Experiências Educativas e Práticas Pedagógicas em múltiplos contextos de diferenças e diversidades

José Valdir Jesus de Santana
Lívia Alessandra Fialho da Costa
José Ricardo Marques dos Santos
Organizadores

EDIÇÕES UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Reitor
Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães
Vice-Reitor
Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes
Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)
Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro
Diretora da Edições UESB
Me. Manuella Lopes Cajaíba
Editor
Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)
Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento
Profª Drª Alba Benemérita Alves Vilela (DS II)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS 1)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)
Profª Drª Sylvana Naomi Matsumoto (DFZ)

Representantes da Edições UESB
Me. Manuella Lopes Cajaíba (Diretora)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

Produção Editorial

Normalização Técnica
Jacinto Braz David Filho

Revisão de linguagem
Iasmin Moutinho Machado

Editoração Eletrônica
Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa
Concepção: Prof. José Ricardo Marques dos Santos, com auxílio de IA
Arte Grá ica: Adrian Trajano de Almeida da Silva

Publicado em: 14/04/2026.

José Valdir Jesus de Santana
Lívia Alessandra Fialho da Costa
José Ricardo Marques dos Santos
Organizadores

Experiências Educativas e Práticas Pedagógicas
em múltiplos contextos de diferenças e diversidades

EDIÇÕES UESB

Vitória da Conquista – Bahia
2026

Copyright © 2026 by Organizadores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Livro selecionado conforme Edital UESB N.º 116/2023
Publicação de livros técnico-científicos em formato digital (e-books)

E96

Experiências educativas e práticas pedagógicas em múltiplos contextos de diferenças e diversidades [recurso eletrônico]. / Org. José Valdir Jesus de Santana, Lívia Alessandra Fialho da Costa, José Ricardo Marques dos Santos. — Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2026.

242 p.

ISBN 978-65-87106-97-7

E-book

1. Educação inclusiva – Direito à diversidade. 2. Práticas pedagógicas inclusivas. 3. Práticas pedagógicas – Subjetividade. I. Santana, José Valdir Jesus de. II. Costa, Lívia Alessandra Fialho da. III. Santos, José Ricardo Marques dos. IV. T.

CDD: 371.9

Catalogação na fonte: Karolyne Alcântara Profeta — CRB 5/2134
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira UESB
Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ASOCIACIÓN DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

EDIÇÕES UESB

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1° andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
Site: https://edicoes.uesb.br/index.php/home – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Sobre as(os) autores(as).....7

Apresentação.....11

Prefácio
Lívia Alessandra Fialho da Costa.....17

Capítulo 1 – Aprendizado no Candomblé: nota sobre a sensibilidade afro-brasileira
Emili Almeida da Conceição.....19

Capítulo 2 – Aprendiz do tempo: Rezadeiras de Salvador e suas experiências educativas
Daniele Rodrigues de Moura e Marcos Luciano Lopes Messeder.....35

Capítulo 3 – Educação, Memória e Contemporaneidade das Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho em Salvador
Analia Santana e Raphael Rodrigues Vieira Filho.....47

Capítulo 4 – Histórias que se repetem: da exclusão escolar às práticas de letramento de mulheres negras empregadas domésticas de quatro gerações de uma mesma família
Daiane Messias dos Santos e Lívia Alessandra Fialho da Costa.....65

Capítulo 5 – Corpo, cultura e educação: proposições para além da *cultura corporal*
Marcela Botelho Brasil e Lívia Alessandra Fialho da Costa.....76

Capítulo 6 – Na Direção da subjetividade: uma leitura possível da centralidade da Lei nº 10.639/2003 no combate ao racismo
José Ricardo Marques dos Santos.....87

Capítulo 7 – Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais em uma escola da rede municipal de Guanambi, Bahia: perspectiva de professoras e gestoras
Viviane da Silva Araújo Vitor, José Valdir Jesus de Santana, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Ricardo Marques dos Santos.....96

Capítulo 8 – A identidade do aluno negro e as propostas da Lei nº 10.639/2003 para uma educação antirracista: reflexões a partir das narrativas dos sujeitos
Janete de Carvalho da Silva Leal e Glauber Barros Alves Costa.....120

Capítulo 9 – O papel de professores(as) negros(as) na implementação de práticas pedagógicas antirracistas na escola
Catiana Nery Leal, Juliana Brito dos Santos, Sandy Fernandes Menezes e Maria de Fátima de Andrade Ferreira.....136

Capítulo 10 – Formação de professor, africanidades no currículo e o combate ao racismo no Ensino Médio
Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Pricila Oliveira Pereira.....147

Capítulo 11 – Os indígenas e seus modos de *apropriação* e *domesticação* da escola
José Valdir Jesus de Santana e Lívia Alessandra Fialho da Costa.....162

Capítulo 12 – Educação para as relações étnico-raciais na Escola Maria Rita em Anguera, Bahia
Carlos Geilson Souza Santos e José Valdir Jesus de Santana.....189

Capítulo 13 – Dispositivos biopolíticos pedagógicos e de sexualidade na Educação do Campo
Ilrismar Oliveira dos Santos e Paulo de Tássio Borges da Silva.....214

Capítulo 14 – Relações interpessoais e violência na escola
Anielly Sampaio Sá, Cássia de Karlla Gomes, Juciara Perminio de Queiroz Souza e Maria de Fátima de Andrade Ferreira.....229

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

ANALIA SANTANA

Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) – UNEB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho, do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas (NGEALC) e dos Grupos de Pesquisa Experiências, Memórias e Trajetórias de Populações Negras e Memória da Educação na Bahia. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5324439332520122

ANIELLY SAMPAIO SÁ

Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de pesquisa na Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2235455041967313

CARLOS GEILSON SOUZA SANTOS

Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades, Relações Raciais e Educação (GEPERRE) – UESB/CNPq. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4897507775805039

CÁSSIA DE KARLLA GOMES

Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de pesquisa na Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3653072708129281

CATIANA NERY LEAL

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEn) – Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) da UESB. Membro do Grupo de pesquisa na Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0699310999254321

DAIANE MESSIAS DOS SANTOS

Mestrado em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro dos grupos de pesquisa: Estudos em Pedagogias, Racialidades, Educação, Etnicidades e Gênero (GEPREEG) – UESB/CNPq e Pesquisa em Educação, Desigualdades e Diversidades (UNEB/CNPq).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0895451459748362

DANIELE RODRIGUES DE MOURA

Mestrado em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Gerente de Comunicação no Instituto Oyá. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdades e Diversidades – UNEB/CNPq.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5905325548226868

EMILI ALMEIDA DA CONCEIÇÃO

Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB. Membro do Grupo de Estudos GeAfro, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEAB) – UFRGS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades, Relações Raciais e Educação (GEPERRE) – UESB/CNPq. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4189724072741206

GLAUBER BARROS ALVES COSTA

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professor adjunto da UNEB – Campus VI, onde atua como professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO) do DCH, campus VI – UNEB.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7716686318910908

ILRISMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

Mestrado profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia. É professor da Rede Municipal de Educação de Itamaraju, Bahia. É integrante do grupo de pesquisa Etnicidades, Relações Raciais e Educação da UESB e do Grupo de Pesquisa Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores – CNPq.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6452857745777978

JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL

Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade pela UNEB, campus VI. Atualmente, é professora efetiva da rede municipal de Guanambi, Bahia, nas séries iniciais do ensino fundamental. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO) – UNEB/CNPq. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1216204220453486

JOSÉ RICARDO MARQUES DOS SANTOS

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutorando em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Professor adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCH) da UESB. Vice Líder do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação – UESB/CNPq.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5294054259834154

JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA

Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Pleno do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB, Campus de Vitória da Conquista. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação – CNPq/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: Experiências Entre os Povos indígenas da Bahia – CNPq/UESB. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5087472600101533

JUCIARA PERMINIO DE QUEIROZ SOUZA

Doutoranda em Ensino pelo RENOEN, da UESB. Professora vinculada à Secretaria de Educação do Município de Ubaitaba, Bahia, Professora de História do Ensino Fundamental II e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde atua na função de Coordenadora Pedagógica. Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/CNPq) e do GEPERRE. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2591259935987042

JULIANA BRITO DOS SANTOS

Doutoranda em Ensino pelo RENOEN – PPGEn/UESB. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Gênero e Relações Etnicorraciais, da UESB e do Grupo de pesquisa na Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1830719616102298

LÍVIA ALESSANDRA FIALHO DA COSTA

Pós-doutorado na Université Paris 13 (CNPq). Doutorado em Antropologia Social e Etnologia – École des Hautes Études en Sciences Sociales. Atualmente é professora Titular do Departamento de Educação (no curso de graduação em Ciências Sociais) e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdades e Diversidades (UNEB/CNPq). Bolsista de Produtividade (CNPQ).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0710584663045726

MARCELA BOTELHO BRASIL

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdades e Diversidades (UNEB/CNPq). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5037895673684485

MARCOS LUCIANO LOPES MESSEDER

Doutorado em Sociologia e Antropologia – Université Lumière Lyon 2. Atualmente é professor titular da UNEB. É pesquisador associado do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas da Universidade Federal da Bahia, do Programa de Pesquisa sobre Povos Indígenas no Nordeste (PINEB) – UFBA e do Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdades e Diversidades (UNEB/CNPq). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6652438265315550

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA

Pós-doutorado pela UFBA. Doutora em Educação pela UFBA. Professora Plena da UESB, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola (UESB).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9173104914920572

PAULO DE TÁSSIO BORGES DA SILVA

Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em Educação pela UERJ. É professor adjunto do Departamento de Educação (DED) de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (UFF). Compõe o grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Diferença da UERJ e é coordenador do grupo de pesquisa Currículo, Diferença e Formação de Professorxs da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7692677995296875

PRICILA OLIVEIRA PEREIRA

Mestrado em Ensino pela UESB. É professora no Colégio Monsenhor Turíbio Vilanova, no Núcleo Territorial 02. Membro do Grupo de pesquisa na Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4568635009090935

RAPHAEL RODRIGUES VIEIRA FILHO

Pós-Doutorado em pesquisa pela Università degli Studi di Padova. Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor titular da UNEB, Departamento de Educação, Campus I – Salvador. Líder dos Grupos de Pesquisa Experiências, Memórias e Trajetórias de Populações Negras e Memória da Educação na Bahia.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3411192290212546

SANDY FERNANDES MENEZES

Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela UESB. Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/CNPq).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0902778403025188

VIVIANE DA SILVA ARAÚJO VITOR

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) – UESB. É professora da rede municipal de Ensino de Guanambi. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Etinicidades, Relações Raciais e Educação (UESB/CNPq).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2012919621988279

APRESENTAÇÃO

Este livro, organizado em quatorze capítulos, é resultado de pesquisas realizadas (concluídas ou em andamento) nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como veremos, as pesquisas terão como foco o campo da Educação, em um sentido mais amplo, como será demonstrado nos cinco primeiros capítulos que compõem a obra, e os processos educativos e práticas pedagógicas que ocorrem no contexto da educação escolar, como foco dos demais capítulos.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 7), "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar". São muitos os espaços tempos/educativos que, como veremos nesta obra, abarcam territórios os mais diversos, a exemplo da escola, mas não somente.

As emergências de coletivos e saberes insurgentes têm demandado às Ciências Humanas, dentre elas a Educação, novos debates e compreensão sobre processos educativos, educação escolar e suas práticas pedagógicas. No tocante à educação escolar, contemporaneamente, os processos de ensino/aprendizagem são atravessados por questões de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia, que interpelam o currículo, a formação de professores, a formulação e implementação de políticas educacionais, tanto na educação básica, quanto na superior. A diversidade e a diferença adentram o campo da educação, tensionam o modelo de Estado, os discursos hegemônicos e suas práticas/políticas monoculturais que, historicamente, têm alimentado o imaginário social e, por consequência, o projeto educativo formulado pela modernidade ocidental.

Poderia se considerar que essas novas questões e demandas, produzidas, em grande medida, no contexto dos movimentos sociais, fizeram com que o Brasil começasse a fazer parte de um debate mais amplo, hoje questionador da Ciência e de uma ideia de conhecimento centrada em uma visão europeia/eurocêntrica (Appiah, 2005; Mbembe, 2021). Igualmente, é preciso constatar a forma como pesquisadoras e pesquisadores no país têm criado novos conteúdos, métodos de ensino e práticas pedagógicas e curriculares a partir desta discussão.

O descentramento destes conhecimentos parte de uma premissa comum: é preciso descolonizar o pensamento e buscar compreender a partir de outros espaços como ocorrem outras formas de processos educativos. Isto significa buscar em outras práticas educativas e pedagógicas a forma como dialogam, rompem, misturam, imbricam, hibridizam e se opõem, ao mesmo tempo, às práticas curriculares tradicionais (Hooks, 2021). Bell Hooks (2021) mostra que é preciso pensar o ensino e a aprendizagem que ocorrem fora e na sala de aula, como partes da experiência no mundo e da vida real, como forma de vislumbrar outras formas de produção do saber. Ademais, como afirmam Costa e Messeder (2010, p. 11) "a questão da diversidade sociocultural diz respeito à formação teórica, de caráter histórico, antropológico e sociológico, mas também a processos complexos de opção ética e política dos profissionais e das instituições".

O certo é que "nas últimas quatro décadas, noções de pluralismo étnico e multiculturalismo têm ocupado cada vez mais a cena pública, trazendo novas dinâmicas e pressões à vida política" (Ribeiro, 2018, p. 50), mas também aos contextos e cenários educacionais, com diferentes consequências. Walsh (2009), por exemplo, chama a atenção para o fato de que o discurso sobre a "diversidade cultural", na América Latina, tem sido apropriado por diferentes sujeitos e instituições, com finalidades das mais diversas. O campo educacional e as reformas educativas, segundo a autora, são atravessados por esses discursos, ao mesmo tempo em que são produtores de distintas perspectivas sobre a diversidade cultural e a forma (ou formas) como ela deve ser "tratada" no contexto escolar.

No Brasil, os movimentos indígenas, negros, feministas (dentre outros) têm interpelado à educação (em especial, mas também todas as ciências humanas) no que tange à construção de uma escola mais democrática e pluri/intercultural, uma vez que as políticas de estado não podem ser pensadas como neutras culturalmente. Há éticas, representações e uma subjetividade (presumida) particular que se apresentam como universal (Hooks, 2019) e que precisam ser criticadas e superadas.

Para Bell Hooks (2019), uma educação emancipadora precisa realizar uma abordagem crítica do conhecimento e das formas de produzi-lo. Neste sentido, e ainda seguindo a autora, os textos aqui reunidos são — à sua maneira — formas de imersão no ensino a partir de diferentes contextos de aprendizagem. Podem ser vistos como formas de escuta, como buscas por outras formas de ensino e de existir. Os textos aqui reunidos fazem parte deste contexto e são, cada um à sua forma, portas de entrada para diversos assuntos/territórios que nos chamam para uma reflexão crítica sobre as formas educação e de ensino que ajudamos a construir.

No capítulo que abre a coletânea, intitulado "Aprendizado no Candomblé: nota sobre a sensibilidade afro-brasileira", Emili Almeida da Conceição aborda os processos de aprendizado religioso no candomblé através de duas dimensões: uma processual e a outra relacional. A autora argumenta que o aprendizado religioso não pode ser resumido ao processo de confirmação, ou feitura, posto que ela não encerre o processo de aprendizado, já que não é possível pensá-lo como uma transmissão de conhecimento pontual. Deste modo, a feitura desponta como um evento importante na preparação da relação entre filhos humanos e entidades para a continuidade do engajamento no processo de aprendizado, para novas aberturas de caminhos de compromisso.

Em "Aprendiz do tempo: Rezadeiras de Salvador e suas experiências educativas", Daniele Rodrigues de Moura e Marcos Luciano Lopes Messeder analisam de que forma três rezadeiras de Salvador, Dona Vilma, Dona Zezita e Dona Gegé foram construindo suas trajetórias de aprendizagem, e como esses saberes têm sobrevivido contemporaneamente. Busca-se conhecer

o papel da reza na vida dessas mulheres, compreendendo os discursos e práticas relacionados à medicina popular e as concepções de saúde e doença que embasam esses conhecimentos.

Anália Santana e Raphael Rodrigues Vieira Filho no texto "Educação, Memória e Contemporaneidade das Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, Salvador, Bahia" apresentam o papel educativo e social da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho e defendem que os processos educativos dessa Irmandade elaboram um tipo de pedagogia decolonial, onde a construção educativa é alicerçada na experiência dos mais velhos, nos ensinamentos orais sobre a comunidade onde a pessoa está inserida. Com isso, ao articularem educação, memória e contemporaneidade nas tradições africanas, no contexto da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, os autores concebem a educação como processo permanente e de transformação social e as tradições negro africanas como processos criativos culturais alicerçados na tradição oral e nos valores ancestrais africanos e afro-brasileiros.

Em "Histórias que se repetem: da exclusão escolar às práticas de letramento de mulheres negras empregadas domésticas de quatro gerações de uma mesma família", Daiane Messias dos Santos e Lívia Alessandra Fialho da Costa objetivam compreender quais estratégias de enfrentamento são/foram elaboradas por seis mulheres negras trabalhadoras domésticas que ao longo de suas vidas tiveram seus processos de escolarização interrompidos, possibilitaram/possibilitam práticas de letramento. A análise de tais estratégias permitiu a compreensão de uma trama de práticas de letramento de trabalhadoras domésticas negras, que mesclam tanto as formas de urgência/enfrentamento/superação à exclusão escolar, quanto o mapeamento dos processos de desigualdade tornados processos de luta.

Em "Corpo, cultura e educação: proposições para além da cultura corporal", Marcela Botelho Brasil e Lívia Alessandra Fialho da Costa defendem uma perspectiva interdisciplinar para pensar/compreender a relação entre corpo, cultura e educação, por considerar que nessa relação é preciso superar a dicotomia que atravessa a própria noção de *cultura corporal*. Para isso, a autora apresenta um panorama histórico acerca de como a noção de *corpo* será elaborada na tradição ocidental, e quais os efeitos dessa construção na elaboração de programas educacionais.

No capítulo "Na direção da subjetividade: uma leitura possível da centralidade da Lei nº 10.639/2003 no combate ao racismo", José Ricardo Marques dos Santos reflete, a partir da perspectiva pós-colonial, em diálogo com o campo da educação para as relações étnico-raciais, sobre como as políticas curriculares, demandadas pela Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares, são centrais para a mudança na forma de produzir conhecimento e outras formas de representação das populações descendentes de africano-s e africanas. O autor argumenta que, desde a criação das leis supracitadas, teve início um intenso trabalho de investigação acerca de como os/as descendentes de africanos e africanas são representados nos livros didáticos, nos diversos estabelecimentos de ensino e nas práticas educativas, culturas populares, assim como pelas elites.

Em "Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais em uma escola da rede municipal de Guanambi, Bahia: perspectiva de professoras e gestoras", Viviane da Silva Araújo Vitor, José Valdir Jesus de Santana, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Ricardo Marques dos Santos analisam como as práticas pedagógicas de professoras e gestoras de uma escola pública do município de Guanambi, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, localizada nesse município, têm sido elaboradas em diálogo com o que determinam a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo da Educação Básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No capítulo "A identidade do aluno negro e as propostas da Lei nº 10.639/2003 para uma educação antirracista: reflexões a partir das narrativas dos sujeitos", Janete de Carvalho da Silva Leal e Glauber Barros Alves Costa analisam como ocorre o processo de construção da identidade de alunos autodeclarados pardos ou pretos, de turmas do 7º ao 9º, de uma escola da rede municipal de Guanambi. Os autores demonstram que, no processo de elaboração de suas identidades, os(as) estudantes explicitam os efeitos/consequências do racismo na construção de suas subjetividades, na elaboração de uma consciência racial, que implica no processo de se tornar negro.

Catiana Nery Leal, Juliana Brito dos Santos, Sandy Fernandes Menezes e Maria de Fátima de Andrade Ferreira no "O papel de professores(as) negros(as) na implementação de práticas pedagógicas antirracistas na escola" refletem sobre o papel de professores negros na implementação de práticas antirracistas na escola. As autoras defendem que ensinar e praticar uma educação antirracista demanda engajamento e (re)conhecimento das leis e regulamentos que normatizam o campo da educação, mesmo entendendo que somente as leis não são suficientes para alcançar essa finalidade. Demanda, ademais, uma articulação com os movimentos sociais, em especial os movimentos sociais negros, que há muito tempo têm educado a nossa sociedade e construídos pedagogias antirracistas. Requer, por fim, reconhecer o protagonismo negro em nossa sociedade e, no contexto escolar, dos professores(as) negros(as) empenhados na construção de uma educação antirracista.

Em "Formação de professor, africanidades no currículo e o combate ao racismo no Ensino Médio*",* Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Pricila Oliveira Pereira apresentam e discutem alguns conceitos considerados importantes para o campo da educação antirracista, como "africanidades", "currículo", "colonialidade na educação escolar" e "decolonialidade". Defendem o argumento de que a temática das africanidades, no currículo do Ensino Médio, é central para a resistência antirracista, posto que possibilite combater o preconceito, a discriminação racial, as dimensões das colonialidades que atuam no contexto escolar (colonialidade do poder, do saber e do ser) e instaurar novas práticas pedagógicas.

José Valdir Jesus de Santana e Lívia Alessandra Fialho da Costa, no capítulo "Os indígenas e seus modos de *apropriação* e *domesticação* da escola" recuperam, mesmo que de forma parcial, as políticas de educação escolar produzidas no Brasil, com ênfase na segunda metade do século XX aos dias atuais, quando as populações indígenas começaram a demandar do Estado uma perspectiva de educação contraposta às ideias de assimilação/integração dessas populações à sociedade nacional, ao mesmo tempo em que se empenharam em formular uma *educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária e* demonstram como, a partir da própria diversidade de experiências de educação escolar, os povos indígenas têm se *apropriado* e *domesticado* a escola, a partir de suas sociocosmologias e demandas históricas e atuais, tendo como recorte os povos indígenas do Nordeste do Brasil, em especial os povos indígenas do Estado da Bahia. Os autores demonstram como esses modos de *apropriação* da escola pelos indígenas se constituem em *Pedagogias de Retomadas,* que produzem múltiplos efeitos*:* fortalecem identidades e relações de parentesco; reatualizam a memória e a história dos grupos; reelaboram a cultura; produzem novas lideranças e alianças; redefinem o sentido de conhecimento, currículo e práticas pedagógicas; e produzem dinâmicas de socialidade entre humanos e não humanos, a exemplo dos *encantados*, como fazem os tupinambá da Serra do Padeiro.

Carlos Geilson Souza Santos e José Valdir Jesus de Santana, no capítulo "Educação para as relações étnico-raciais na Escola Maria Rita em Anguera, Bahia", apresentam os resultados de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivos identificar as formas de implementação (ou não) da Lei nº 10.639/03 na Escola Maria Rita, pertencente à rede municipal de Anguera, e analisar em que medida as ações, projetos e práticas pedagógicas realizados nessa instituição escolar dialogam com a perspectiva de educação intercultural crítica e antirracista.

No capítulo "Dispositivos biopolíticos pedagógico e de sexualidade na Educação do Campo", Ilrismar Oliveira dos Santos e Paulo de Tássio Borges da Silva apresentam análises a partir dos estudos foucaultianos sobre o poder, tendo como recorte os corpos de gays e lésbicas que residem no campo. Resultado de uma pesquisa de mestrado, os autores apresentam e analisam cenas discursivas sobre os dispositivos que engendram jovens gays e lésbicas do campo, como o dispositivo biopolítico-pedagógico da escola e o dispositivo da sexualidade.

Por fim, no capítulo "Relações interpessoais e violência na escola", Anielly Sampaio Sá, Cássia de Karlla Gomes, Juciara Perminio de Queiroz Souza e Maria de Fátima de Andrade Ferreira analisam a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do ser humano e de que modo, essas relações acontecem nas vivências do cotidiano escolar, com a participação de sujeitos envolvidos no processo educacional: aluno, professor e outros membros da comunidade escola e local, além de lançar luz aos problemas de exclusão e racismo, que incidem em situações de violência e destacar a importância de efetivar leis para garantir direitos e respeito à diversidade e criar uma educação antirracista e promotora da cultura de paz.

Os capítulos que compõem esta coletânea, resultado de pesquisas concluídas e em andamento, como já referido, realizados em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, tratam de uma diversidade de temáticas que têm como foco processos educativos e pedagógicos em contextos escolares e não escolares. Os autores e autoras mobilizam distintas perspectivas teóricas e metodológicas e reconhecem que a produção de conhecimento deve resultar e ser impulsionada por diálogos e encontros respeitosos e comprometidos com as demandas e interpelações que adentram a Universidade, em especial as trazidas pelos movimentos sociais e coletivos que, historicamente, foram colocados à margem da sociedade e das instituições consideradas produtoras de conhecimento.

Esta obra e seus autores(as) reconhecem que tais sujeitos/coletivos são produtores de conhecimentos e saberes, que muito têm a contribuir com os processos de decolonização do conhecimento e, ao mesmo tempo, se colocam como "educadores", como propõe Nilma Lino Gomes (2017), em relação ao Movimento Negro, da sociedade brasileira e das instituições de ensino, sejam elas da educação básica ou superior. São também educadores de todos nós, pesquisadores e pesquisadoras, posto que somos interpelados por eles, nos nossos modos/formas de produzir conhecimento tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico. Mas também nos sentidos do como e para que/quem produzimos conhecimento.

Os Organizadores

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. African Studies and the concepto of knowledge. *In:* HAMMINGA, Bert. *Comparative Western and African Epystemology.* Amsterdã: New York: Rodopi, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

COSTA, Lívia Alessandra Fialho da; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. Apresentação — Educação e diversidade: experiências de pesquisa. *In:* COSTA, Lívia Alessandra Fialho da; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes (org.). *Educação, multiculturalismo e diversidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

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

HOOKS, Bell. *Anseios:* raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. *Ensinado comunidade:* uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite:* ensaios sobre a África descolonizada. Petrópolis: Vozes, 2021.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Diversidade cultural como discurso global. *In:* LIMA, Antonio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). *Interculturalidade(s):* entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: ABA, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina:* entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PREFÁCIO

Estas palavras iniciais, chamadas de prefácio, é uma expressão breve de uma parte daquilo que emerge como experiência aos olhos e sentidos a partir da leitura dos textos aqui reunidos. A decolonialidade ganha visualidade e, sobretudo, operacionalidade a partir das experiências de campo, demonstrando a presença do autor enfrentando dores criadas pela exclusão socioeconômica, pelo racismo, pelo sexismo, pelos corpos insubordinados que buscam outra lógica de reconhecimento na contemporaneidade.

Colocar em diálogo os campos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a Educação é um exercício de aproximar saberes que, na contemporaneidade, revelam os dilemas teóricos e metodológicos de espaços de produção disciplinares que se ocupam do Outro nas suas singularidades e diferenças. Se é fato que a sociedade contemporânea valoriza e reconhece as diferenças, na prática lutamos pelo direito a sermos iguais. Os textos aqui reunidos falam sobre resultados de pesquisas que tomam por princípio a ideia segundo a qual *escutar* as diferenças significa torná-las objeto dos nossos saberes revelando-as como experiências sociais e culturais legítimas. A ciência se torna, assim, mais um lugar de dar voz à diferença, produzindo parâmetros para a compreensão da diversidade e criando/reforçando discursos que reconhecem a potência de um mundo heterogêneo em manifestações e identidades.

