudantes do Ciclo de Alfabetização, pensou-se nos jogos "Quebra-cabeça poético" e "Caça-palavras: etnias indígenas", nos quais o respeito às identidades indígenas, à pluralidade das etnias é possibilitado por meio do reconhecimento de frases e palavras. Para o Ciclo Interdisciplinar, foi planejado um jogo da memória sobre escritores indígenas, assim os estudantes poderão conhecer as contribuições



literárias nativas, respeitando a pluralidade étnica. Para o Ciclo Autoral, o jogo de adivinhação "Quem eu sou?" foi planejado com a intenção de reconhecer as contribuições sociais de personalidades indígenas.

A proposta pedagógica de usar jogos educativos para trazer visibilidade às contribuições de personalidades indígenas brasileiras favorece o processo de socialização, o protagonismo, a participação, a criatividade e o trabalho em grupo, utilizando os jogos educativos na construção do conhecimento coletivo e valorizando a multiculturalidade da sociedade brasileira.

Este trabalho está dividido em 5 seções. Na primeira seção, são apresentadas algumas discussões sobre o termo currículo, baseado em Sacristán (2000), Goodson (2008) e Silva

(2011). Em seguida, são expostas definições sobre os jogos e contribuições sobre o uso de jogos para o ensino, baseando-se em Kishimoto (1996), Fortuna (2003) e Rodrigues (2013). Apoiando-se nas considerações sobre a descolonização curricular e sobre os jogos educativos, na terceira parte é descrito o processo de elaboração dos jogos. Na quarta seção, são sugeridos diferentes jogos educativos para os estudantes dos ciclos de aprendizagem presentes no Currículo da Cidade de São Paulo. Por fim, nas considerações finais, são refletidas as potencialidades e dificuldades do uso dos jogos educativos como recursos didáticos que se constituem caminhos para a descolonização curricular ao promover o reconhecimento e a valorização das identidades dos povos originários brasileiros.

### A descolonização curricular

Segundo Goodson (2008), a palavra currículo possui origem na palavra latina Scurrere e, etimologicamente, possui o significado de correr, curso, implicando a noção do currículo como um curso a ser seguido ou apresentado. Sacristán (2000), Goodson (2008) e Silva (2011) afirmam que o currículo não deve ser encarado como algo dado ou neutro, e sim como uma construção social, histórica e cultural. Desse modo, a seleção e a organização dos conhecimentos que serão ensinados nos ambientes escolares são resultantes de interesses de grupos sociais.

Para Silva (2011), o currículo é mais do que a mera definição do que deverá ser ensinado, é uma questão de identidade. Nas palavras do pesquisador brasileiro:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2011, p. 15-16).

Se o currículo pode ser entendido como aquilo que somos, como apontado por Silva (2011), descolonizar o currículo é também mostrar a pluralidade étnica do povo brasileiro. De acordo com o documento Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, alguns termos como "índios", "tribos" e a noção de que o Brasil foi descoberto precisam ser repensados. Sobre o termo "índios", o documento afirma que:

Durante muito tempo aprendemos a chamar os primeiros habitantes do Brasil de índios. Esta alcunha — para usar uma palavra erudita – trazia consigo imagens e significados que nem sempre dignificavam àqueles a quem ela desejava nomear. Normalmente, vinha acompanhada por adjetivos que não faziam jus à riqueza da diversidade que ela compunha. Quase sempre significava atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo, entre outros termos negativos. Nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo aquém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial, que nem mais existia. Essa ideia congelava os "índios" a um passado tão remoto que a vaga lembrança deles nos remetia à dos homens das cavernas ou dos dinossauros. Assim eram estudados: como seres do passado. (SÃO PAULO, 2019, p. 14).

Cabe ressaltar que o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, define Povos e Comunidades Tradicionais como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007).

As populações indígenas frequentemente são encaradas de maneira estereotipada, e falsas noções de que "índios são todos iguais"; "índios são do passado" e "índios que usam a tecnologia não são indígenas" são disseminadas. Isso acaba afetando a construção da identidade dos próprios indígenas. Daniel Munduruku relata que:

Quando eu era criança não gostava de ser índio. Sentia vergonha de sê-lo quando alguém dizia que o índio era preguiçoso, selvagem, sujo, covarde,

canibal. Mesmo sem entender a metade dessas palavras, meu espírito ficava chocado com a violência que representavam. Somado a tudo isso vinha o fato de que o índio era pouco desejado pelo sistema político que sempre dizia: "Índio bom é índio morto". Por causa disso tudo é que decidi, aos nove anos de idade, que quando crescesse não seria índio e sim um ser humano civilizado, capaz de contribuir com o país. O que eu não sabia é que ser índio era algo que estava inscrito dentro de mim e que não bastava dizer palavras mágicas para que o milagre acontecesse. A duras penas descobri que eu teria que fazer uma viagem para dentro de mim para encontrar-me. No final, eu teria que vencer os adjetivos lançados sobre minha condição étnica, superar os maus tratos ganhos pelo caminho e reordenar meu estranhamento para dar passagem a uma nova compreensão do mundo e da vida. (MUNDURUKU, 2019 apud SÃO PAULO, 2019, p. 10).

Olivio Jekupe, escritor indígena, em uma entrevista concedida para Laura Rachid, defendeu a importância da literatura nativa, pois os não indígenas escrevem desde 1500 sobre os indígenas, sem conhecer a realidade indígena. De acordo com Olivio Jekupe, a literatura nativa pode auxiliar nos processos educativos, pois:

[...] os professores sabem pouco da cultura indígena. E por saberem pouco eles criam imagem e começam a fazer histórias acompanhando livros que às vezes falam absurdos e fazem com que eles cometam erros. E a literatura nativa tem essa missão de trazer também conhecimento para professores conversarem com as crianças. (RACHID, 2019).

Na próxima seção, serão apresentadas algumas definições e usos dos jogos educativos na escola.

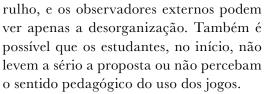
## Os jogos educativos como estratégia de ensino

Para iniciar a fundamentação teórica, é necessário conhecer a diferenciação dos termos "brinquedo", "jogo" e "brincadeira", estabelecidos por Kishimoto. O brinquedo estimula a representação e reproduções que evocam a realidade, o lugar, as construções humanas e o cotidiano; a criança possui uma relação íntima com o brinquedo e há uma indeterminação quanto ao uso. A boneca, por exemplo, é um brinquedo. Já o jogo possui um sistema de regras que organizam o seu uso, e é necessário o desempenho de certas habilidades. São exemplos de jogos: xadrez, damas, dominó e jogos de construção. (KISHIMOTO, 1996).

Kishimoto diferencia as funções lúdica e educativa: no caso da função lúdica, o brinquedo propicia diversão, prazer e desprazer; já a função educativa tem a intenção de ensinar saberes, conhecimentos e apreensão do mundo. Segundo a autora, "quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa". (KISHIMOTO, 1996, p. 36).

Os jogos educativos e pedagógicos permitem unir os aspectos lúdicos aos cognitivos, auxiliam no processo de ensino/aprendizagem de conceitos abstratos e complexos e favorecem a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, o desenvolvimento cognitivo, da curiosidade, da criatividade, da imaginação, das relações interpessoais, das relações afetivas, da cooperação, da construção de conhecimentos lógico-matemáticos, da representação do mundo e das diferentes formas de linguagens (KISHIMOTO, 1996; CAMPOS; FORTUNA, 2003; RODRIGUES, 2013).

Sobre o uso de jogos em sala de aula, Fortuna (2003) afirma que requer "confiança no potencial pedagógico dos jogos e renunciar ao controle onipresente da turma" (FORTUNA, 2013, p. 15), pois o uso dos jogos pode provocar uma aparente desordem, agitação e ba-



Apesar das contribuições do lúdico para a aprendizagem, o fato de os jogos exigirem a participação ativa dos estudantes e, consequentemente, trazerem maior agitação, provoca resistências quanto ao seu uso. Para Fortuna (2003), jogos propõem situações desafiadoras, possibilitando que os jogadores formulem hipóteses e busquem solucionar problemas. Os jogos exigem que os estudantes aprendam não só a obedecer a regras, mas "também aprendem a questioná-las e recriá-las, revolucionando, assim, o próprio conceito de disciplina escolar". (FORTUNA, 2003, p. 16).

Partindo dessa discussão teórica sobre os jogos educativos, na próxima seção serão descritos os procedimentos metodológicos de construção dos jogos.



### Metodologia para a construção dos jogos

Conforme Kishmoto (1996), os jogos possuem dimensão educativa quando são planejados para atender a processos de aprendizagem. Pensando nisso, foram planejados quatro jogos educativos visando atender às legislações nº 11.645/2008 e nº 16.493/2016, considerando as características dos ciclos de aprendizagem previstos no Currículo da Cidade de São Paulo.

O Ciclo de Alfabetização abrange o tempo sequencial do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa fase, "priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados" (SÃO PAULO, 2019, p. 40). Nesse ciclo, as crianças são estimuladas a construírem os saberes de forma con-

tínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar.

Para o Ciclo de Alfabetização visando estimular o aprendizado da leitura e da escrita, sugere-se jogos como o "Quebra-cabeça poético" e "Caça-palavras: Etnias indígenas" que incentivem os estudantes a ordenar frases e localizar palavras.

O Ciclo Interdisciplinar (4° ao 6° ano) "tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento" (SÃO PAULO, 2019, p. 42).

Para esse ciclo, pensou-se em trazer a literatura nativa como uma forma de possibilitar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Para valorizar as contribuições de indígenas na atualidade, sugere-se um jogo da memória sobre escritores indígenas.

O Ciclo Autoral abrange os alunos do 7° ao 9° ano e "tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação" (SÃO PAULO, 2019, p. 42).

No Ciclo Autoral, os estudantes elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), nos quais são abordados problemas sociais. "O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor" (SÃO PAULO, 2019, p. 43). O Ciclo Autoral e o TCA visam incentivar o papel ativo dos estudantes no currículo, a fim de encorajar o desenvolvimento da autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso (SÃO PAULO, 2019).

Dessa forma, propõe-se a sugestão do jogo de adivinhação "Quem eu sou?", no qual os estudantes precisam adivinhar quem é a personalidade indígena a partir de dicas apontando dados biográficos.

Os quatro jogos serão apresentados na próxima seção.

## Sugestões de jogos sobre a temática povos indígenas no Brasil

Nesta seção, serão apresentadas as sugestões de jogos sobre a temática povos indígenas brasileiros.

Para o Ciclo de Alfabetização foram pensados os jogos "Quebra-cabeça poético"

e "Caça palavras: Etnias indígenas". No "Quebra-cabeça poético" baseado na poesia "União dos Povos" de Marcia Wayna Kambeba, propõe-se a partir da leitura dessa poesia que os estudantes organizem e ordenem frases.

#### União dos Povos - Márcia Wayna Kambeba

Nós, povos indígenas
Habitantes do solo sagrado
Mesmo sem nossa aldeia
Somos herdeiros de um passado
Buscamos manter a cultura
Vivendo com dignidade
Exigimos nosso respeito
Também vivendo na cidade

HABITANTES DO SOLO SAGRADO TAMBÉM VIVENDO NA CIDADE SOMOS HERDEIROS DE UM PASSADO NÓS, POVOS INDÍGENAS EXIGIMOS NOSSO RESPEITO

Figura 01: Sugestão do Quebra-cabeça poético elaborado a partir da poesia "União dos Povos" de Marcia Wayna Kambeba

Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/poesias/4404025. Acesso em 16 nov. 2021.

Na Figura 01, é possível observar que o poema "União dos Povos" problematiza o fato de que os povos indígenas precisam viver com dignidade e respeito, independentemente se vivem em aldeias ou em ambiente urbano. A ideia é que os estudantes entrem em contato com o poema e a discussão nele presente e depois recebem frases para recortá-las e colocá-las na ordem indicada pelo poema.

Em seguida, sugerimos um "Caça-palavras: Etnias indígenas", no qual algumas das principais etnias dos povos originários estão presentes. Essa atividade possibilita identificar além da localização de palavras ao evidenciar a pluralidade étnica dos povos indígenas, possibilitando romper com a falsa ideia de homogeneidade.

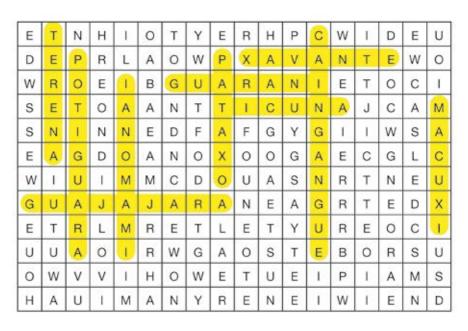


Figura 02: Sugestão do jogo caça-palavras sobre a temática etnias indígenas

Para o Ciclo Interdisciplinar, foram planejados jogos que possibilitassem valorizar as contribuições indígenas. Foi sugerido o jogo da memória de escritores indígenas, contendo cartas com a fotografia e uma minibiografia de escritores indígenas, no qual os estudantes precisam combinar peças iguais.

Conforme indicado na seção 2, um importante passo para romper com os estereótipos é considerar a produção dos próprios indígenas. Assim, aparecem no jogo minibiografias de escritores, como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, Graça Graúna, Ailton Krenak, Julie Dorrico, Olivio Jekupé e Auritha Tabajara. Esses autores foram escolhidos, pois trazem importantes contribuições para a literatura infantojuvenil, faixa etária dos estudantes do Ciclo Interdisciplinar. Cabe ressaltar que as personalidades escolhidas são apenas sugestões, outros escritores indígenas podem ser elencados, e os próprios estudantes podem ser incentivados a pesquisar e elaborar as minibiografias.

Para o Ciclo Autoral, foi planejado o jogo "Quem eu sou?", no qual foram apresentadas algumas personalidades indígenas que poderiam corresponder à descrição. Como exemplos, utilizamos a imagem da liderança Raoni do povo Kayapó, e na descrição era dito que a pessoa era da etnia Kayapó, nasceu no Mato Grosso, que em 1989 liderou uma turnê mundial ao lado do cantor Sting, com o objetivo de realizar uma campanha em promoção à demarcação as terras indígenas, direitos dos indígenas e questões relativas ao meio ambiente e que conquistou fama internacional por sua luta pela preservação da Amazônia e pelos direitos dos povos da floresta. Foi descrito ainda que foi indicado(a) para o Prêmio Nobel em 2020, entre outras características.