A escolha de um tema de pesquisa tem uma dimensão política: implicamo-nos na construção de objetos, na mobilização de conceitos, sempre afinados, logicamente, com a coerência entre teorias e achados do campo. Estudar a *Diversidade* é reconhecer que as diferenças entre as pessoas (gênero, etnia, orientação sexual, religião etc) diferenciam os percursos biográficos dos sujeitos sociais — tornando-os únicos — e o percurso social dos grupos, a partir das interações que produzem com o mundo.

Reconhecer a importância da diversidade é lidar com todas as formas de *fazer-se* humano, de constituir-se humano a partir de discursos. As diversas práticas discursivas são, elas próprias, produtoras de diversidade, no sentido de serem responsáveis pela afirmação das diferenças, vez que reconhecem ou denunciam hierarquizações e classificações arbitrárias. O critério de produção da diferença é social, pois, intrinsecamente, as coisas de seus atributos não são suficientes para estabelecer qualquer hierarquia, superioridade, condenação se comparados a outras coisas de mesma ordem em uma sociedade dada. Em diferentes sociedades, em diferentes tempos históricos, este arbitrário que reúne os emblemas do que seja diferença/diversidade sempre variou. O que este arbitrário nega e o porquê de produzir e reproduzir a negação é o que as ciências humanas e sociais têm perguntado. Dar

continuidade a este questionamento, mediante pesquisas atentas e refinadas teorias e metodologias, é fazer existir a diferença e denunciar qualquer projeto de sociedade que se feche em mecanismos de manutenção de privilégios e autoridade que exclua a diversidade. Tomar para estudo a variedade de tradições religiosas, práticas de cura, crenças, valores, relações interétnicas, é abraçar a diversidade, expandindo nossos horizontes e promovendo o respeito mútuo.

Drª Lívia Alessandra Fialho da Costa
Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia

Capítulo 1

Aprendizado no Candomblé: nota sobre a sensibilidade afro-brasileira

Emili Almeida da Conceição

O que o candomblé tem a dizer sobre aprendizado?

Neste texto proponho revisitar algumas publicações a respeito do aprendizado religioso no Candomblé, no intuito de estabelecer um diálogo com elas a partir do meu trabalho de campo, realizado entre 2014 e 2018, a partir do terreiro *Tumbansé*, localizado em Salvador. Parto de duas situações etnográficas específicas: a confirmação de uma *makota*, e a caminhada de uma rodante até o seu *nkisi*[1], para revisitar a literatura antropológica sobre aprendizado no candomblé. As descrições etnográficas que trago à tona neste capítulo buscam discutir como contextos de aprendizado são proporcionados dentro do ambiente do terreiro.

Em um primeiro momento, retomo à ideia de Rabelo e Santos (2011) de que existem duas dimensões do aprendizado religioso: a processual e relacional. Elaborando sobre a dimensão processual, exploro algumas situações ordinárias do campo até encontrá-las com a ideia de habilidades (*skills)*, proposta por Ingold (2010). Este encontro se baseia na ideia de que, no candomblé, alguém que esteja na posição de aprendiz precisa, antes de qualquer coisa, se engajar nas atividades que acontecem no terreiro. Depois, proponho explorar a dimensão relacional através da caminhada de uma *muzenza* até o seu *nkisi,* ou até a sua feitura. Neste ponto, a ideia de participação, presente em Goldman (2012), aparece como interessante para compreender o enjamento no candomblé.

Antes de qualquer coisa, devo notar que este trabalho é fruto de uma imersão em um candomblé angola, o que justifica as nomenclaturas que aparecerão no texto. Sempre que julguei importante, abri parêntesis ou nota de rodapé para apresentar alguma palavra ou termo específicos. De maneira geral, o candomblé é uma religião afro-brasileira onde entidades como os *ginkisi*[2] e caboclos são cultuados. Se divide em alguns segmentos, conhecidos como nações, são elas: *angola*, *gege* e *ketu*. Cada filho de santo possui um *nkisi* como "dono da sua cabeça" e, portanto, como o principal responsável por reger sua vida, também chamado santo de frente. A prática religiosa envolve rituais públicos, mas estes representam uma pequena parte da dinâmica dos terreiros (local onde se realizam os cultos).

[1] Modo como as entidades são chamadas no candomblé angola.
[2] Plural de *nkisi.*

A feitura no santo consiste no modo como os rodantes são iniciados na religião. Antes desta etapa, eles são considerados *ndumbi* e, até a obrigação de sete anos, são chamados de *muzenza*.

Dito isso, as páginas seguintes são um caminhar pelo modo como a literatura sobre candomblé pensa o aprendizado religioso, mas também uma provocação sobre outras formas de pensar o aprendizado, feita pela sensibilidade afro-brasileira.

O aprendizado na roça[3]

O período em que um filho de santo está recolhido para ser confirmado (modo como se refere ao recolhimento daqueles que não passam pelo transe ou possessão), ou para a feitura do santo, é um momento em que todo o terreiro está mobilizado, promovendo situações de confraternização em refeições coletivas, ou encontros, cuja motivação são os cuidados e preparativos que envolvem a confirmação ou feitura do adepto. Rabelo (2014, p. 95) afirma que "Quando iaô vai ser recolhida, os adeptos de uma casa de candomblé já sabem que lhes aguarda um período de muita atividade, para alguns também de muito investimento emotivo e financeiro, de apreensão e gasto". Mas, além disso, o recolhimento é um período de criação de muitas situações possíveis para o aprendizado dentro do terreiro.

Goldman (2012, p. 281) relembra que

> [...] imagina-se que o ogã ou a equede suspensa [apontado pelo *nkisi* para ocupar um cargo] deverá *confirmar* ritualmente sua iniciação, passando por uma sequência ritual semelhante, mas com algumas importantes diferenças daquela empregada na feitura da cabeça propriamente dita.

Há, é bem verdade, diferenças entre o recolhimento para feitura de adeptos rodantes e o recolhimento para confirmação de uma *makota* ou de um *ogã*. A começar pelo fato de que o *nkisi (*entidades no candomblé angola) *e* o *vunji* (entidades associadas a um comportamento infantil) não se fazem presentes no corpo da *makota* (mulher que não passa pelo transe ou possessão) e do *Tata* (homem que não passa pela possessão). Depois, tem o tempo de estadia no *ronkó* (cômodo onde ficam os filhos de santo durante a iniciação). No terreiro que frequentei e onde desenvolvi trabalho de campo, *makotas* e *tatas* costumam ficar em média nove dias recolhidos, enquanto os rodantes chegam a ficar até três meses dentro da camarinha (modo como o *ronkó* também pode ser chamado).

Contudo, mesmo que o período de recolhimento para confirmação de *makotas* e *tatas* seja relativamente curto ainda é um momento de atividade intensa no terreiro, no qual alguns filhos de santo também precisam estar presentes para auxiliar nos cuidados de quem está recolhido (cuidados que vão desde o preparo da comida para os que estão no terreiro, até fazer companhia para quem está no *ronkó)*. Todas as atividades que envolvem o dia a dia de um terreiro durante a confirmação, ou iniciação, compõem um contexto de oportunidades para lidar com a etiqueta da religião e se capacitar para desenvolver tarefas caras a vida no terreiro e que oferecem oportunidade para discutir o aprendizado no candomblé.

Em janeiro de 2018, acompanhei o cotidiano do terreiro durante o recolhimento de uma *makota*, que seria confirmada para *Bamburucema* (*nkisi associado ao fogo e as tempestades)*. Durante este

[3] Modo como os adeptos fazem referência ao terreiro.

período, a presença de uma das *muzenza (*pessoa iniciada que roda com o santo, mas que não tem obrigação de sete anos) do terreiro engajada em se mostrar habilidosa na tarefa de cuidar da *makota* recolhida. Eu me recordo, por exemplo, de chegar no terreiro na véspera do recolhimento da *makota* e ouvir a *muzenza* reclamando que um filho de santo mais velho havia suspendido os panos que estavam cobrindo as bacias com as comidas de um *ebó*, perguntado quem havia arrumado e depois disse que poderia ter sido preparado de um jeito melhor.

A *muzenza* se defendia dizendo que ninguém conseguia agradar aquele filho de santo. De qualquer forma, foi ela quem não só tinha arrumado aquele *ebó* mas, também quem fez companhia e cuidou da mulher recolhida. O engajamento é fundamental para o cuidado com quem está sendo iniciado, ou confirmado, assim como para o desenvolvimento de habilidades por parte de quem executa as tarefas, nesse caso, a *muzenza*.

Preparar um *ebó* pode envolver atividades como o preparo de comidas e a arrumação/ apresentação destas mesmas. Como coloca Rabelo (2015), o preparo das oferendas é parte importante da vida de um terreiro de candomblé. Desde as oferendas ligadas a relação entre um adepto e suas entidades, até as que colocam toda a comunidade no lugar de doador. Portanto, desenvolver habilidade para preparar oferendas é, sem dúvidas, parte do processo de aprendizado dentro do terreiro.

Partindo do pressuposto que:

> Há muito o que se aprender no candomblé, além das músicas e danças exibidas nas festas públicas. *Há uma etiqueta regulando as relações com os orixás e outra regulando as relações entre os adeptos situados em pontos diferentes da hierarquia do terreiro***.** Há um conhecimento relativo aos orixás, que inclui suas predileções e quizilas [interditos] e que regula o preparo de qualquer oferenda. Há um vasto corpo de cantos e rezas. Há responsabilidades diferenciadas de acordo com a posição de cada um (Rabelo, 2014, p. 9, grifos nossos).

Era comum, durante o período de recolhimento que acompanhei, que ao fim do dia filhos e filhas de santo do terreiro, chegassem para rezar com quem estava recolhido. Na condição de *ndumbi* (quem ainda não é iniciada), eu costumava acompanhar as rezas do quintal, com outros adeptos que acabavam não entrando no *ronkó,* dada à grande quantidade de pessoas para ocupar o cômodo. Em determinados momentos alguns adeptos olhavam para os mais velhos, buscando se certificar da ordem de participação na reza, e ratificando a posição de cada um não só naquele rito, mas nas atividades que ocorrem no dia a dia do terreiro, com, por exemplo, a ordem que alguém deve seguir ao pedir a bênção aos outros filhos de santo. Assim, se construía uma oportunidade dos filhos e filhas de santo se familiarizarem, ou afirmarem a posição uns dos outros na hierarquia. Hierarquia que é central na orientação das relações e é aprendida à medida que as interações vão sendo vivenciadas dentro da *roça*. As pessoas que estavam participando da reza tinham ali uma oportunidade de praticar e aprender.

Assim, a feitura ou a confirmação não são momentos resumidos apenas a transmissão de um *corpus* de conhecimento para quem está recolhido, nem encerram o processo de aprendizado. São antes uma oportunidade, para que os adeptos engajados no cotidiano do terreiro possam aprender a se portar dentro da casa, relacionar-se com os parentes de santo e as entidades e realizar tarefas centrais, a fim da afirmação e do cuidado dos vínculos entre entidades e humanos.

Rabelo e Santos (2011) afirmam que o aprendizado religioso é um tema recorrente à antropologia, onde mesmo em paisagens elaboradas por conceitos e generalizações particulares e

compostas por distintas noções de aprendizado, duas dimensões se fazem sempre presentes. São elas a dimensão processual e relacional. A primeira nos leva a pensar o aprendizado enquanto um percurso e a segunda coloca em relevo as relações desenvolvidas durante este percurso.

Pensar o aprendizado como percurso nas religiões afro-brasileiras envolve levar em consideração, como propõe Prandi (2001), uma noção de tempo própria do candomblé e a maneira que a prática religiosa se desenvolve dentro desta noção de tempo, envolvendo os noviços e, consequentemente, conduzindo-os a aprender.

Ao adentrar no candomblé o recém-chegado se depara com uma forma nova de encarar o tempo, passando a ter de ser ressocializado para se relacionar com coisas que no início soam estranhas e desconfortáveis. O noviço "tem de aprender que tudo tem sua hora, mas que essa hora não é simplesmente determinada pelo relógio e sim pelo cumprimento de determinadas tarefas" (Prandi, 2001, p. 46). Conforme Goldman (2005, p. 108):

> [...] aquele que deseja aprender alguma coisa no candomblé sabe muito bem, e desde o início, que é inútil esperar ensinamentos prontos e acabados de algum mestre, e que deve tratar de ir reunindo pacientemente, ao longo dos anos, os detalhes que recolhe aqui e ali, com a esperança de que, em algum momento, esse conjunto de saberes adquira uma densidade suficiente para que com ele se possa fazer alguma coisa. A isso se denomina *catar folhas*.

A imagem de catar folhas indica a necessidade de cessar a pressa e não contar com a possibilidade de receber um *corpus* de conhecimento, que é organizado da parte de alguém mais experiente. É preciso lentamente reunir pedaços de cantigas, mitos e procedimentos até que se crie experiência para compreendê-los e articulá-los. Como afirma Rabelo (2015), os *azenza* (plural de *Muzenza*) acabam precisando aprender a aprender no modo que é próprio do candomblé. É diante desta forma de transmissão de conhecimento que a criação de contextos práticos para o aprendizado se faz essencial nos terreiros.

Do mesmo modo que a confirmação da *makota* significou uma oportunidade para que outros adeptos se engajassem e pudessem ensinar/aprender, me recordo de uma festa pública em dezembro de 2017, quando estávamos todos reunidos no terreiro de uma irmã de santo de Ricardo. Como é de costume, e de bom tom, os parentes de santo sempre auxiliam nas atividades dos terreiros dos seus familiares e, por isso, neste dia, muitos filhos do *Tumbansé* (o terreiro que é cenário para as descrições realizadas na minha pesquisa de mestrado) estavam presentes. Dentre eles, a *makota suspensa* para *Bamburucema*, que seria confirmada em janeiro de 2018.

Durante a festa, quando os santos chegavam nos corpos dos seus filhos, uma *makota* já confirmada chamava a mulher suspensa para *Bamburucema* para que cuidasse deles, conduzindo-os até os cômodos onde trocariam de roupa para *tomar rum*[4], ou serem *suspenssos*[5]. Por vezes, a *makota suspensa* hesitava ao tocar nos santos, como se não soubesse a melhor forma de o fazer. "– Leve ele!" Coordenava a *makota mais velha e já confimada*, quando algum *nkisi* chegava na porta do *barracão*[6].

A menina parava por alguns segundos do lado do santo, como se estivesse buscando a melhor forma de estabelecer uma comunicação. Vi que a *makota* mais velha chegou rapidamente em uma dessas situações e pegou no ombro do *nkisi*. "– Vamos, meu pai". Falou, como se estivesse pedindo

[4] Forma como os adeptos do candomblé se referem ao ato de tocar os atabaques para que o *nkisi* dance no barracão.
[5] Forma como os adeptos chamam o ato de interromper o transe.
[6] Modo como os adeptos chamam o salão onde ocorrem as festas públicas.

que ele seguisse caminhando junto com a *makota suspensa* até o lugar onde seria *suspenso*. "– Já vai aprendendo". Alertava a *makota* mais velha, enquanto a mais nova se esforçava para perder a timidez.

Assim, durante aquela noite, vi várias vezes a *makota* mais velha da cozinha, que fica no quintal do terreiro, pedindo para a *makota*, que estava perto de ser confirmada acolher os santos, que saísse do barracão, enquanto ela organizava a comida que seria servida. Quero com essa narrativa mostrar como o aprendizado do filho de santo não está limitado ao momento em que ele está recolhido para ser confirmado, ou feito. Se durante o recolhimento da *makota* de *Bamburucema* destaquei, por exemplo, a participação de uma *muzenza do terreiro* como alguém engajada em aprender, no caso dessa festa pública, em que a *makota* já confirmada orienta a que está por se confirmar, é possível olhar para a participação da mais nova como alguém imersa dentro do contexto de aprendizado proporcionado pela festa pública, sob a supervisão da mais velha.

É preciso, portanto, compreender que para catar as folhas deve haver envolvimento do adepto em contextos de práticas e viabilização do aprendizado por parte dos mais velhos. É a partir disso que, neste trabalho, o aprendizado no candomblé é entendido como desenvolvimento de habilidades, em um diálogo com Ingold (2010), apostando que as elaborações do autor permitem uma das melhores chaves para dialogar com as situações vividas pelos iniciantes.

Em diálogo com a biologia neodarwiniana e a psicologia cognitiva, o autor mostra como voltar à atenção às práticas é um caminho para compreender os modos pelos quais as gerações atingem e extrapolam a sabedoria dos seus predecessores. O intuito é superar a dicotomia inato/adquirido que enxerga o processo de transmissão de conhecimento como uma espécie de transcrição, que ocorre de uma mente para outra mente, através de um movimento de externalização da primeira e de internalização da segunda, o que levaria a pensar a existência de capacidades inatas e competências adquiridas. Enfim, Ingold (2010) rejeita a ideia da mente como recipiente e da cultura como conteúdo.

A rejeição ocorre ao passo em que é sugerida "uma abordagem fundamentalmente ecológica", cuja "premissa básica é que a cognoscibilidade humana está baseada não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, mas em *habilidade*" (Ingold, 2010, p. 18, grifo do autor). Respondendo à pergunta de como o aprendizado é passado de geração para geração, Ingold (2010) recorre a *educação da atenção*. Neste sentido, o papel da experiência e o da transmissão geracional nos modos pelos quais os seres humanos conhecem e participam da cultura precisam ser discutidos em termos de envolvimento prático com o ambiente de aprendizado.

O aprendizado está, nesta abordagem, baseado em desenvolvimento de habilidades, em um movimento de atenção do praticante que olha, ouve, sente e copia. Copiar não é apenas seguir o que as outras pessoas fazem, "copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos" (Ingold, 2010, p. 21).

Certa vez, conversávamos, eu e meu pai Nazazí, sobre o modo como os *ndumbi* e *azenza* imitavam os adeptos mais velhos e tomavam alguns destes como referência. Foi então que ele me chamou a atenção para como nas festas públicas, os noviços tentavam imitar os mais velhos dançando. Esta tentativa de cópia era um movimento de atenção tão bem dirigido que, por vezes, os mais velhos se distraiam levantando os braços, movimentando-os em direções aleatórias ou ajeitando a roupa e tinham estes gestos também copiados pelos noviços que quase não desviavam o olhar dos corpos mais experientes. Discernir o que é parte da coreografia interpretada pelo corpo de um

adepto mais experiente e o que são os movimentos que compõem do processo do aprendizado do iniciante, que aprende, justamente, copiando a dança dos outros, enquanto todos continuam a rodar ao som dos *atabaques* (tambores sagrados usados no candomblé). Em um determinado momento, o iniciante também dançará ao mesmo tempo em que ajeita a roupa ou cochicha com outro filho de santo. Por isso, podemos concluir que

> [...] a aprendizagem não é uma esfera isolada da vida, como a nossa escola, mas um processo que se realiza a partir de dentro, participativamente. Aprende-se à medida que se faz, que se vive. Com o passar do tempo, os mais velhos vão acumulando um conhecimento a que o jovem só terá acesso quando tiver passado pelas mesmas experiências (Prandi, 2001, p. 52).

Como tenho buscado elucidar ao longo do texto, é possível notar que o aprendizado religioso no candomblé ocorre muito vinculado ao aproveitamento da vivência de situações diárias no terreiro. Neste processo os mais experientes podem criar contextos de prática e aprendizado para os noviços. Contudo, como já dito, não há pressa, deve-se aprender aos poucos, viver intensamente cada etapa.

Rabelo (2014) afirma que a noviça aprende o que é preciso para participar de forma adequada em circunstâncias práticas e sempre a partir do que cada situação demanda:

> Aprende na medida em que vai observando os outros fazerem e na medida em que ela mesma vai sendo chamada a fazer. Mães e pais de santo, é claro, precisam proporcionar-lhe os contextos para que possa desenvolver as habilidades que lhe são requeridas no dia-a-dia do terreiro (Rabelo, 2014, p. 99).

É importante ressaltar que não cabe ao recém-chegado requerer acesso as tarefas do terreiro. Sempre é preciso esperar a oferta. Desse modo, os *azenza* não fazem nada sem que tenham sido solicitados e, ou, direcionados.

No texto intitulado *Aprender a ver no candomblé* a autora relata que como em qualquer caso de aprendizado é necessário que os adeptos adotem a atitude (obediência e paciência) e o entusiasmo solicitados para impulsionar a reunião de conhecimentos e habilidades: "Para aprender, iniciantes devem primeiro obedecer. Ou melhor, obedecer é condição para que o aprendizado seja deslanchado e essa condição também precisa ser aprendida" (Rabelo, 2015, p. 238). Há, aqui, uma concordância muito grande com a metáfora empregada por Goldman (2005) sobre a atividade de catar folhas e com a afirmação de Prandi (2001) de que se aprende participativamente.

De um modo geral, o terreiro é um espaço de interação onde o conhecimento é adquirido através de atividades práticas, que são orientadas pelos mais velhos em contextos ordinários. Pretendo, agora, retornar à segunda dimensão do aprendizado religioso, citada por Rabelo e Santos (2011), a dimensão relacional. O que esta dimensão indica é como no decorrer do percurso de aprendizado diversos atores precisam se relacionar para garantir sucesso na empreitada.

Tomando essa elaboração como ponto de partida, proponho retomar um diálogo entre as noções de participação e relação. Diálogo já sinalizado por Goldman (2012) em um texto, em que o autor revisita as noções de dom e iniciação, chamando atenção para a ideia de participação. Goldman (2012), em uma troca com Véronique Boyer, Roger Sansi e Arnaud Halloy, aponta um caminho para que possamos pensar a "transmissão do saber" no candomblé sem sermos aprisionados por um

modelo que divide os aprendizes entre os que passam a saber pelo sangue (já que são descendentes dos líderes religiosos) e os que o fazem pelo ritual. O caminho apontado sugere que devemos conferir maior atenção à ideia de participação, tomando-a como possibilidade de entrar em relação com algo.

Para o autor, Halloy não teria dado devida atenção a algo que a sua descrição etnográfica aponta: "Trata-se do que os membros dos terreiros que ele estudou denominam 'convivência', e que Halloy lembra, com razão, significar 'literalmente o fato de 'viver com'" (Halloy, 2005, p. 642 *apud* Goldman, 2012, p. 277). Goldman diz que nessa noção de convivência estaria rebatida a de participação enquanto possibilidade de entrar em relação

> [...] material ou não, com aquilo que constitui o ritual. Isto significa que a "transmissão por participação" diz respeito tanto ao que se aprende enquanto membro de um terreiro quanto ao que se recebe na iniciação propriamente dita (Goldman, 2012, p. 277).

Assim, é colocando a participação ao lado do dom e da iniciação que o autor propõe uma superação do modelo baseado no dualismo biológico/ritual (inato/adquirido), mobilizado para pensar a transmissão do conhecimento no candomblé por parte de alguns antropólogos. Para Goldman, o estatuto da transmissão por participação permanece mais indefinido e aponta para um caráter monista do sistema, "ainda que esse monismo de base seja apenas a resultante de uma multiplicidade intensiva de linhas de forças e vetores (Goldman, 2012, p. 278)", ou, das atualizações do axé (força única que constitui tudo que existe no mundo).

Neste texto, proponho usar as elaborações de Goldman (2012) como um recurso imaginativo, capaz de nos levar a pensar que, se participar, não implica apenas *conviver com*, mas sim entrar em relação material, ou não, com o que constitui o ritual. Ela pressupõe um empreendimento progressivo, através do qual se insere em uma sensibilidade afro-brasileira.

Na seção que segue proponho ampliar a discussão sobre aprendizado, agora apontando para o modo como os filhos de santo se tornam sensíveis, acolhem e negociam com as entidades. Assim, sugiro tratar da chegada do santo na vida dos adeptos e do modo como os religiosos aprendem a caminhar até ele e lidar com o mundo superpovoado do candomblé. Veremos, neste processo, como vão se tornando alvo de cuidado e aspirantes a cuidadores. Ainda com ênfase na feitura, nossa atenção será levemente deslocada dos adeptos para as suas relações com as entidades.

A chegada do santo e a caminhada até ele: a sensibilidade afro-brasileira

Nesta seção proponho apresentar a chegada do santo na vida de uma adepta e a sua trajetória até a iniciação, à luz da ideia de uma caminhada até o santo. O Candomblé é uma religião de escolhidos, e é por isso que a iniciação religiosa decorre, em primeiro lugar, do chamado do santo. Toda cabeça tem dono, ou dona. Mas, como costumo escutar nas rodas de conversa entre as *ndumbiss* do terreiro: "a fruta só dá no tempo certo". Dito de outra forma, é na hora escolhida pelo *nkisi* que o filho de santo começará a sentir a sua aproximação e o seu chamado precisando se preparar para a iniciação.

O tempo de preparativo para a iniciação é variável, afinal, como bem colocou Goldman (2012) acerca da lei de Herskovits (1956), reside na estrutura das religiões afro-brasileiras a ideia de que "cada caso é um caso". Por isso, o período de organização para a feitura oscila em função de muitas variáveis, tais como: a aceitação do chamado por parte do filho de santo, os modos/grau de

cobrança da feitura por parte do *nkisi,* a vontade do pai, ou mãe de santo, o calendário do terreiro e as condições financeiras de quem vai ser iniciado. Diferentes operações podem surgir da combinação destas variáveis, sempre envolvendo uma série de negociações e investimentos entre o adepto e seus familiares, o adepto e entidades, pais ou mães de santo, entidades e pais e filhos de santo etc.

Há, nas conversas entre o povo de santo, uma gramática muito rica referente à chegada do santo e às expectativas para a feitura. Foi a partir dessas conversas que passei a me interessar por expressões como: "o pessoal tá encostando, aí tem que olhar...", "ela sacudiu os ombrinhos", "tá passando mal de santo", "tá dando alguma coisa", "o santo tá cobrando", "calma, se ela [a santa] quer ser cuidado não vai te fazer mal" e "vá se encaminhando até ele [o santo]". No intuito de tentar explorar um pouco a riqueza dessas expressões, recorrerei agora à trajetória de iniciação de uma *muzenza de Mutalambô (nkisi* ligado à caça e a fartura), do *Tumbansé*, chamada Camila.

Conheci Camila na primeira vez que pisei meus pés em um terreiro de candomblé. Lembro que, nos dias de festa no *Tumbansé,* eu sempre costumava encarar a sua presença como a de alguém que apenas acompanhava o namorado (um filho de santo da casa). Talvez por isso eu me sentia muito à vontade para me juntar a ela. Sentávamos perto uma da outra e sempre usávamos roupas comuns. De alguma forma, eu não estava completamente equivocada em pensar assim.

Mutaleci (como é chamada pela comunidade do terreiro) é natural de Saubara, uma cidadezinha do interior da Bahia, próxima a Santo Amaro da Purificação, mas viveu desde a adolescência em Cachoeira, onde morava quando conheceu Alan (seu ex-namorado) pelas redes sociais em 2010. Foi através dele que ela começou a frequentar o terreiro.

Em abril de 2016 resolvi gravar uma conversa entre nós duas sobre a sua trajetória até a feitura, que ocorreu de outubro a dezembro de 2015.

> Aí ele [Alan] me convidou, eu fiquei meio receosa, mas sempre gostei, sei lá... sempre achei encantador. Então, ehh... ele me chamou, eu fui [...]Aí, é...eu fui para essa festa, a festa de *Oxalá*. [...] Aí foi a primeira vez que eu fui. Da segunda vez, foi na festa de *Nzazi*. Aí eu fui para festa, aí chegando lá eu comecei a me sentir mal. Eu: - "Aí meu Deus! Eu tou dando alguma coisa"! E Alan: "Camila, se acalme" E eu: "Mas eu tô sentindo alguma coisa diferente." Aí fiquei. Eu passei mal, passei mal... mas só que nada aconteceu. E aí foi quando eu vi meu pai Nazazi, no caso *Nzazi*[7], quando eu vi *Nzazi tomando rum*. Ah, eu fiquei radiante, dava vontade de chorar, eu fiquei emocionada. Aí eu falei assim: "Alan, se um dia eu fizer santo aquele rapaz vai ser meu pai de santo". Num sei, mas era uma certeza que eu tinha que eu nem sei explicar. Parece até brincadeira quando a gente fala, mas foi o que aconteceu. Aí depois que o santo *tomou rum*, tudo direitinho, eu desci. Aí eu falei: "Meu pai... não, é... Nazazi (Ricardo), tudo bom? Aí ele disse: - "Tudo." Eu falei: "Eu tou com alguns probleminhas e eu queria que o senhor cuidasse." Aí ele: "Você tem certeza?". Eu falei: "Absoluta!". Aí ele disse: "Então tudo bem, depois a gente conversa melhor". Desde então, toda vez que eu vinha para Salvador passar final de semana, porque, no caso, eu morava em Cachoeira, aí quando tinha alguma coisa na *roça* eu ia pra acompanhar Alan. Quando foi... aí eu passei a morar aqui, em junho de 2012. Aí que eu comecei a frequentar, constantemente. Tudo que tinha na *roça* eu tava, tudo que tinha na *roça* eu tava. Isso acompanhando Alan, porque mesmo eu tendo conversado com meu pai, mas eu não me sentia tão responsável, é... com a roça, ao ponto de tá lá por obrigação, eu ia mais como visita, e aí eu ia frequentando normalmente com ele (Camila, Mutaleci).

[7] Camila faz uma correção na sua fala, pois na ocasião narrada ela viu o *nkisi* (*Nzazi*) presente através do seu pai de santo (Nazazí), que estava virado.

Em 2012, Camila se mudou para Salvador, foi morar junto com Alan e, sua então sogra, D. Regina, em Itacaranha. A mudança fez com que ela passasse a frequentar cada vez mais festas de candomblé. Em 2015, alguns eventos estranhos passaram a despertar sua maior atenção e um maior investimento. Trabalhando como operadora de *telemarketing*, Camila passou por alguns sufocos. Certa vez, enquanto atendia um cliente tentou pegar a caneta para fazer algumas anotações, percebeu que sua mão estava adormecida. Supondo que poderia estar com a pressão alta e com medo de um infarto, ela se deslocou até o ambulatório do trabalho, onde a enfermeira e a médica a examinaram. Disseram estar tudo, aparentemente, sob controle e a encaminharam para uma unidade de pronto atendimento. Ao descer para pegar sua bolsa, Camila acabou desmaiando e só acordou no hospital. Eventos similares a esse foram se tornando mais recorrentes e depois de realizar um *check up* médico, proposto por seus pais, eliminou a possibilidade de estar com algum problema de saúde. *Mutalambô* passava a solicitar sua feitura e, precisando caminhar ao encontro do *nkisi*, acabou optando por falar francamente com ele.

> Eu disse: – "Olhe, eu não tenho condições, o senhor tá vendo que eu não tenho condições de fazer o santo agora, no caso, condições financeiras. Já que o senhor quer, me dê condições para isso". Como? Me tirando do emprego, claro! Era a única possibilidade, né?! Mais próxima, já que meus pais não eram a favor. Aí o que aconteceu? Eu fui demitida. No caso, err... esse pedido eu fiz a ele na madrugada do dia dois pro dia três de março. Dia três, eu cheguei no trabalho e conversei com uma colega, eu lembro porque foi... foi o dia que eu fui demitida, então não tem como esquecer. Aí eu conversando com uma colega, eu falei... ela também é iniciada. Aí eu falei, disse: "Ô Mariana, acho que vou ter que fazer santo". Aí ela: "Que nada amiga, talvez nem seja, você acha que se *Lumburungunzo* quisesse nascer, ele não tinha te dado condições para isso, não já teria te demitido?" Eu falei: "Rapaz, mas está nas mãos dele, se é isso mesmo que ele quer, que a vontade dele seja feita." Aí isso foi no café, de manhã logo quando a gente chegou. Quando foi, err... 14:30, 15:00 horas eu fui demitida (risos). Nesse mesmo dia. Aí eu: "Ai, meu Deus!" Comecei logo a pular de alegria, dar risada, e ao mesmo tempo a ficha ainda não tinha caído do que tinha acontecido (Camila, Mutaleci).

O evento da demissão aconteceu em março de 2015 e, em abril do mesmo ano, Camila procurou seu pai de santo para acertar a feitura. O dinheiro da rescisão trabalhista que ela recebeu quando foi demitida do emprego acabou viabilizando a compra do enxoval. Como mãe Xagui - a mãe de santo de Nazazí - estava viva, ele sugeriu que Camila fosse falar com ela antes de passar a nota do que seria preciso comprar para a iniciação, até porque a iniciação ocorreria no *Unzó Tumbansé*. Com enxoval de *muzenza* comprado, ela se dirigiu ao terreiro para participar do *bori* de algumas filhas de santo de seu pai Nazazí. Sem saber que aqueles dias a preparavam para seu recolhimento. No dia 19 de dezembro de 2015, Camila fazia mais um ano de vida e, como ela gosta de dizer, nascia o seu *Mutalambô*. Isso porque foi nesta data que aconteceu a festa pública onde seu santo deu o nome. A frequentação da filha de *Mutalambô* no terreiro se iniciou através do seu namoro. Antes disso, Camila já sabia que os seus avós já haviam sido iniciados na religião antes de passarem a frequentar igrejas evangélicas, mas nunca tinha buscado nenhum contato com o candomblé, até ser convidada para uma festa no terreiro.

Como notamos, de 2011 até 2014, ela ainda compreendia sua presença no terreiro como mais próximo a de uma visita. Este caso não é uma exceção. É comum no cotidiano das casas de

candomblé que namorados, amigos e familiares frequentem e participem das atividades corriqueiras e das festas sem que sejam, propriamente, adeptos, ou iniciados na religião. Na medida em que o namoro entre Alan e Camila caminhava, a frequentação ao terreiro ia aumentando, até o momento em que ela se mudou para Salvador e passou a estar presente em todas as festividades vinculadas ao *Tumbansé*, o que implicava em pelo menos passar alguns finais de semana na *roça*.

Como afirma Prandi (2001, p. 45), na *roça,*

> [...] praticamente, todos os membros da casa participam dos preparativos, sendo que muitos desempenham tarefas específicas de seus postos sacerdotais. Todos comem no terreiro, ali se banham e se vestem. Às vezes, dorme-se nos terreiros noites seguidas, muitas mulheres fazendo-se acompanhar de filhos pequenos. É uma enormidade de coisas a fazer e de gente as fazendo.

Sempre presente no terreiro, Mutaleci costumava estar engajada nas tarefas que não concebia como exclusivas de um *ndumbi*, ou de um *muzenza*. Como narra, a ausência da certeza do que queria e do sentimento de responsabilidade faziam com que ela, entre outras coisas, não fizesse roda com os *ndumbiss* nem se dedicasse a aprender a dançar.

Das vezes em que eu estava presente, costumava vê-la trabalhando antes das festas em afazeres como limpeza e arrumação e depois, com o início da festa, sentada bem perto de mim, observando o que se passava. Até, claro, o momento em que a presença do seu *nkisi* se tornou mais frequente, fazendo com que ela não pudesse ser uma espectadora, ou a levando a fugir da possibilidade de *bolar*[8], ficando por isso fora do *barracão*.

Ricardo Aragão (2012), *Tata* de *nkisi* Nazazí, em *Ser rodante é Ser-Com-Outros*, narra as trajetórias de três iniciados, inclusive a dele, buscando voltar a atenção para o desenrolar das relações dos adeptos com seus *ginkisi*. O objetivo do trabalho é qualificar as discussões já existentes acerca da possessão no candomblé, a partir do local ocupado pelos sujeitos que a experimentam. Ao longo do texto podemos acompanhar o modo como uma narrativa de doença presente em uma das trajetórias exploradas possibilita "uma primeira inserção numa das muitas possibilidades de compreensão da possessão e sua realidade a partir das categorias pelas quais os rodantes as concebem" (Aragão, 2012, p. 91).

Há um caminho entre perceber um sintoma físico como indicativo de uma patologia e depois ressignificar da compreensão deste sintoma como um sinal do pedido por feitura por parte do *nkisi*. No caso de Mutaleci, este caminho envolveu, de maneira simplista: (a) descartar as suspeitas de um problema de saúde através de realização de exames médicos, (b) conhecer e procurar a ajuda de um pai de santo e (c) aceitar a presença de *Mutalambô* e se encaminhar até ele.

Foi desse modo, após passar mal enquanto trabalhava como operadora de *telemarketing*, que ela realizou um *check-up* médico, certificando-se de que suas suspeitas de sofrer de hipertensão, ou algo do tipo, estavam incorretas — depois, como já frequentava o terreiro enquanto visitante e já conhecia *Nazazí*, recorreu a ele para entender o que estava acontecendo e, por último, precisou assumir responsabilidades no terreiro e começar a se preparar (se acostumar com a ideia e angariar recursos para o enxoval) para a feitura, ou seja, deixar-se afetar por outro modo de vida.

Mesmo já tendo dito antes a Nazazí que queria sua ajuda para resolver uns "probleminhas" foi quando Camila sentiu no seu corpo algo fora do cotidiano acontecendo que a cobrança de *Mutalambô*

[8] Transe que indica o pedido do *nkisi* por feitura.

apareceu para ela de forma acentuada. Isso porque, pedir para que um pai ou mãe de santo ajude, ou cuide, de questões pessoais não implica, necessariamente, o reconhecimento da presença de uma entidade demandando atenção, e muito menos em ser um *candomblecista*[9].

A partir daí, como bem coloca Aragão (2012), torna-se preciso aprender a sentir e a lidar com uma nova forma de comunicação, capaz de tornar compreensíveis as vontades de *Mutalambô*.

A descoberta de que se é rodante (da presença do santo) pode vir no jogo, em uma sacudida de ombros e em problemas de saúde. Após este momento é preciso traçar o caminho necessário para acolhê-lo. É neste ponto que entra a presença de outros, para mediar a relação entre o adepto e o santo, auxiliando-o a se encaminhar até ele.

Assim, o balançar dos ombros presente na expressão "ela sacudiu os ombrinhos" indica que o corpo do adepto está, de alguma forma, sob a influência das entidades, ou também, como já sinalizei, que elas (as entidades) estão encostando, o que já é indicativo de uma demanda por cuidado. Às vezes também costumamos escutar a expressão "passar/sentir mal de santo", a qual aponta para a presença das entidades e para a necessidade de práticas de cuidado e, antes disso, a existência de um corpo sensibilizado há existência das entidades.

É nesse caminho que também vão se traçando diversas formas de falar com o *nkisi*. De olhar e sentir o que ele diz. O olhar e o sentir se fazem, por exemplo, através do *jogo de búzios*, do sonho, do *ebó* que é passado no corpo da adepta e depois arriado e da interpretação do outro (quase sempre pai ou mãe de santo). Eis um processo em que os sentidos não operam isolados, eles operam juntos. Por vezes, são emprestados pelos outros que, ocupando o lugar de mais experientes, tem mais habilidade para acolher e negociar com a alteridade, para ouvir o que o santo tem a dizer e o que ele deseja. A expressão "escutar o santo" também já foi explorada por Aragão (2012, p. 13), definida como:

> o modo como o rodante lida com os diversos sinais que podem indicar a intervenção da entidade no seu campo relacional. Como a possessão no candomblé pressupõe uma total submissão do possuído ao orixá, é preciso saber reconhecer os sinais que caracterizam a aproximação deste, é preciso saber suas "quizilas", palavra de origem Bantu que designa as proibições rituais às quais estão submetidos os iniciados no candomblé. Acredito que grande parte deste aprendizado acontece cotidianamente, através de respostas corporais que são compreendidas como a presença da entidade.

Foi no processo de aprendizado para escutar o seu santo que Camila acolheu *Mutalambô* aos cuidados de seu pai de santo, Nazazí, de Mãe Xagui e dos seus parentes do terreiro. Ainda é interessante notar que, ao longo do tempo, um filho de santo passa a falar de formas cada vez mais diferentes com seu *nkisi*. Aos poucos diálogos entre entidades e seus filhos humanos passam a ocorrer por diversas mediações, seja pelo jogo de búzios, pela conversa com o *assentamento*[10], ou por sonhos, por exemplo. Por isso, quando escutamos expressões como "o santo falou", "o santo que escolheu", ou ainda, "o santo que disse", estão sendo narradas diversas formas de conversa, que se multiplicam na medida em que o adepto vai aprendendo a ouvir o santo com a ajuda de outros. Práticas de diálogo estão vinculados a práticas de cuidado, que medeiam a relação entre o *nkisi* e seu filho humano.

[9] Modo como é chamado o praticante do candomblé.
[10] Conjunto de objetos, normalmente pratos, sopeira e bacia, onde reside o *nkisi* do iniciado.

Após o chamado do santo, Mutaleci começou a se encaminhar até ele, engajando-se mais nas atividades do terreiro e se mobilizando para preparar o seu enxoval. O encontro resultante deste encaminhamento aconteceu em outubro de 2015, quando, enfim, a *ndumbi* foi recolhida para a feitura do santo. Os preparativos para a iniciação marcam um forte empenho da filha de santo, a fim de aprender a sentir e a lidar com os seres que habitam o mundo afro-brasileiro e com o modo como eles se comunicam.

É comum na literatura sobre candomblé que a discussão acerca do aprendizado venha atrelada a uma discussão sobre o rito de iniciação, ou feitura. Na obra *O Candomblé da Bahia* — obra clássica de Roger Bastide, publicada pela primeira vez em 1958 — o aprendizado aparece vinculado ao ritual de iniciação, dando ênfase a este processo como o momento de educação da noviça. Para o autor, a iniciação é a escola da selva transplantada da África para Bahia. Conforme Bastide (2001, p. 50):

> É no decorrer deste período intermediário que se faz a educação da esposa do orixá, como a candidata passa então a ser chamada: iaô ou iauô. É verdade que esta, em geral, conhece os cânticos e as danças, pois desde a mais tenra infância viveu à sombra dos candomblés; assistiu às festas, já conhece muita coisa; passando que se aperfeiçoe nesse conhecimento, passando, por assim dizer, da expressão empírica ao conhecimento organizado.

Nesta perspectiva, durante o recolhimento para a feitura do santo (iniciação) a candidata a iaô, deve aprender termos nagôs, os mitos que explicam os ritos e se familiarizar com as futuras obrigações. Bastide (2001, p. 52) afirma que depois de um tempo de recolhimento a aprendizagem terminaria, restando "fixar o santo mais fortemente, e de maneira definitiva, à cabeça".

Já Rabelo (2014) coloca que a feitura é o momento em que o *nkisi* e seu filho humano são feitos. É o momento em que uma relação virtual — isso porque, como já disse, no candomblé desde que a pessoa nasce um *nkisi* já toma conta do seu *mutuê* (cabeça) — é atualizada, passando a estabelecer responsabilidades e investimentos.

Por isso, o que de fato importaria durante a iniciação do rodante é a afirmação do laço entre o *nkisi* e seu filho humano, que continuam a ter pela frente uma série de coisas para aprender e negociar. "A feitura abre o caminho para que esta relação seja objeto de investimentos e cuidados e, neste sentido, institui uma história" (Rabelo, 2014, p. 81). Para Aragão (2012, p. 13), é preciso prestar atenção na experiência dos que "estão ativos na execução do ritual de iniciação, que entende o momento como uma forma de ensinar ao *nkisi* quais momentos em que sua presença se faz necessário". O autor não nega que a iniciação, além de atualizar a relação entre entidade e filho de santo, também envolve um treinamento para que o noviço e o seu santo aprendam a se comportar. Contudo, ele reforça que

> [...] muito menos que procedimentos metódicos, a iniciação testa a capacidade dos envolvidos em negociar com a divindade que, mais frequentemente do que se pensa, pode ter outras posturas diante dos ensinamentos que não a pura obediência (Aragão, 2012, p. 31).

Deste modo, a iniciação é abordada por autores como Aragão (2012), Rabelo (2014) e Goldman (2005) muito mais como o momento de afirmação de uma relação do que como um momento

específico para transmissão de conhecimento religioso do iniciado. Momento esse que é permeado por uma dimensão criativa, que mobiliza a comunidade religiosa e instaura responsabilidades, investimentos e cuidado. Ao passo que lidar com estas responsabilidades, investimentos e cuidado constituem parte da tarefa do aprendizado.

A partir dessas discussões, é que a trajetória de iniciação de Mutaleci pode ser vista, em um primeiro momento, pelas tentativas de resposta ao apelo de um Outro e, depois, pelos modos de acolhimento e negociação que envolvem compreender esta alteridade e se tornar responsável por este Outro. Neste ponto, problemas de saúde, ou de outra ordem, funcionam aqui como meios de convidar outras pessoas a participar da relação entre entidade e filha humana, cuidando de ambos. E depois pela atualização de uma relação já existente durante o ritual de feitura, que abre caminho para uma série de outras práticas de cuidado.

No que tange à discussão a acerca das práticas de cuidado, Lesshafft (2017) afirma que o candomblé é uma religião de cuidado. Ela relata como na sua pesquisa, em um terreiro de candomblé no sul da Bahia, os adeptos da religião estavam sempre engajados em atos de cuidado para os *orixás*[11], apontando para como cuidar de outros e cuidar de si, como ações interligadas na prática religiosa do Candomblé. O cultivo do cuidado é uma prática capaz de transformar os adeptos em sujeitos habilidosos e virtuosos dentro da religião. Cuidar do santo é cuidar de si e, para cuidar da entidade, é preciso se engajar no emaranhado de práticas de cuidado que dá vida a comunidade do terreiro. Portanto, cuidar exige uma atitude, ou, como coloca Laidlaw (2014), a partir da discussão acerca da genealogia da ética foulcaultiana, uma modulação através da qual ocorre uma elaboração na maneira do ser e de viver do sujeito. Construção que ocorre de acordo com princípios estabelecidos.

Foucault (2006) apresenta uma discussão sobre a ética do cuidado de si, que me parece uma possível inspiração para nos guiar até uma discussão sobre práticas de cuidado nos terreiros. Para o autor, a ética do cuidado de si seria uma espécie de prática ascética, tomando o ascetismo em um sentido amplo, onde o sujeito procuraria se transformar e atingir certo modo de ser. O cuidado de si não pressupõe, para Foucault (2006), o isolamento do sujeito do mundo, mas um retorno a si que serve como impulso para a ação.

Ora, o movimento de reconhecer e acolher o santo me parece aqui possível de ser pensando como este retorno do sujeito a si mesmo. Desde que a noção de sujeito mobilizada seja a das religiões afro-brasileiras, onde existir é ser múltiplo, e a chegada do santo indica um caminho para redescobrir a própria existência. Além disso, quando observamos a expressão *fazer o santo* enquanto índice de um processo de construção da pessoa ratificamos a possibilidade de qualificar práticas pelas quais ocorre a construção e transformação dos sujeitos. Goldman (2005) argumenta que no Candomblé

> [...] a pessoa não nasce pronta, mas é construída ao longo do processo de iniciação por meio de uma série de rituais ou "obrigações". A pessoa é, assim, *feita*, e a iniciação, no candomblé, é chamada de "fazer a cabeça". Há mais, contudo. Pois a "feitura da cabeça" é, na verdade, a contrapartida do que se denomina "feitura do santo" (nome também usado para designar o orixá), e pode-se chamar a iniciação de "fazer o santo". (Goldman, 2005, p. 110, grifos do autor).

É comum escutar expressões como "o meu santo nasceu naquele dia" e "foi quando eu (re) nasci para o santo" (referindo-se a iniciação), todas elas colocam em relevo a dimensão processual

[11] Termo usado nos candomblés de matriz iorubá para se referir as entidades presentes no culto.

através da qual o sujeito é elaborado no ritual. Este processo solicita que o adepto se engaje na sua própria transformação, buscando se construir como um sujeito virtuoso durante a tentativa de desenvolver habilidades para cuidar. Parte deste engajamento envolve a renúncia da sua própria agência, a confiança total nos mais velhos e a obediência.

Contudo, a feitura ilustra uma parte do processo de aprendizado e, com o passar dos anos, e à medida que for pagando suas *obrigações*[12], novas relações podem solicitar cuidado por parte dos adeptos. A exemplo destas relações, tem-se o caso dos caboclos, que costumam voltar a habitar o corpo dos iniciados após três anos de iniciação e da própria composição do *carrego*[13] de cada rodante. Essa composição acontece com o passar do tempo e significa que ainda mais *bakisi* ligados ao enredo do iniciado podem se apresentar para ele.

Com isso, quero afirmar que: não é possível para uma adepta, como Mutaleci, cuidar de si própria sem cuidar do seu *nkisi* e que para se tornar uma adepta habilidosa — pressupõe-se um processo de formação em que, inevitavelmente, ela se sensibilize a cuidar de outros para aprender a cuidar de si. O que vai desde a tarefa de lavar a louça do terreiro até fazer companhia a outros filhos de santo recolhidos.

A feitura não encerra o processo de aprendizado, muito menos finda a formação do adepto. Se a iniciação é o ponto de chegada da caminhada até o santo ela também é ponto de partida para novos caminhos e encontros viabilizados por essa investida na relação entre *nkisi* e filho humano em

> um mundo que, longe de estar assentado de uma vez por todas, está sempre em processo de se fazer: afinal cada conexão descoberta pode dar lugar a uma nova busca, pode ensejar o estabelecimento de novos compromissos. Pode dar lugar a novas vistas (Rabelo, 2015, p. 249).

Bruno Latour (2007), na obra *Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência*, diz que podemos definir um corpo pelo modo como ele vai ficando mais descritível, ao passo que ele aprende a ser afetado por mais elementos. De modo bem interessante e didático, Latour apresenta o exemplo do treino de narizes para a indústria de perfumes através do uso do kit odores para falar do corpo. O kit odores é composto de um conjunto de fragrâncias cujos cheiros apresentam contrastes suaves e abruptos entre si. É cheirando cada fragrância durante um tempo que um nariz se sensibiliza aos cheiros, aprende a diferenciá-los e a ser um nariz.

> As partes do corpo, portanto, são adquiridas progressivamente ao mesmo tempo que as "contrapartidas do mundo" vão sendo registradas de nova forma. Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível (Latour, 2007, p. 41).

Para o autor, aprender a ser afetado significa que quanto mais se aprende, mais diferenças existem. Argumento que a chegada do santo na vida de Mutaleci e a caminhada dela até ele também repercute em um empreendimento progressivo que produz a rodante como um meio sensorial e um mundo hiperpovoado e sensível que pode ser experimentado. Rabelo (2011, p. 19) argumenta que "compreender é reconhecer — ser tocado ou afetado pelo estilo latente proposto pelas coisas e

[12] No candomblé alguns ritos marcam a passagem de um período para o outro na vida dos adeptos, são eles as obrigações. As mais conhecidas são as de um, três, sete, quatorze e vinte e um anos depois da data da feitura.

[13] Conjunto de entidades que estão ligadas à vida do adepto.

lugares. É também uma experiência sensível". Para a autora, o aprendizado é um processo em que sensibilidades são despertadas. Proponho que o processo de aprendizado de Mutaleci é um treino de atenção, que através do seu corpo, ela se torna habilidosa para perceber a presença dos diferentes seres que povoam o mundo afro-brasileiro, as demandas colocadas por eles, os meios utilizados para fazer as solicitações e as formas possíveis de negociação para lidar com estas existências. Tornando-se sensível às entidades (o que só se faz com a ajuda de outros) é que a jovem vai aprendendo a lidar com elas, ou, em outras palavras, a cuidar da sua relação com os outros dentro de um modo próprio do candomblé.

Assim, na medida em que o adepto se engaja em desenvolver habilidade para reconhecer a presença do *nkisi* participar da vida na roça, como meios de cuidar da sua relação com o seu santo, ele, ou ela, se torna sensível para o aprendizado na dinâmica das religiões afro-brasileiras. Ser escolhida por *Mutalambô*, acolhê-lo é se inserir em uma série de participações que preenchem o percurso de aprendizado dos sujeitos. Percurso que não se encerra na feitura, mas, que ganha, neste momento, contornos importantes para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao cuidado, tarefa fundamental no Candomblé.

Busquei explorar nesta seção a chegada do santo na vida da *muzenza* como o momento do começo da sua inserção nas relações de aprendizado religioso no terreiro. A chegada do santo não torna presente alguém que antes não existia porque, como vimos, todo mundo é filho de algum *nkisi* desde o seu nascimento. Assim, o termo *chegada*, como empregado aqui, pode nos guiar para pensarmos os preparativos e a sensibilização decorrentes da aproximação da entidade do/no corpo do seu filho.

Preparativos que configuram um convite para que se aprenda, em primeiro lugar, dentro de um modelo de sensibilidade afro-brasileira, em que aprender envolve o desenvolvimento de habilidades para a prática do cuidado.

Ao longo deste texto abordei a temática do aprendizado religioso no Candomblé. Falar sobre o aprendizado religioso nos terreiros de Candomblé não representa grande novidade. Como podemos perceber, ao longo deste capítulo, alguns autores dedicaram boa parte do seu trabalho a esta temática. Explorei aqui duas dimensões citadas sistematicamente por Rabelo e Santos (2011), mas de alguma forma já abordadas nas discussões dos outros autores, que foram mobilizados ao longo deste texto: a dimensão processual e a relacional.

As situações etnográficas a que recorri me soaram interessantes para pensarmos em como as oportunidades de aprendizado emergem durante o cotidiano da prática religiosa. Argumentei que o aprendizado religioso não pode ser resumido ao processo de confirmação, ou feitura. A feitura não encerra o processo de aprendizado, já que não é possível pensá-lo como uma transmissão de conhecimento pontual. Deste modo, ela desponta como um evento importante na preparação da relação entre filhos humanos e entidades para a continuidade do engajamento no processo de aprendizado, para novas aberturas de caminhos de engajamento.

Ensinar e aprender, no Candomblé, são atividades orientadas a partir de um modelo de sensibilidade afro-brasileira, que considera em primeira mão a presença das entidades e as práticas de cuidados, para com elas e para com a comunidade. Deste modo, a confirmação, ou a feitura, indica preparativos, que configuram um convite para acolher novas e outras presenças e cuidar delas.

Referências

ARAGÃO, Ricardo Pereira. *Ser rodante é Ser-com-Outros*: a possessão como experiência de alteridade num candomblé de Salvador. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia***:** rito nagô. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

GOLDMAN, Marcio. Formas do saber e modos do ser: observações sobre multiplicidade e ontologia no Candomblé. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 102-120, 2005.

GOLDMAN, Marcio. O Dom e a iniciação revisitados: o dado e o feito em religiões de matriz africana no brasil. *Mana***,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 269-288, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/mana/v18n2/02.pdf. Acesso em: ago. 2017.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

LAIDLAW, James. *The Subject of Virtue:* An Anthropology of Ethics and Freedom. Cambridge: University Press, 2014.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *In:* NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). *Objetos impuros*. Experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Edições Afrontamento, 2007. p. 40-61.

LESSHAFFT, Hannah. Care as Self-care: Healing Practices in a Brazilian Candomblé House. *Somatosphere*. January 10, 2017. Disponível em: https://somatosphere.com/forumpost/care-as-self-care-healing-practices-in-a-brazilian-candomble-house/. Acesso em: set. 2017.