A proposta deste projeto foi apresentar quatro produtos inéditos, que são sugestões de jogos educativos sobre a temática povos indígenas. Os próprios estudantes tendo esses jogos como sugestão poderão confeccionar seus próprios jogos conforme o enfoque abordado. Futuramente, esses jogos podem ser usados, ou as ideias podem ser adaptadas, visando à realização de uma pesquisa com estudantes, futuros professores e professores da Rede Municipal de Ensino.

### Considerações Finais

A construção da identidade nacional brasileira foi profundamente marcada pela colonização portuguesa. Nesse contexto, o currículo escolar também teve marcas que contribuíram para a manutenção de estereótipos sobre as populações indígenas, por exemplo, o uso de terminologias relacionadas com a visão dos europeus sobre os povos originários, como "índios" e "tribos", noções incorretas de que os indígenas seriam um povo homogêneo e afirmações como o "Brasil foi descoberto".

Ao abordar, ao longo do Ensino Fundamental, a existência de diversas etnias indígenas apresenta-se uma possibilidade de romper com o estereótipo de que os indígenas são todos iguais. Na mesma linha, a leitura de textos produzidos por nativos possibilita conhecer os povos originários para além da descrição feita pela visão eurocêntrica. Conhecer e estudar minibiografias também permite reconhecer e valorizar as contribuições de diferentes personalidades indígenas. Nesse sentido, a ideia é que os estudantes associem os indígenas conforme suas contribuições, reconhecendo o papel da colonização para a condição dessas pessoas e os seus lugares de fala sobre suas culturas e produção de conhecimento.

Desse modo, a principal potencialidade do uso de jogos para a descolonização curricular é promover uma aprendizagem significativa para os estudantes, incentivando-os a ter papel ativo no processo de construção do conhecimento.

Os produtos aqui apresentados podem ser alvo de questionamentos, críticas e aprimoramentos. Os jogos podem ser usados como ponto de partida para discutir sobre a pluralidade de grupos étnicos indígenas brasileiros, como exemplos para que os estudantes elaborem seus próprios jogos ou como forma de sistematização de uma sequência de atividades.

Entende-se que, dentro da organização do trabalho pedagógico, o jogo como estratégia de ensino pode aparecer de várias formas, dependendo do objetivo didático estabelecido pelo docente. Vale destacar que os jogos apresentados poderão ser testados com os discentes do Ensino Fundamental, para verificar se eles se sentem motivados com essa prática, e se os objetivos de aprendizagem pensados no planejamento dos jogos didáticos serão alcançados. Oficinas de formação inicial e continuada de professores também são possibilidades de continuidade desta pesquisa, usando os produtos deste trabalho como alvo de discussão.

Entre as dificuldades, pode-se colocar que as atividades aqui sugeridas demandam muitas aulas e, no contexto da Pandemia, é preciso pensar que jogos coletivos não podem ser usados devido ao risco de contágio.

Dessa forma, a principal contribuição deste trabalho é refletir sobre como atrelar a descolonização curricular à aprendizagem lúdica ao apresentar possibilidades de jogos que permitem identificar a pluralidade dos povos indígenas e reconhecer suas contribuições.

### Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.. Brasília/DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/ DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e descolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de Souza; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart; Erechim: UFFS, 2016.

CORRÊA, Dora Shellard. Historiadores e cronistas e a paisagem da colônia Brasil. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 63-87, jun. 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. Jogo em aula. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KAMBEBA, Marcia Wayna. Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade. São Paulo: Pólen, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

RACHID, L. Escrevem sobre os indígenas desde 1500, só que muitos não têm noção do que é um povo indígena. **Revista Educação**, 2019. Disponível em: <a href="https://revistaeducacao.com.br/2019/04/19/literatura-indigena-nativa/">https://revistaeducacao.com.br/2019/04/19/literatura-indigena-nativa/</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.493, de 18 de julho de 2016. Dispõe sobre a inclusão do tema Direitos Humanos na grade curricular das escolas da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**: Gabinete do Prefeito, São Paulo, ano 61, n. 133, 19 jul. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. 2. ed. São Paulo: SME/CO-PED, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



KRENAK, Ailton. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 21 abr. 2021. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Ailton\_Krenak">https://pt.wikipedia.org/wiki/Ailton\_Krenak</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

NOGUEIRA, Ligia. Ailton Krenak participa de festival online com debates, música e cinema. **Ecoa**, São Paulo, fev. 2021. Disponível em: <a href="https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/02/19/ailton-krenak-participa-de-festival-online-com-debates-musica-e-cinema">https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/02/19/ailton-krenak-participa-de-festival-online-com-debates-musica-e-cinema</a>. htm. Acesso em: 14 maio 2021.

FIRMINA G. Maria. Auritha, a cordelista do povo tabajara. **Guia Maria Firmina**, São Paulo, ago. 2018. Disponível em: <a href="https://medium.com/guiamariafirmina/auritha-a-cordelista-do-povotabajara-b403ca8d7a6b">https://medium.com/guiamariafirmina/auritha-a-cordelista-do-povotabajara-b403ca8d7a6b</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

TABAJARA, Auritha. Wikipedia. Wikipedia.org, 11 abr. 2021. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Auritha">https://pt.wikipedia.org/wiki/Auritha</a> Tabajara. Acesso em: 14 maio 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 27 abr. 2021. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel\_Munduruku">https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel\_Munduruku</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

NUNES, Mônica. Davi Kopenawa, líder e xamã Yanomani, é eleito membro da Academia Brasileira de Ciências. **Conexão Planeta**, ago. 2018. Disponível em: <a href="https://conexaoplaneta.com.br/blog/davi-kopenawa-lider-e-xama-yanomami-e-eleito-membro-da-academia-brasileira-deciencias/#fechar">https://conexaoplaneta.com.br/blog/davi-kopenawa-lider-e-xama-yanomami-e-eleito-membro-da-academia-brasileira-deciencias/#fechar</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

POTIGUARA, Eliane. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 25 nov. 2020. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Eliane">https://pt.wikipedia.org/wiki/Eliane</a> Potiguara. Acesso em: 14 maio 2021.

POTIGUARA, Eliane. Site oficial de Eliane Potiguara. Rio de Janeiro. Disponível em: <a href="http://www.elianepotiguara.org.br/">http://www.elianepotiguara.org.br/</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

ELIANE Potiguara. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <a href="http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641360/eliane-potiguara">http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641360/eliane-potiguara</a>. Acesso em: 14 maio 2021. Verbete da Enciclopédia.

GRAÚNA, Graça. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 2 mar. 2017. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Gra%C3%A7a">https://pt.wikipedia.org/wiki/Gra%C3%A7a</a> Gra%C3%BAna. Acesso em: 14 mai. 2021.

GRAÚNA, Graça. Programa convida: Graça Graúna. **Instituto Moreira Salles,** ago. 2020. Disponível em: <a href="https://ims.com.br/convida/graca-grauna/">https://ims.com.br/convida/graca-grauna/</a>. Acesso em: 14 mai. 2021.

DORRICO, Julie. Eu sou macuxi. **Matina**l, abr. 2020. Disponível em: <a href="https://matinal.news/julie-dorrico-eu-sou-macuxi/">https://matinal.news/julie-dorrico-eu-sou-macuxi/</a>. Acesso em: 14 mai. 2021.

DORRICO, Julie Stefane Dorrico Peres: Lattes. Disponível em: <a href="http://lattes.cnpq.br/8914210549558126">http://lattes.cnpq.br/8914210549558126</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

LITERATURA indígena com Julie Dorrico e Roni Wasiry Guara. Correio do povo, out. 2020. Disponível em: <a href="https://www.correiodopovo.com.br/arteagenda/literatura-ind%C3%ADgena-com-julie-dorrico-e-roni-wasiry-guara-1.508009">https://www.correiodopovo.com.br/arteagenda/literatura-ind%C3%ADgena-com-julie-dorrico-e-roni-wasiry-guara-1.508009</a>. Acesso em: 14 maio 2021.

JEKUPÉ, Olívio. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 20 dez. 2020. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%ADvio\_Jekup%C3%A9">https://pt.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%ADvio\_Jekup%C3%A9</a>. Acesso em: 14 mai. 2021.

RACHID, Laura. "Escrevem sobre os indígenas desde 1500, só que muitos não têm noção do que é um povo indígena". **Revista Educação**, abr. 2020. Disponível em: <a href="https://revistaeducacao.com">https://revistaeducacao.com</a>. <a href="https://revistaeducacao.com">http

JEKUPÉ, Olívio. Literatura nativa em família. **Literatura nativa**, out. 2020. Disponível em: <a href="http://oliviojekupe.blogspot.com/">http://oliviojekupe.blogspot.com/</a>. Acesso em: 14 maio 2021.





### Racismo Estrutural: autoria e criação poética Educação Antirracista em tempos de pandemia

#### Katia Melo

Prof.<sup>a</sup> de Ensino Fundamental e Médio - Língua Portuguesa EMEF Prof.<sup>a</sup> Ana Maria Alves Benetti - DRE Santo Amaro



presente artigo apresenta um relato de prática pedagógica aplicada durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Na modalidade do ensino remoto, a proposta didática de Língua Portuguesa foi realizada com duas turmas do 9° ano do Ensino Fundamental. A atividade teve como objetivo promover o desenvolvimento da competência leitora e escritora, trabalhando os eixos temáticos do Currículo da Cidade de forma contextualizada, partindo das experiências dos estudantes, bem como da reflexão sobre o racismo estrutural na sociedade. A proposta didática iniciou com a análise de duas reportagens sobre os casos de racismo, nos EUA – George Floyd e no Brasil – João Pedro. Neste sentido, buscamos discutir com os estudantes sobre a questão racial e, principalmente, sobre a urgência de práticas antirracistas em nossa sociedade. O enfoque das atividades voltou-se para a leitura, análise e produção de textos verbais e não verbais - gênero multimodal - propondo reflexão crítica, escrita do gênero poema, reescrita e gravação audiovisual.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Poesia; Currículo.

### Poesia e Empoderamento

A literatura, a poesia e a criação poética estão profundamente relacionadas aos direitos sociais e humanos. A leitura e a escrita promovem o empoderamento dos indivíduos mediante a expressão de seus pensamentos, ideias, sentimentos e desejos. O sentimento de pertencer à sociedade e ao grupo, de ser lido e ouvido, de estar e se fazer presente corresponde a uma necessidade humana fundamental.

Neste aspecto, Candido (1995) confirma o caráter humanizador da literatura como instrumento de luta e libertação dos indivíduos:

> Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que 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 de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 1995, p. 256).

O estudo do poema na sala de aula é uma proposta didática essencial para o desenvolvimento dos estudantes nos diferentes aspectos emocionais, sociais, intelectuais e, sobretudo, humanos. O texto poético oportuniza aos estudantes sonhar e transpor para o papel seus pensamentos e desejos, realizando a catarse diante das adversidades da vida, possibilitando-lhe a libertação ante uma realidade árida (MELO, 2019).

Com isso, aliar o ensino de poesia às temáticas sociais e universais é uma proposta que tem rendido bons frutos na sala de aula, uma vez que se propõe a estudar o texto de modo contextualizado, refletindo sobre questões que atraem os estudantes. Nesta perspectiva, temas que se relacionam aos sentimentos e medos humanos, que abordem a desigualdade, as injustiças e tudo aquilo que fere e representa a barbárie, despertam o interesse das crianças e adolescentes, porque dialogam com a realidade e precisam estar no centro do debate na comunidade escolar.

As crianças e adolescentes precisam ser ouvidos em seus medos, angústias e revolta contra um sistema racista, classista, patriarcal castrador e opressor que silencia e invisibiliza. A escola precisa estar atenta a essas vozes dentro de suas dependências, oportunizando o lugar de fala para que possam se expressar e ressignificar esses sentimentos. É preciso que estejamos atentos a suas falas e questionamentos, contrariando o projeto de colonização que há

O conceito de empoderamento nesse caso é utilizado para explicitar a contribuição da literatura como promotora da reflexão e autorreflexão dos indivíduos que por meio da leitura, e dependendo das narrativas, conhecem e analisam suas trajetórias e se tornam mais conscientes.

séculos silencia a todos que não pertencem ao padrão da sociedade patriarcal. Os educadores têm a missão de empoderar crianças e adolescentes negros e negras para que saibam lutar contra o sistema dominante, ocupem as instituições e exerçam o seu lugar de fala na sociedade.

A respeito do lugar de fala, Ribeiro (2017), citando Grada Kilomba, aponta a necessidade de escuta por parte das pessoas brancas com vistas a promover a mudança:

Kilomba toca num tema essencial quando discutimos lugares de fala: é necessário escutar por parte de quem sempre foi autorizado a falar. A autora coloca essa dificuldade da pessoa branca em ouvir, por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única. Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do Outro serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Deste modo, ressaltamos na proposta o incentivo à criação poética, promovendo o estudo do gênero poema e de seus múltiplos sentidos, fazendo com que os estudantes refletissem sobre a escolha das palavras, organização dos versos e das estrofes para

expressão dos sentimentos, crítica e intencionalidade. Demonstramos

também as formas de sustentação da ideia central e argumentação no texto nos diferentes contextos e situações de

comunicação.

Mediante o estudo do Caderno da Cidade de Língua Portuguesa, do 9º ano, do Ensino Fundamental, o qual apresenta um estu-

> do enriquecedor a respeito do gênero poema, os alunos

aprenderam a estrutura do texto poético – estrofe, tipos de versos, esquema de rimas, sílabas poéticas, licença e prosa poéticas. Também conheceram as batalhas de *Slam* com a função de crítica e denúncia social e a poesia concreta.

Consideramos como método de trabalho os eixos - prática de leitura de textos, prática de produção de textos escritos, prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística/multimodal dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - OAD do Currículo da Cidade quanto à prática de leitura de textos, produção escrita poética, desenvolvimento da oralidade, análise e produção de gêneros multimodais; assim como as escolhas lexicais para construção dos efeitos de sentido no texto. Dessa forma, buscamos articular a leitura de reportagens da atualidade com gêneros multimodais - documentários, entrevistas e videopoesias com integrantes dos movimentos negros, poetas negras e negros e coletivos específicos - com vistas a aprofundar os questionamentos sobre o racismo estrutural e as práticas antirracistas, para que os estudantes pudessem identificar valores e pressupostos dos enunciadores, bem como argumentação utilizada.