PRANDI, Reginaldo. O Candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 43-58, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n47/7719.pdf. Acesso em: ago. 2016.

RABELO, Miriam C. M. Aprender a ver no candomblé. *Horizontes Antropológicos***,** Porto Alegre, v. 44, n. 21, p. 229-251, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0229.pdf. Acesso em: ago. 2018.

RABELO, Miriam C. M. *Enredos, feituras e modos de cuidado:* dimensões da vida e da convivência no candomblé. Salvador: Edufba, 2014.

RABELO, Miriam C. M. Estudar a religião a partir do corpo: algumas questões teórico-metodológicas. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 61, p. 15-28, jan./abr. 2011. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19191. Acesso em: out. 2018.

RABELO, Miriam C. M.; SANTOS, Rita Maria Brito. Notas sobre o aprendizado no Candomblé. *Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 35, p. 187-200, 2011. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/433/376. Acesso em: ago. 2017.

Capítulo 2

Aprendiz do tempo: rezadeiras de Salvador e suas experiências educativas

Daniele Rodrigues de Moura
Marcos Luciano Lopes Messeder

As rezadeiras, seus saberes e cuidado estão por todo o Brasil, seja no campo, seja na cidade, com seus banhos, chás e rezas. Este trabalho analisa de que forma as rezadeiras foram construindo suas trajetórias de aprendizagem e como esses saberes têm sobrevivido contemporaneamente. Buscamos também conhecer o papel da reza na vida dessas mulheres, compreendendo os discursos e práticas relacionados à medicina popular e as concepções de saúde e doença que embasam esses conhecimentos. Para tanto, realizamos conversas informais, entrevistas e observamos as suas práticas de cura, inclusive participando como pacientes. Entendemos que as experiências educativas dessas mulheres se orientam por sentidos interculturais que têm o afeto e o cuidado amoroso com todos os seres como base fundamental[1].

A reza, ou benzeção, tem sido um caminho para buscar cura e acolhimento, às vezes, para prevenir uma ida ao hospital, às vezes para dar fim a dores que os médicos desconhecem como cessar ou para aquelas cujos remédios de farmácia não têm serventia.

Durante a pesquisa verifiquei que a benzeção e outros tratamentos similares são possibilidades viáveis devido à falta de acesso à medicina profissional. São tratamentos realizados a partir das folhas, com chás, banhos e rezas, mas também com escuta e presença constantes. As rezadeiras curam doenças físicas e espirituais, como mal olhado, também chamado de quebranto, espinhela caída, cobreiro e etc. O processo em geral acontece por meio do uso de folhas que são passadas no corpo do paciente ou ingeridas por infusões e chás, através de banhos relaxantes ou de descarrego.

Consideramos as rezadeiras inseridas em uma dinâmica de educação informal, cujo processo de aprendizagem e construção de conhecimento se atrela à experiência, ao dia a dia. A vida como espaço/tempo, que se aprende e ensina em um fluxo contínuo no qual não se enxerga começo e fim, misturando saberes dos povos originários e da diáspora africana com os saberes do colonizador. Em

[1] Este capítulo é fruto da dissertação de mestrado intitulada "Aprendiz do tempo: rezadeiras de Salvador e suas experiências educativas" (Moura, 2022), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Como resultado do diálogo com a orientação, este texto oscila entre a primeira pessoa do plural e do singular. Utilizaremos a última para tratar da experiência pessoal da pesquisadora que inspirou e orientou o trabalho.

geral, essas mulheres têm ligação com o catolicismo, em suas orações pedem auxílio a Cristo, ao Espírito Santo e aos santos católicos e, mesmo que em muitos casos haja um silenciamento, também existe uma raiz afrodescendente muito forte. A reza tem ligação com o Candomblé, especialmente no que tange ao uso de plantas sagradas e também na busca pelo auxílio dos Orixás, e a ancestralidade indígena, embora não seja tão evidente nas orações e ladainhas, está presente na relação com a terra, a água, as plantas e os animais. Assim, como já ouvi na minha família, nossas três interlocutoras pontuam ser descendentes de mulheres indígenas: "pegas no mato a dente de cachorro".

Existem registros da Idade Média de curas pelas plantas; na Europa, por exemplo, quando milhares de mulheres sofreram a acusação de bruxaria, foram condenadas ao exílio, à prisão e até à morte. Esses procedimentos de cura eram rechaçados pela Igreja Católica, o maior poder instituído no período. No Brasil pré-colonial, os povos indígenas também promoviam diversos tipos de rituais de cura e de passagem, buscando na natureza as ervas necessárias para a alimentação, cura e comunicação com a espiritualidade. As religiões afro-brasileiras também são pautadas na relação profunda com a natureza, compreendendo seus elementos e poderes. Podemos dizer que esses são os três pilares da construção da benzeção no Brasil.

O catolicismo popular chega ao Brasil junto com a religião oficial, contudo, existe uma relação de resistência, já que uma está ligada à classe subalterna e outra à classe dominante. Em muitos momentos, "pela ausência de profissionais de todos os tipos nos cantos desse país, na ausência do padre, os leigos assumiam funções religiosas como rezadores, curandeiros, parteiras, conselheiros" (Cruz, 2010, p. 17). Dessa forma, ocorria o fortalecimento da produção própria de sentido e significantes dentro da crença e da fé, cruzando os horizontes culturais afro-indígenas e do catolicismo popular português.

O catolicismo popular existe por todos os países em que houve colonização ibérica, ou seja, grande parte do mundo ocidental, e tem características próprias na Espanha, no México e no Brasil. "Podemos então definir o Catolicismo Popular como um conjunto de representações e práticas religiosas autoproduzidas pelas classes subalternas, usando o código do catolicismo oficial" (Oliveira *apud* Cruz, 2010, p. 15). Uma característica comum está ligada à procura por respostas para dificuldades da vida cotidiana, na busca de melhorias em suas vidas, seja na colheita, na saúde, por um novo emprego ou no amor.

Como demonstrado historicamente, as rezadeiras, curandeiras ou bruxas foram perseguidas pelo Cristianismo oficial e pela medicina profissional. No caso do Brasil, houve e há intolerância religiosa com as rezadeiras, especialmente com as que têm influência das religiões de matriz africana em seus trabalhos de cura.

Não quero homogeneizar a cultura da benzeção, pois ela é muito diversa. Cada comunidade, cada casa de axé ou centro, cada rezadeira ou rezador tem seus próprios métodos, eles "são um grupo difuso, que tem seus conhecimentos por demais enraizados em contextos locais para que possam ser efetivamente padronizados" (Helman, 2003, p. 80). Contudo, as rezadeiras e, com elas, suas práticas, contêm em si vários pontos de exclusão no paradigma da modernidade: a questão de gênero, de raça, de integração com a natureza e o espiritual.

As três rezadeiras interlocutoras nessa pesquisa são Dona Vilma[2], Dona Zezita e Dona Gegé. Três mulheres, mães e cuidadoras de muitos, e que construíram suas trajetórias de vida em Salvador.

[2] Para efeitos de preservação de algumas pessoas entrevistadas e mencionadas ao longo deste trabalho, alguns nomes foram substituídos por pseudônimos, nos termos assegurados pelo artigo 19 do Código Civil Brasileiro.

Dona Vilma, tem 81 anos, 12 irmãos, 4 filhos, 16 netos e 3 bisnetos. É natural de Conceição do Coité, Bahia, mas veio para Salvador com o marido, pai de seus 4 filhos, duas meninas e dois meninos. Ela demonstrou não querer falar sobre a relação conjugal. Dona Vilma acredita que se aproximou da reza por conta da irmã e da mãe, mas que, de fato, aprendeu a maioria do que sabe com um homem, a quem ela denomina de Cigano, a pessoa que lhe vendia as folhas na Feira de São Joaquim[3]. "Eu ficava muitas horas na barraca dele, ouvindo o que ele indicava para as pessoas, fazendo perguntas, tinha gente que achava que a banca era minha"[4], ela conta, rindo desconfiada.

Dona Maria José Santana Vitória, hoje com 86 anos, também conhecida como Dona Zeza, Zezita ou Dedé. Não teve filhos biológicos, contudo teve dezenas de filhos de coração. Com a morte de sua mãe, herdou a criação dos irmãos menores, depois dos sobrinhos, dos netos e de seus filhos de santo. Zezita conta que sua mãe era indígena, então tinha os conhecimentos dela, mas que pelo lado de seu pai, seu avô paterno era, de fato, o curador da comunidade, que abria a casa, fazia caruru. Ela contou também que morava no bairro de Cosme de Farias, lavava roupa em Brotas e levava nas casas dos clientes no Largo do Tamarineiro e na Ladeira dos Galés.

Geronilde Otávio Barbosa Alves, Dona Gegé, dona Geró, ou somente Geró, 76 anos, nascida e criada entre os bairros da Liberdade e de Itapuã, com as palavras dela:

> Eu nasci em Itapuã, mas não fiquei morando em Itapuã, com uns meses minha família mudou pra Liberdade, mas quando eu comecei a ficar com os meus 5, 6 anos pra 7, eu tinha uma tia avó chamada Dona Pupu, mas pense que eu amava aquela véia, e ela me amava também, ela só tinha filho homem, não tinha filha mulher, então quando eu não tava na escola ela já ia me buscar pra eu ir pra Itapuã, e o que acontece, na casa que eu morava em Itapuã tinha um quintal com bananeira, limoeiro, pé de pinha, capeba, tinhas as folhas lá e os vizinhos também [...] os quintal tudo era mato, e minha mãe mandava eu buscar folha, então eu fiquei vendo, né? Não tinha idade pra tanta sabedoria, mas a gente vai guardando no nosso arquivo[5].

Dona Gegé acredita que qualquer pessoa pode ser um rezador ou rezadora, basta ser humilde, desejar servir ao próximo e ter fé em Deus.

A educação pela experiência: o aprendizado é infinito

Quando pensei, inicialmente, em pesquisar o processo de transmissão de saberes entre as rezadeiras e suas sucessoras, imaginei algo semelhante ao que ocorre com a aprendizagem da culinária familiar. Como eu aprendi a cozinhar? Nem minha mãe e nem minhas avós nunca pararam um dia sequer para me dizer: hoje você vai aprender a fazer o almoço, ou me deram uma só receita por

[3] Segundo Oliveira (2017, p. 47-51), "situada, mais precisamente, no lugar chamado Jequitaia, fronteiriço ao conjunto arquitetônico da Igreja e Convento dos Órfãos de São Joaquim, a Feira de São Joaquim é uma das últimas feiras livres tradicionais da cidade de Salvador, herdeira, por sua proximidade física, da importância e vitalidade da famosa Feira de Água de Meninos. [...]. A Feira de São Joaquim permanece como importante centro de abastecimento para o comércio retalhista popular e local de aprovisionamento familiar para as camadas de baixa renda da cidade, que já contou, em décadas passadas, com um circuito maior de feiras livres móveis e um número significativo de mercados populares. [...]. Na Feira de São Joaquim, além dos produtos e objetos religiosos afrobrasileiros — imagens, ferramentas, contas, adereços, animais e uma enorme variedade de plantas rituais (as folhas) —, também são comercializados produtos alimentares — hortaliças, legumes e frutas, cereais, farinha, carnes, aves, peixes e mariscos, laticínios, pimentas, temperos e azeite de dendê —, produtos artesanais (cerâmica, cestaria, trançado), dentre outros. Por estas características, a Feira de São Joaquim é também bastante procurada por visitantes, viajantes e turistas nacionais e estrangeiros, atraídos pela diversidade e "exotismo" de suas mercadorias típicas, cujo intenso fluxo estende-se em redes de trocas e sociabilidades entre os feirantes, os consumidores, os frequentadores e os usuários".

[4] Entrevista realizada em 26/11/2020, presencialmente.

[5] Live completa realizada em 30/11/2021.

escrito. Contudo, faço arroz e feijão como minha mãe sempre fez, e pela convivência diária aprendi sem perceber. E, claro, conheci novos gostos, comida japonesa, mexicana, espanhola, árabe, e aprendi coisas novas, além de saber cozinhar pratos que minha mãe não aprendeu na sua trajetória. Ela aprendia novas receitas com Ana Maria Braga, eu aprendo por perfis no Instagram. O fato, contudo, é que eu me enganei. O aprendizado não somente acontece dessa forma, de mãe para filha ou neta ou sobrinha, pela convivência, mas também de uma maneira muito mais complexa, que mistura o mundo visível e o invisível, o mundo das plantas e dos animais e o plano dos vivos e dos mortos.

A partir da revolução industrial, do fortalecimento das atividades comerciais e o crescimento das cidades pós Idade Média, fez-se necessário um ambiente para formar uma mão de obra mais especializada, além de que a escola se constituiu como um poderoso equipamento de controle social, de domínio do tempo e dos corpos, de modo que "a obrigatoriedade da frequência e as demais práticas escolares são alinhadas às necessidades sociais e econômicas vigentes na nascente sociedade capitalista industrial" (Fusinato; Kraemer, 2013, p. 21016).

A escola no Brasil, historicamente, assume um caráter civilizatório, de colonização do pensamento, de valorização de epistemologias estrangeiras em detrimento dos conhecimentos tradicionais dos povos originários e da diáspora africana e, como afirma Florestan Fernandes (1977, p. 417), a escola busca "desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá, ao brasileiro letrado, a convicção de que ele não está à margem da 'civilização' e do 'progresso'. No mesmo sentido, como afirma Dussel (1997, p. 99), a escolarização ajuda a construir "máscaras nas quais se retrata o rosto do centro, esta elite ignora sua cultura nacional, despreza igualmente sua raça, aparenta ser Branco, fala em inglês ou francês, veste-se, come e mora como no centro Resíduos da História".

Paradoxalmente, foi exatamente essa segregação de negros e de indígenas da educação escolar que permitiu a sobrevivência de conhecimentos ancestrais, como afirma Cavalleiro (2006, p. 16), ao povo negro foi negada na escola formal, então "nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros". As comunidades afro-brasileiras resistiram e resistem, apesar de todas as violências, na relação com a ancestralidade e seus valores, e as religiões têm um papel muito importante na manutenção dessas culturas. Contudo, o acesso ou não à escola também tem funcionado como a maior ferramenta de promoção da desigualdade social.

Nossas protagonistas deixaram cedo o ambiente escolar. Dona Zezita tem somente o primário, pois se casou com apenas 14 anos. Dona Vilma e Dona Gegé terminaram o colégio, mas logo em seguida também se casaram, construindo cada uma suas próprias famílias e o trabalho doméstico, o cuidado com a família se tornaram centrais nas suas vidas, nas palavras de Dona Gegé, "Ó gente, eu não estudei muito não, eu comecei a fazer o segundo grau, mas me casei, engravidei, e me lasquei, não fiz mais nada"[6]. Letícia já comentava comigo como sua vó (D. Vilma) acabava por deslegitimar seu próprio saber, dizendo que não era importante, que ela não tinha estudo e que não havia conhecimento para ser deixado, então, que não havia sentido pensar em uma sucessão.

Contudo, a escola é apenas um dos múltiplos espaços de aprendizagens que a vida nos oferece. A autora Maria Glória Gohn (2006, p. 28) propõe uma demarcação bastante elucidativa das distinções entre educação formal, não formal e informal. A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante

[6] Live completa realizada em 30/11/2021.

seu processo de socialização — na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

A autora demonstra que na educação informal, a que mais nos interessa aqui, o aprendizado acontece no contexto da vida do indivíduo, nos múltiplos espaços de pertencimento, logo, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, espaços religiosos, os meios de comunicação de massa, ou seja, todas as fontes de informação e exemplo de conduta, e os seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia e etc. A casa onde reside, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, em que as relações sociais se desenvolvem, segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados (Gohn, 2006).

A educação informal é não organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos e é um processo permanente (Gohn, 2006). Dentro dos processos da educação formal, espera-se, sobretudo, que haja uma aprendizagem efetiva, que é medida, testada e certificada a cada período de tempo, seja semestre, ano escolar ou titulações como mestrado e doutorado; já na educação informal, os resultados não são esperados, "eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente" (Gohn, 2006, p. 30).

Bondía (2002, p. 20) critica a comum síntese da Educação como a relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática, e afirma que "se a par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, a par teoria/prática remete, sobretudo, a uma perspectiva política e crítica". O autor discute a perspectiva da dualidade entre experiência e informação, vivemos em um momento em que o Google pode nos responder qualquer coisa. Temos informações dos quatro cantos do globo, mas quais delas nós vamos lembrar daqui um ano? Quantas histórias nos tocaram? Um livro, uma aula, uma viagem, uma conversa pode nos trazer novas informações, mas quanto tempo seria necessário para que, de fato, haja um aprendizado transformador?

A experiência, para Bondía (2002, p. 24),

> requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

É importante pontuar que assim como na educação informal, a experiência não tem um objetivo específico predeterminado, um começo e um final, trata-se de entender a vida integralmente como espaço de aprendizado. Para Bondía (2002, p. 26), "o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana". Quantas vezes nós, já adultos, flagramo-nos com as seguintes frases, "como diria minha mãe", "já dizia minha vó", "um professor uma vez me disse", "minha amiga fulana é que tinha razão"? Observamo-nos repetindo gestos, palavras e ações dos que vieram antes de nós.

As rezadeiras são também um exemplo desse tipo de aprendizagem. É bastante curioso como muitas receitas são indicadas pelas três, Dona Gegé, Dona Vilma e Dona Zezita, mesmo as três não se conhecendo, sem nunca terem se cruzado, e não existir um curso profissionalizante para rezadeira. O que evidencia que tais sabedorias circulam em um horizonte cultural comum constituído por uma tessitura intercultural, organizada e transmitida em um circuito da cultura popular.

Segundo Bondía (2002, p. 27), "este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece". No saber da experiência, não se trata do que é verdade ou mentira, certo ou errado, mas sim o sentido que cada acontecimento vai ganhando nas nossas vidas, o que vamos de fato aprendendo em nossas jornadas.

Como propõe nossa grande referência Paulo Freire (2000, p. 39), enquanto seres humanos, somos "programados para aprender", porque lembramos do nosso passado e conhecemos a existência do futuro, então, "onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender".

Dona Gegé, Dona Vilma e Dona Zezita registram uma linhagem materna referente ao seu ofício como rezadeira. Dona Gegé afirma que, com a velhice de sua mãe, foi ocupando seu lugar. Dona Zezita teve que substituir cedo sua mãe para cuidar dos irmãos, e Dona Vilma dos sobrinhos. Todas nasceram e cresceram ao redor do mundo das plantas, das orações e da magia e isso era bom, mas embora todas pontuem esse aprendizado perene do nascer até hoje, episódios específicos marcaram a entrega de cada uma ao caminho que trilham até hoje.

Dona Gegé conta que, embora já rezasse seus filhos mais velhos e outras pessoas, foi o nascimento de Tiago, seu filho caçula, que trouxe uma virada de chave e uma consciência de usar seu dom para ajudar o próximo. Ela começou a sistematizar os conhecimentos, anotando as rezas que ia aprendendo e fazendo em seus filhos e vizinhos. Tiago nasceu com Síndrome de Down, e Dona Gegé teve dificuldade de aceitar esse fato, foi um período de muito sofrimento. Ela conta que ele tinha dificuldade para mamar, que não rolava na cama, que teve dificuldades para caminhar e falar:

> Aí eu comecei a rezar Tiago e comecei dar banho em Tiago e tome chá em Tiago, eu fazia tudo, tudo que me ensinava eu fazia em Tiago e ele tá aqui hoje, é meu "companheiro", foi a partir daí que eu comecei a me interessar pelas rezas, eu já tinha interesse mais tava nem aí, né?! A gente nova não tá nem aí, mas depois que vieram os filhos, aí eu comecei mesmo. A maioria da gente né, é SUS, eu estou aqui, a gente tem um planozinho quando Deus permite ter condição de ter, então, enquanto isso, vocês vão tomando esse remédio.

Dona Zezita também observava sua mãe rezar desde pequena, contudo, seu primeiro marido, Dorico, abominava qualquer atividade que se aproximasse de "macumba". Ele era um grande feirante, proprietário de muitas barracas na feira das Sete Portas, porém em um dado momento suas hortaliças e frutas começaram a apodrecer inexplicavelmente. Após certa relutância, ele percebeu que de fato essa questão precisaria ser resolvida no plano espiritual, assim ele aceitou que ele e Dona Zezita deveriam ir ao centro de umbanda do seu bairro. Os trabalhos de proteção foram feitos, Dorico permitiu que Zezita aperfeiçoasse seus dons e, com o passar dos anos, ela passou a ter mais responsabilidades no terreiro, até liderar sua própria casa, o Ilê Iemanjá Ogunté.

Dona Vilma também tem sua virada quando a saúde de uma filha esteve em risco.

> Minha menor tava muito doente, os médicos não entendiam. Aí esse cigano me deu uma garrafada e fez prometer que não ia contar para os médicos, porque ela seria curada e eles iriam perguntar e assim aconteceu.

Dona Vilma me conta que a menina começou a melhorar tomando a garrafada misteriosa dada pelo vendedor de folhas, e que não contou aos médicos que ela havia medicado a filha com remédios alternativos.

Rabelo e Santos (2011, p. 188) pontuam duas dimensões do aprendizado, no caso das autoras, especificamente em relação ao candomblé: "seu caráter processual, ou mais especificamente o transcurso temporal pelo qual um certo saber ou prática é apropriado, memorizado ou dominado de forma competente; e as relações que são desenvolvidas neste transcurso e que possibilitam o aprendizado". Porém, podemos trazer o paralelo para o conhecimento tradicional de forma geral, já que vemos a importância da memorização das rezas, ladainhas e receitas, mas também a importância de cada encontro que vai construindo a trajetória de cada rezadeira, como afirmam as autoras, uma união entre percepção e ação. Além disso, os relatos de todas elas lançam luz sobre uma dimensão importante nas trajetórias de pessoas que se tornaram curadoras, o "chamado" produzido pelo sofrimento de uma dor ou enfermidade de si, ou de outra pessoa afetivamente importante.

Aprende-se com todos e com tudo, especialmente com o amor

É na convivência com quem cuida das pessoas, mas também do ambiente em geral, que se aprende que os animais e a natureza também ensinam e que somos apenas uma parte dela e não seus donos. Nossas rezadeiras têm em comum o amor pelas plantas e uma dedicação às mesmas, então não se trata de usar as plantas para a cura, mas também de nutri-las e cultivá-las. A gente aprende que existe a hora de tirar a planta, que é preciso pedir sua autorização, para que ela ajude a pessoa em sua melhora, que a observação dos animais ensina qual planta pode ou não ser alimento, os animais sabem quais plantas são tóxicas e nos mostram com seu exemplo. Cresci aprendendo com meu pai que o gado não come a folha de mandioca depois que o sol começa a esquentar, pois sabe que será envenenado. Rabelo e Santos (2011) propõem a ideia de educação da atenção via engajamento ativo no ambiente, e reforçam que este inclui a presença de entidades ou seres diversos: outras pessoas, objetos, animais e etc.

Essa conexão com o natural só faz sentido com amorosidade, como apontam Amorim e Caloni (2017, p. 384), a partir da prática e teoria de Paulo Freire, em que a educação pelo afeto deve nos ligar à Terra. "Nós, humanos, amamos o nosso mundo?". Será que amamos a completude do nosso mundo "onde animais, vegetais, protozoários, mares, oceanos, rios, atmosfera, enfim, o conjunto de seres bióticos e abióticos convivem em um movimento incessante de ordem, desordem, interação e (re)organização?" (Amorim; Caloni, 2017, p. 384).

Como é possível observar na narrativa a seguir, Dona Gegé demonstra que a cultura da reza é a cultura de uma amorosidade que se expande para além de amar ao próximo como a si mesmo, é necessário amar o mundo:

> A natureza... É natureza, Terra mãe, dá tudo para gente, né? Deus deu tudo para gente, é cada fruta com seu cheiro, cada fruta com seu sabor, com sua cor, com seu formato, as flores cada uma é de uma cor, cada uma florzinha pitititica que tem, eu fico andando por aqui, pelos matos, quando você vem aqui nos caminhos vão ver, agora tem até muito muito lugar já calçado, mas eu quando eu vou andando no mato eu fico olhando para o chão assim. Aí eu saio com minha irmã lá na ilha em Coroa, ela fica: "bora Gegé", aí eu fico: "Pera aí, que eu tô aqui, parei para ver uma florzinha deste tamanhito". Eu paro pra ver e eu admiro, porque é natureza, então, quando a gente for tirar uma folha para rezar, vocês, sempre que você tiver oportunidade de tirar no mato ou em alguma árvore, peça licença porque nesse mundo de Deus, tudo que ele criou tem um dono, tem um dono, e o dono é Ele, né? Nós somos filhos do dono do mundo, Deus é o dono do mundo e nós somos filhos dele e tudo que ele coloca para nós usar nós temos que pedir licença, a gente quando vai na casa de alguém que a gente nunca foi, você não pede licença? Dá licença, né, educadamente, e por quê que a gente vai chegar em uma plantinha que tá ali na beira da estrada e vai metendo a mão, vai arrancando? Será que o dono dela vai gostar que você faça isso? Tem que dizer, me dê licença, só tô pegando aqui essa folha que é para fazer um chá. Eu mesma quando eu vou tirar, eu já converso com a planta, "eu quero que você me ajude em nome de Deus, a curar a dor, isso e isso que fulano de tal". Eu aqui, eu acordo, eu dou Bom dia minha flor, Bom dia minhas coisa linda, bom dia meus amores, Bom dia minhas plantas, e fico doida com minhas plantinhas, amo minhas plantinhas, mas eu fico aqui conversando com elas e aí no dia que Deus permitir que vocês vieram aqui vocês vão ver, não tem muita coisa não, mas tem um bocadinho assim, tudo com carinho e amor.

E como seres humanos, integramos a natureza. Não somos separados dela, logo essa amorosidade precisa ser base da racionalidade prática das relações humanas. As rezadeiras nos ensinam o que Laplantine (1991) também conclui: a questão da saúde precisa estar ligada ao bem-viver, para além de uma guerra contra a doença, mas a ideia de uma sociedade globalmente terapêutica, na qual a preocupação da doença se reproduz em várias camadas da sociedade, como, por exemplo, no movimento ecológico, mas também nas artes, na literatura. E é assim na reza, os saberes populares vêm junto ao cuidado.

Uma rezadeira, curandeira ou curador, quando passa a receita de um chá, um banho ou uma oferenda, eles estão passando também o conhecimento enquanto cuidam, enquanto oferecem afeto e amor. Como ensina Dona Gegé, o sentimento oferecido junto com o chá tem um grande poder de curar:

> E aí eu quero que vocês estejam aprendendo isso, até quando vocês fizer um chá para vocês beberem é muito importante você, fez teu chá, botou no caneco, coloca a sua mão em cima do caneco, não precisa tampar, é a energia da sua mão que vai passar pra esse chá, e aí você faz um Pai Nosso e pede a Deus que aquele chá, que a dona daquelas ervas, o dono, ajude a curar a dor de alguém que tá com aquele mal e quando você faz isso, você faz aquele chá, você já tá botando seu amor, seu carinho, você já tava botando uma prece para ajudar.