Reconhecemos neste trabalho que, por meio do texto literário – sobretudo da poesia –, os autores escrevem sua história, transmitindo pressupostos, valores e visão de mundo, deixando transparecer toda sua subjetividade. Nesta perspectiva, a criação de poemas sobre a temática do racismo e do empoderamento negro possibilitaram aos estudantes dar visibilidade à causa negra, tornando-a símbolo de resistência contra o preconceito, assim como fizeram e fazem tantos outros autores negros de nossa história.

Ademais, a poesia – como símbolo de luta e resistência – representa a superação e a afirmação do negro na sociedade, com vistas a uma população negra que escreve, se expressa, produz e exerce a sua autoria,

enfim a poesia que humaniza e reafirma o sentimento de existência e de pertencimento.

Não é de hoje que a poesia e a literatura tematizam o racismo e o negro na sociedade brasileira. Podemos acompanhar sua trajetória na poesia abolicionista romântica de Castro Alves, a qual versava sobre o sofrimento dos escravos negros e lutava por igualdade e justiça racial; nos poemas simbolistas de Cruz e Souza, que retratavam a oposição entre a branquitude e a negritude<sup>2</sup> em toda sua subjetividade; e, até mesmo, nas narrativas áridas de Carolina Maria de Jesus, que demonstravam o racismo tão presente no dia a dia de uma população tão carente e sofrida.

A poesia em seus múltiplos sentidos é capaz de conceder voz à negritude, desmascarando um sistema que tem rechaçado tudo o que simboliza o negro: a cor, o cabelo, a religião, a música, as danças, as roupas. Através da literatura é possível dar vazão aos sentimentos mais profundos, jogar com as palavras, relembrar e recontar a história do povo negro a partir de seus próprios protagonistas, ancestrais, a fim de valorizar sua história, cultura, valores e visão de mundo. Até hoje, lemos a história contada pelo colonizador, mas é tempo de ouvirmos a narrativa das vítimas, de seus descendentes, de buscarmos os documentos que comprovam o genocídio negro. Sobre a quebra da herança do sistema escravocrata, Ribeiro (2017) argumenta:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão ex-

perenciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experenciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamin, em Teses sobre o conceito de história. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas. (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Assim sendo, chegou o momento de usarmos dessa mesma poesia e literatura para o empoderamento de nossas crianças e adolescentes negros e negras, buscando a valorização da cultura negra, dos autores negros e da história dos povos africanos em toda sua dimensão e diversidade. Mostrar-lhes que não é hora de continuar silenciando, mas de escrever, de ter voz e, principalmente, de proporcionar a escuta para a sociedade, questionando preconceitos e privilégios, as injustiças e tudo aquilo que, até então, havia sido normalizado. Devemos tornar as pautas negras visíveis, ampliar o debate para fora dos muros da escola, conversar com as famílias, se fazer presente e ocupar os espaços. E a poesia exerce papel fundamental nesse movimento como prática antirracista na escola e nas periferias.

Os conceitos de "branquitude" e "negritude" são conceitos posteriores à obra de Cruz e Souza. Podem ser utilizados como recursos analíticos, mas está sendo utilizado nesse trabalho como uma ferramenta conceitual do presente para analisar a obra simbolista. Não se constitui como um arcabouço conceitual da própria época.

### Racismo Estrutural e Sociedade

Em seu Manual Antirracista, Ribeiro (2019) questiona o racismo estrutural em nossa sociedade, propondo práticas antirracistas, tais como, buscar informações sobre o racismo, apoiar as políticas afirmativas, questionar os privilégios da branquitude<sup>3</sup>, da cultura que a sociedade consome, ler autores negros e combater as violências raciais a partir de ações conscientes que transformem a sociedade.

> Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. (RIBEIRO, 2019, p. 51).

Neste sentido, os professores têm a missão de garantir o cumprimento da Lei n°. 10.639/2003 e a Lei n°. 11.645/2008 que incluem, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação, a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira e indígena. E não só isso, também promover

as discussões e o debate sobre a questão racial na sociedade, partindo da realidade e dos pressupostos dos estudantes, valorizando sua cultura e referências, tirando--os da invisibilidade racial e social.

È necessário considerar que o racismo estrutural está historicamente presente na sociedade brasileira em diferentes aspectos – em grande medida devido à desigualdade social e violência policial – ocasionando a mortalidade e o aprisionamento da população negra. São elementos que, muitas vezes, direcionam o destino trágico das crianças e jovens negros das periferias, trilhando o caminho do infortúnio e da desesperança<sup>4</sup>. Conforme excerto a seguir, podemos compreender melhor os efeitos nocivos do racismo na sociedade brasileira:

> Se a compreensão dos brasileiros sobre o racismo fosse a apresentada neste texto, certamente os afro-brasileiros, que são a maioria da população, e os brancos antirracistas se rebelariam constantemente contra este sistema que, com base no fenótipo, veda ou limita o acesso à educação, aos serviços públicos, às oportunidades de emprego, aos serviços sociais, ao poder político e ao tratamento igualitário nos

A branquitude é um conceito científico utilizado no estudo das relações étnico-raciais e tem por objetivo demonstrar e categorizar a racialidade das pessoas brancas, geralmente, entendidas como padrão universal. A branquitude é entendida como uma posição na qual pessoas brancas são privilegiadas tanto material quanto simbolicamente apenas por serem brancas.

HALLAL, M. Brancos continuam recebendo 50% a mais do que negros no Brasil. UOL, 20/07/2020. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/07/20/abismo-economico-entrebrancos-e-negros-persiste.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

PIRES, B. Entre a vida e a morte sob tortura, violência policial se estende por todo o Brasil, blindada pela impunidade. Levantamento do EL PAÍS mostra excessos violentos da polícia por Estado. Maioria das vítimas é negra e periférica, realidade que ficou mais exposta durante a pandemia. El País Brasil, 30/06/2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-30/entre-a-vida-e-a-morte-sob-tortura-violencia-policial-se-estendepor-todo-o-brasil-blindada-pela-impunidade.html. Acesso em: 20 jun. 2021.

MACHADO, L. Atuação policial contra negros chegou ao limite da irracionalidade, diz reitor da faculdade Zumbi dos Palmares. BBC News Brasil em São Paulo, 26/07/2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/ brasil-53467921. Acesso em: 20 jun. 2021.

VARGAS, T. Dia da Consciência Negra: Por que os negros são maioria no sistema prisional? ENSP/Fiocruz, 19/11/2020. Disponível em: http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418. Acesso em: 20 jun. 2021

tribunais de justiça e das forças incumbidas pela manutenção da paz (MOORE, 2007, p. 284 apud BENEDICTO, 2019, p. 23).

De acordo com Benedicto (2019), podemos compreender que o racismo surgiu como base de uma estrutura política, econômica e cultural tendo em vista a hegemonia europeia sobre os povos africanos, ocasionando o preconceito, a hostilidade e a discriminação. Nas palavras do autor:

> Dada a exposição das teses de Moore e Wobogo, podemos perceber que os autores concordam, a despeito das diferenças existentes em suas definições, que o racismo surgiu na antiguidade, que os conflitos entre povos fenotipicamente diferentes foram importantes na maturação da xenofobia do proto-europeus para o racismo e que este pode ser compreendido como um sistema social estruturado para distribuir privilégios políticos, econômicos e culturais ao grupo racialmente hegemônico. Vale destacar também que os autores concordam que este sistema produz ideologias que, para justificar esta modalidade de dominação, desumanizam o grupo considerado racialmente inferior. (BENEDICTO, 2019, p. 23).

A estrutura racista na sociedade capitalista consiste na prática do preconceito e submissão de origem histórica, política e cultural que exclui, promovendo hábitos, práticas e discursos que segregam a população negra. Seja no âmbito das relações interpessoais, no trabalho, na educação ou na política – racismo institucional –, é necessária a luta por igualdade e equidade, a fim de reparar os danos sociais provocados por um sistema racista e excludente.

No Brasil, historicamente se construiu uma ideia de democracia racial a partir da intensa miscigenação, desde o período colonial, entre brancos, negros e indígenas. No entanto, trata-se de um falso conceito se considerarmos que foram mais de trezentos anos (1550 – 1888) de escravidão institucio-

nal dos povos africanos e apenas centro e trinta e três anos da abolição da escravatura.

Este entendimento do racismo como ato discriminatório praticado apenas por indivíduos estimula a crença ingênua — ou nem tanto — de que o racismo ainda existe por causa de pessoas ignorantes, sem instrução e que, desse modo, tende a desaparecer com o avanço educacional e científico no país. (BENEDICTO, 2019, p. 23-24).

Para Munanga (1999), o mito de democracia racial – branco, negro, indígena – retrata os interesses da elite que visava encobrir a identidade e a cultura negra e indígena, divulgando uma falsa imagem de igualdade racial brasileira.

> O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 1999, p. 80).

Neste ponto, verificamos que a discriminação racial representa as bases da composição da sociedade brasileira. Conforme aponta Munanga (1999), após a abolição, buscou-se intensificar a miscigenação tendo em vista o embranquecimento da população brasileira, mediante a imigração europeia, o fim do tráfico negreiro, a redução da população negra e o extermínio indígena. Fator que indica nitidamente um

cenário de naturalização e manutenção dos privilégios, justificados por meio de uma sociedade construída em uma estrutura racista e discriminatória.

O que se acabou de dizer fixa de uma vez por todas o sentido no qual Viana emprega o conceito de arianização: de um lado o aumento numérico da população branca "pura" pelo movimento imigratório europeu, de outro lado o refinamento cada vez mais apurado da população brasileira pelo processo de mestiçagem que iria reduzir o coeficiente dos sangues negro e índio. Essa colocação deixa mais nítida e precisa a ideia do branqueamento da população brasileira. O raciocínio do autor leva a crer que o processo de arianização ia, a longo prazo, terminar aparentemente no embranquecimento da população e consequentemente numa situação em que não existisse mais a linha de cor, pelo menos para os brancos aparentes que genotipicamente são mesticos. (MUNANGA, 1999, p. 77).

Importante lembrar que, após o fim da escravidão, os negros não obtiveram qualquer apoio que sustentasse sua liberdade, pois não podiam comprar terras, nem estudar ou trabalhar. Logo, receberam uma falsa liberdade, uma vez que não possuíam condições básicas de sobrevivência. De acordo com Nascimento (2002), tratou-se de um simulacro de libertação:

Que sentido teria, para os africanos e seus descendentes, aquele simulacro de libertação? Eles já tinham experiência desse tipo de fraude; antes de 1888, os chamados africanos "livres", isto é, os doentes, aleijados, idosos, os imprestáveis pelo esgotamento do trabalho intensivo, eram compulsoriamente "libertados". Na prática, significava que os senhores se autolibertavam de qualquer responsabilidade em fornecer-lhes alimentos, roupas e moradia e se exoneravam de qualquer tipo de ajuda aos "livres", abandonando-os impiedosamente à morte lenta pela fome e pelas enfermidades, tanto nos campos quanto nas cidades. Seguindo idêntica lógica, a "abolição" significou o mesmo tratamento, só que agora aplicado

em massa: os africanos ex-escravos e seus descendentes, algumas centenas de milhares, se viram atirados a uma "liberdade" que lhes negava emprego, salário, moradia, alimento, roupa, assistência médica e o mínimo apoio material. Muitos africanos "emancipados" e cidadãos foram obrigados pelas circunstâncias a permanecer com seus antigos senhores, trabalhando sob condições idênticas às anteriores, sem nenhuma outra alternativa ou opção. Outros se aventuraram deslocando-se para outras regiões ou cidades, e a única coisa que obtiveram foi desemprego, miséria, fome e destruição. De vítima acorrentada pelo regime racista de trabalho forçado, o escravo passou para o estado de verdadeiro pária social, submetido pelas correntes invisíveis forjadas por aquela mesma sociedade racista e escravocrata. (NASCIMENTO, 2002, p. 93).

Cabe mencionar que a constituição social do Brasil se fez através de uma relação de poder entre povos opressores – portugueses – e oprimidos – negros e indígenas, logo institucionalizou-se o predomínio e a valorização da cultura dos povos europeus em detrimento das crenças, músicas, religião e idiomas dos povos colonizados.

Trata-se, portanto, de uma violência discriminatória – naturalizada – que tem se perpetuado ao longo dos séculos e que, de certa forma, normalizou o racismo nas relações sociais. O discurso institucional – consciente e inconscientemente – reproduz as condições de desigualdade racial que podem estar mascaradas nos diferentes níveis sociais, culturais ou intelectuais, visto que a população negra é historicamente marginalizada.

As consequências históricas da escravidão e do racismo estrutural repercutem, ainda hoje, por meio de falas pejorativas a respeito da cor da pele, do constrangimento ao se referir ao indivíduo negro, da falta de oportunidades educacionais e profissionais e da remuneração menor em comparação aos trabalhadores brancos.

É fundamental um trabalho constante de desmitificação do negro na sociedade e da noção equivocada de que não existe racismo no Brasil. Esses paradigmas só poderão ser quebrados quando passarmos a ouvir as diferentes vozes negras que foram e continuam sendo silenciadas – no mercado de trabalho, nas ruas, nas

escolas, na política, nas universidades, nas artes e na mídia – reconhecendo sua história, cultura, beleza e inteligência, valorizando-as, revendo constantemente nossas práticas nas relações sociais, profissionais e culturais.

### Por uma Educação Antirracista

Na perspectiva de uma educação que combata o preconceito racial e promova o empoderamento das crianças e adolescentes, reconhecendo sua identidade e diversidade étnica e racial no Brasil e no mundo, propusemos uma atividade que procurou refletir sobre o racismo estrutural na sociedade e proporcionar aos estudantes o lugar de fala e de empoderamento.

Salientamos que as práticas antirracistas na área da educação precisam ser intensificadas, posto que o debate e o diálogo são formas de conhecer novos conceitos, rever preconceitos, compartilhar experiências e ampliar nosso repertório e visão de mundo.

É primordial que os estudantes conheçam autores negros, assim como políticos, autoridades, intelectuais e profissionais das diferentes áreas, para que negros sejam também suas referências, tendo em vista que representatividade importa. Segundo Almeida (2019, p. 52), "a mudança na sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas".

Diante do exposto, a pergunta que se faz é: como, então, podemos proporcionar uma educação antirracista aos nossos estudantes? Como fazê-los refletir sobre o contexto social em que vivemos? Como ajudá-los nesse reconhecimento? Como empoderar nossas crianças e adolescentes? Esses são os questionamentos que os professores devem se fazer a todo instante, sobre suas práticas pedagógicas, posturas e formas de abordagem temática.

A escola tem um importante papel nesse processo social, pois, a partir de ações conjuntas com entidades/coletivos negros e com o poder público, deve incentivar os estudantes a refletirem sobre a sociedade e sobre o seu lugar no mundo. Neste sentido, a proposta didática de Língua Portuguesa enfatizou a leitura e a análise de textos verbais e não verbais – gênero multimodal – sobre o racismo, empoderamento negro e práticas antirracistas, proporcionando aos estudantes a leitura, a reflexão, a escrita poética, a reescrita e a gravação audiovisual sobre o tema. O enfoque da proposta pautou-se na aplicabilidade dos eixos do Currículo da Cidade de modo contextualizado, partindo das experiências dos estudantes e da temática do racismo estrutural. Inicialmente, na modalidade de ensino remoto, foram compartilhadas com os estudantes duas reportagens: uma sobre a morte de George Floyd nos EUA<sup>5</sup> – e outra sobre o assassinato de João Pedro no Rio de Janeiro<sup>6</sup>.

Os estudantes fizeram a análise dos textos em conjunto com as videoaulas sobre as reportagens e, então, responderam a algumas questões de análise e interpretação, a fim de refletirem sobre os fatos — onde, quando e como ocorreram —, o contexto sociopolítico, os erros e abusos cometidos pelos policiais, que resultaram nas mortes de dois inocentes, bem como as consequências para toda a sociedade.

Na etapa seguinte, os alunos assistiram às videoaulas sobre a estrutura da criação poética em conjunto com a leitura e atividades do Caderno da Cidade e Trilhas de Aprendizagens sobre o gênero poema.

Na terceira parte da proposta didática, os estudantes assistiram às videoaulas sobre o uso dos recursos digitais e exemplos de videopoesias: Me gritaram Negra, de Victoria Santa Cruz, e Negra Sim!, de Renata Araújo, bem como entrevistas e documentários: Canal Preto, ONU Brasil, Geledés, – referentes à problemática do racismo estrutural.

Em seguida, os alunos foram estimulados à escrita autoral com a finalidade de produzirem um poema sobre o racismo e a questão racial no Brasil e no mundo, cuja expectativa era de que pudessem expressar a dor do racismo e do preconceito, assim como a luta por igualdade, a resistência negra e o empoderamento. As produções escritas iniciais foram encaminhadas para avaliação da docente e, após revisão, os alunos deram andamento ao processo de reescrita. Os textos finais foram produzidos e os alunos iniciaram a gravação do gênero videopoesia. Como resultado, as videopoesias produzidas pelos alunos foram compiladas e divulgadas para toda a comunidade escolar no meu canal do YouTube<sup>7</sup>, no blog e página do Facebook da escola.

Nas criações poéticas dos estudantes, observamos as escolhas lexicais que remetem à dor da rejeição, da exclusão e da vigilância constante, tanto quanto o medo e a revolta diante da submissão e humilhação perante a necessidade de autoafirmação, luta, paz, liberdade e igualdade. Seguem alguns trechos dos poemas produzidos pelos estudantes:

Desde pequena,

me acostumei

com o cheiro do formol;

com a fumaça do secador

e da chapinha.

[...]

É uma luta diária:

libertar nossa sociedade

dessa desumanidade!

(Estudante 1)

**IN**visibilidade Todo dia um **negro morre** e nada é feito.

BERMÚDEZ, A. Morte de George Floyd: 4 fatores que explicam por que o caso gerou uma onda tão grande de protestos nos EUA. BBC News Mundo, 02/06/2020. Disponível em: <a href="https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/02/morte-de-george-floyd-4-fatores-que-explicam-por-que-o-caso-gerou-uma-onda.htm">https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/02/morte-de-george-floyd-4-fatores-que-explicam-por-que-o-caso-gerou-uma-onda.htm</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

STABILE, A. Pai de João Pedro, morto pela polícia: "Os sentimentos do governador não trarão de volta meu filho" In: Brasil El País. Reportagem originalmente publicada no site da Ponte Jornalismo, 20/05/2020. <a href="https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/pai-de-joao-pedro-morto-pela-policia-os-sentimentos-do-governador-nao-trarao-de-volta-meu-filho.html">https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/pai-de-joao-pedro-morto-pela-policia-os-sentimentos-do-governador-nao-trarao-de-volta-meu-filho.html</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

A ESCOLA Contra o Racismo Estrutural - VideoPoesia. Publicado pelo canal Katia Melo, YouTube, 14/07/2020, 3m38s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/z1RKBgcDyng">https://youtu.be/z1RKBgcDyng</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

A **justiça** nem liga para a ocorrência. (Estudante 2)

Dez mortos, oito negros
nenhum noticiado
oito negros ignorados.
[...]
Mas quando o negro passa na TV
não é o que esperamos ver.
(Estudante 3)

Cansaço do povo negro: Menosprezado! Maltratado! E injustamente julgado!

[...]
Queremos um mundo diferente!
Queremos **paz** para nossa gente!
Vamos **lutar** juntos!
(Estudante 4)

Somos iguais
independente a textura
do seu cabelo,
da cor de sua pele,
da cor de seus olhos
ou de sua condição financeira.
(Estudante 5)

Vamos nos manifestar!
Calados não podemos ficar.
Tenhamos voz ativa
para com o racismo acabar.
(Estudante 6)

Não estamos falando de hoje. Não estamos falando de ontem. Estamos falando de **décadas**. Estamos falando de **dor de anos**. [...]

Está enraizado nas piadas, nas frases.

No texto, em conversas, no mundo. Nas pessoas, nos anos e **na história**. Está sempre sobre as linhas da vida. (Estudante 7)

Ter medo de um policial te confundir com um bandido só pela cor de sua pele.

[...]

Andar pela rua sendo visto como uma ameaça.

Você já imaginou como deve ser dificil para uma mãe saber que seu filho **morreu** exclusivamente por ser negro. (Estudante 8)

Nos diziam que aquele lugar não era para nossa gente.
Câmeras: a todo momento medem sua respiração, suas falas e seus atos. O medo corrói, mas ao mesmo tempo mostra minha imprudência no momento que abaixo a minha cabeça. (Estudante 9)

Não importa a cor nem a religião nós somos todos irmãos o racismo é uma coisa abominável abala a sociedade é uma coisa inexplicável (Estudante 10)

Negros sim
Com orgulho de ser
Almas livres para viver
Negros que hodem voar mais

Negros que podem voar mais [...]

Não vamos parar, não vamos nos calar vocês vão tentar nos parar mas vamos seguir em frente e lutar pelos nossos direitos e com certeza conquistar nosso lugar (Estudante 11)

Tudo começa pelo racismo tudo começa pela **cor da pele** tudo começa pela **opressão e tudo termina num caixão** (Estudante 12)

Não continuemos com isso
Vamos lá! Todos lutar!
pois o racismo e discriminação
isso tem que acabar!!!
[...]

Vamos esquecer o preconceito E parar de apontar Afinal, todos queremos com o racismo acabar. (Estudante 13) Notamos a constante referência ao preconceito nos versos dos estudantes, os quais falam da cor da pele, do cabelo, da indiferença que mata, do ódio que destrói, da violência e desumanização provocada pelo racismo enraizado. Na maioria dos poemas, os alunos mencionam a resistência e a luta dos movimentos negros, a busca por igualdade, respeito, empoderamento e, principalmente, pela aplicação dos direitos humanos e pelo fim do racismo.

As diferentes vozes dos adolescentes apresentam-se nos versos como um grito de resistência e de existência no mundo. Clamam por respeito, pela humanização tão imprescindível, pela empatia que convive

com as diferenças, enriquece e contribui com a evolução humana e, sobretudo, pela compaixão com a dor do outro.

Contudo, para terminar este relato, enfatizamos que uma educação antirracista reconhece, primeiramente, a existência do racismo histórico e estrutural na sociedade. Portanto, é imprescindível tomarmos um posicionamento que combata o preconceito e isso perpassa pela valorização da identidade dos(as) estudantes negros(as), de suas produções, experiências, medos, anseios, valores que nos trazem e, essencialmente, de sua cultura. A luta antirracista engloba toda a sociedade.

### Considerações finais

Destacamos que foi extremamente significativo realizar este trabalho num período em que ficou escancarada a desigualdade social no Brasil, pois nos fez refletir sobre uma série de acontecimentos históricos e sociais que nos trouxeram até aqui. A noção de democracia social e racial em nosso país esbarra no obstáculo de uma sociedade historicamente excludente.

Neste momento, é impossível não enxergar a realidade da maioria dos estudantes da rede pública – negros e moradores de comunidades pobres – que não possuem local adequado de estudo, equipamentos tecnológicos, livros ou sequer itens básicos de higiene, limpeza e alimentação. Os dados do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE³, demonstraram que 4,3 milhões de alunos negros, pardos e indígenas da rede pública ficaram sem atividade escolar durante a pandemia contra 1,5 milhão de alunos brancos.

Para muitos alunos, participar das aulas presenciais e remotas já é uma forma de resistência, devido às inúmeras dificuldades que se impõem. Diante disso, a partir do discurso meritocrático que exclui e culpa os indivíduos por não se adequarem, a leitura da cópia, do apostilado ou do livro emprestado são os únicos meios de aquisição do conhecimento em busca de ascensão, na esperança de subverter o sistema, trilhando um caminho mais promissor do que aquele percorrido por seus ascendentes.

À vista disso, ainda há um longo percurso aliado ao entendimento de que todos devem ter as mesmas condições de opor-

SOUSA, V. Número de estudantes negros, pardos e indígenas sem atividade escolar durante a pandemia é quase o triplo que de brancos. De acordo com pesquisador, os dados representam um potencial aumento da desigualdade socioeconômica entre brancos e não brancos. G1/Globo News, 10/09/2020. Disponível em: <a href="https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml">https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml</a>. Acesso em: 20 jun. 2021.

tunidade, que possam fruir tanto da literatura de autores consagrados, quanto de escritores negros e negras marginais e periféricos. Do mesmo modo, devemos proporcionar amplo acesso ao conhecimento, à liberdade de pensamento, expressão e ação como direito humano inalienável.

A luta contra a discriminação e pelo empoderamento dessas crianças e adolescentes negros e negras é uma forma de resistência. Sua poesia é a flor da resistência que nasce no asfalto – "Uma flor nasceu na rua!", "Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio" (ANDRADE, 2008 p. 27-28). Símbolo da luta, do inconformismo e da liberdade. É o grito, antes silenciado, que agora reverbera

a revolta e a indignação. O movimento que agita as estruturas sociais, empodera, traz a discussão e o conflito, mas é necessária, porque humaniza e liberta.

Frisamos que o nosso papel como professores é o de transformar a vida desses estudantes por meio do conhecimento, do aprendizado, da leitura e da escrita — uma educação libertadora<sup>9</sup> — abrindo espaço para fazerem suas escolhas e terem autonomia. Crianças e adolescentes que passam a se reconhecer como sujeitos do discurso, protagonistas de suas próprias histórias e que se apropriam da poesia como forma de resistência e luta.

### Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

ANDRADE, C. A. A flor e a náusea. In: **A rosa do povo**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BENEDICTO, R. M. Educação Quilombista: uma proposta de educação afrocentrada no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), nº 31, nov. 2019.

BERMÚDEZ, A. Morte de George Floyd: 4 fatores que explicam por que o caso gerou uma onda tão grande de protestos nos EUA. **BBC News**Mundo, 2 jun. 2020. Disponível em: <a href="https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/02/morte-de-george-floyd-4-fatores-que-explicam-por-que-o-caso-gerou-uma-onda.htm">https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/06/02/morte-de-george-floyd-4-fatores-que-explicam-por-que-o-caso-gerou-uma-onda.htm</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades.">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades.</a> Acesso em: 30 abr. 2021.

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

<sup>9</sup> Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967. p. 57.

HALLAL, M. Brancos continuam recebendo 50% a mais do que negros no Brasil. **UOL**, 20 jul. 2020. Disponível em: <a href="https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/07/20/abismo-economico-entre-brancos-e-negros-persiste.htm">https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/07/20/abismo-economico-entre-brancos-e-negros-persiste.htm</a>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MACHADO, L. Atuação policial contra negros chegou ao limite da irracionalidade, diz reitor da faculdade Zumbi dos Palmares. **BBC News Brasil**, São Paulo, 26 jul. 2020. Disponível em: <a href="https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53467921">https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53467921</a>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MELO, Katia. **Drummond e as flores da resistência**: campos léxico-semânticos na criação poética em sala de aula. (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasi**l: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editorial Produtor Independente, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PIRES, B. Entre a vida e a morte sob tortura, violência policial se estende por todo o Brasil, blindada pela impunidade. Levantamento do EL PAÍS mostra excessos violentos da polícia por Estado. Maioria das vítimas é negra e periférica, realidade que ficou mais exposta durante a pandemia. El País Brasil, 30 jun. 2020. Disponível em: <a href="https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-30/entre-a-vida-e-a-morte-sob-tortura-violencia-policial-se-estende-por-todo-o-brasil-blindada-pela-impunidade.html">https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-30/entre-a-vida-e-a-morte-sob-tortura-violencia-policial-se-estende-por-todo-o-brasil-blindada-pela-impunidade.html</a>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Pólen, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade**: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa: 9° ano. São Paulo: SME/COPED, 2019. Volume único.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Tri-lhas de aprendizagens**: Ensino Fundamental: 9° ano. São Paulo: SME/COPED, 2020. v. 1.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Tri-lhas de aprendizagens**: Ensino Fundamental: 9° ano. São Paulo: SME/COPED, 2020. v. 2.