Tantas palavras, autores, ideias e argumentos para dizer que devemos ouvir e aprender com o corpo e o tempo. As respostas mágicas e imediatistas, sejam da religião, sejam da ciência ou da tecnologia são ilusórias. Nosso corpo também é cheio de conhecimento, para além de remédios e seus efeitos colaterais, e além das religiões e suas condutas severas. Entre os cânones, como diz

Laplantine (1991), entre a missa e o consultório, existem muitos saberes e descobertas. Faz-se necessária a crítica à monocultura do pensamento conforme indica Núñez (2021, p. 4-5):

> No negacionismo ambiental, articulado com a ideologia cristã e capitalista, a ideia de ordem e progresso considera um "final feliz" em uma vida futura, a celeste. Essa vida é percebida como mera passagem, como objeto e mercadoria. Se as sociedades não indígenas não se guiassem por esse marco temporal, que outros cuidados teriam com a terra? Se a vissem como sua parente, como parte de si mesmos? Se seus deuses não morassem no andar de cima, mas conosco, no vento, nos rios, nas águas, como seriam os cultos sem o sobrenatural? Enquanto não combatermos a monocultura do pensamento não será possível reflorestar nossa existência.

Aprendizado além da vida

Sem dúvida o aspecto mais forte desse projeto/pesquisa, para mim, foi a percepção que o processo de aprendizado acontece através do contato direto com a espiritualidade. No início desse trabalho eu pensava muito em registrar, guardar o conhecimento, desejava ajudar esses saberes a sobreviver, algo como disse Larissa, neta de Dona Zezita: "penso muito em como vai ser quando minha vó desencarnar, é tanta sabedoria, penso que é como queimar 10 mil livros originais, conhecimento que está ali e que nunca mais ninguém vai ter acesso". Contudo, não é assim que a roda gira, as entidades, os sonhos e a intuição também ensinam.

As três apontam a participação direta da espiritualidade no seu conhecimento. Dona Gegé conta, por exemplo, que o uso da Angélica do sertão lhe foi concedido em sonho: "sonhei com um homem me dando a folha, ele disse 'aqui sua folha pra você tomar seu chá e ficar bem para pressão'". Em outro momento, ela me conta de um vizinho, um homem grande que estava com a coluna travada e foi procurar socorro em sua casa.

> Eu pensei: "meu Deus, eu vou fazer o que com um homem desse tamanho?" Mas a espiritualidade é maravilhosa, peguei uma cadeira, botei ele sentado, ele falou que não conseguia e eu disse consegue sim! Imagina só! Peguei as pernas desse homem comecei assim a mexer, levantei e ele aí, aí, aí, aí... Botei ele deitado, coloquei um emplastro, ele saiu de lá muito melhor. Mas é isso, não é que eu saiba exatamente o que fazer, mas a pessoa vem pedir um socorro, parece que toma conta de mim um espírito mesmo e eu faço o que precisa ser feito.

Dona Vilma é a que menos se demonstra aberta para o contato direto com outros mundos, mas explica que também apenas sente qual a necessidade de cada uma das pessoas que chega até ela. Quando perguntei sobre a metodologia da reza ela respondeu:

> A reza é "Com dois te botaram, com três eu te tiro, com os poderes de Deus e da Virgem Maria", passa a folha pedindo a Deus que tire tudo que for de ruim, que for de mal, olho gordo, inveja e rezando Pai Nosso, Ave Maria, Santa Maria, e volta começa tudo de novo. A gente sente quantas vezes a pessoa tá precisando, só de olhar eu sei que pessoa tá ruim mesmo, a reza é pela vontade da gente[7].

[7] Entrevista realizada em 15/02/2021, presencialmente.

Já Dona Zezita, ela realmente vive entre dois mundos, quando a conheci, ela era um pouco difícil compreender quando falava com o povo daqui e quando falava com o povo de lá. Muitas vezes, ela não se lembra de coisas que falou e sempre justifica com, "é, às vezes não sou eu que tô falando não".

Em nossa primeira entrevista, quando perguntei "como a senhora aprendeu as rezas, as coisas que a senhora sabe?", ela respondeu com um ar um tanto impaciente: "Oxe, eles mesmo que me ensina". Eu continuo: Eles quem, Dona Zezita? E ela: "Os espíritos, as entidades, os caboclos". No momento não fez muito sentido para mim, mas, com a convivência, as mensagens se tornam cotidianas, é comum que Dona Zezita passe algum tempo recolhida em sua casa e justifica porque "tô aqui no cantinho da disciplina", quando o Santo, seu pai Ogum a pede para cuidar do seu quarto, das suas coisas ou permanecer em reflexão. Como afirmam Rabelo e Santos (2011, p. 197), "as entidades não apenas castigam, mas disciplinam, dobram a natureza de seus filhos". Dona Zezita sempre fala: "tenho vidência, tenho santo, tenho orixá, que fala comigo 24h". Quase dois anos depois, na minha primeira entrevista com Dona Zezita, Logun Edé me mostrou do que ela estava falando que, para além de sonhos, visitas espirituais, as entidades vinham diretamente deixar seu recado.

> Eu não vejo essa agonia das pessoas, não tem coisa mais gostosa que uma resenha com um preto velho! Tão tranquilo, o banquinho é esse mesmo, o pote, ter um café, um cachimbo, pronto, o evangelho de vocês precisa abrir passagem para entidades, é tão maravilhoso... Tão bonito... Pedir a benção, ouvir as mensagens que eles trazem, conversar.

Como trazem Rabelo e Santos (2011, p. 198):

> O papel de "zelador de orixá" (termo antigo, pelo qual muitos ainda se definem) exige deles também a habilidade de ouvir e aprender com as divindades. Seus orixás deixam-lhes recados ouvidos e posteriormente transmitidos para as equedes, instruções sobre festas e procedimentos. Os orixás de seus filhos indicam suas preferências, ensinam como desejam ser cuidados.

Mas ao mesmo tempo, existem entidades que precisam ser, nas palavras de Dona Zezita, doutrinadas. Ela explica que "Os Exus e as Padilhas podem ser entidades viciosas, podem exagerar na bebida, gerar confusão, mas aí são entidades não doutrinadas".

Quando recebemos a visita de um Exu, Dona Zezita, repetia para a entidade que era sua Yaya, logo ela lhe devia respeito. Como trazem Rabelo e Santos (2011, p. 198):

> Ialorixás e babalorixás têm, assim, a difícil tarefa de educar não só seus filhos de santo como também as várias entidades que fazem parte da vida do terreiro. [...] Na dinâmica do aprendizado as posições são móveis, o conhecimento flui em várias direções, frequentemente invertendo as posições de aprendiz e instrutor.

A frase: "Eles combinam de nos matar e nós combinamos de não morrer" passou a ter outro significado pra mim, por entender essa concepção de que a morte física não é o fim.

A fé nesse suporte dos que já foram acaba por ser um caminho para acalentar o coração dos injustiçados e oprimidos, a única possibilidade de sobrevivência, crendo que o fogo que queimaram mulheres sábias, que as forças que lançaram pelos ares os trabalhadores e as balas que atravessaram defensores da terra não são o fim, mas apenas uma parte da eternidade.

Por um futuro melhor

Esse trabalho se inicia pela ausência. Onde estão as rezadeiras presentes na minha infância? Como eu faço se quiser me rezar? E quando eu for mãe, quem vai benzer meus filhos? Acreditava, inicialmente, que existia uma transmissão do saber de uma benzedeira para outra, que ela era bastante pautada na experiência de cada pessoa, de cada comunidade e, em geral, aconteceria dentro da família com mães e avós, entretudo, durante o campo, percebi que o processo é muito mais amplo, pude observar que a ideia de sucessão e o território não eram tão preponderantes.

Apesar de terem construído suas trajetórias de formas tão diferentes podemos observar conexões. As três trazem em suas narrativas uma ancestralidade indígena perdida pela violência sofrida pelas suas avós, alguma relação com a igreja católica e o aprendizado que também vai além de um território, de uma cultura, de uma origem ou linhagem. Elas não estão interessadas em saber de purismos nem são apegadas ao passado, mas buscam nele apenas o que é relevante e procuram usar a tecnologia para serem ouvidas, e quanto mais longe puderem chegar com seus saberes, melhor, via *WhatsApp*, *Zoom*, *Google Meet*, o que vier. E também estão sempre dispostas a aprender novas receitas e procedimentos para seguir oferecendo cuidado e amor.

Ainda que sistematicamente silenciadas e tentando se proteger da violência que nos cerca, seja de gênero, seja de classe ou de raça, percebi um desejo enorme delas de compartilhar seus sentimentos, percepções, ideias e conhecimentos. Da mesma maneira uma trajetória de aprendizado permanente, mulheres que durante a vida buscaram conhecer os segredos da natureza e da espiritualidade com o intuito de cuidar e proteger suas famílias e qualquer um que esteja ao redor.

A reza está muito mais ligada à generosidade do que à reciprocidade. Dona Vilma, Dona Gegé e Dona Zezita não esperam nada em troca, apenas em oferecer seu serviço porque acreditam que assim deve ser. Como afirma Hooks (2021, p. 194-195), "o ato de saber é um ato de amor, o ato de penetrar na realidade do outro e acolhê-la, de permitir ao outro entrar na nossa realidade e acolhê-la".

Renato Noguera (2020, p. 17), em seu livro *Por que amamos?*, traz uma definição de amor:

> Em 1997, a filósofa burquinense Sobonfu Somé publicou um livro chamado O espírito da intimidade, no qual lança uma luz sobre esse sentimento. Em primeiro lugar, por ser proveniente do povo dagara, do oeste da África, a visão de Somé é muito diferente da nossa tradição ocidental. Para ela, a garantia de bem-estar não é uma responsabilidade individual: a harmonia da vida depende dos outros, que nos ajudam a encontrar nosso caminho. Por isso, Somé defende que o amor é uma emoção coletiva, que exige que o ego fique de lado. De acordo com os dagara, amar é escutar.

Enfim, o que as práticas dessas sábias senhoras ensinam é também a educação como ato de afeto coletivo, uma declaração de amor a todos os seres.

Referências

AMORIM, F. Vieira; CALONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ. [online]*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CRUZ, João Everton da. *Frei Damião:* a figura do conselheiro no Catolicismo Popular do nordeste brasileiro. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DUSSEL, Enrique. Pedagógica. *In*: DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 1977.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil:* contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE*,* Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FUSINATO, Claudia Vanielle; KRAEMER, Celso. A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HELMAN, Cecil G. *Cultura, saúde e doença*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando comunidade:* uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021. Edição do Kindle.

LAPLANTINE*,* François. *Antropologia da doença*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MOURA, Daniele Rodrigues de. *Aprendiz do tempo:* rezadeiras de Salvador e suas experiências educativas. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador, 2022.

NOGUERA, Renato. *Por que amamos?* O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. *ClimaCom*, ano 8, n. 21, p. 1-8, 2021. Dossiê: Diante dos Negacionismos.

OLIVEIRA, Orlando José Ribeiro de. *O mercado das folhas na pedra:* produção e circulação de plantas rituais/medicinais na feira de São Joaquim, Salvador (BA). 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RABELO, Miriam Cristina; SANTOS, Rita Maria Brito. Notas sobre o aprendizado no Candomblé. *Revista FAEEBA*, v. 20, n. 35, p. 187-200, 2011.

Capítulo 3

Educação, Memória e Contemporaneidade das Tradições Negro-africanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho em Salvador

Analia Santana
Raphael Rodrigues Vieira Filho

> MEU ROSÁRIO
> Meu rosário é feito de contas negras e mágicas [...].
> Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques do meu povo e encontro na memória mal adormecida [...].
> As contas do meu rosário são contas vivas.
> (Alguém disse um dia que a vida é uma oração, eu diria, porém que há vidas –blasfemas).
> Nas contas de meu rosário eu teço entumecidos sonhos de esperanças.
> Nas contas de meu rosário eu vejo rostos escondidos pôr visíveis e invisíveis grades embalo a dor da luta perdida nas contas do meu rosário [...] (Evaristo, 1992, p. 23-24).

"Esta raça, essa cor, ofereceerei" (AO DEUS libertador, Ofereceerei): Iniciando a conversa

Das contas, nós, fios, caminhos, encruzilhadas, gretas e panos que se apresentam no percurso de vida das pessoas negras no Brasil, tomamos agora as aproximações com as contas do Rosário. As contas sem cor de pedidos de graças, empregos, curas e menos dor no dia a dia, contas gastas pelo desfiar nas esperanças e agradecimentos. Rosário vivo pulsando e impulsionando as lutas nas vidas de negras e negros, desde o período colonial até os dias atuais, como bem nos apresenta Conceição Evaristo (1992, p. 23-24). Essas experiências rosarianas nos atravessam desde a infância, quando aprendemos as primeiras louvações, os primeiros rituais de ladainha, os laços de sociabilidades, de confraternização, de alimento partilhado e de religiosidade popular negra.

As irmandades negras são espaços de construção de identidades e memórias, mesmo estando umas vivas, outras adormecidas e outras no subterrâneo (Pollak, 1992), elas desvelam diferentes tempos históricos e chegam até nossos dias, através das diversas confrarias espalhadas pelo Brasil, e nos dando subsídios para pensá-las como entidades educativas e educadoras (Gomes, 2017). Esta pesquisa teve a Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho ou Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo como foco principal.

Nosso encontro com a Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho foi muito parecido: em anos diferentes, mas, em uma terça-feira, chegamos à Igreja no Largo do Pelourinho, Centro Histórico de Salvador. Os toques dos atabaques, dos agogôs, dos cantos, das palmas e dos sorrisos daquela comunidade de maioria negra ativa nos chamou atenção. Talvez essa seja uma sensação compartilhada por várias pessoas nascidas na diáspora negro-africana.

Conforme nos ensina Krenak (2019, p. 15-16):

> Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir.

Nós, envolvidos na pesquisa, conversando sobre nossa primeira experiência com a irmandade, percebemos que tivemos emoções parecidas, fomos arrebatados no instante que adentramos a Igreja do Rosário, ambos encantados pelo ambiente e atmosfera imantada pela paixão das irmãs e irmãos, suspendendo as pessoas presentes ao céu.

As irmandades surgiram no período medieval, na Europa, para agrupar fiéis com sentimentos religiosos coletivos semelhantes. Sabemos que as rotas e trocas comerciais favoreceram muitas transformações nos costumes e tradições religiosas de vários povos. Assim, o Cristianismo primitivo se relacionou com religiões tradicionais dos vários continentes e foi se expandindo com faces múltiplas, mesmo que os teólogos conservadores rechacem esta ideia.

Segundo a tradição católica, o Culto a Nossa Senhora do Rosário começou a partir da aparição de Nossa Senhora a São Domingos de Gusmão, em Lisboa, por volta de 1208. Em meio aos conflitos religiosos da época, ele recebeu a missão de orar usando um colar de contas unidas por um cordão com vistas para obter vitória nas cruzadas religiosas. O papa Alexandre VI foi o primeiro a mencionar e aprovar a devoção ao Rosário, que recebeu o nome de Nossa Senhora das Vitórias. Gregório XIII, por sua vez, mudou o título para Nossa Senhora do Rosário e o expandiu para toda a Igreja, colocando a festa no mês de outubro, reforçando a crença do Rosário como arma da vitória (Santana, 2013).

As irmandades são comunidades societais de ação religiosa, vivência, construção e reconstrução de saberes e memórias que se articulam no espaço e no tempo. Lahon (2012, p. 76) estimou que entre 350.000 e 400.000 africanos subsaarianos entraram em Portugal entre 1450 e 1761 e, assim, impulsionada por essa grande quantidade de pessoas africanas, livres e escravizados, que habitavam principalmente o território português, a confraria do Rosário se organizou "[...] em Lisboa no âmbito do mais perfeito ecumenismo, na única instituição, a confraria da Virgem do Rosário, que nessa época aceita, no seu seio, todas as categorias sociais, independentemente do estatuto econômico e social" (Lahon, 2012, p. 59).

Havia outras confrarias do Rosário na península Ibérica neste período e por volta de 1551, essa Irmandade do Convento de São Domingos se dividiu em duas, uma das chamadas pessoas de prestígio, com senhores brancos, e a outra formada por pretos forros e escravizados de Lisboa. Pouco antes disso, os senhores brancos reclamavam muito das regalias e licenciosidades oferecidas aos irmãos negros para se agregarem as confrarias. Os africanos e seus descendentes conseguiram eleger membros nas Mesas diretivas na Irmandade do Rosário, nas décadas de 1510 e 1520, chegando

em 1526 até à "[...] possibilidade de resgatar, em outros termos de libertar, contra justo preço, os membros escravos da confraria contra a vontade do dono" (Lahon, 2012, p. 60), irritando ainda mais as sensibilidades dos senhores brancos.

No contexto de expansão das irmandades por todo o Império português, que situamos a Irmandade de Nossa do Rosário dos Pretos do Pelourinho, como é popularmente conhecida, ou Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo (Irmandade dos Homens Pretos), conforme consta de seus documentos oficiais, entidade religiosa, social e cultural, registrada oficialmente em 1685, por negras e negros Bantu ou congos e angolas, porém, há registros de que desde 1604, ela já funcionava nos porões da antiga Igreja da Sé (Ott, 1968). Ela também abrigou jejes, forros e crioulos.

A Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho tem uma história de mais de quatrocentos anos. Como nossa finalidade é estudar o contexto contemporâneo, o corte temporal foi pesquisar entre 1997 e 2018, por ser um período que apresenta mais registros de atividades educativas e culturais no seio da entidade. No percurso desta investigação, trabalhamos com a ideia de que essa entidade não é apenas de cunho religioso, mas também tem um papel educativo e social imprescindível.

Não basta participar das celebrações na Igreja do Rosário para se tornar irmã ou irmão. São necessárias ações concretas, conforme aprendemos da fala da Irmã Sandra Maria Bispo (2023):

> Minha entrada no Rosário se deu a partir de uma relação externa com o padre Hélio Rocha, que era do Rosário dos pretos e ele me convidou a estar na Igreja do Rosário ajudando em algumas atividades. E, a partir dessa ajuda que eu não fui sozinha. Todos também se esforçavam e cheguei para me tornar com o grau, levei um ano ou mais frequentando, sendo preparada [...] (Bispo, 2023).

Nesse período, a pessoa pretendente é apresentada a comunidade e começa sua caminhada para fazer parte do complexo religioso do Rosário dos Pretos do Pelourinho.

A caminhada como membro se inicia no seu noviciado que dura um ano, no qual começará a ter um aprendizado sobre a religiosidade, história e dinâmica da entidade. Sendo aprovada, a pessoa tem sua cerimônia de noviciado e inicia uma segunda etapa. Irmã Maria da Glória Bonfim (2023) relatou um pouco de seu noviciado:

> Nós aqui chegávamos, eu, quando eu me lembro disso eu fico até emocionada, porque quando nós chegamos aqui tinha mais ou menos oito ou dez senhores idosos aqui na casa e a gente saía beijando e tomando a benção de um por um beijando a mão [...] nós nos sentávamos para aprender e eles faziam de nós como se fosse os filhos, eles chamavam a atenção, puxavam a orelha [...] (Bonfim, 2023).

A lembrança da preparação foi comum a quase todas(os) participantes com algumas pessoas relatando um longo período e outras períodos mais curtos de passar como frequentadora como irmã Sandra Maria Bispo (2023) relatou, denotando que é preciso vivência, frequência efetiva, participar ativamente nas diferentes atividades, demonstrar interesse em querer mais, não só consumir o que a Irmandade oferece. Continua irmã Sandra Maria Bispo (2023):

> Igualzinho como é no candomblé, primeiro frequenta [...] Primeiro frequenta, no candomblé é abiã e no Rosário dos Pretos é frequentar, e depois vai ser noviça. No meu

> noviciado, foi assim muito interessante também porque que eu sentia emoção [...] Eu me reencontrei, porque eu via, poxa, todas as duas instituições, são de tradição oral [...] todas duas tem raízes de tradição oral, é o mais velho que orienta, é o mais velho que impõe os seus valores, que coloca os seus valores para a gente, é o mais velho que nos aconselha, até que nos passam os princípios iniciáticos, antes de fazer qualquer serviço cerimonial ali dentro (Bispo, 2023).

Os conhecimentos são transmitidos através da oralidade, usando como suporte a sabedoria e memória dos mais velhos, que são compartilhados em uma educação de mão dupla. Irmão Júlio Cesar Soares da Silva (2021) assim lembra de seu noviciado:

> [...] meu noviciado foi todo dessa forma, muito aprendizado, a confiança, não é, que o noviço vai recebendo é gradativamente, porque tem uma coisa que é muito interessante. Eu não sei quem aprendeu com quem, se foram os terreiros de candomblé que aprenderam com as irmandades ou as irmandades aprenderam com os terreiros de candomblé. Mas acredito que como tinham muitas pessoas que participavam das duas religiões, uma foi ajudando a outra a organizar uma nova forma organizacional [...] então tinha uma coisa no noviciado, você participava de tudo, a confiança era lhe dada a partir do momento da observação do noviço [...] (Silva, 2021).

As tradições negro-africanas rosarianas são transmitidas em forma de conversa e, através da observação das irmãs e irmãos das atitudes e ritos, os mais antigos também aprendem com os frequentadores e noviços, com as conversas e atitudes. A observação, a escuta das orientações das irmãs e irmãos com mais tempo na entidade contribui para o amadurecimento das pessoas mais recentes. Articulações e interseccionalidade de pessoas e saberes que vão e voltam, nas diversas manifestações culturais negro-africanas, nas relações cotidianas, nas atividades diárias, na escuta, na observação e no acompanhamento dos mais velhos vão se tecendo o aprendizado. A transmissão de conhecimentos, podendo ser chamada de educação, fica exposta como uma via de mão dupla: "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar" (Freire, 2002, p. 12).

Vale acrescentar que essa troca de conhecimentos inter-religiosos é muito importante para a construção de uma ideia de pedagogia decolonial, na qual a construção educativa é alicerçada na experiência dos mais velhos, nos ensinamentos orais sobre a comunidade que a pessoa está inserida. Além disso, esse duplo pertencimento, estudado por Pereira (2008), foi importante para nos mostrar o respeito a diversidade dentro da irmandade.

Ao pensar a memória, a educação e as tradições negro africanas no contexto mais recente de uma irmandade católica negra, buscamos materializar o desejo de uma investigação fincada no chão da confraria, trazendo as narrativas das irmãs e dos irmãos em um esforço de construção coletiva de conhecimentos que reverberam nessa entidade. Inspirada em Evaristo (2018), queremos ser as Marias Novas que aprendem e escutam esses aprendizados das mais velhas e velhos, levando-os para o mundo.

As elites coloniais viam esses espaços como um perigo ao sistema colonizador escravocrata, pois possibilitava, primeiro, a inclusão religiosa, depois a social. Além disso, esses ambientes proporcionavam encontros e reconhecimento dos conhecimentos dessas pessoas que, afinal, tinham de gerir eles mesmos as confrarias e, com isso, conquistavam a oportunidade de mostrar seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

Os senhores brancos empreenderam esforços para dificultar e até proibir o acesso a esses espaços, e também à educação proporcionada por eles, pois os irmãos mais experientes transmitiam seus conhecimentos aos novos membros, negando que o outro tivesse conhecimentos, conforme analisa Césaire (1978, p. 25) "[...] falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias *possibilidades* suprimidas". Porém, negros e indígenas buscaram formas alternativas de religiosidades, transmissão de conhecimentos, lutas, insurgências e inclusão.

Hoje, as irmandades continuam sendo espaços de luta contra o racismo e de empoderamento negro. As irmandades negras foram espaços de construção de ideias emancipatórias em um diálogo contínuo com os diversos setores da sociedade brasileira. Por isso, muitas delas continuam ativas e em desenvolvimento com as mais diversas atividades religiosas, assim como também culturais, educativas e artísticas, lutando contra a exclusão.

Ponderando os mistérios neste fio circular tecido de conhecimentos rosarianos, a partir dos pressupostos da educação, como campo flexível de produção pedagógica e epistemológica, podemos nos apoiar em Gomes (2017, p. 25), ao percebê-la "[...] como um importante espaço-tempo possível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista". Os tensionamentos no campo educacional brasileiro se configuram como um problema constante, porque se construiu uma história da educação que desconhecia as contribuições e participações dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros nos processos educativos e como seres produtores de conhecimentos.

"Esta reza, essa missa, ofereceerei" (AO DEUS libertador, Ofereceerei): um pouco de como fizemos a pesquisa

Ao articular educação, memória e contemporaneidade com as tradições negro-africanas, no contexto da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, pretendemos perceber a educação como processo permanente e de transformação social (Freire, 2016); a memória como espiral que nutre a história e se inscreve no corpo (Martins, 1997, 2003, 2013, 2021); e as tradições negro africanas como processos criativos e culturais, alicerçados na tradição oral e nos valores ancestrais africanos (Hampaté-Bâ, 2010) e afro-brasileiros (Luz, 2000).

Com um número assustador de mortes, nossa rotina foi drasticamente alterada com a pandemia da COVID-19, e suas implicações ultrapassaram os limites da saúde pública, infiltrando-se em todos os aspectos da vida cotidiana. As nossas pesquisas foram impactadas consideravelmente, pois estávamos impedidas de ir a campo, de adentrar aos espaços públicos e de ter contato com nossas/os colaboradoras/os. Nesse contexto caótico, a adaptação foi a chave para a sobrevivência. Passamos a explorar plataformas digitais como ferramentas para estudos, pesquisas, entretenimento e lazer. Contudo, após a vacina ser mais acessível e minimizar a contaminação pandêmica foi possível retomar com cuidado as atividades, inclusive de pesquisas e estudos.

Utilizamos como instrumentos: a pesquisa bibliográfica e documental; e as narrativas orais, obtidas através de entrevista com história temática e história de vida – colhidas tanto por meios remotos como presenciais. Os dados e informações foram analisados de forma interpretativa compreensiva. Destacamos que as irmãs e irmãos foram muito mais que colaboradores da pesquisa.

Eles são construtores dos conhecimentos aqui analisado, porque os saberes e conhecimentos que emergiram de suas memórias foram imprescindíveis para a compreensão do objeto pesquisado e o registro contemporâneo da história dessa entidade.

Leda Martins (2021, [p. 13]) nos inspira dando vasão de forma poética ao que encontramos no dia a dia, com a convivência das irmãs e irmãos e nossa com elas e eles: "[...] saberes de várias ordens se manifestam, sejam eles de natureza filosófica, estética, técnica, entre outros; quer nos mais notáveis eventos socioculturais, quer nas mínimas e invisíveis ações do cotidiano". Tudo é sabedoria e conhecimentos preciosos, assim as observações foram um instrumento valioso em nossa metodologia de aprendizagens na Irmandade.

O acolhimento e a convivência são marcas da irmandade, conforme ressalta o irmão Antônio Carlos Conceição Souza (2023):

> Nós nos reunimos no quintal para comer conversar, dar risada e conhecer pessoas novas é uma casa que as pessoas entram no início da porta vai até o fundo, aqui não existe essa dificuldade das pessoas que chegam, mesmo sem pertença e elas, elas comem conosco elas bebem conosco elas partilham e isso é o que diz o evangelho, eu acho que a Irmandade faz isso muito bem e no passado era perfeito, era perfeito e elas aqui sabiam respeitar. Então é isso que observo a permanência dessas memórias. Elas não podem ser apagadas e não deve ser substituída, porque é secular, uma coisa outra a gente sabe que muda, mas há coisas que permanecem. É a cara, é a identidade da Irmandade. Quando você de fato faz determinadas mudanças você tira essa identidade que é própria.

A permanência da hospitalidade, da construção de novas e boas relações, do aprender e do ensinar está presente na Irmandade como uma experiência cristã, assim como nos princípios da cordialidade, camaradagem e respeito ao diferente. Continua o irmão Antônio Carlos Souza: "[...] Vamos fazer [...] um fuxico taí cada uma pegava uma pontinha ia lá o que desse, pelo número de pessoas, todo mundo comia e quem chegasse mais comia também. Então é uma casa que também sempre acolheu quem chega. E a comida principalmente foi um elo muito grande [...]" (Souza, 2023).