SOUSA, V. Número de estudantes negros, pardos e indígenas sem atividade escolar durante a pandemia é quase o triplo que de brancos. De acordo com pesquisador, os dados representam um potencial aumento da desigualdade socioeconômica entre brancos e não brancos. **G1/Globo News**, 10 set. 2020. Disponível em: <a href="https://gl.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml">https://gl.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml</a>. Acesso em: 20 jun. 2021.

STABILE, A. Pai de João Pedro, morto pela polícia: "Os sentimentos do governador não trarão de volta meu filho". **Brasil El País**, 20 maio 2020. Reportagem originalmente publicada no site da Ponte Jornalismo. Disponível em: <a href="https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/pai-de-joao-pedro-morto-pela-policia-os-sentimentos-do-governador-nao-trarao-de-volta-meu-filho.html">https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/pai-de-joao-pedro-morto-pela-policia-os-sentimentos-do-governador-nao-trarao-de-volta-meu-filho.html</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

VARGAS, T. Dia da consciência negra: por que os negros são maioria no sistema prisional? **ENSP/ Fiocruz**, 19 nov. 2020. Disponível em: <a href="http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418">http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418</a>. Acesso em: 20 jun. 2021.

\_\_\_\_\_

A escola Contra o Racismo Estrutural – VideoPoesia. Publicado pelo canal Katia Melo, YouTube, 14/07/2020, 3m38s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/z1RKBgcDyng">https://youtu.be/z1RKBgcDyng</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Baixando Imagens no Freepik. Publicado pelo canal Katia Melo, YouTube, 08/06/2020, 5m10s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/E99zrPspail">https://youtu.be/E99zrPspail</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Como escrever um poema? Publicado pelo canal Katia Melo, YouTube, 09/06/2020, 35m01s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/er\_aIFB\_H98">https://youtu.be/er\_aIFB\_H98</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Editando vídeos no FilmoraGo. Publicado pelo canal Katia Melo, YouTube, 04/06/2020, 13m28s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/Nd5JKFXVBvE">https://youtu.be/Nd5JKFXVBvE</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Entenda o que é racismo estrutural! Publicado pelo Canal Preto, YouTube, 21/02/2019, 5m35s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/lryL8ZAMq-E">https://youtu.be/lryL8ZAMq-E</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Humor perverso e racismo. Publicado pelo Canal Preto, YouTube, 13/05/2019, 5m36s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/DGg6WolKgOs">https://youtu.be/DGg6WolKgOs</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Me chamaram negra - Victoria Santa Cruz - Liceu. Publicado pelo canal Produções Discentes, YouTube, 15/11/2016, 4m53s. <a href="https://youtu.be/DZzltjtPg6s">https://youtu.be/DZzltjtPg6s</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Negros no mundo corporativo. Publicado pelo canal Geledés Instituto da Mulher Negra, YouTube, 01/10/2019, 7m11s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/gjD-1ZRwTLQ">https://youtu.be/gjD-1ZRwTLQ</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ONU Brasil lança documentário sobre o Dia da Consciência Negra. Publicação pelo canal ONU Brasil, YouTube, 20/11/2015, 30m07s. <a href="https://youtu.be/m6NJQyRPW70">https://youtu.be/m6NJQyRPW70</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Racismo Estrutural – João Pedro. Publicado pelo canal Katia Melo, Youtube, 05/06/2020, 18m51s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/ANYic8bdUxQ">https://youtu.be/ANYic8bdUxQ</a>, Acesso em: 30 abr. 2021.

Racismo Estrutural – George Floyd. Publicado pelo canal Katia Melo, Youtube, 04/06/2020, 24m19s. Disponível em: Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTA CRUZ, Victoria. Me Gritaron Negra (Afro Perú) Publicado pelo canal Music MGP, YouTube, 12/04/2016, 3m18s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/cHr8DTNRZdg">https://youtu.be/cHr8DTNRZdg</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Negra sim! Publicado pelo canal Renata Araújo. Youtube, 08/11/2016, 5m24s. Disponível em: <a href="https://youtu.be/eoOuggdQBGI">https://youtu.be/eoOuggdQBGI</a>. Acesso em: 30 abr. 2021.





Ensinando a transgredir: as contribuições de bell hooks na formação de professores

Desafios e possibilidades para a construção de uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade



egundo o Currículo da Cidade de São Paulo, os professores e professoras são sujeitos, agentes principais na elaboração e implementação do Currículo e, como tal, estabelecem as relações entre ensino e aprendizagem, segundo concepções epistêmicas próprias. bell hooks¹, profundamente influenciada pela obra de Paulo Freire, entende que essas concepções epistemológicas não se constroem apartadas de perspectivas histórico, social e culturais. A autora oferece ferramentas analíticas para pensar as relações de poder imbricadas no interior da escola, a partir de uma perspectiva interseccional, de classe, raça e gênero, que podem contribuir na formação continuada de professores realizada na DIPED da DRE Guaianases para uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade.

Palavras-chave: Currículo da Cidade, Formação de professores, bell hooks.

<sup>1</sup> A autora utiliza a escrita do nome na forma minúscula, por uma posição política de destaque a sua escrita e não a sua pessoa.

### Introdução

Pensar a formação de professores é pensar no sujeito. Quem é essa professora?<sup>2</sup> Como se constitui a docente? Como se percebe como sujeito histórico no emaranhado da teia social? Como essas percepções se relacionam com suas práticas pedagógicas? Essas e outras inquietações surgiram a partir da minha própria experiência como professora e negra. Foram essas inquietações que me levaram à pesquisa em formação de professores, entendendo que a Rede é constituída por diferentes sujeitos, e que, por sua vez, também estão implicados pelas matrizes de dominação que estruturam a sociedade, tanto objetivamente, como subjetivamente, criando relações assimétricas e hierárquicas, que se ramificam no interior dos espaços escolares.

Este artigo apresenta reflexões elaboradas a partir da revisão da literatura de bell hooks (2017, 2019, 2020), que se constitui em um dos aportes teóricos primários de minha pesquisa, e tem como objetivo oferecer contribuições para pensar a formação continuada de professoras nos diferentes componentes curriculares, etapas e modalidades, que possibilitem mecanismos para a compreensão das relações entre experiência dos sujeitos docentes, suas concepções epistêmicas e as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva antirracista.

Também procuro evidenciar como o Currículo da Cidade de São Paulo traz, em sua concepção, a premissa de uma educação integral, equânime e inclusiva, e que para efetivá-la não podemos desconsiderar que estudantes e professores são sujeitos integrais nas relações de ensino e de aprendizagem. A estrutura do Currículo da Cidade de São Paulo está alicerçada nestes três conceitos orientadores que estão inter-relacionados e permeiam todos os níveis e modalidades da Rede Municipal de Ensino.

O conceito de educação integral se assenta no sujeito e não no tempo de permanência na escola. Está ancorado na percepção de que os sujeitos possuem dimensões intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais, e que todas essas dimensões devem ser desenvolvidas em sua formação de maneira igualitária. Os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos na perspectiva da educação integral permitem ao sujeito alcançar seus objetivos individuais, compreender e intervir na sociedade, de modo a garantir seu lugar no mundo como um sujeito de direitos, e também contribuir com a melhoria da comunidade na qual se insere. Para tanto, a escola deve estar atenta ao contexto da sociedade contemporânea, nas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, o que também nos propõem pensar nas

<sup>2</sup> Por constituírem a maior parte dos profissionais de educação que atuam na educação básica, nesse artigo optou-se por utilizar o termo professora para designar os profissionais da docência.

desigualdades produzidas neste contexto, que estão relacionadas com os conceitos de uma educação equânime e inclusiva.

A proposta de uma educação equânime apreende o reconhecimento de que a diferença é um traço inerente das humanidades e que, portanto, não deve ser mobilizada para a produção de desigualdades de acesso a direitos. Somos diversos, temos experiências diversas, que são condicionadas pelas estruturas sociais, conhecemos e produzimos conhecimentos a partir destes lugares. Dessa forma, se faz imperativo oferecer condições diversas, recursos e práticas pedagógicas dentro do sistema educacional para que todas e todos possam ter os direitos de aprendizagem garantidos de maneira integral. Oferecer condições iguais, desconsiderando a heterogeneidade das(os) bebês, crianças, meninas, meninos e jovens da Rede seria corroborar com um sistema de perpetuação de desigualdades e exclusão.

O que nos leva ao terceiro conceito na tríade que embasa o documento, a educação inclusiva. A educação inclusiva concebe todas as dimensões necessárias para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem para todas e todos, considerando suas características biopsicossociais.

Para tanto, trago algumas das ferramentas analíticas produzidas por bell hooks, para compreender as relações de poder e qual o seu encadeamento com a formação da identidade docente e como as experiências sociais dos sujeitos se relacionam como os processos de ensino e aprendizagem.

Proponho com isso a utilização da obra Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade, para bibliografia na formação continuada de professoras, e possibilidade de construção de uma educação antirracista na perspectiva do Currículo da Cidade de São Paulo. A escolha da autora se justifica porque, ao analisarmos suas considerações acerca da educação, observamos que ela contribui com proposições acerca da construção de espaços de formação de confrontação construtiva, em que as professoras, consideradas em suas dimensões sociais e docentes, possam pensar estratégias de ensino e aprendizagem a partir de suas próprias experiências, reconhecendo os fatores que influenciam a forma como aprenderam e as suas práticas pedagógicas, que muito podem contribuir para qualificar os processos de formação docente.

### A professora: sujeito histórico social

No Currículo da Cidade de São Paulo há uma concepção de sujeito, da qual partimos, em que se lê:

O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se

tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo. (SÃO PAULO, 2017a, p. 46).

A partir dessa premissa, entende-se que os processos de ensino e de aprendizagem acontecem por meio da relação entre sujeitos e objetos de conhecimento. Porém, quem são os sujeitos?

O Currículo explicita os estudantes como sujeitos, mas também apresenta os professores como sujeitos quando reconhece o protagonismo e a necessidade de que se percebam motivados e em condições de exercê-lo, o que se evidencia na participação de ambos os agentes na escrita do documento, concebendo-os como sujeitos de direitos. (SÃO PAULO, 2017a, p. 18-20).

Reconhecer os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem também é reconhecê-los em sua diversidade e integralidade, assim como está proposto no Currículo da Cidade de Educação Infantil e no Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências, nos quais bebês, crianças, meninas e meninos são considerados em suas especificidades, entendidas as diversas infâncias dentro de um contexto histórico social e cultural, em sua variedade de classe, gênero, raça, etnia, orientação política, sexual e religiosa (SÃO PAULO, 2019, p. 41).

As professoras e estudantes vêm de contextos diversos, estão inseridos numa sociedade multirracial e pluricultural, que é estruturada e estrutura suas relações a partir de matrizes de dominação, como o racismo, o sexismo e o capitalismo e em que diferentes características individuais são mobilizadas na produção de desigualdades em âmbito subjetivo e objetivo.

hooks (2017, 2019, 2020) utiliza o termo patriarcado capitalista da supremacia branca para identificar a inter-relação e a interdependência de diferentes sistemas de dominação que mobilizam marcadores identitários construídos socialmente. Como sistema, perpassa as dimensões objetivas e subjetivas, numa relação conflituosa de mecanismos de controle e estratégias de resistência, estabelecendo relações de poder numa perspectiva Foucaultiana.

Assim, o conjunto de práticas sociais, institucionais, culturais e interpessoais em diferentes contextos históricos, no qual a branquitude, enquanto privilégio simbólico, constitui um padrão de humanidade e produção de conhecimento hegemônico, se reflete nas desigualdades de acesso a direitos universais para o grupo social de pessoas historicamente racializadas, num processo de desumanização e subalternização, que incidem diretamente no ensino e na aprendizagem, visto que os sujeitos, tanto estudantes, como professoras estão nesses processos em sua integralidade, como diz Nias (1991) apud Nóvoa (2015), p.15, "o professor é uma pessoa, e uma parte importante dessa pessoa é o professor".

Outro aspecto é que o docente tem sua própria experiência enquanto criança nos sistemas de ensino, contextualizados nas diferentes dimensões e tempos históricos, e essas experiências também o constituem, como professor.

Para hooks (2017), pensar criticamente sobre a educação que recebera em escolas segregadas no Sul dos Estados Unidos, e na adolescência em escolas dessegregadas, assim como seu percurso na graduação e na pós-graduação, foram fundamentais na construção de suas práticas pedagógicas. Para ela, a construção da identidade docente é anterior ao início do seu fazer profissional como professora. Gloria Jean Watkins (bell hooks) nasceu em 1952, em Hopkinsville, estado de Kentucky, nos Estados Unidos, filha de um zelador e uma dona de casa, cresceu no seio de uma família da classe trabalhadora, numa sociedade

segregada pelas leis Jim Crow<sup>3</sup>. No espaço familiar, a forma como explicitava suas compreensões acerca da realidade por meio da fala gerava incômodos e, muitas vezes, punições. Já na escola segregada onde estudou durante a infância, sua inteligência era valorizada, ela era constantemente encorajada e acolhida. A autora conta que as professoras, mulheres negras que formavam o quadro docente, se preocupavam com a educação das crianças numa dimensão que ia além da transmissão de conteúdo e a preparação dos estudantes para o exercício de uma profissão, pois o lecionar era um ato político de comprometimento com justiça social e igualdade racial (hooks, 2017, 2020).

O percurso escolar da autora coincidiu com a luta pelos direitos civis protagonizada pelo movimento negro estadunidense, que teve início nos anos de 1950, e que, entre outras consequências, colocou fim à segregação nas escolas, levando bell hooks a frequentar escolas dessegregadas no High School. Ela então percebeu a mudança no quadro de professores, uma presença maior de homens, majoritariamente brancos, onde o conhecimento se "resumia a pura informação, obediência e lições que reforçavam estereótipos racistas" (hooks, 2017, p.12). Essa mudança levou as crianças negras a frequentarem um espaço hostil, onde eram obrigadas a sair de casa mais cedo e aguardar a entrada dos alunos brancos, confinados no ginásio, para evitar o conflito. Os meninos e meninas negras eram "obrigados a enfrentar os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender", diz hooks (2017, p. 12). A segregação que conferia escolas diferentes para pessoas negras e brancas havia acabado em âmbito legal, mas não nas práticas sociais. Isso se evidenciava nos desempenhos escolares drasticamente diferentes, se antes a pequena Glória, era uma criança que se relacionava de maneira satisfatória com a escola, interagindo com os diferentes sujeitos, inclusive docentes, o mesmo não aconteceu no dessegregado *High School*. Aquela criança se tornara uma adolescente pouco falante e com autoestima distorcida.

Foi na Universidade que Glória começou a escrever, adotou o nome bell hooks em homenagem a avó, e teve contato com a obra de Paulo Freire.

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele, um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha própria prática pedagógica. (hooks, 2017, p. 15).

Foi também no ambiente acadêmico que a autora iniciou os estudos das teorias feministas, e continuou a perceber como as experiências sociais dos sujeitos se relacionam com a aprendizagem, a partir de sua própria experiência, procurando articulá-la com a teoria numa perspectiva histórica e cultural para pensar sua condição de mulher negra, mobilizando as intersecções de opressão de classe, raça e gênero. Pois, para a autora, apenas a categoria de gênero não dá conta de explicar o que é ser uma mulher-negra, bem como a categoria de raça não pode dar conta de explicar a sua condição de mulher-negra.

A autora também percebeu que sua experiência a partir de uma família da

<sup>3</sup> As leis Jim Crow foram um conjunto de normas jurídicas que segregaram pessoas negras e brancas nos EUA entre 1876 a 1964 e abrangeram os amplos aspectos da vida social como educação, transporte, casamentos e lazer. Jim Crow faz referência a um personagem e também nome de uma canção que ridicularizava pessoas negras. Ver Cashmore (2000).



classe trabalhadora, que conseguia arcar com os custos de sua educação, produzia um incômodo nos ambientes acadêmicos, sua presença e as relações estavam também permeadas por esse marcador, mulhernegra-filha-de-trabalhadores, entendendo que a classe, está além do acesso aos bens de consumo ou às relações com os meios de produção, envolvendo valores e códigos culturais específicos (hooks, 2017, 2019).

Foi a partir do contato com diferentes epistemologias e dos esforços para entender o cotidiano vivido, que bell hooks partiu para a produção de epistemologias que dessem conta de articular a experiência e a prática, considerando a professora como sujeito agente e condicionada pelas estruturas sociais, no intuito de entender a si mesma neste lugar.

Foi fundamentalmente importante na construção de práticas pedagógicas para a autora, assim como para Freire (1996), reconhecer que tanto a produção do conhecimento como as práticas pedagógicas no interior da escola não eram neutras. Em última análise, a alegada neutralidade evidencia a manutenção das desigualdades, ao passo que não dá conta de garantir o direito de aprendizagem aos sujeitos dos diferentes grupos sociais.

Por isso, é necessário que a professora se entenda como sujeito social e racializada, a partir das representações sociais configuradas numa perspectiva de uma sociedade estruturada no patriarcado capitalista da supremacia branca, já que, segundo Moscovici (2003), as próprias relações entre os sujeitos implicam representações que, por sua vez, envolvem a classificação e a valoração positiva e negativa.

Para Freire (1996), são saberes necessários para a prática educativa que a professora tenha a percepção de si mesma, que representa algo, e essa representação também é utilizada como prática pedagógica, estes se apresentam como outros pontos de convergência entre hooks e Freire.

Evidentemente, as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos da América do Norte guardam semelhanças e distinções inerentes ao processo de escravização da população negra nas Américas, que ocorreu em ambos os países e que, portanto, a forma como os sistemas escolares se configuram para crianças e jovens brancos e negros guardam as mesmas proporções entre essas duas sociedades, assim como a própria construção da identidade étnico racial das populações desses países<sup>4</sup>.

O que fica evidente na experiência da autora é que a escola, na condição de instituição, constrói um parâmetro de sujeito cognoscente, baseada na intersecção entre raça, classe e gênero. A escola, de maneira geral, desconsidera a produção de conhecimento fora do escopo da branquitude. Esses aspectos também foram observados em escolas brasileiras, como apontaram Dávila (2006) e Gomes (1995, 2017), e, apesar de não haver

<sup>4</sup> Apesar da importância do tema, por escolha metodológica, não aprofundarei essa questão neste artigo.

um sistema político jurídico no país, que segregasse pessoas negras e brancas, o acesso, a permanência e o desempenho escolar dessas crianças permanecem desiguais.

O que nos é pertinente na análise de bell hooks, considerando a nossa Rede, é que o racismo é um sistema de poder, e como tal dispõe de tecnologias que se moldam às demandas nas diferentes sociedades e se ramificam nas relações entre os sujeitos nos mais diferentes âmbitos sociais, inclusive, no espaço escolar. Se professoras, assim como estudantes, são sujeitos imersos nessas relações, a formação de professoras não pode

desconsiderar epistemologias que nos confrontem com os aspectos simbólicos envolvidos nas práticas pedagógicas.

Visto que na Rede elaboramos um Currículo pautado numa educação equânime, integral e inclusiva, e que oferece subsídios para prática docente, numa perspectiva antirracista, concebido de maneira dialógica com os diversos sujeitos, entre eles os docentes, creio ser pertinente abordar, o que para mim é fundamental no pensamento de hooks, a experiência dos sujeitos e sua relação com o conhecimento.

# Desafios e possibilidades na formação continuada de professoras(es)

A formação continuada de professoras que nos referirmos é concebida a partir de Gatti (2008) apud Fanizzi (2015), e apesar de variar de maneira mais ampla à mais restrita, levando em consideração seu contexto histórico, compreende entre outras possibilidades "cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício no sistema de ensino". Nóvoa (2015), a partir de uma perspectiva histórica, como os estudos sobre a formação de professoras procurou, por muito tempo, desvincular a dimensão do sujeito da profissional, num processo tecnicista do fazer docente.

Para bell hooks, isto também é evidência de como o patriarcado capitalista da supremacia branca se relaciona com a educação:

> Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integralidade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização.

Esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais. (hooks, 2017, p. 29).

Segundo Nóvoa (2015), isso ocasionou formações docentes pautadas na técnica num processo de competências e métodos com a intenção de levar a produtos adequados, o que na prática provocou poucas melhorias na qualidade social da Educação no decorrer dos anos.

Em relação à formação continuada de professores no Brasil, Fanizzi (2015) explicita:

Geralmente, os programas destinados aos professores em exercício, além de não considerarem a formação inicial, priorizam práticas voltadas ao domínio de parâmetros e orientações curriculares e das habilidades exigidas nas avaliações externas, medidas que estão bem longe de considerar a concreta realidade da prática docente (FANIZZI, 2015, p.86).

Para hooks (2017), isso se deve, entre outros aspectos, à ausência da consideração das experiências dos sujeitos na elaboração dessas formações. Segundo a autora, a produção do conhecimento perpassa as experiências dos corpos dos sujeitos no mundo. Considera que existe uma forma privilegiada de produção de conhecimento que engloba as dimensões experimentais e analíticas, nas dimensões daquilo que toca o sujeito, seus sentimentos e sofrimentos. É também a experiência que informa o modo como sabemos o que sabemos. É a partir da reflexão crítica sobre nossas experiências, tanto dentro como fora da escola, que podemos entender o que fazemos, como fazemos e por que fazemos, nas relações de ensino e de aprendizagem.

> Outra perspectiva que envolve a experiência é reconhecer que mobilizá-la faz parte da política de identidade, que marca a resistência dos sujeitos de grupos historicamente subalternizados, confrontando uma lógica hegemônica de que existe uma experiência universal da qual se parte para a produção de conhecimentos, e não que ele é construído a partir das demandas que se apresentam para nós na relação cotidiana com a realidade, portanto, são tão diversos quanto os sujeitos que os produzem (hooks, 2017).

periências por meio de narrativas deve ampliar o conhecimento dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, pois não significa que não se pode falar daquilo que não "experen-

Compartilhar ex-

ciamos", isso seria uma visão essencialista, mas que falamos de perspectivas diferentes a partir do lugar que "experenciamos".

Portanto, as possibilidades de construção de epistemologias que rompam com concepções hegemônicas são consideravelmente maiores. Ressalto aqui o uso da palavra experiência e experenciar, não vivência e viver, no sentido de que vivemos muitas coisas, muitas delas não nos afetam, somente as experiências, o experenciado nos afeta (LARROSA BONDÍA, 2002).

De acordo com o Currículo da Cidade, o professor é o principal agente em sua implementação, a partir de duas perspectivas: a articulação dos conhecimentos e da prática e a relação com os estudantes.

Como articular esses conhecimentos se não tivermos compreensão de que essa ação está permeada por processos estruturais presentes em todo nosso percurso escolar, pois "a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal?" (hooks, 2017, p. 51). Como estabelecer relações com os estudantes se eu não considero que a forma como esses experienciam o mundo se relaciona com a forma como aprendem?

Não se pode negar que a visão dos professores ainda está permeada por representações sociais desumanizadoras, fruto de uma educação que não foi pensada para os diferentes sujeitos, que, assim como a sociedade, reflete o apagamento de humanidade de pessoas pertencentes a grupos sociais historicamente subalternizados e que desconsidera as diferentes maneiras pelas quais esses grupos se relacionam com a escola.

Porém, se esse processo foi construído ao longo da história também pode ser desconstruído, e uma das possibilidades é pensar formações continuadas oferecidas pela Rede, por meio das divisões pedagógicas - DIPEDs, que não desconsiderem os conflitos oriundos de uma sociedade desigual, mas, sejam abertas ao diálogo sincero com o intuito de desenvolver o afeto, no sentido daquilo que nos afeta (JESUS, 2015). Oferecendo espaços formativos em que o conflito seja reconhecido, para que possamos desenvolver formas outras de solução que não o silenciamento e, nesse momento, é fundamental que possamos "intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1994).

Espaços de diálogos que considerem as contribuições dos estudos culturais e sociológicos necessários para a compreensão da sociedade e da diversidade que se apresenta em nossa Rede, na formação continuada de professores em diferentes áreas do conhecimento, nível e etapa de ensino, como uma demanda inerente aos processos de ensino e de aprendizagem, como parte da construção de práticas educativas que garantam a aprendizagem de todos os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais.

Diante do cenário pandêmico atual, que evidenciou como esses processos de desumanização causados pelo patriarcado capitalista da supremacia branca ainda estão presentes e impactam diretamente a vida, o acesso e o direito de aprendizagem de meninas e meninos desses grupos sociais, é necessário que possamos desenvolver estudos, reflexões, proposições e ações que potencializem a educação antirracista, garantindo-lhes esse direito. Portanto, não é possível pensar uma formação continuada para professoras numa perspectiva antirracista, como está proposto no Currículo da Cidade de São Paulo, sem reconhecer que as estruturas nas quais a sociedade está organizada condicionam como percebemo-nos e como percebemos os estudantes.

Reconhecer essa condição não é uma determinação do nosso fazer, ao contrário, é a primeira etapa para a elaboração de uma pedagogia crítica e engajada, uma pedagogia interseccional, que garanta o direito de aprendizagem aos bebês, crianças, meninas e meninos, jovens e adultos, da nossa Rede.

Neste sentido, podemos pensar nas abordagens metodológicas para a formação continuada de professores na Rede a partir das contribuições de bell hooks, no que tange à fala e à escuta. Para a autora, algumas perguntas são fundamentais quando consideramos os processos de ensino e de aprendizagem. "Quem fala? Quem ouve? E por quê?" (hooks, 2017, p.57).

Semelhante ao que ocorre na sala de aula, considerar as vozes individuais dos diferentes sujeitos, nas narrações de suas experiências, convertem os olhares para experiências divergentes, ampliando e aprofundando discussões, através da relação entre "fatos e constructos mais abstratos com a realidade concreta" (hooks, 2017, p.116).

O exercício da escuta e a consideração de que produzimos conhecimentos a partir de nossas experiências, e que não há hierarquização desses conhecimentos, contribuem para a criação de uma comunidade de aprendizagem, na qual os envolvidos têm a percepção de um objetivo propositivo comum, em que a contribuição de cada experiência é o fio que tece uma rede de possibilidades.

Para hooks (2017, p. 52), "É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais". Este espaço de grande potencial construtivo, assim como já abordado anteriormente, não é neutro e tão pouco isento de conflito, é necessário um "espaço de confrontação construtiva e questionamento crítico" (hooks, 2017, p.53).

Atualmente, no contexto de encontros síncronos por plataformas digitais, as formações se constituem em uma exposição dialogada, que garantem momentos de fala e escuta dos diferentes sujeitos, atra-



vés da fala ao microfone, escrita no chat e outros recursos disponíveis de registro. As formações partem de uma mediação estética, na qual os participantes compartilham suas impressões a partir de uma obra de arte, vídeo e literatura, entre outras, que tenham relação com o conteúdo abordado. Este momento oferece não só ao formador, como também aos participantes, pelo menos dois aspectos extremamente importantes para o desenvolvimento da formação. Ouvir o que os participantes sabem sobre o conteúdo a ser abordado e como sabem a partir de suas experiências. Acredito que mesmo essas práticas consolidadas e assertivas durante os encontros podem ser ampliadas, a partir da produção de narrativas como atividades assíncronas que possibilitem às professoras e aos professores evidenciarem

seu percurso na escola (como estudantes como docentes), o que as(os) levaram até a formação, suas expectativas e os desafios encontrados no cotidiano da escola.

Assim, a produção de narrativas se constitui como uma possibilidade pela qual as professoras podem falar não só sobre o seu fazer, mas também como fazem, e refletir sobre o que os leva a fazerem assim e não de outra forma. Podem evidenciar as posturas e as concepções, oferecendo subsídios para identificar como o racismo impacta nas concepções e nas relações em sala de aula, bem como compartilhar como as práticas pedagógicas podem e são modificadas pelo desejo de promover uma educação inclusiva, integral e equânime, numa perspectiva antirracista.

#### Conclusão

Diante das potentes ferramentas aqui apresentadas, a utilização da obra de bell hooks, Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, se coloca como uma importante propulsora de dis-

cussões que fomentem nas professoras a reflexão e a refração sobre as premissas e as concepções condicionadas pelas estruturas das matrizes de dominação de raça, classe e gênero, que permeiam nossa constituição como docentes, estabelecendo relações com suas práticas pedagógicas e suas experiências sociais.