O princípio, regendo essas ações é uma herança dos negros e é um dos princípios da irmandade, uma das permanências secular, base aprendida com as irmãs e irmãos mais velhos, lembra muito o proverbio inspirador do UBUNTO: "Eu, nós, existimos porque você e os outros existem.", ou ainda o ditado BANTO: "Uma floresta de um só tipo de arvore não é uma floresta, é um pomar".

As irmãs e irmãos foram as vozes das quais emergiram as memórias, os saberes e conhecimentos construídos coletivamente, enriquecendo as identidades coletivas e individuais presentes na entidade pesquisada. Chamamos a atenção para o fato das(os) participantes permitirem que seus nomes reais fossem utilizados, e isso constou do processo de avaliação ética da Plataforma Brasil. Nas comunidades de origem africana e afro-brasileira, a oralidade assume papel privilegiado, conforme já observamos nas falas sobre o noviciado, porém, também existe um momento de transmissão de conhecimentos muito instigante: as preleções.

No seio da espiritualidade católica negra, encontra-se um belo mosaico de tradições, rituais e interações comunitárias que nutrem o espírito e fortalecem a fé. Uma dessas tradições é a Preleção. Preleção é a reunião circular que ocorre após a Missa de Nossa Senhora do Rosário, na comunidade da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, Salvador. O termo "preleção" pode levar a diferentes interpretações, mas aqui serve como um ponto de encontro para a comunidade discutir assuntos da igreja, resolver conflitos e fortalecer os laços comunitários.

Os círculos, chamados de preleções, são o espaço semanal de troca de conhecimentos e a iluminação da oralidade no Rosário dos Pretos: "A oralidade é a grande escola da vida [...] ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação a arte, história, divertimento e recreação [...]" (Hampaté Bâ, 2010, p. 183).

A circularidade também chamou nossa atenção, pois:

> [...] Seja no *Xirê,* na roda de capoeira ou no pé do Baobá, a vivência cultural é sempre circular. A circularidade é, pois, um padrão da cultura tradicional africana. O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o (Oliveira, 2005, p. 268).

No círculo, a hierarquia e o poder ficam mais amenos, todas as pessoas podem compartilhar os olhares, as falas, as experiências. Todos aprendem e ensinam. A preleção é democraticamente organizada com mulheres à esquerda e homens à direita. A participação é igualitária, todos têm voz e a oportunidade de expressar suas opiniões. A reunião começa com o Prior ou, na sua ausência, o Vice-Prior, a secretária ou outro membro da mesa administrativa, que apresenta comunicados e lembretes de atividades. Atualmente a preleção é aberta para todos os irmãos e irmãs das entidades que compõe o complexo religioso do Rosário sendo elas: as irmãs e irmãos do Rosário dos Pretos, Santo Antônio de Categeró, São Benedito, Santa Bárbara e Terço dos Homens, enfim, todas as entidades têm voz e vez.

Os círculos de preleção também foram importantes para essa pesquisa, pois aprendemos a dividir os pensamentos e sentimentos, complementariedades necessárias e pulsantes da vida comunitária. Na circularidade do tempo espiralar, da memória, do espaço e da história, considerando a pluralidade de significados e de visões e experiências que permeia o processo de pesquisa (Martins, 2021).

A preleção da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho é uma prática educativa enraizada na tradição e na fé. É um exemplo poderoso de como a oralidade, a comunicação aberta e a prática da fé podem se unir para criar uma comunidade vibrante, coesa e espiritualmente enriquecida.

No momento das entrevistas, em alguns trechos das narrativas elas/eles disseram que eram confidenciais, foi respeitada a privacidade das/os participantes e a equipe não utilizou esses trechos de nenhuma forma, apagando do registro, ficando apenas como confidências. Assim, a escuta, a interação, as falas, silenciamentos, continuidades, descontinuidades, subjetividades e silêncios, fazem parte desse processo que busca construir uma hermenêutica existencial, implicada e engajada no objeto, pois "[...] quanto mais encarnada a experiência, mais profundo o sentido" (Santos, 2019, p. 37).

Ainda nesse sentido, Grada Kilomba (2019, p. 41-42) amplia essa reflexão, ao enfatizar que a fala e o silêncio parecem fazer parte de um planejamento entre os que falam e aqueles que ouvem, porque "[...] Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida".

Através das vozes das irmãs e dos irmãos emergiram narrativas representando "[...] todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue viver, que consegue se realizar" (Evaristo, 2018, p. 84).

"Cada negro que luta: ofererecerei" (AO DEUS libertador, Ofererecerei): interseccionalidade educação, memória e identidade

A Entidade chegou a ter mais de cinco mil irmãos no final do período colonial e início do imperial, no momento conta com 164 afiliados, divididos em 85 homens e 79 mulheres. Apesar de um número maior de homens registrado, optamos por trabalhar com um número igual de cinco irmãs e cinco irmãos como participantes diretos e, ainda, entrevistamos duas pessoas ligadas às Irmandades dos Rosários de Recife e de Ouro Preto, ambas mulheres.

A exigência de saber ler e escrever para participar da administração da Irmandade, desde o Compromisso de 1820, pode ser uma reminiscência e ter repercutido na comunidade até o momento atual, representado na valorização educacional das irmãs e irmãos do Rosário. Assim, temos a seguinte distribuição quanto à educação formal:

Tabela 1 – Perfil educacional das(os) Irmãs (os) da Irmandade do Rosário

NÍVEL DE ENSINO	Nº	%
ENSINO FUNDAMENTAL	34	20,74
ENSINO MÉDIO	52	31,72
CURSOS TÉCNICOS	21	12,82
ENSINO SUPERIOR	50	30,50
NÃO DECLARADOS*	7	4,22
TOTAL	164	100

Fonte: Elaborada com dados das Fichas de Identificação dos irmãos, em abril de 2021.
* Apesar de não existir a informação do grau de instrução, a ficha foi preenchida de próprio punho, indicando a alfabetização de todos os membros.

Notamos a valorização da educação formal, conforme relata a irmã, de 88 anos, Nilsa Bonfim Dias (2021):

> [...] O estudo foi muito difícil para mim, porque naquela época não era fácil [...] meu pai era um homem analfabeto era um profissional muito bom, um pedreiro muito bom [...] ele achava que era o caminho certo para vencer, o negro vencer na vida. Para uma menina negra vencer na vida era através de estudo [...] era uma vida muito difícil, meu pai não sabia ler, minha mãe não sabia ler, eu fui estudar, estudei nas escolas [...].

As dificuldades de acesso à escola por crianças negras vêm de longas datas, desde o processo de escravização, pelo qual passaram nossos antepassados negros, vemos isso na fala da Irmã. Porém, buscar a educação formal para superar as agruras da vida e conquistar emprego, reconhecimento e autonomia, fugindo do preconceito racial, é uma tática já identificada nas famílias negras, na década de 1950 por Thales de Azevedo (1996) e depois por Jacy Menezes ([2002]), no final da década de 1990. A estima pela formação pode fornecer também certo prestígio no grupo e ferramentas para enfrentamentos.

A Irmã Maria Rosa dos Santos (2023), conhecida como Irmã Rosinha, de 84 anos, nos diz:

> Eu estudei, fiz a última série de contabilidade, eu ando doida para catar os pedacinhos [do certificado] para passar na cara de alguém [...] pelos meus estudos, eu trabalhava, tinha meu emprego, minhas coisas direitinha, depois desse período, eu me aposentei e passei a vir para o Rosário.

A ideia da educação formal como sinal de poder fica evidente nesta fala. Irmã Rosinha pretende encontrar o certificado de sua formação, pois ele lhe possibilitará um acerto de contas, mostrar seu diploma vai lhe conferir um novo patamar frente aos que duvidam de sua formação, como aparece na sua fala. Além disso, essa importância para educação formal na entidade fica também explicada, nos números, 27 das irmãs e irmãos se declararam com profissões ligadas à educação — professores, pedagogas, educadora, administrador pedagógico —, dos mais diversos níveis.

Outros conhecimentos adquiridos ao longo da vida também são apreciados e destacados pelas participantes. Vejamos um pequeno trecho da fala do irmão Antônio Lima Nicanor (2021), 75 anos: "[...] sou oriundo de uma família católica e era o sineiro da igreja de Santo Antônio, então nós aprendemos todos aqueles ritos católicos e a irmandade do Rosário está no caminho de Santo Antônio principalmente nas celebrações [...]". Ou seja, os conhecimentos sobre os ritos católicos são importantes e valorizados na comunidade como se esperava, mas não só esses.

O depoimento do Irmão Almir Santos Menezes (2023), de 64 anos, revelou a nós o seguinte:

> Sou Teólogo, nascido em Salvador, tenho pós-graduação em Metodologia do ensino superior, tenho também alguns cursos de liderança, sou articulador da Pastoral Afro, e tenho dupla pertença. Sou Ogã[1] confirmado de Omolu. Sou de Omolu. E, também tenho um histórico muito interessante a nível de Família de ancestralidade. [...]minha mãe, era incrível. Eu falo assim, que temos uma herança ancestral muito incrível. A história na minha família. Três, quatro, cinco anos as pessoas já se identificam com a religião do candomblé com determinado Orixá.

Nosso participante reforça a formação em Teologia, a liderança em uma importante ação da igreja católica e sua experiência religiosa fora do Catolicismo, mas bastante valorizada no contexto da Irmandade, pois se assim não fosse essa informação não seria veiculada. Então expressar abertamente a participação em outra religiosidade não repercute negativamente para o grupo. O objetivo do trabalho nos limitou no entendimento deste detalhe instigante, mas que ficará para uma próxima pesquisa.

Voltando às questões de educação e transmissão de conhecimentos na entidade, o irmão Almir Santos Menezes (2023) nos ensina:

> Quando eu cheguei aqui, eu me vi, dentro da história, então teve aquele processo, do depois do dia 13 no processo abolicionista todos, depois do dia 13, que veio a abolição e tal. Dia 13, que na verdade nunca foi nosso dia, entendeu? E no dia 14, que dizer, tinha outra lei, que se tivesse algum negro na rua, colocava, ele ia preso voltava a ser escravo de novo. Então, esse dia 14 para a gente foi muito importante. Foi o momento que os

[1] "Ogã é um cargo masculino dentro da hierarquia da religião do Candomblé, homens que não incorporam as entidades sagradas. Ogã-Alabê responsável pelo toque dos atabaques; Ogã-Ashogun (Axogum) confirmado ele cuida da oferenda dos animais para o santo; Ogã-Kalofé é o ogã confirmado para a função de cantar no candomblé, tocá-lo marcando com o GAN.GAN é o nome do agogô tocado nas cerimônias do candomblé na tradição Alaketo" (Ominarê, 1996).

> mais velhos pegavam na mão dos nossos irmãos e trazia para aqui para dentro para dar formação. Entendeu? Esse processo educacional foi fundamental.

Embora vivamos nessa sociedade que prima pelo acúmulo do capital, pela exclusão da maioria da população dos bens culturais e sociais, dos saberes e da historicidade, muitas iniciativas continuam sendo realizadas para resistir e abrir frestas nas paredes da exclusão, do racismo e da colonialidade presentes por todo o país, assim dentro da Irmandade do Rosário, existia uma grande solidariedade proporcionando um reforço à educação formal, fazendo com que seus membros tivessem um bom desempenho.

Além disso, pela fala do irmão Almir Santos Menezes (2023), é possível notar nas formações que a História das populações negras e as questões raciais eram temas presentes. No entender de Paulo Freire (1992, p. 114), "[...] talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar, história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país [...]".

A irmã Sandra Bispo ressalta que nos anos 1990 até dois mil foram muitas as atividades educativas:

> [...] eu fui atraída para aquela casa, por uma questão não de fé, por uma questão também buscando grande objetivo de educação na escola o fundador era o grande revolucionário Anísio Teixeira nós tentamos sim com o olhar preocupado com a questão da educação [...] com um olhar preocupado com a questão da educação, como instrumento de mudança de comportamento como instrumento de reformulação de todo um processo de atualização também de uma tradição não é, eu fui vista em algum evento pelo padre Hélio Rocha e esse Padre a partir dos eventos as palestras que nós fizemos, ele nos convidou para estarmos além dos eventos dar essa contribuição mais direta.

As atividades educativas eram muitas e ocorriam com a participação especialmente das irmãs, que assumiam e ainda assumem a maioria das atividades educativas e culturais da entidade. Irmã Sandra Maria Bispo (2023) narra a importância dos cursos de formação:

> Uma das primeiras atitudes que nós tivemos de ter além dos eventos pontuais como oficinas, palestras, encontro, nós fizemos o Primeiro Encontro da Irmandade de Nossa Senhora dos Pretos com a participação do nosso grande Professor saudosíssimo Cid de Teixeira. Como nós estávamos no contexto do centro Histórico e a nossa relação com todo o município de Salvador, o estado da Bahia, inclusive mostrando que a Irmandade do Rosário tem um papel fundante na educação, no processo de educação, daí nós estamos ficamos e fomos convidadas a chegando lá, a mesa que era composta por homens e uma mesa de mulheres. Na mesa feminina tinha na direção a minha madrinha queridíssima saudosíssima Abgail e dona Abgail era priora e nos convidaram para ser vice priora como forma de auxílio.

As irmandades exigiam que os membros dos cargos administrativos fossem alfabetizados, conforme já escrevemos, mas também desenvolveram processos educativos internos para minimizar a carência da comunidade, além de formação em alfabetização racial, como dizemos hoje; e em História, contando com um dos grandes professores e intelectual renomado: professor Cid Teixeira.

Além desses, ainda foram organizados os seguintes cursos pela Irmandade do Rosário: "[...] curso de datilografia, curso de corte e costura, de bordado, tinha curso de artesanato, entendeu? Violão, teclado, e tem... coisa interessante, que tudo que era feito era revertido, era para comunidade, não era só para os Irmãos do Rosário. Então quem viesse se inscrevia e tomava o curso", conforme narrado pelo irmão Antônio Carlos Conceição Souza (2023). Partindo desse princípio, Nilma Lino Gomes (2017) nos lembra que a educação, enquanto direito social negado aos povos não hegemônicos, é campo indispensável de reflexão dos movimentos negros, das entidades sociais e assistência social desde os primeiros tempos.

Os cursos foram muitos e funcionaram em vários anos, propiciando tanto aos membros da Irmandade, quanto à comunidade atividades educativas que ajudassem no processo formativo e na geração de renda. Dentre os diversos cursos, destacamos o pré-vestibular em parceria com a Fundação Steve Biko. O Irmão Almir Menezes (2023) acrescenta:

> Importante, eu uso muito isso como referência. Educação para mim é tudo. Educação e arte. Não se faz arte sem educação, educação sem arte. Foi essa forma, essa maneira que nós aprendemos, temos muitas influências dos malês dos nossos ancestrais, nossos ancestrais malês eram muito inteligentes, então, eles descobriram muitas coisas, não é? Muita coisa. Então, a gente, essa parte malê, pegamos para nossa formação e trazemos para nosso contexto social. Pré-vestibular, corte costura, entendeu?.

A educação entrelaçada à ancestralidade e à memória é outro aspecto muito valorizado na irmandade, e ela é trabalhada já no noviciado:

> O primeiro o noviciado trabalhava muito essa relação ancestral [...] é o primeiro ponto que eu vejo: a questão ancestral. O segundo ponto é de que a responsabilidade pela condução da irmandade pela ação do ministério, o noviço era conduzido a aprender e ele tinha responsabilidade dentro da irmandade e a irmandade na sua trajetória centenária precisa estar disposto a dar sua contribuição [...] (Nicanor, 2021).

A ancestralidade, conforme irmão Antônio Lima Nicanor (2021), vem acompanhado de responsabilidade de aprender os mistérios, a trajetória da irmandade e dar sua contribuição no compartilhamento das atividades corriqueiras, assim como, pelo que fica implícito, na transmissão desses saberes ancestrais para as gerações futuras.

O Irmão Júlio Cesar Soares da Silva (2021) nos fala de sua concepção de ancestralidade:

> Na realidade, existe ancestralidade. Não é? [...] todos aqueles que construíram, que deram um pouco das suas vidas. Que derramaram sangue, suor e lágrimas naquela casa, deixa[ram] um pouco da sua ancestralidade, nessa cidade existe, porque foram várias etnias, foram vários povos africanos, né? E crioulos que se misturavam dentro daquela casa e que formaram aquele caldeirão de cultura, de identidade que existe até o dia de hoje.

A preservação, solenidade e a evocação das trajetórias, assim como a própria presença física ou rememorada, das irmãs e irmãos que se foram, é vista como importante para preservação da ancestralidade. Os conhecimentos e o legado das e dos componentes anteriores oferecem orientações valiosas para os desafios contemporâneos, ao mesmo tempo que ajudam a manter viva a memória coletiva do povo negro.

É preciso destacar que a ancestralidade africana não é apenas um aspecto isolado da cultura afro-brasileira, mas também um elemento profundamente entrelaçado com todas as suas manifestações. Essa experiência de irmão Júlio Cesar Silva (2021) reforça as ideias plurívocas do termo:

> A ancestralidade tanto pode ser concebida como um princípio filosófico do pensamento civilizador africano quanto pode ser vislumbrada como um canal, um meio pelo qual se esparge, por todo o cosmos, a força vital, dínamo e repositório da energia movente, a cinesia originária sagrada, constantemente em processo de expansão e de catalisação, conforme Martins (2021, p. 40).

A ancestralidade africana no Brasil é, portanto, uma fonte inesgotável de sabedoria e fortaleza, um manancial de inspiração que influencia a maneira como as irmãs e irmãos do Rosário veem a si mesmos e se relacionam com o mundo. É um farol que ilumina o caminho para o autoconhecimento, autoaceitação e resistência cotidiana.

Irmã Maria das Graças Ramos (2021) nos permite ver como os sentidos de ancestralidade se dilatam e se ligam aos de memória e identidade:

> Eu estou na Irmandade do Rosário desde 1990, e entrei como noviça em 90, em 91 professei não é, e nesse período todo venho me dedicando a casa, primeiro pela ancestralidade, não é? Enquanto mulher negra, não é? Moradora da Cajazeiras que foi um quilombo, e estar na Irmandade dos Rosário dos Pretos para mim é uma glória. [...]. Para mim, nesses trinta anos, [...]. Para mim é só graça e gratidão. Participei de vários momentos importantes.

A ancestralidade está entranhada na instituição, mas também respaldada às vinculações externas da irmã ou irmão, conforme nos ilumina irmã Maria das Graças Ramos (2021), mais uma vez, à valorização dos conhecimentos e saberes anteriores portados pelas pessoas, tornando-se importante e fazendo parte do complexo identitário rosariano.

Validando a experiência afro-brasileira e fornecendo uma visão alternativa à visão eurocêntrica dominante, a ancestralidade africana é uma força motriz para a resistência cultural e a afirmação da identidade negra. Além disso, a inscrição da irmã Maria das Graças Ramos (2021) como moradora em uma antiga área de quilombo, o fato de valorizar ser mulher, também articula e intersecciona diversas pertenças, e ela agradece ser o que é e estar onde quer.

Beatriz Nascimento (2006, p. 125) nos apresenta um conceito de quilombo muito instigante: "[...] o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica [...]". Na fala da irmã Maria das Graças Ramos (2021), fica implícito isso, alinhando às questões de pertencimento ao antigo quilombo e a Irmandade do Rosário, um quilombo atual, as continuidades são vivenciadas.

Eduardo Oliveira (2005, p. 249) destaca que a ancestralidade é uma corrente de energia criativa, alimentada pela memória e em constante diálogo com o presente:

> A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência.

Em alguns aspectos a memória, ancestralidade e aprendizagens se confundem e se complementam nas falas das irmãs e irmãos:

> É como um espiral, está sendo o tempo todo a memória coletiva ela se constrói, existe uma memória sim, mas que vai ser acrescida de mais alguma coisa daqui a pouco. Então eu diria hoje o que seria a memória do Rosário. Hoje que seria a memória do Rosário é os nossos mais velhos, seria memória [...] a Irmandade do Rosário ela é um espaço de aprender constante, seja para quem for (Bispo, 2023).

A transmissão da herança ancestral, histórica, religiosa, cultural dessas memórias, muitas vezes silenciadas, outras vezes ressonantes, reconstrói-se nos diferentes tempos históricos, comunicando-nos potências. Essa memória pode ser entendida de diversas formas, como bem sinalizou a irmã Sandra Bispo (2023).

A irmã Nilsa Dias (2022) ressalta:

> Fazer memória, fazer memória é recordar, é recordar, é reviver, todos os atos, tudo que foi feito, tudo que se passou, relembrar o que foi certo, o que foi errado, lembrar sempre, por exemplo, fazer memória da Irmandade, é lembrar sempre tudo sobre a Irmandade, conhecimento, divulgar o conhecimento, toda vez que você lembra, está fazendo memória de como foi, como surgiu, quais foram os percalços, o que é que pode ser feito, o que não deve ser feito.

A memória é o alicerce para que busquemos estratégias para insurgências de saberes e preservação das culturas. A memória se entrelaça como os fios nas contas do Rosário e no tecido das reflexões das irmãs e irmãos, atravessando a ancestralidade e a construção de novos conhecimentos imprescindíveis para as lutas. Os estudos de Pollak (1989, p. 6-7) destacam que "[...] há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória individual e coletiva, familiar e nacional e de pequenos grupos". Nas dinâmicas das irmandades, essa interação é constante.

O Irmão Júlio Cesar Soares da Silva (2021), na sua narrativa sobre a memória, assinala para nós que:

> [...] para mim essas memórias são conhecidas, identidades culturais que passam para a gente que nós existimos, que nós temos uma cultura, que nós temos um começo, que nós temos um meio, que nós estamos sempre dinamizando e mantendo viva essa memória histórica, que foi deixada pelos nossos antepassados e que nós também estamos fazendo história [...].

A memória aqui é entendida como ressignificação e significação dos saberes, das vivências e reminiscências africano-brasileiras, e afirmação das nossas histórias negras; ou seja; afirmação das sabervivências para que não sejamos engolidos pelo modismo e pelo capitalismo neoliberal predador. Conforme nos ensina Portelli (1997, p. 16), considerando "[...] a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tonando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas". As existências e resistências são um desejo e uma realização.

Trazendo elementos da dinamicidade e complexidade dos processos de memória da Irmandade do Rosário de Salvador, nós a vivenciamos em diversos suportes, como apresentadas pelo irmão Antônio Lima Nicanor (2021), e nos brindando com uma colaboração importante:

> Primeiro a gente tem o hábito, nas suas vestes ali já é uma representação dessa memória, segundo nas celebrações apesar de que o modo de celebrar é mais recente aproximadamente 25 anos, a maneira diferente de celebrar é mais recente, mas isso faz parte de uma memória, porque quando se celebra os tambores através de chocalhos, através desses instrumentos principalmente os oriundos da África falamos da sua memória. Os cânticos que são feitos nas celebrações eles levam a memória. Essa memória é exatamente aquela de não deixar a perca das nossas identidades e que não podemos perder a nossa [...] manter esta memória viva, porque a Igreja do Rosário é uma memória viva, ela não é só um ponto de equilíbrio, um ponto de apoio, é objetivo da comunidade negra.

As significações de memória são muitas e as irmãs e irmãos têm espaço privilegiado para refletir a respeito da memória, de maneira geral, como também na memória que é específica da Irmandade. As vestimentas, os ritos, os instrumentos, cânticos, entre outros detalhes, reacendem as ancestralidades, tendo como suporte a memória. Irmão Nicanor (2021) ainda ilumina as interações entre memória e identidade rosariana, que dependem da memória viva representada pela Igreja do Rosário.

Martins (2021, [p. 37]), analisando as congadas do Rosário de Minas Gerais, também mostra essas interseccionalidades: "As cerimônias rituais ocupam lugar ímpar e privilegiado na formação das culturas negras, pois, como territórios e ambientes de memória, recriam e transmitem, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, formas e técnicas de criação e de transmissão". Assim, conforme os princípios da filosofia Banto, dos quais a força vital ou força ancestral se recria em movimentos circulares, idas e voltas que dinamizam e dialogam constantemente com o presente e o passado, os antepassados e seus descendentes que se relacionam através da memória.

"Ele alumiou, ou toda terra e mar; Eu vi meu Rosário falar" (ENGENHO de Flores, 1987): o que aprendemos com essa pesquisa

Entre círculos, nós, e contas do Rosário, foi possível perceber as nuances dessas entidades como possibilidades de reflexões que contribuem para o campo da educação, para o enriquecimento e visibilidade da comunidade que participou da investigação. Nesse sentido, a pesquisa também faz interface com a história e o protagonismo das irmandades negras, suas vivências e perspectivas de futuro. E, isso só se torna possível tendo a educação como mote, pois ela é importante para valorização da memória e ancestralidade e construção e reconstrução da identidade rosariana.

À medida que o tempo avança, a Irmandade enfrenta novos desafios da contemporaneidade e as mudanças na dinâmica social e cultural, entretanto, a questão da educação permanece crucial. A herança educativa da Irmandade é um farol que ilumina o caminho, mostrando como o empoderamento, através do conhecimento e da capacitação, pode gerar impacto profundo e duradouro. É um legado que, embora possa ter se transformado em sua forma e frequência, continua a ecoar na vida e no espírito daqueles que chamam o Pelourinho de lar.

Nessa perspectiva, os irmãos e irmãs colaboradores (as) da pesquisa trazem significativas narrativas desses sabervivências na Irmandade. É importante salientar que essa entidade, enquanto uma organização religiosa e social formada por pessoas negras, tem a ancestralidade como princípio fundante que norteia as ações que desenvolve. Nisso, a educação tem papel imprescindível. Ela

tem sido basilar para que a Irmandade siga transmitindo suas sabervivências e as tradições negro-africanas, depositadas nas memórias.

A Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho, como espaço profícuo de investigação, propicia a elaboração de saberes, de religiosidade negra, de princípios ancestrais, de tradições negro-africanas, de redes de sociabilidade e processos de produção de conhecimentos que passam dos quatrocentos anos e se reinventa constantemente.

Referências

Fontes Orais

BISPO, Sandra Maria. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2023.

BONFIM, Maria da Glória. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2023.

DIAS, Nilsa Bonfim. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, gravações digitais: 2021/2022.

MENEZES, Almir Santos. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2023.

NICANOR, Antônio Lima. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2021 e 2022.

RAMOS, Maria das Graças. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2021.

RIBEIRO, Adonai Passos. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2022 e 2023

SANTOS, Maria das Graças Ramos. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2021 e 2023.

SILVA, Júlio César Soares da. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2021 e 2023.

SOUZA, António Carlos Conceição. *Eu vi meu Rosário Falar:* Educação, Memória e Contemporaneidade nas Tradições Negroafricanas na Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. Entrevistadora: Analia Santana. Salvador, 2023

Livros, artigos, dissertações e outros documentos

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

AO DEUS Libertador, Ofereceerei. Minas Gerais: Missa Centenário da Abolição, 1988. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_cultura&pagfis=2997. Acesso em: 26 ago. 2021.

AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor numa cidade brasileira:* um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio. 2. ed. Salvador: EDUFBA: IEGBA, 1996.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Africanias em Terras Brasílicas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2022. Disponível em: https://labed-letras-ufmg.com.br/wp-content/uploads/2022/09/Africanias-em-terras-brasilicas.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o Colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978. Disponível em: https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

ENGENHO de Flores. Josias Sobrinho. São Paulo. Estúdio Eudorado. 1987, Álbum Autoral, CD, faixa 1. Disponível em: https://tratore.com.br/um_cd.php?id=12380. Acesso: 29 ago. 2021.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7590386/mod_resource/content/1/Evaristo%202017.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023

EVARISTO, Conceição. Meu Rosário. *Cadernos Negros 15*: poesia. São Paulo: Quilombohoje, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://www.studocu.com/pt-br/document/instituto-federal-catarinense/teorias-educacionais-e-curriculares/pdf-pedagogia-da-autonomia-paulofreire/11626518/download/pdf-pedagogia-da-autonomia-paulofreire.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador:* saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Luiz Antônio (org.). *Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos*. Brasília: Anpocs (Ciência Sociais Hoje, 2), 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20- %20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20- %20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice (Revista dos Tribunais), 1990.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África I.* Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ed. Ática: UNESCO, 2010. p. 181-218.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação:* episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo.* São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

LAHON, Didier. Da redução da alteridade a consagração da diferença: as irmandades negras em Portugal (séculos XVI-XVIII). *Projeto História*, São Paulo, v. 44, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6002. Acesso em: 5 jan. 2023.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá:* dinâmica da civilização africano Brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória:* o reinado do Rosário do Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, n. 26, p. 63-81, nov. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308. Acesso em: 25 abr. 2023.

MARTINS, Leda Maria. Performances do Tempo e da Memória: os Congados. *O Percevejo-Revista de Teatro, Crítica e Estética*, Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), UNIRIO, n. 12, p. 149-161, 2003. Disponível em: https://www.unirio.br/cla/ppgac/publicacoes/revistas-o-percevejo-1993-2004/o-percevejo-ano-11-no-12-2003/at_download/file. Acesso em: 25 abr. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar:* poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. Disponível em: https://pdfcoffee.com/download/performances-do-tempo-espiralar-poeticas-do-corpo-tela-leda-martins-pdf-free.html. Acesso em: 25 abr. 2023.

MENEZES, Jaci M. Ferraz. *Educação e identidade negra*. Salvador: UNEB, [2002]. Texto para Discussão. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/ferraz.rtf. Acesso em: 23 mar. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTS, Alex J. P. *Eu sou atlântica:* sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade:* corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. 2005. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará,

Fortaleza, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005_tese_edoliveira.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

OMINARÊ, Babalorixá. *Candomblé de Keto (Alaketo).* 5. ed. São Paulo: Pallas, 1996.

OTT, Carlos. A irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Pelourinho. *Afro-Ásia*, Salvador: CEAO-UFBA, n. 6-7, 1968.

PEREIRA, Dirceu do Socorro. *A Vivência entre o Dendê e o Pão Nosso:* Práticas Afrocatólicas na Irmandade do Rosário dos Homens Pretos – Salvador – BA. 2008. Dissertação (Mestrado em Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), CAMPUS V, Santo Antônio de Jesus, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, mar. 1989.

POLLAK, Michel. Memória, e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, v. 15, jul./dez. 1997. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215. Acesso em: 25 maio 2023.

REGINALDO, Lucilene. *Os Rosários dos Angolas:* Irmandades Negras, experiências e identidades africanas na Bahia setecentista. 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

SANTANA, Anália. *A Participação política das mulheres na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho (1969-2001).* 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2013.

SANTOS, Luciano Costa. Filosofia da Libertação como Libertação da Filosofia: alteridade e insurgência popular em Enrique Dussel. *In*: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa (org.) *Entrelinhas:* educação e fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensivo-interpretativa-interpretativa e política de sentido. *Educação Santa Maria*. v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

Capítulo 4

Histórias que se repetem: da exclusão escolar às práticas de letramento de mulheres negras empregadas domésticas de quatro gerações de uma mesma família

Daiane Messias dos Santos
Lívia Alessandra Fialho da Costa

Mediante uma articulação conceitual de raça e gênero na educação e, a partir de escrevivências tecidas por mulheres negras, trabalhadoras domésticas que narram suas histórias de vida, realizamos uma pesquisa sobre as formas encontradas por elas para enfrentar a exclusão escolar ou o não domínio da leitura e escrita.

Este capítulo apresenta alguns resultados de uma pesquisa anteriormente desenvolvida e que dá origem à dissertação de mestrado intitulada *Práticas de letramento de Mulheres Negras Empregadas Domésticas: articulando gênero e raça na educação* (Santos, 2023)[1]. A pesquisa buscou entender quais estratégias de enfrentamento são/foram elaboradas por mulheres negras trabalhadoras domésticas que ao longo de suas vidas tiveram seus processos de escolarização interrompidos e possibilitaram/possibilitam práticas de letramento. A análise de tais estratégias permitiu a compreensão de uma trama de práticas de letramento de trabalhadoras domésticas negras, que mesclam tanto as formas de urgência/enfrentamento/superação à exclusão escolar, quanto o mapeamento dos processos de desigualdade tornados processos de luta. A pesquisa recorreu às entrevistas autobiográficas com 06 mulheres, utilizando como critério de identificação ser mulher negra, que são e/ou foram trabalhadoras domésticas, com percurso escolar interrompido. A escolha por trabalhar com mulheres de uma mesma família descortinou muitos elementos que desenham um quadro do quanto as desigualdades na Educação têm efeitos dramáticos na história de várias gerações, seja por conta da reprodução dos mecanismos de exclusão, seja pela perpetuação do lugar de subalternização da mulher negra no mercado de trabalho.

Como referido, recorre-se às narrativas de seis mulheres negras, empregadas domésticas, moradoras de Salvador, com escolaridades interrompidas. A pesquisa, de cunho qualitativo, segue a orientação dos estudos feministas negros, que é de natureza exploratória e utiliza, como instrumento

[1] Esta produção está associada ao Grupo de Pesquisa "Educação, Desigualdades e Diversidades" (UNEB) e está associada ao projeto guarda-chuva "Religião na escola e na família: continuidades e descontinuidades em espaços de socialização". (CNPq Chamada Edital Universal. Processo nº 408309/2021-0).

de produção de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas ao longo do ano de 2023, na capital baiana. Os resultados apontam para práticas de letramentos forjadas em experiências construídas nas *margens*, no trabalho doméstico, nos afetos emprestados, nas dores silenciadas. Destes lugares, as mulheres produziram mudanças para si e para outras da família; estabeleceram resistências e ferramentas contra-hegemônicas, mesmo em situações de violências.

Desigualdades

Historicamente, no Brasil, a população negra ocupa um lugar de vulnerabilidades, precisando lutar para garantir direitos civis em uma sociedade estruturada, estruturada em valores de um sistema racista capitalista, excludente e desigual. Em se tratando de gênero, a mulher negra conhece bem a experiência social e histórica da inferiorização, portanto vítima de hierarquização de gênero e raça, como ressalta Lélia Gonzalez (2018). Dentre as subalternizações às quais estão submetidas as mulheres negras, a interrupção do percurso escolar é marca na biografia de muitas delas. Consideramos como interrupção escolar, neste trabalho, o evento de evasão do espaço escolar. A evasão está associada, nas narrativas das interlocutoras, a vários aspectos da experiência das mulheres, que se veem no lugar de construir estratégias de vida, dentre as quais práticas alternativas de letramento ou *letramentos de insubordinação*: uma forma de ler e escrever, ou reescrever o mundo a partir da aprendizagem do cotidiano, desde o lugar que são compelidas a estarem e do lugar que conseguem alcançar nesta condição de mulheres negras subalternizadas.

De acordo com Street (2014), práticas de letramento possibilitam ampliar e detalhar a análise e interpretação tanto das práticas sociais baseadas na linguagem escrita quanto das concepções da escrita e leitura de um determinado grupo social. É por este trajeto conceitual que buscamos caminhar. Ana Lúcia Silva Souza (2011) nos ensina que letramento vai além das habilidades de ler e escrever, tendo-o como "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder" (Kleiman, 2005, p. 11 *apud* Souza, 2011, p. 35). São, por assim dizer, práticas adquiridas na escolarização ou adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano (Barton; Hamilton, 2000, *apud* Souza, 2011, p. 35).

O conceito de *letramentos de reexistência*, defendido por Souza (2011), nos remete a uma perspectiva de *letramentos de insubordinação* construídos pelas mulheres negras trabalhadoras domésticas que tiveram sua escolarização interrompida e que transmutaram em estratégias de vida. Ou seja, considerando que letramentos são práticas sociais que vão além das habilidades individuais de uso da linguagem, muitos letramentos são marcados pela busca de existência, de liberdade, pela busca em assegurar a sobrevivência, convivendo com a dor, a humilhação, a violência, o assédio, os maus-tratos no âmbito do trabalho. Ana Lúcia Silva Souza (2011, p. 42) soma-se com Hampaté Bâ (2010), ao afirmar da impossibilidade de se pautar apenas em um modo de fazer e de ser de uma cultura, e sim letramentos múltiplos associados a vários domínios da vida, diversidade nos modos como sujeitos tomam parte em eventos e situações nesses domínios.

Embora nas últimas três décadas se tenha universalizado o ensino fundamental no Brasil, o mesmo não garantiu o acesso igual da população à escola. De acordo com o livro *Mulheres negras contam sua história* (Brasil, 2013, p. 11), as taxas de distorção idade-série em relação à escolarização no ensino são exemplos de processos desiguais de escolarização das mulheres negras em relação

às mulheres brancas. Há um desnível, sempre desfavorável às negras, cuja explicação remonta à "história de um sistema social de exclusão iniciada pela escravidão". Em contexto de exclusão escolar, é importante refletir sobre o acesso inicial ao ensino escolarizado. Nesse movimento, duas categorias são de relevância nesta pesquisa: alfabetização e letramento. Segundo Hamze (2021), alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever dentro do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. Entretanto, quando os dois processos não ocorrem concomitantemente, pode desencadear sérias lacunas ao aprendizado. Dito isto, percebe-se a notoriedade da criança em frequentar o ambiente escolar e ter uma diversidade de contextos de aprendizagem.

Para a autora, não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo da/o aluna/o no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento. No entanto, diz a autora que a leitura não se baseia unicamente na aprendizagem da grafia. O desenvolvimento se dá por diversas formas de leitura, a social, a leitura de mundo. O aprender não está relacionado unicamente com o sistema gráfico, vai além desses elementos. Assim, pessoas que não dominam a escrita gráfica não necessariamente quer dizer que não sejam letradas.

De acordo com a autora, o conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a pessoa no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal, que absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização (Hamze, 2021).

Desse modo, o tempo usurpado do estudo por conta da exaustiva demanda do emprego doméstico de *meninas* negras, que se constituem na fase adulta em mulheres negras, também, sem tempo para se dedicar ao estudo, impossibilita uma alfabetização letrada, resultado, como defende bell hooks[2] (2017, p. 13-19), de uma educação capacitante, ou seja, aquela que "aumenta nossa capacidade de ser livres", pois tal educação aposta na valorização das individualidades com vistas a construir estratégias para incentivar as/os estudantes a transgredir as fronteiras impostas pelas opressões e discriminações. O aprofundamento dessa concepção é importante, na medida em que fornece elementos para se construir o contexto de negação de direitos daquelas que não tiveram acesso a essa educação.

É neste caminho investigativo sobre letramentos que mergulhamos nas experiências/memórias de mulheres negras trabalhadoras domésticas, mediante a escuta das suas *escrevivências oralizadas* (Evaristo, 2005). Estas nos possibilitaram a compreensão, também, da complexidade e da diversidade no espaço educacional formal.

A complexidade do trabalho doméstico: gritos de liberdade

O campo do trabalho doméstico ainda é demasiadamente complexo. Seu início foi no período "colonial, onde as mulheres negras escravizadas, ao serem retiradas do trabalho nas terras, assim

[2] hooks, pseudônimo de Glória Jean Watkins. Nome inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

como os homens negros" (Davis, 1982, p. 10), eles tinham como obrigação cuidar da casa, da comida, das crianças e das/os senhoras/es, o que Gonzalez (2020, p. 76-77) chama de "mãe preta e mucama", entretanto, inicialmente, esse trabalho era tido como não produtivo. Realidades semelhantes nas trajetórias de vida de mulheres negras em diferentes partes do globo, como registradas por Angela Davis, nos EUA, e por Lélia Gonzalez, no Brasil.

Uns dos pontos em comum na histórica caminhada do trabalho doméstico é a visão equivocada de não ser um trabalho produtivo e a busca pela transformação deste em um trabalho decente. Junto com essa discussão, a emblemática situação de exploração vivenciada por trabalhadoras/res dentro do ambiente de trabalho, uma vez que, este é realizado num ambiente privado, residencial, o que em grande parte esconde e impossibilita fiscalização ou mesmo a descoberta de situações ilícitas. A dificuldade da regulamentação da profissão acompanhou, durante anos, este tipo de emprego no Brasil. A primeira tentativa de criar uma legislação sobre o emprego doméstico no Brasil ocorreu em 1923, ressalta Marínea Maria Fediuk (2005), por meio de um decreto que defendia a natureza do trabalho doméstico. Outros decretos, todos insuficientes, vieram a partir dos anos 1920, mas sua formalização ainda durou muitas décadas. Os direitos trabalhistas das empregadas domésticas, infelizmente, só foram conquistados em 1972, ainda assim eram facultativos, os demais conquistados em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira e, mais atualmente, em 2015, com a PEC das domésticas[3], o que ocasionou críticas negativas por parte da elite brasileira.

Os direitos atuais das/os trabalhadoras/es domésticas/es, de acordo com a *Cartilha Trabalho Doméstico* (Bahia, 2017, p. 24-31), ampliaram-se e são eles: Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), anotada e assinada; Salário[4] (pelo menos igual ao mínimo, fixado em lei); Remuneração do trabalho noturno; Jornada de trabalho de oito horas diárias e 44 semanais; horas extra; Contrato a tempo parcial; Contratação por tempo determinado; Remuneração com acréscimo de 25% na hora efetivamente trabalhada; Repouso semanal remunerado; Descanso nos feriados civis e religiosos, com pagamento em dobro, se houver trabalho; Férias anuais de 30 (trinta) dias remuneradas com acréscimo de 1/3 sobre o salário normal; Férias proporcionais mais 1/3 do valor do salário, no término do contrato de trabalho; Vale-transporte; Aviso-prévio de 30 dias, pelo menos; Relação de emprego protegida contra a despedida arbitrária ou sem justa causa; Estabilidade no emprego em razão de gravidez; Licença-maternidade: com duração de 120 dias, sem prejuízo do emprego e salário, independentemente de carência; Licença paternidade de 5 dias corridos, a contar do nascimento do(a) filho(a); Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); Indenização na dispensa sem justa causa; Seguro Desemprego; Reconhecimento das Convenções e Acordos Coletivos de Trabalho; Assistência Gratuita aos/às filhos/as e dependentes: até cinco anos de idade em creches e pré-escolas; Salário-família; Redução dos riscos inerentes ao trabalho; Integração à Previdência Social; Auxílio-doença; Seguro contra acidente de trabalho e Aposentadoria. Ressalte-se que tais direitos foram conquistados por conta das lutas de mulheres, como Laudelina de Campos Melo que iniciou na década de 1930, com a resistência de Creuza de Oliveira, e tantas outras que lutam, também, na "invisibilidade", lutas de trajetórias femininas.

[3] Ementa Constitucional 71, que ficou conhecida como PEC das Domésticas – Passou por uma regulamentação, com a aprovação da lei Complementar nº 150, que ampliou as garantias previstas para a categoria.

[4] O salário mínimo, em 2024, era de R$1.412 reais, conforme Medida Provisória nº 1172/23. BRASIL. Agência Câmara de Notícias. *Câmara aprova MP que reajusta salário mínimo e amplia faixa de isenção do IR*. Rio de Janeiro: FGV, 2023. Disponível em: https://municipios.fgv.br/noticia/camara-aprova-mp-que-reajusta-salario-minimo-e-amplia-faixa-de-isencao-do-ir. Acesso em: 05 abr. 2023.

Apresentando mulheres negras trabalhadoras domésticas: histórias repetidas de percursos furtados

Foram realizadas seis extensas entrevistas com seis mulheres negras, trabalhadoras domésticas, que são aqui apresentadas com nomes fictícios: Maria Felipa, de 56 anos; Margareth Menezes, de 46 anos; Ermínia Lopes, de 27 anos; Iza, de 31 anos; Dandara dos Palmares, de 17 anos, e Naruna, de 19 anos. Todas estão em relacionamentos heteroafetivos estáveis, cinco são residentes de favela de Salvador e uma mora em Ipiaú, interior do estado da Bahia; apenas Naruna não é mãe e apenas Maria Felipa é avó.

Com o argumento de que estas histórias se repetem, trazemos abaixo parte das narrativas delas, que exemplificam a repetição familiar da trajetória escolar interrompida. Apresentamos, em seguida, excertos das entrevistas autobiográficas, notadamente nos aspectos que se referem à trajetória familiar no emprego doméstico; sobre a interrupção dos estudos formais; e sobre práticas alternativas de letramento.

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas

Perfil das entrevistadas			
Geração	**Nome**	**Idade**	**Filhos/as**
2ª Geração	Maria Felipa	56	04
	Margareth Menezes	46	01
3ª Geração	Herminia Lopes	27	01
	Iza	31	01
4ª Geração	Dandara dos Palmares	17	01
	Naruna	19	00
Fonte: elaborado pelas autoras.			

Perguntou-se às entrevistadas quantas pessoas do quadro familiar seguiram a profissão doméstica e obtivemos os seguintes relatos:

> *Minhas irmãs, minhas filhas, uma quando voltou de São Paulo, foi babá com A….., depois ficou lá comigo como babá e depois fazer tudo, a outra trabalhou de faxina também junto comigo, e também tomou conta de uma menina, de dona G… eu acho, e num restaurante. Minha mãe já era doméstica. Eu lembro que C…. trabalhou, N…... Eu não lembro de M….. com 15 anos, que levou a menina na creche, na banca também. Eu não lembro de V…. Aí deu um branco na minha cabeça, aí. Minha neta de 15 anos, estuda, é dona de casa, tem um filho e faz curso na Cidade Mãe, também,cuidou de criança, trabalhou numa loja de bebê. Na mesma casa trabalhou minha irmã M…. foi cozinheira e também fazia tudo, J……. foi faxineira e J……..., foi de babá. Minha mãe tomou conta da mãe da minha patroa, foi cuidadora. M….. minha comadre, sempre tirava minhas férias e também trabalhou com a filha dela, da minha patroa (*atual empregadora, pois a antiga patroa a mãe faleceu*). L… (vizinha) trabalhou de faxina, ficou no meu lugar oito meses por que tive que operar de um câncer e A….. minha ex-cunhada, tirou minhas férias. Foi gente, viu...* (Maria Felipa, 2023).
>
> *Todas, todas!* (Margareth Menezes, 2023).
>
> *Minha tia…. todo mundo. Todo mundo, tia, prima, sobrinha, todo mundo* (Ermínia Lopes, 2023).
>
> *Várias! Primas, tias, tias, primas* (Iza, 2023).
>
> *A família toda* (Dandara dos Palmares).
>
> *Rapaz.., minha avó, minha tia, minha mãe... Tem muita gente, minhas outras tias por parte de pai*

> *também, a maioria tudo trabalha em casa de família, então, se for colocar assim, a dedo, deve ter umas quinze. Eu acho só quem nunca trabalhou assim mesmo em casa de família, foi eu e* Rainara, *mas de resto, assim, de parte de pai e de parte de mãe, a maioria tudo já trabalhou em casa de família. É do meu pai também a mesma coisa, as irmãs do meu pai tudo trabalha em casa de família, se não trabalha em casa de família, tipo também, já cuidou de criança ou algo do tipo assim doméstico já* (Naruna, 2023).

No eixo familiar, identificamos que todas ou quase todas as mulheres da família, seja do ciclo materno, seja do ciclo paterno, já foram trabalhadoras domésticas e grande parte ainda é. As narrativas trazem dados relevantes para pensarmos a solidez de mulheres negras em um local subalterno, enquanto mulheres brancas perpetuam lugar de prestígio social, nesta também solidez de sua posição privilegiada como empregadoras. Tal afirmação é problematizada por bell hooks (2017), não no sentido de pôr as irmãs negras contra as irmãs brancas, mas sim no questionamento destes lugares e que nem sempre as irmãs não negras se permitem a reflexão e muito menos apoio à luta. Ainda que não seja um problema das irmãs brancas, e muito menos das irmãs negras, as mulheres brancas são as grandes beneficiadas deste lugar. Este problema é estrutural de uma sociedade que, historicamente, produziu e manteve as desigualdades raciais, de gênero, sociais e classe.

Concluiu a escolarização? Se não, em qual etapa interrompeu os estudos?

> *Não! Eu estudei no Mobral, acho que tinha uns 11 anos, estudei perto da nona delegacia na Boca do Rio (bairro), na Nossa Senhora da Conceição e no Antônio Carlos Magalhães. Mas eu sempre saía, nunca completava o estudo todo, porque lá era de noite também (*no primeiro emprego*), eu nunca podia ir sozinha, aí quando as menina não ia eu não ia, faltava,* aí desistir. Fiz a primeira série no Nossa Senhora da Conceição e a segunda no Antônia Carlos (parece que as únicas que conseguiu concluir*), acho que foi, não lembro não. E acho que sair por causa dos tiros, de noite era muito tiros para a gente vim, mas eu terminei, mas não lembro* (Maria Felipa, 2023).
>
> *Ohhhhh Fia, estudei até….. antigamente era alfabetização. Estudei até a alfabetização na Nossa Senhora da Conceição que dava aula de graça, e hoje em dia não tem mais isso. Era muito bom, era mais freira. Eu estudei, L…, M…..., L…..., M… que eram da minha turma (*amigas trabalhadoras domésticas*). Não demorei não Fia, eu saí logo, foi tanto que eu nem cheguei nem a primeira série, só fiquei na alfabetização o tempo todo. Não fui adiante, trabalhando, me dedicava ao trabalho, chegava casada, foi tanto que essa filha da minha patroa que trabalhei 15 anos, ela casou a primeira vez, não deu certo e depois casou com um argentino ou espanhol e me incentivou a estudar para trabalhar lá com ela. mas….* (Margareth Menezes, 2023).
>
> *Não! Não lembro* (Ermínia, Lopes, 2023).
>
> *Não! No oitavo* (Iza, 2023).
>
> *Não. Parei no primeiro ano (Dandara dos Palmares, 2023).*
>
> *Hum, hum! Sim, conclui ano passado. Hum, hum! ... Sim, conclui ano passado. Rapaz, não. Porque quando eu falei pro meu patrão que eu iria sair, por causa do meu trabalho ele ficou assim... Nem ligou! Tipo, ele queria que eu ficasse no trabalho, ou seja, ele nem ligou. Pra questão de estudo, então não foi não* (Naruna, 2023).

Em sua totalidade, todas tiveram o ensino formal prejudicado. Apenas duas concluíram o ensino regular, agora em 2022, embora, como relata Ermínia e Naruna, com muita dificuldade e por meio de construções possíveis na e da coletividade das mulheres para realização de tal feito. Elas narram, ainda, sobre violência social como impeditivo para realização de seus estudos formais, não obstante, remetam-se ao trabalho doméstico como crucial para tais interrupções. Todas as gerações de mulheres negras tiveram seus percursos escolares prejudicados.

Você considera que foi alfabetizada?

> *Alfabetizada? Me considero, porque sei fazer meu nome, sei algumas coisas assim soletrando, mas não tenho paciência de ficar soletrando, soletrando. Acho que não que não aprendi (*ler e escrever*). Eu conheço as letras, mas na hora de juntar as palavras eu nãooooo consigo (*Maria Felipa, 2023).
> *Lógico que não! De jeito nenhum! Você me considera alfabetizada? Alfabetizada é quando conclui os estudos. Assim, sei assinar, biscando (*com dificuldade*), mas eu sei, algumas coisinhas entendo, algumas não, não vou mentir. A conversa tá tão interessante que nem frio tá me dando. Escrever, assim…. até escrevo, mas nummmm….., sai uns garranchinho, sabe, mas sai. Antes era pior que eu não sabia pegar um ônibus, aí assim, às vezes pega o ônibus pela cor. Algumas letras assim eu sei ver, mas não muito, não vou mentir, e graças a Deus tive minha filha, me ajuda também, né. Mas as vezes tem coisas assim, que fico botando na minha mente, fico matutando, sabia? As vezes eu faço as coisas dar certo, assim, por exemplo, quando quero ir na farmácia que eu esqueço o nome do remédio, aí eu fico com o nome do remiro de falo "Ô moça você tem aquele remédio"? "Ah tem senhora" aí eu consigo até comprar o remédio. Mas fora disso só tando com a receita, né. Olha….. no zap o "oi" eu sei, mas do que isso eu não sei. Não entra, não entra, até que eu queria, é dificuldade mesmo, quando eu forçava aprender ler minha cabeça começa a doer. Então, assim, eu tinha que chegar no trabalho cedo, tinha aquela cobrança dos patrões "Ah você tá chegando tarde, tem que chegar cedo. Não tá dando certo, não, se você continuar chegando tarde vou te despachar" (*demitir do emprego*), então eu ficava submissa ao trabalho* (Margareth Menezes, 2023).
> *Não se aplica* (Ermínia Lopes, 2023).
> *Sim!* (Iza, 2023).
> *Sim!* (Dandara dos Palmares, 2023).
> *Não se aplica* (Naruna, 2023).

No que diz respeito à escolarização, Maria Felipa e Margareth Menezes tiveram um processo mais violento, repleto de interrupções. Elas sequer finalizaram o ensino Fundamental 1, o que justifica suas dificuldades com a leitura e a escrita. Sem dúvida, esta condição - de estudos interrompidos - reverbera nas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Estas mulheres demonstraram que precisaram construir estratégias para lidar com as negações que lhes foram impostas. No entanto, as mais jovens trazem em seus relatos um avanço a mais no sentido da educação formal, mas, ainda assim, o mecanismo de exclusão, o racismo imbricado com a discriminação de mulheres, solidifica ou torna bem mais difícil a vida das mulheres negras, que são frequentemente confundidas com empregadas domésticas.

Perguntou-se: Qual o motivo da interrupção escolar? E o que acredita que provocou isso?

> *Sei lá! Era de noite também, eu nunca podia ir sozinha. Alguém não ia, eu também não ia, voltava. Aí eu desisti! Uma vez eu trabalhava, minhas amigas não podia ir e eu na Boca do Rio não podia ir sozinha. Era longe pra vim de noite também era horrível. Depois, não, primeiro estudei no João Pedro, quando era criança lá no São Domingos. Depois minha mãe tirou do colégio e eu só tomava banca, banca, banca, que a mulher só deixava gente de castigo no milho, no feijão ou se não batia de palmatória. E acho que isso aí que coisou a gente. Muito difícil!* (Maria Felipa, 2023).
> *Porque dei prioridade trabalhar, para não passar fome. E ajudava a minha mãe, me lembro que quando não tinha nada para comer ela fazia aquele bolinho de comidinha e dava cada um filho, ela não deixava de dar. E assim o pouco que eu ajudava……, mas o povo me fazia de tão besta, que aí o salário eu não sabia muito contar o dinheiro e me dava faltando dinheiro aí quando chegava uma pessoa de confiança eu mandava contar o dinheiro. aí é isso! E quando trabalhei com dona C…., ela me incentiva a abrir uma caderneta (*poupança no banco*) e minha primeira caderneta ela que me incentivou que foi aqui no Bradesco (Banco). Depois comecei a fazer a casa, fui tirando dinheiro, fiquei ajudando também minha família, que também me pedia muito dinheiro emprestado e não me pagava.*

> *Mas eu sempre conseguia, quando eu era solteira conseguia juntar seis mil, sete mil, eu sei que eu tinha na caderneta, então nunca faltava dinheiro para mim, mas eu não queria ficar desempregada. Eu sabia que se ficasse desempregada e ficasse tirando aquele dinheiro não iria dar para me manter o resto da minha vida, entendeu? Sempre fui assim e agora abri uma caderneta para ela (*filha*) quando fez oito anos. Sempre procurei economizar o pouco que eu ganho* (Margareth Menezes, 2023).
> *Não. Primeiro foi porque eu quis, adolescente, depois não pude continuar porque estava com S… (filha). Pequena, bebê, mas quando ela cresceu eu dei continuidade* (Ermínia Lopes, 2023).
> *Eu engravidei!* (Iza, 2023).
> *Fiquei grávida* (Dandara de Palmares, 2023).