Com isso, contestar as relações de ensino e aprendizagem que estejam pautadas em códigos culturais hierárquicos, e que promovem a manutenção das desigualdades de acesso aos direitos de aprendizagem, e criar novas possibilidades de fazer pedagógico que rompam com as mais diversas formas de dominação.

Essas possibilidades se coadunam com o Currículo da Cidade de São Pau-

lo, na medida em que propõe uma educação para as relações étnico-raciais, que não se configure num tema que deve ser anexado ao conteúdo dos componentes curriculares, mas que perpassa as concepções, práticas e códigos culturais que são estabelecidos nos processos de ensino e de aprendizagem, que vão desde a escolha do material utilizado até a forma como as professoras falam com as meninas e meninos, ou olham para os bebês.

#### Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas 1**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil-1917-1945. Tradução: Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FANIZZI, Sueli. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática**: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.





## A afrocentricidade em Ferréz e Kiusam de Oliveira e suas características narrativas

**Valdeci Antonio dos Santos** Analista de Informação, Cultura e Desportos CEU Guarapiranga - DRE Campo Limpo



ste artigo faz uma análise das narrativas utilizadas na Literatura Infantil Afrocentrada, especificamente nos livros Amanhecer Esmeralda, do autor Ferréz, e O mundo no Black Power de Tayó, da autora Kiusam de Oliveira, procurando identificar se as características narrativas apresentadas estão de acordo com aquelas defendidas por Walter Benjamim e Nicolau Sevchenko. Procura ainda verificar se tais obras são capazes de cumprir os objetivos de valorização dos traços culturais de africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira por meio de suas características narrativas. Identificando-se, dentre as características das obras, aquelas adequadas para se trabalhar nas salas de aula da Educação Básica sob os aspectos exigidos pela Lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: afrocentricidade; narrativa; literatura infantil.

### Introdução

Atualmente, diferente de alguns anos atrás, os acervos de bibliotecas públicas infantis, bibliotecas escolares e salas de leituras das escolas públicas possuem um número significativo de títulos de livros voltados para as questões étnico-raciais. Estes títulos surgiram, principalmente, a partir da conquista, por parte dos movimentos negros, da Lei nº 10.639/03, que determinou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

A partir de meu contato com os textos sobre narrativas produzidos pelos autores Walter Benjamim e Nicolau Sevchenko, surgiu a ideia de escrever este artigo, que tem como objetivo conhecer os conceitos que embasam o desenvolvimento da literatura infantil afrocentrada; analisar a narrativa desenvolvida a partir do pensamento dos dois autores citados e, por fim, verificar se a literatura infantil afrocentrada tem potencial para cumprir seu objetivo que é a valorização dos elementos culturais e étnicos dos povos africanos e afro-brasileiros.

O desenvolvimento deste trabalho foi possível a partir da leitura de artigos sobre o conceito de afrocentricidade, que procuram explicar as bases para o desenvolvimento de literatura e outros materiais voltados para a questão étnico-racial. Após o entendimento do conceito, foi feita a leitura dos livros Amanhecer Esmeralda, de Ferréz, e O Mundo no Black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira, e analisados sob as ideias teóricas defendidas nos textos: O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, de Walter Benjamin e No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa, de Nicolau Sevcenko.

A hipótese formulada aqui parte do princípio de que as obras de literatura infantil apresentadas possuem características narrativas em conformidade com as ideias teóricas citadas, sendo assim capazes de despertar em seus leitores e ouvintes as emoções desejadas por seus autores. Cumprindo, portanto, um papel fundamental na conscientização da importância da ancestralidade, dos valores e das tradições africanas e afro-brasileiras para a formação de nossa cultura.

### Afrocentricidade na literatura infantil

A promulgação da Lei nº 10.639/03, em janeiro de 2003, que tinha como objeto principal a obrigatoriedade da presença de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas da Educação Básica trouxe consigo outra discussão fundamental naquele momento. Tal discussão girava em torno da escassez de material didático apropriado para a implantação da lei nos currículos das escolas brasileiras. Faltavam materiais adequados em todas as áreas do conhecimento. Os materiais que eram utilizados traziam consigo uma ideia eurocêntrica e, portanto, não davam conta de tratar o protagonismo de povos não europeus na formação da cultura brasileira.

Para tentar suprir tais necessidades, grupos de estudiosos e pesquisadores recorreram ao conceito de afrocentricidade, discutido desde o século XIX. Porém, para efeitos deste trabalho, será situado a partir da definição de Molefi Asante, na década de 1980. Segundo ele,

> Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africa-

> > nos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem e cultura de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009, p. 93 apud SANTOS JUNIOR, 2010, p. 2).

A ideia da afrocentricidade recebeu muitas críticas por ser interpretada, principalmente por africanistas europeus, como sendo uma versão africana do eurocentrismo, porém seus defensores argumentam que ao contrário do eurocentrismo que se baseia na hegemonia cultural de supremacia branca, a afrocentricidade não defende a ideia de uma cultura superior à outra, mas sim a valorização da

cultura africana como protagonista de sua própria história. Neste sentido, segundo Santos Junior,

> O que inclui africanas(os) no terreiro da afrocentricidade é a valorização de suas tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência que se traduzem nas mais variadas formas de resistência à aniquilação psicológica, cultural, política e econômica dos povos africanos. (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 5).

Portanto, uma pessoa (estudioso, escritor, etc.) pode ser chamada de afrocentrada se seus trabalhos buscam o respeito e a valorização da cultura africana ou afro--brasileira a partir de suas próprias referências históricas e culturais sem nenhum desmerecimento às outras. Desta forma, ser uma pessoa afrocentrada tem mais a ver com o foco de sua pesquisa ou seu trabalho e menos com sua origem, enfatizando ainda que a pessoa pode ser afrodescendente ou africano e, mesmo assim, não ser afrocentrada.

Este trabalho não tem como objetivo fazer uma discussão sobre a questão da afrocentricidade, por isso, após esta breve explicação do conceito, voltamos à questão da falta de material para se trabalhar dentro dos parâmetros da Lei nº 10.639/03. A partir do exposto, muitos trabalhos em diversas áreas foram desenvolvidos. Atualmente, após 18 anos da promulgação da Lei, já há vasta disponibilidade de materiais apropriados para trabalhar a questão.

Dentro do contexto da literatura infantil, encontramos várias coleções e títulos que buscam colocar em evidência esse protagonismo dos povos afro-brasileiros na construção de nossa própria história. Tais trabalhos buscam a valorização das culturas afro por meio da desconstrução de conceitos paradigmáticos que não levam em conta a participação da nossa herança africana na construção de nossa identidade.



Buscando através de novos conceitos, novos olhares sobre as tradições de matrizes africanas, não apenas em relação às crenças, mas também nas posturas de empoderamento e valorização de traços físicos. Para isto, buscam na ancestralidade explicação para vestimentas, cortes de cabelo, etc.

Pesquisando sobre obras da literatura infantil com estas características, encontramos diversos títulos com várias temáticas diferentes. Apenas para efeito de exemplo, podemos destacar uma coleção feita por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, que adaptaram os contos de fadas para a temática afro, situando os personagens em ambientes históricos brasileiros e adaptando a história narrada a fatos históricos; ou Menina bonita do laço de fita, que é uma história de Ana Maria Machado, que também aborda a valorização da beleza a partir das características da per-

sonagem negra. Porém, sobre este último, não há consenso sobre esta valorização, pois embora a beleza da menina seja enfatizada, a personagem negra aparece de forma passiva na história e não ocupa um lugar de protagonista pensante, sequer tem nome. Embora seja uma das obras pioneiras nesta temática, Menina bonita de laço de fita parece não corresponder às características necessárias a uma obra de literatura infantil afrocentrada.

Para este trabalho, por critérios que procuram situar o autor dentro do contexto de sua própria obra, foram escolhidas duas obras da literatura infantil: o livro Amanhecer Esmeralda, do escritor paulistano, morador do Bairro de Capão Redondo, Ferréz; e o livro O Mundo no Black Power de Tayó, da professora da Universidade Federal do Espírito Santo, nascida em Santo André-São Paulo, Kiusam de Oliveira.

### Autores e suas obras

Ferréz é o nome literário de Reginaldo Ferreira da Silva. O nome faz referência a Virgulino Ferreira, o Lampião, e a Zumbi dos Palmares. O escritor romancista, contista e poeta é nascido em São Paulo e mora no Bairro de Capão Redondo, está ligado à corrente denominada Literatura Marginal, por ser desenvolvida nas periferias das grandes cidades brasileiras e tratar de assuntos ligados a este universo, estando, portanto, fora do circuito das grandes livrarias e mercado literário. O autor já publicou vários livros sobre a temática da periferia, sendo o mais conhecido deles, Capão Pecado. Também participa do Movimento Hip Hop e na promoção de eventos culturais na periferia.

Amanhecer Esmeralda foi o primeiro livro infantil do autor, conta a história de Manhã, uma menina negra, pobre e sonhadora que, mesmo enfrentando um cotidiano de muita pobreza, consegue levar beleza a todos ao seu redor. A história se passa numa escola pública do Jardim das Rosas, um distrito do Capão Redondo, onde está localizada a favela que a personagem mora. Ajudada pelo professor Marcão e por uma merendeira da escola, a dona Ermelinda, Manhã toma conhecimento de suas raízes africanas, fato que provoca uma transformação na sua autoestima e contagia as pessoas da localidade. O livro fala sobre empoderamento da mulher negra e também sobre a coletividade da periferia.

Kiusam Regiane de Oliveira, nascida em Santo André, no Estado de São Paulo, é Professora da Universidade Federal no Espírito Santo. Possui Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, sendo também Especialista em Educação Especial. Atuou como assessora na Secretaria de Cultura de Diadema, nos assuntos da cultura voltada para as questões de gênero e raça, tendo como foco a dança e, atualmente, é assessora da Academia Estudantil de Letras, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O livro O Mundo no Black Power de Tayó tem como tema central uma menina de seis anos e seu belo cabelo black power, que é relacionado ao universo da memória ancestral africana e às tradições culturais vigentes na diáspora. E, novamente, emerge a valorização do corpo e da identidade negra como forma de questionamento de estereótipos racistas.

As duas obras têm em comum alguns elementos que as caracterizam como literatura afrocentrada, pois procuram fortalecer o sentimento de identidade de seus personagens com suas ancestralidades africanas, a partir de elementos fundamentais como as tranças dos cabelos, as danças, entre outros. Além dessas semelhanças, as duas obras têm ainda uma aproximação que se dá pelo tipo das narrativas empregadas e pela origem de seus autores, que se aproxima do universo de seus personagens.

### A importância da narrativa

Para falarmos da narrativa, utilizaremos os textos de Walter Benjamin, O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, e o de Nicolau Sevcenko, No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa. Ambos tratam da narrativa como instrumento útil na preservação da coesão e do sentimento de pertencimento entre os membros do grupo.

O texto de Walter Benjamin, escrito em 1985, se constitui como uma análise da obra do escritor Nikolai Leskov para defender a tese de que a arte de narrar histórias está em extinção. Para o autor, a guerra fez com que os combatentes ficassem mais pobres em experiência comunicável, trazendo com isso um empobrecimento da narrativa. Segundo Benjamin, numa visão pessimista sobre a narrativa em tempos atuais, a arte de narrar vem perdendo força ao longo da história e caminha para a extinção. Aponta ainda dois fatores que contribuíram para essa decadência: a difusão do romance e da informação. O romance, por estar diretamente relacionado ao livro escrito, traz consigo uma característica solitária, o leitor do romance não compartilha a história com outras pessoas. Portanto, o indivíduo que lê romance é uma pessoa isolada que não recebe conselhos, mas também não sabe dar. Diferente disso é a narrativa que tem por base a tradição oral, a conversa entre pessoas. Neste sentido, segundo ele, as melhores narrativas escritas são aquelas que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores orais.

Para Benjamin, a arte de narrar está diretamente ligada ao conceito de sabedoria, o bom narrador é antes de tudo um sábio. A narrativa deve ser vista como "uma forma artesanal de comunicação" (BENJAMIM, 1987, p. 205), no sentido de que para fazer uma boa narrativa precisa pensar e elaborar, como se faz em qualquer trabalho manual. A narrativa está em decadência porque a sabedoria também está. Neste sentido, ele nos fornece dois exemplos de bons narradores: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. Enquanto o primeiro conhece o país sem sair do lugar através de suas tradições e costumes, o segundo é aquele que vem de longe e traz novos conhecimentos. Assim, só podemos pensar em uma boa narrativa se considerarmos as duas formas de conhecimento.

O texto de Nikolau Sevchenko busca uma ligação entre as raízes xamânicas de sociedades primitivas com a origem da narrativa. Para ele, naquelas sociedades, o xamã desenvolvia uma atividade de fundamental importância na formação e coesão do grupo. No princípio era o ritmo, que se refere às batidas dos tambores utilizados para provocar o transe nos indivíduos, que tinha como finalidade despertar os sentimentos de identidade e pertencimento. A partir do ritmo, o xamã exerce uma espécie de liderança que unifica o grupo socialmente, alimentando-o no sentido da prática da interação entre indivíduos dentro de suas famílias, e as famílias interagindo no grupo, naquela já espécie de comunidade primordial. Para ele, "a narrativa é uma performance integral, desencadeada e centrada pelo xamã; sendo coletiva, se torna



irresistível" (SEVCHENKO, 1988, p. 126), agindo como uma experiência de vida para todo o grupo.

Para Sevchenko, nas sociedades modernas, os grupos (tribos) culturais se desintegraram dando origem às culturas hegemônicas que procuram ignorar ou mesmo esquecer as raízes culturais de grupos minoritários.

#### Análise das narrativas

Após a apresentação das obras e seus atores, assim com um breve resumo dos textos em questão, passamos agora ao objetivo deste trabalho que é analisar se os livros de literatura infantil citados possuem as características básicas essenciais para uma boa narrativa, segundo os pensamentos de Nicolau Sevchenko e Walter Benjamin. Para isso, serão utilizados trechos dos textos a fim de identificar partes das narrativas dos que se encaixam nestas características, seguidas de um breve comentário explicando os pontos de convergências entre a teoria e as narrativas práticas.

O primeiro ponto a ser destacado aqui é a questão da experiência do narrador. Para Benjamin, a narrativa está em baixa porque a experiência também está. "A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores" (BENJAMIN, 1987, p.198). Neste ponto, o autor expõe a necessidade que o narrador tem de fazer parte do contexto onde a história é narrada, seja presenciando-a, seja se integrando ao imaginário dos seus ouvintes.

Seguindo esta mesma linha de pensamento focado na experiência, Sevchenko, ao falar das formas de analisar uma narrativa, menciona que,

> O lugar de onde ela é anunciada, a pessoa que a emite, os símbolos que subjazem à situação da exposição são muito mais significativos e imprescindíveis para se fazer uma avaliação conjunta e complexa



do que seja esse sistema de narrativa. (SEVCHENKO, 1988, p. 120).

Entendemos assim que o bom narrador ou mesmo a boa história a ser narrada deve fazer parte do convívio da comunidade, da visão de mundo das pessoas a quem se dirige e despertar interesse através do sentimento de pertencimento e

de proximidade. Neste sentido, os autores das obras aqui citadas parecem estar bem próximos destas características, pois tanto Ferréz quanto Kiusam de Oliveira possuem ampla experiência no contexto do público aos quais seus livros são dirigidos. O primeiro pelo próprio bairro onde mora, seu convívio com a comunidade e, provavelmente, com sua experiência como aluno de escola pública da periferia, onde a maior parte dos alunos são pobres e, em sua maioria, pretos. Na obra de Ferréz, sua personagem Manhã pode, hipoteticamente falando, ter sido sua colega de classe ou mesmo uma parenta próxima. Já a professora Kiusam, por sua vez, traz uma grande bagagem das experiências vividas em sua própria área de atuação como educadora e contadora de histórias, trabalhando com crianças ainda pequenas que, na maioria das vezes, não encontram representatividade nas histórias clássicas contadas na escola, em que as princesas, príncipes e heróis são sempre brancos e loiros.

Ferréz começa sua história narrando, detalhadamente e com propriedade de causa, o início do dia de alguém que tem nove anos, é pobre e está submetido a condições precárias de sobrevivência. Como demonstra o trecho a seguir:

Manhã acordou cedo mais uma vez, era sexta-feira, dia de alegria para todas as crianças que estudavam.

Foi até a pequena mesa, feita artesanalmente por seu pai com tábuas de caixotes, e não viu nenhum embrulho.

Era mais um dia sem pão.

Pegou a panela onde sua mãe fazia café e olhou dentro.

Nada (FERRÉZ, 2014, p. 7-8).

Mesmo se tratando de uma obra de ficção, ou seja, uma criação livre do autor, parece bastante difícil que detalhes bem específicos quanto estes pudessem ser narrados por alguém que não conhecesse contextos semelhantes. Ao ler ou ouvir este início de história, muitos alunos de escolas públicas não só da periferia de São Paulo, mas de várias outras grandes e pequenas cidades brasileiras, podem passar a sentir interesse pela história, porque de alguma maneira se identificam com ela.

Por sua vez, Kiusam é mais direta, começa sua história fazendo a apresentação de sua personagem.

> Tayó tem seis anos. É uma menina de beleza rara. Encantadora, sua alegria contagia a todos que perto dela ficam.

> Seu rosto parece uma moldura de valor, que destaca BELEZAS INFINITAS (OLIVEIRA, 2013, p. 8, grifo do autor).

A partir deste começo, a autora continua exaltando e fazendo comparação de forma poética da beleza da menina com os elementos naturais. Se pensarmos no contexto da Educação Infantil, lugar em que as meninas negras já chegam com sua autoestima baixa devido a toda uma estrutura racista, que não valoriza os negros, podemos perceber que a intenção da autora é ir direto à questão da valorização das características negras de sua personagem, buscando despertar a autoestima de seu público.

Portanto, nos parece que ambos os autores têm conhecimento do contexto do público a quem se dirigem e procuram cada um de sua maneira atingir seus objetivos, através de uma narrativa apropriada. Desta forma, cumprem o requisito da experiência defendido por Benjamim e por Sevchenko.

Outro ponto a ser analisado aqui é o caráter utilitário da narrativa. Benjamim, explicando o senso prático que toda narrativa deve buscar, exemplifica citando alguns autores e quais as suas preocupações, afirma que "tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária" (BENJAMIM, 1987, p. 200). Neste sentido, as narrativas trazem uma dimensão moral que lhes dão sentido. Salienta ainda que um bom narrador é aquele que sabe dar conselhos e para dar conselhos necessitamos de experiência e sabedoria.

Esta experiência e sabedoria, podemos identificar também no texto de Sevchenko, porém de forma mais sucinta, quando ele se refere à importância dos Xamãs para suas comunidades. "Cabe ao Xamã imprimir nos homens as feições indeléveis da identidade social da cultura a que pertencem" (SEVCHENKO, 1988, p. 126). Quando falamos em identidade social, falamos de costumes, crenças e tradições, que requerem experiência e vivência para serem mantidas. Portanto, nos parece que ambos os autores estão falando de termos que se aproximam e que podem ser traduzidos como caráter utilitário da narrativa.

Lembrando que o termo afrocentricidade procura destacar a importância das heranças afro para a constituição de nossa cultura e, consequentemente, valorizar nossa ancestralidade africana. Analisamos agora este caráter utilitário em nossos livros de literatura infantil.

No livro do Ferréz, esta valorização das heranças africanas aparece em alguns trechos, um deles é quando o professor Marcão, após identificar que a aluna Manhã passava por dificuldades em sua casa, onde tinha um pai ébrio e uma mãe empregada doméstica, que passava a maior parte do

dia fora de casa, resolve ajudar a garota lhe presenteando com um vestido verde-esmeralda. Em seguida, ele apresenta Manhã à merendeira dona Ermelinda. Esta por sua vez diz à menina: "-Você é muito bonita mesmo! O Marcão fez a maior propaganda dos seus traços africanos" (FERRÉZ, 2014, p. 28). Em outro trecho, "Enquanto fazia as tranças, dona Ermelinda falava sobre as raízes africanas dos negros. Disse que Manhã devia ser descendente de uma linda rainha, de algum dos reinos a que pertenciam os negros escravizados trazidos para cá" (FERRÉZ, 2014, p. 32). Percebe-se assim, que enquanto dona Ermelinda realça estas características físicas da menina, ela também procura exaltar a herança de seus antepassados africanos, trabalhando assim sua autoestima. A felicidade e a alegria da garota após esta conversa com a merendeira desencadeia uma mudança de postura em sua família e até mesmo na comunidade. Ao ver sua filha tão bonita, o pai resolve reformar o barraco onde mora, seguido por seus vizinhos, e em pouco tempo toda a favela ganha novas cores e o ambiente como um todo sofre uma transformação.

Enquanto que em O Mundo no Black Power de Tayó, o próprio título já nos chama a atenção para a valorização dos traços africanos. O título faz referência ao estilo do penteado que a garota Tayó utiliza, que é muito utilizado por integrantes de movimentos negros, inclusive pelos membros do Movimento Panteras Negras, atuante nos Estados Unidos dos anos 1960 e 1970, porém nos trechos da narrativa apresentados a seguir a autora expõe de forma poética sua verdadeira intenção ao escrever a obra.

Quando retorna para casa pensativa com toda a falta de gentileza de seus colegas, TAYÓ projeta em seu penteado, mesmo sem se dar conta disso, todas as memórias do sequestro dos africanos e das africanas, sua vinda à força para o Brasil nos navios negreiros, os grilhões e correntes que aprisionavam seus corpos. Tudo isso está bem guardadinho lá no fundo da sua alma. (OLIVEIRA, 2013, p. 28).

Mas, quando recupera seu bom humor, é capaz de transformar todas as LEM-BRANÇAS tristes em pura alegria, projetando em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de história e todos os saberes, demonstrando que nem correntes nem grilhões conseguiram aprisionar a ALMA POTENTE DOS SEUS ANTEPAS-SADOS. (OLIVEIRA, 2013, p. 31, grifo do autor).

No primeiro trecho, a narrativa trabalha com a memória, relembrando a forma perversa do processo de escravização dos africanos, que foram seguestrados em suas terras e trazidos à força para o Brasil. Enquanto que, no trecho seguinte, quando a garota está alegre, a narrativa se encarrega da valorização de todos os elementos

> culturais que esta mesma transposição dos africanos escravizados nos proporcionaram. A autora utiliza ainda do recurso das fontes em caixa alta para enfatizar a importância dos antepassados neste processo de identificação com nossas raízes.

> O último ponto a ser analisado diz respeito ao caráter artesanal da narrativa. Para Benjamin, "é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação" (BENJAMIM, 1987, p. 205), pois o narrador imprime sua própria marca na narração, contando a história quadro a quadro, em seu próprio ritmo. O autor compara a função do narrador aos

trabalhadores manuais que fabricavam os objetos com suas próprias mãos, etapa por etapa, até obter um produto final e acabado. Nos trabalhos manuais, os trabalhadores desenvolvem uma relação muito próxima com o objeto fabricado. É esta relação íntima com a história narrada que Benjamim espera encontrar nos bons narradores.

Para falarmos desta característica da narrativa como forma artesanal de comunicação nos livros aqui expostos, além de seus autores (Ferréz e Kiusam de Oliveira), não podemos deixar de destacar os trabalhos de seus ilustradores. Amanhecer Esmeralda foi ilustrado por Rafael Antón; e O Mundo no Black Power de Tayó por Taísa Borges. Em ambos os livros, seus ilustradores acompanham a narrativa escrita quadro a quadro, página a página, mostrando cada detalhe e cada expressão narrada pelo autor, fazendo um trabalho de excelente nível, provocando emoção e curiosidade em seus leitores.

Em Amanhecer Esmeralda, após a transformação de Manhã ter contagiado sua família e seus vizinhos, eles resolveram fazer um mutirão para cimentar a rua. O autor narra da seguinte forma:

> A rua inteira viu dona Tonha pintar o barraco, e alguns moradores começaram a se lembrar de coisas que deviam fazer a muito tempo.

> Um se lembrou de fazer uma cerca na frente, o outro de pôr uma caixa-d'água na laje. O sô Toin, dono do depósito, ficou tão contente com as vendas que propôs aos moradores fazerem um mutirão e calçarem a rua.

> Em poucos dias, todos se reuniram e trabalharam muito espalhando concreto, afinal as casas estavam pintadas e não podiam ficar numa rua toda de barro. (FERRÉZ, 2014, p. 43).

No complemento da página, a ilustração mostra as movimentações das pessoas trabalhando, conversando e pintando suas casas. Uma perfeita combinação entre a



história escrita e a ilustrada, proporcionando uma narrativa única.

A mesma situação pode ser vista em O Mundo no Black Power de Tayó, em menor intensidade, mas com a mesma qualidade ilustrativa. Como exemplo, no trecho a seguir que narra o encontro entre Tayó e sua mãe que também usa o penteado black power.

Quando amanhece, TAYÓ acorda com uma alegria capaz de contagiar toda a cidade onde mora. Seu corpo se ilumina. Olha para sua mãe, linda como ela, e tem a certeza de que nasceu mesmo de uma RAINHA. (OLIVEIRA, 2013, p. 35, grifo do autor). Ao lado, a ilustração mostra Tayó e sua mãe se abraçando com um olhar de orgulho mútuo. Mais uma vez combinando as histórias escritas e ilustradas, de forma muito bem elaborada.

Nos aspectos aqui analisados, é possível encontrar várias semelhanças entre a teoria de Benjamim e Sevchenko e as narrativas escritas por Ferréz e Kiusam de Oliveira, o que nos leva a refletir sobre a questão da decadência da narrativa. Porém, ambas as histórias necessitam ser contadas por pessoas que saibam transmitir a narrativa adequadamente, pois parte da qualidade da narrativa reflete na forma como é contada, a tradução da escrita para a fala também requer preparação e conhecimento.

### Considerações finais

O conceito de afrocentricidade, ao contrário do que diz seus críticos, não se parece com um "eurocentrismo invertido", ele não dissemina a ideia de supremacia de uma raça sobre outra. Ele defende a ideia da atuação de africanos e africanas como sujeitos ativos na construção de nossa identidade cultural por meio da preservação de valores, costumes e tradições.

Tanto o autor Ferrez, quanta a autora Kiusam de Oliveira demonstram, em seus respectivos livros possuírem as experiências necessárias dentro do contexto de suas histórias e de seus públicos para serem chamados de bons narradores, segundo as ideias de Benjamim.

Ambas as histórias analisadas possuem um caráter utilitário em suas narrativas, que é a elevação da autoestima de meninos e meninas negras por meio da valorização da ancestralidade, dos costumes e das tradições africanas.

Quanto ao caráter artesanal da narrativa, cada autor da sua maneira demonstra possuir esta característica pelos detalhes e ritmos utilizados em suas escritas. Neste quesito, também devem ser reconhecidas as qualidades narrativas feitas pelas ilustrações das obras. O trabalho dos ilustradores é fundamental para a construção da obra narrativa.

As obras literárias em questão podem ser consideradas boas narrativas escritas, segundo as teorias estudadas, porém, quando contadas, necessitam que seus contadores também desempenhem o papel de bons narradores, para chamar a atenção de seus ouvintes. Estes livros são ótimas ferramentas para bibliotecários, professores de salas de leitura e contadores de história, que gostem e queiram trabalhar com questões raciais, contribuindo para a valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto de nossa formação identitária.

### Referências

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras esco-Ihidas:** magia e técnica, arte e política. v.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

FERRÉZ; ANTÓN, Rafael. Amanhecer Esmeralda. 2. ed. São Paulo: DSOP, 2014.

OLIVEIRA, Kiusam de; BORGES, Taisa. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, nov. 2010.

SEVCENKO, Nicolau. No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org.). **Narrativa: ficção e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 120-135. (Coleção Tempo e Saber).

### Bibliografia complementar

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Afra e os três lobos guarás**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Cinderela e Chico Rei**. Belo Horizonte: Mazza, 2015.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Joãozinho e Maria**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 2010.

MENEZES, Rafael Farias de. Limites e possibilidade de uma visão afrocentrada a partir da obra de Ibn Khaldun. Brasília: UnB, 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. africana, utilizando até maquiagem para esconder a pele escura em fotografias. Tal ocorrência demonstra como a força do racismo no Brasil não é algo recente.



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

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

Disponível também em: <a href="http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br">http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br</a>