A trajetória estudantil de todas as entrevistadas foi prejudicada por conta do trabalho. Maria Felipa e Margareth Menezes naturalizam as opressões e se culpabilizam por tais. Iza e Dandara dos Palmares acreditam que foram culpadas por engravidarem e interromperem seus percurso. Ermínia, Iza e Dandara associam a interrupção dos estudos à gravidez na adolescência, uma realidade muito frequente entre as adolescentes jovens negras, como ressalta a pesquisadora Elis Souza (2018, p. 59). Segundo a autora, este é um fenômeno nacional, mas apresenta maior índice no Norte, Nordeste e Centro Oeste do país, sendo que 34% das adolescentes mães brasileiras possuem um filho ou mais. Sabidamente, aponta que, este fator, gravidez na adolescência, explicita a necessidade de pensar políticas educacionais capazes de contemplar as demandas necessárias para que as mães adolescentes possam permanecer na escola (Souza, 2018, p. 59).

As entrevistadas, frequentemente, não associam as dificuldades inerentes à condição de mãe na adolescência ao Estado e às escolas, que são instâncias responsáveis por sua educação. Na gravidez, estas mulheres não obtiveram qualquer apoio estatal ou alguma política pública que pudesse favorecer a permanência delas na escola. Esta dinâmica continua, infelizmente, caracterizando as escolas na atualidade — tema amplamente pesquisado e denunciado por Souza (2018, p. 59).

Nas suas histórias de contato com a escola, as trabalhadoras domésticas falam de um processo doloroso, com surras, castigos severos para uma criança. Qualquer forma de aprendizagem vinha acompanhada de sofrimentos, contribuindo, certamente, para um afastamento maior destas do processo educacional regular. A trajetória estudantil de todas foi integralmente na escola pública, o que chamam de escola normal e também na confessional; Margareth Menezes, Ermínia Lopes e Maria Felipa participaram da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e para a última adiciona o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Você considera que pode retornar aos estudos?

> *Agora eu não vou mais não. Muita coisa! Não tenho mais paciência não!* (Maria Felipa, 2023).
> *Não tenho mais cabeça, não* (Margareth Menezes, 2023).
> *Sim, pretendo iniciar o estudo (graduação)* (Ermínia Lopes, 2023).
> *Sim! (*Iza, sim).
> *Retornei, esse ano* (Dandara dos Palmares, 2023).

O estudo concluiu que todas as entrevistadas tentaram ou tiveram vontade de ter êxito em sua trajetória estudantil. Ermínia Lopes e Dandara dos Palmares vislumbram um futuro melhor por meio da educação formal, sendo que a primeira concluiu a educação básica em 2022, e a segunda retornou, no ano de 2023, aos estudos. O trabalho na vida das mulheres negras sobrepõe o lugar dos estudos, pois ele se traduz como meio de sobrevivência. A não alfabetização também garante

esquemas de exploração no Brasil, desde a diáspora negra. Sabe-se que a educação escolar foi utilizada para manter a classe dominante no poder e a classe dominada para ser explorada. As interlocutoras desta pesquisa vivem esse lugar de experiência.

Quais práticas de letramento são elaboradas por mulheres negras trabalhadoras domésticas para superar a exclusão escolar em função de processos de escolarização interrompidos?

Identificamos estratégias de insurgência/enfrentamento/superação à exclusão escolar de mulheres negras trabalhadoras domésticas, sendo elas: o apoio da família e de amigas e amigos para elas se manterem nos estudos; a organização do tempo de trabalho para realização das atividades escolares; acordos com colegas escolares e professoras/es frente à dificuldade da permanência e aos cumprimentos das atividades, como solicitar que amigos e amigas tirassem xerox das atividades, empréstimo de caderno de colegas para realização de cópias das atividades que não pudessem acompanhar por conta do atraso, em decorrência do trabalho ou a falta por conta do cansaço, posto que tinham jornadas diárias triplas ou quádruplas em um só dia, sendo mulheres, proletárias, mães, esposas, estudantes e etc. Trazemos, também, que a prática de "doar", às filhas, aplica-se apenas às meninas, comparada aos meninos. Tendo o segundo mais oportunidade de convívio familiar, a estrutura patriarcal e machista, no entanto, tal prática para a família se mostrava como um futuro melhor para as meninas negras.

As trabalhadoras domésticas, com trajetórias escolares interrompidas, transformaram processos de desigualdade em processos de luta a partir da operacionalização de estratégias contra a desumanização que lhes foi imposta, pavimentando possibilidades para as gerações futuras de acesso e permanência na educação escolar para suas descendentes. Contudo, foi verificado que as diferentes práticas de letramento, elaboradas por elas, que as conduziram a diferentes trajetórias, como, por exemplo, a aprendizagem dos afazeres domésticos, como uma forma de profissionalização, visto que até isso lhes foram negadas; a irmandade produzida por elas com as mulheres negras, também, trabalhadoras domésticas de suas comunidades, fortalecendo uma a outra com o que tinha de benéfico a oferecer: seja uma dormida, um diálogo, troca de favores, ensinamentos a organização da limpeza de casa e de novas aprendizagens alimentícias (fazendo como uma formação, uma especialização de seu labor); a indicação de "boas patroas e bons patrões", assegurando-lhes um trabalho decente; o compartilhamento das atividades laborais com outras mulheres trabalhadoras domésticas no local de trabalho (na escrevivência de Maria Felipa e Margareth Menezes); assim como o incentivo e o acompanhamento para a permanência da escolarização umas das outras e a solicitação de apoio nas atividades escolares, para filhas e filhos, amigos e amigas de seus filhos e filhas.

As seis interlocutoras da pesquisa demonstram que: o trabalho precoce frequente e insistente; infâncias furtadas e/ou exploradas; a disputa de classe presente em suas vidas, pois são todas moradoras de favelas; o afeto familiar negado/ausente foram fatores que impossibilitaram o acesso à escolarização regular. E, mesmo quando conseguiram permanecer na escola, enfrentaram inúmeras dificuldades para se manterem, principalmente, por conta do trabalho com jornadas excessivas.

Assim, por conta desta trajetória marcada por desigualdades e exclusões, a cidadania se configura tênue para estas mulheres. Raça, gênero e classe estão presentes nas suas narrativas de vida como marcadores sociais que confirmam violências irreparáveis.

A educação e cidadania que obtiveram foram construídas e autodefinidas por elas, saberes que foram adquiridos pelas experiências atravessadas em seus percursos de vida, a de mulher

racialmente discriminada no contexto brasileiro, aqui em específico, às mulheres nordestinas, ou seja, situadas geograficamente no Nordeste do Brasil, dentro do estado da Bahia, no município de Salvador. Mas estes dados podem ser comparados e identificados às demais mulheres negras situadas nacionalmente, uma vez que estes dados se mostram transgeracional, atravessando quatro gerações de duas famílias, a minha família materna e paterna, o que configura, no entanto, oito gerações de uma mesma família, sendo quatro maternas e quatro paternas.

Os resultados demonstram que as desigualdades são persistentes e continuam nos acometendo, revelando, assim, a persistência da avenida interseccionada por raça, gênero e classe que acometem mulheres negras, o que também culmina na solidificação do trabalho doméstico em suas trajetórias de vida. Assim, persistência das desigualdades na vida, aqui em específico, na vida escolar das meninas e mulheres negras, no ontem, no hoje e no amanhã, visto que a escolarização, na contemporaneidade, é uma alavanca social. Esta alavanca, na vida de pessoas negras que, infelizmente, no Brasil, têm sua maioria pobre. Nesse sentido, é uma alavanca socioeconômica para este grupo étnico-racial.

Portanto, o prejuízo educacional e a solidificação na profissão doméstica são decorrentes da intervenção ocasionada pela intersecção dos marcadores sociais transformados em marcadores de desigualdades. As discriminações de raça e gênero impactam na trajetória escolar de meninas e mulheres negras que por conta desse quadro de desigualdade adentram precocemente no trabalho doméstico, sendo ele, infelizmente, ainda desvalorizado. A escola, por sua vez, perpetua práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta uma história de vida prejudicial ao projeto de vida de diversas meninas e mulheres negras.

Referências

BAHIA (Estado). Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte. *Cartilha Trabalho Doméstico*. 3. ed. Salvador, 2017. (Coleção Trabalho Decente). Disponível em: https://www.ba.gov.br/trabalho/sites/site-setre/files/migracao_2024/arquivos/File/Cartilhas/Cartilha_TrabalhoDomestico_abril2017.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. *Esocial* – trabalhadores domésticos: direitos e deveres. 6. ed. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/esocial/pt-br/documentacao-tecnica/manuais/cartilha-trabalhadores-domesticos-direitos-e-deveres. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Prêmio Mulheres Negras Contam sua História*. Brasília, DF, 2013.

HAMZE, Amélia. *Alfabetização ou letramento?* Brasil Escola, Canal do Educador, 2021. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm. Acesso em: 30 dez. 2021.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. Grã Bretanha: The Women's Press Ltda, 1982. Tradução livre. Plataforma Gueto, 2013.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: SCHNEIDER, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros (org.). *Mulheres no mundo:* etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ed. Idéia, 2005.

FEDIUK, Marínea Maria. *Empregadas domésticas:* uma revisão da literatura brasileira. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Orientadora: Prof. Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In:* RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Lélia Gonzalez:* por um feminismo Afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

CARVALHO, Leandro. *Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.* 2021. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso "ensinar" o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP: Cefiel: MEC, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco). Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Lélia Gonzalez:* por um feminismo Afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, Daiane Messias dos. *Práticas de letramento de mulheres negras empregadas domésticas:* articulando gênero e raça na educação. 2023. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

SANTOS, Elis Souza dos. "*Hoje a cria não veio!":* mães adolescentes negras e projetos de vida no contexto escolar. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento de reexistência:* poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.

Capítulo 5

Corpo, cultura e educação: proposições para além da *cultura corporal*

Marcela Botelho Brasil
Lívia Alessandra Fialho da Costa

Esta produção[1] estabelece diálogos que lançam questões sobre as concepções de corpo na educação e na cultura como importante instrumento de uso pedagógico. A investigação se desenvolveu em conceitos identificados como *cultura corporal*. Capoeira, danças e outras manifestações de amplos movimentos são aqui contempladas. Contudo, o termo *cultura corporal* trouxe a reflexão acerca da dicotomia embutida na própria denominação. Existiria uma cultura não corporal? A questão trouxe a opção em trabalhar o tema de forma a considerar na totalidade os termos *corpo* e *cultura*, buscando o entendimento destes conceitos ao longo do tempo e como eles influenciam e são influenciados nos ambientes educacionais.[2]

No primeiro item, é traçado um panorama histórico para elucidar os entendimentos de *corpo* e seus efeitos na construção dos programas educacionais. Posteriormente, são analisadas as concepções de *cultura,* de forma a compreender a pluralidade de conceitos que podem interferir nos ambientes pedagógicos. As considerações finais se propõem a articular o arcabouço teórico, ou seja, a discussão sobre corpo e cultura, com questões/aspectos identificados em teses de doutorado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na identificação das teses, utilizamos como palavras chave *corpo* e *cultura*, trazendo referências de educação e de corpo na contemporaneidade.

---

[1] Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em curso, e com vistas à concepção da tese provisoriamente intitulada "Corpo, logo existo: epistemologias de corpo a partir de produções acadêmicas em Educação no Brasil", em desenvolvimento sob o amparo da Bolsa CAPES de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada à linha de pesquisa 1: educação, memória e pluralidade cultural, sob orientação da Profª. Drª. Lívia Alessandra Fialho da Costa. O percurso doutoral contou, ainda, com a Bolsa CAPES do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, no período de setembro de 2023 a junho de 2024, com atividades sediadas no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal, sob a supervisão do Prof. Dr. Vítor Sérgio Ferreira.

[2] Esta produção está associada ao Grupo de Pesquisa "Educação, Desigualdades e Diversidades" (UNEB) e está associada ao projeto guarda-chuva "Religião na escola e na família: continuidades e descontinuidades em espaços de socialização" (CNPq Chamada Edital Universal. Processo nº 408309/2021-0).

Um panorama histórico sobre educação e corpo

Etimologicamente, a palavra *escola* surge na Grécia antiga, trazendo significados ligados à discussão e conferência, como também folga e ócio. Para Platão, o surgimento do homem é resultado de uma queda da alma dos céus, e este *cair no corpo* produz o esquecimento da Verdade, do Bem e do Belo, deixando de vivenciar o divino para recomeçar o processo de purificação por própria culpa no corpóreo. (De acordo com Schneider (2003), o discurso contido no Livro VII da República traz esse processo de inversão da tirania corpórea à situação de obediência do corpo à alma, que leva a seis degraus educacionais: I) a ginástica; II) a música; III) a ciência do número e do cálculo; IV) a geometria; V) a astronomia; e VI) a dialética, ou filosofia. Relevante salientar que

> todos os degraus dessa educação estão voltados a submeter o corpo à alma, a torná-lo harmonioso, disciplinado, geometricamente adestrado e composto, forte fisicamente e corajoso na guerra, sendo, entretanto, a coragem uma virtude moral, portanto da alma, mas cobrada no corpo (Schneider, 2003, p. 246).

Avançando séculos e considerando o entendimento atual que se tem sobre escola, incluindo as imagens de professor em sala de aula e alunos nas carteiras, segundo Fujita (2008), as primeiras escolas foram fundadas na Europa no século XII. Ensinar a ler, escrever e contar era obra de instituições de caridade católicas, que transmitiam também as lições do catecismo. Com isso, há de se considerar também a visão de mundo e a imagem de corpo trazida pelo cristianismo e sua grande influência no ocidente. A criação do universo descrita na Bíblia se inicia com a palavra de Deus. Ele simplesmente diz, e tudo é feito, ou seja, através destes enunciados verbais são criados o céu e a terra, os mares e os oceanos, é feita a luz. Contudo, a criação homem se dá de maneira diferente:

> Se até aqui Deus apenas "disse", foi feito, para criar o homem Deus aparece como oleiro, faz o homem do limo da terra, isto é, faz as formas do corpo com as suas mãos. Se aqui há, sem dúvida, um elemento de antropomorfismo emprestado a Deus, há também e é mais importante, a percepção de que o homem não nasce simplesmente da "palavra" de Deus, mas da natureza, ele é primordialmente "terra", mas não vive, como o universo. Permanece, portanto, a identidade. Mas Deus introduz a diferença: sopra-lhe nas narinas, e o homem se torna um ser vivo. Vivo não apenas como os animais, mas vivo como consciência de si e como consciência da alteridade. Está, assim, colocada no universo a consciência "na" corporeidade, não só, mas a consciência "da" corporeidade – o eu-em-mundo, não porque consciência, mas porque consciência "em" e "de" corpo (Schneider, 2003, p. 237).

Na sequência da narrativa paradisíaca, é criada a mulher, tendo como *matéria-prima* parte do corpo do homem, tornando-se sua companheira de *carne e osso* e também de consciência. Eis que surge o pecado, que não poderia ser atribuído à inocência destes seres do paraíso, e é assim reduzido à figura demonizada e sedutora da serpente. Sucumbir à tentação do fruto proibido teve no corpo sua imediata sansão: a mortalidade, a dor do parto e até mesmo a nudez, que outrora fora partilhada por Adão e Eva sem culpa, era agora fonte de vergonha. Assim, o corpo é associado à representação mais negativa entre os opostos que reinaram na Idade Média: o mal, o inferno, o profano. O Cristianismo condena o corpo pelo pecado e prega a sua mortificação para que se atinja a sublimação do ser humano.

Esta concepção cristã chega fortemente ao Brasil com os jesuítas, enviados juntamente com o primeiro governador geral. Desembarcando em 29 de março de 1549, Tomé de Souza fundou a cidade de Salvador, primeira capital do Brasil, e centro do mecanismo português de controle e centralização econômica e política. A sua principal função era coordenar a colonização fortalecendo as capitanias contra as resistências dos povos originários. Nesse contexto, era de extrema importância a *evangelização dos índios*. Assim, a primeira escola brasileira foi fundada em Salvador, em 1550, pelos jesuítas chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, que elaborou o primeiro plano nacional de estudos conhecido por *Ratio Studiorum*, com o intuito de ofertar aos povos indígenas a instrução formal através da alfabetização e catequização, objetivando unificar e sistematizar o procedimento pedagógico através de 467 regras que recomendavam que o jesuíta docente nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles e da teologia de Santo Tomás de Aquino. A ordem religiosa jesuíta reinou absoluta na educação brasileira por 210 anos, encerrando-se com a expulsão dos jesuítas determinada pelo Alvará de 28 de junho de 1759.

De volta à Europa, outra referência que se destaca na temática educação e corpo é a publicação do tratado *A civilidade pueril* em 1530. O manual comportamental de Erasmo de Rotterdam discorre a respeito da compostura nas atitudes, propondo um refinamento nos modos atribuídos à civilidade, através do decoro corporal. Nessa obra, considera-se que as corretas atitudes do corpo são espontâneas em uma índole boa, porém, não é raro constatar que tais comportamentos ficam a desejar, mesmo em indivíduos honestos e eruditos, por falta de disciplina. Pondera-se que a civilidade seja a parte mais modesta da Filosofia, contudo, ela teria, desde o século XVI, a capacidade de identificar benevolência e predisposição para nossas qualidades mais sublimes. O manual traz orientações para que o ser humano seja *bem composto* nas atitudes, nos gestos e no modo de se trajar. Até então, essa instrução era exclusividade do ambiente familiar das cortes da nobreza e direcionada a jovens e adultos, fato que transforma este autor num pioneiro na arte de instruir crianças — e, sobretudo, os seus corpos. As lições de civilidade se dedicam às crianças do sexo masculino e estabelecem atitudes corretas e incorretas pautadas nos conceitos de bom comportamento desejados pela Igreja, situando no corpo a boa índole dos meninos, orientando atitudes capazes de eliminar não apenas os pecados capitais, como também as indiscrições e outros sentimentos não desejáveis nas relações sociais. Esse texto de Erasmo, de 1530, constituiu-se em uma importante referência até meados do século XIX e princípios de comportamentos nobres como estes, certamente desembarcaram no nosso país juntamente com a família real portuguesa, em 1808.

A mudança da sede do reino de Portugal para a colônia brasileira daria um novo impulso à Educação. Com a pretensão de refazer a corte em terras colonizadas, foi trazido o modelo francês de educação, utilizado até hoje no nosso país. Além do modelo educacional, a França foi também disparadora de importantes conceitos revolucionários. Nos séculos XVII e XVIII, o movimento do Iluminismo se entrelaçou ao desenvolvimento da burguesia e aos seus ideais de liberdade política e econômica, concebendo, assim, novas formas de compreender o mundo, a sociedade e as instituições.

Neste cenário, destaca-se o matemático francês René Descartes (1596-1650), considerado o pai do racionalismo. Em sua obra *O Discurso do Método*, este autor recomenda que para se chegar à verdade, deve-se duvidar de tudo, pois assim seria possível alcançar a compreensão não apenas do mundo, como até mesmo de Deus. A dúvida cartesiana trouxe questionamentos acerca da existência e consciência humanas e foi um marco no desejo de desvelar e buscar a compreensão

dos processos corporais. Neste período, o conhecimento da materialidade do corpo era expresso na metáfora do homem-máquina e atrelado ao desenvolvimento da ciência da medicina, que passa a compreender o corpo como parte da natureza. Apesar do interesse na investigação dos assuntos do corpo, ainda assim, o seu papel na filosofia moderna é inferior ou acessório. O mesmo ocorre no campo pedagógico, que passa a considerar o conhecimento do corpo como ponto de partida para a educação, mas ainda assim "a educação do corpo objetiva civilizar as paixões, os desejos e a necessidade do corpo por meio de exercícios físicos. O corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano" (Nóbrega, 2005, p. 602-603).

O Iluminismo, movimento inspirador do pensamento liberal, influenciou as revoluções de libertação das colônias nas Américas. No Brasil, ideais iluministas nortearam revoltas que invocavam a ruptura do domínio lusitano sobre a colônia e que culminaram na conquista da Independência em 1822. Neste contexto, algumas mudanças no panorama sócio-político e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de politica educacional. Na Constituição de 1824, surgiu o compromisso do Império em assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, o que foi outorgado pelo imperador D. Pedro I, através da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Esta lei se tornou um marco na educação e possuía inovações de cunho liberal, a exemplo da inclusão das meninas no sistema escolar, a determinação de que as mestras venceriam os mesmos ordenados e gratificações que os mestres. Aos meninos deveriam ser ensinadas

> a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, sem qualquer embasamento pedagógico, estavam excluídas as noções de geometria. Aprenderiam, sim, as prendas (costurar, bordar, cozinhar) para a economia doméstica (Martins, 2001).

A importância deste decreto fez com que a data fosse escolhida em 1963, para representar o dia do Professor. Assim,

> a escola assumiu as funções de educação, nomeadamente as que pertenciam à comunidade e à família; a civilidade vai deixando de ser ensinada nas escolas, tornou-se um gênero menor, substituída, por exemplo, pela ginástica ou educação física. A partir do século XIX, à educação cortesã, caça, música, dança e letras somam-se os cuidados com o corpo e uma nova dimensão da educação, viabilizada pelas escolas de ginástica e pelo esporte (Manacorda, 1999, *apud* Nóbrega, 2005, p. 605).

Interessante observar como as lições de civilidade se transformaram na aplicação escolar de conteúdos relacionados a atividades consideradas físicas. A ginástica se tornou um destes elementos de pedagogização da sociedade, apoiada na racionalidade científica e na preocupação higienista com a saúde, combinando-se para controlar os excessos do corpo. Importante salientar que a partir deste período, o corpo passa a receber uma nova atenção nas ações educacionais. Contudo, estas novas preocupações com corpo podem ser atreladas às necessidades do mercado de trabalho, após a emergência da Revolução Industrial, quando a força física era vendida como mercadoria. Tornar o corpo mais condicionado, forte ou resistente era sinônimo de tornar o trabalhador mais produtivo. Às mulheres, às quais estavam destinados programas de exercícios diferentes, estava relacionada

à função de gerar filhos mais saudáveis, assim como educá-los e discipliná-los. Desta maneira, o corpo se torna "alvo das necessidades produtivas — corpo produtivo, das necessidades sanitárias — corpo *saudável*, das necessidades morais — corpo deserotizado, das necessidades de adaptação e controle social — corpo dócil" (Bracht, 1999, *apud* Silva, 2012).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, o impulso significativo da industrialização não foi acompanhado pela urbanização, gerando surtos de inúmeras doenças e mortalidade infantil. A elite brasileira, preocupada em evitar a proliferação de doenças, buscou remodelar os centros urbanos removendo a classe operária para o interior das capitais, ocasionando a formação das favelas. Para Silva (2012), "a escola foi considerada um instrumento de reverter a situação social de mazelas sociais sendo classificada como redentora da humanidade e influenciada significativamente pelos médicos-higienistas no desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos".

Dentre avanços e retrocessos nas leis educacionais no Brasil, atravessa-se mais uma importante era que vem transformando antigos paradigmas em todo o mundo. A revolução digital, desde o desenvolvimento dos computadores pessoais à criação de *avatars*, amplia os alcances do homem através das novas tecnologias, constrói corpos e ambientes virtuais e traz implicações diretas na forma de conceber o corpo e a educação. Esta nova era fornece recursos facilitadores na educação escolar, porém, traz demandas ligadas à inclusão digital, que ganha o desafio de não fortalecer as barreiras sociais e alcançar a todos.

Conceitos de cultura ao longo da história

Na contemporaneidade, a construção do conhecimento buscando desenvolver a valorização da diversidade cultural tem sido utilizado para produzir novos saberes e para contribuir na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Ao longo da história, o termo *cultura* se redimensiona em uma teia de significados e interpretações, o que tem suscitado discussões, por diversos pesquisadores, principalmente sociólogos e antropólogos. Neste tópico, tentaremos obter uma melhor compreensão em torno dos diversos conceitos relativos ao conceito de cultura.

Arendt tenta explicar a origem da palavra cultura e afirma que surgiu em Roma, significando "cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar e relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza no sentido do amanho e da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana" (Arendt, 1972, p. 265). A utilização da palavra cultura para designar *os sentidos do espírito e da alma* foi utilizada pela primeira vez por Cícero, quando "ele fala de um *excolere animum*, cultivar o espírito, e de cultura animi no mesmo sentido em que falamos ainda hoje de um espírito cultivado [...] resultado da educação em Filosofia" (Arendt, 1972, p. 265).

Durante a Idade Média, o termo cultura foi associado ao *desenvolvimento do coração*, pois, entre as pessoas que se dedicavam aos estudos, havia uma crença que "cultivavam também o coração". No século XVII, o conceito continuava restrito à mente, apesar de evoluir para uma cultura psicológica. E, nos fins do século XVIII, *cultura* se tornou um nome para generalização do espírito.

O termo no plural *culturas*, bastante empregado na contemporaneidade, foi introduzido por Herder (*apud* Williams, 2007, p. 120), que "argumentava que era necessário [...] falar de culturas no plural: culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos no interior de uma nação".

Ao tentar elaborar um conceito de cultura, o termo *culture* foi utilizado pelo inglês Eduard Tylor, utilizando seu sentido etnográfico, ao definir cultura como "todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (Tylor, 1871 *apud* Laraia, 2009, p. 25). Nessa perspectiva, a cultura pode ser entendida como um comportamento que os sujeitos vão desenvolver após a vivência com uma comunidade ou grupo social.

No início do século XX, a partir dos estudos do antropólogo Clark Wissler, surgiu a noção de cultura que passou a ser concebida num sentido mais amplo, sendo percebida para representar a linguagem, o casamento, o sistema de propriedade, a etiqueta, as indústrias e a arte.

Para Durkheim, a cultura é uma dimensão da personalidade social dos indivíduos que se constitui por meio da interiorização e dos modelos e valores funcionais para a manutenção da ordem social. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, como explica Hall (1997), a cultura passou a ser entendida em todos os aspectos da vida social. Segundo o autor,

> [...] o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição dos seus recursos econômicos e materiais (Hall, 1997, p. 16).

Assim, na perspectiva contemporânea, cultura passa a ser concebida como algo multidisciplinar com sua transversalidade inerente, dando origem a recortes temáticos dentro da própria definição do termo cultura.

Em 1982, um evento foi significativo, pois na Conferência de Mondiacult, ocorrida na cidade do México, foi aprovada a Declaração do México sobre as políticas culturais (1982), tornando-se fundamental para a redefinição do conceito de Cultura, que passou a ter maior amplitude, sendo concebida como

> [...] O conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 1982, p. 39).

Assim, a cultura é produzida a partir do significado que o ser humano produz às experiências vividas no grupo social e das representações construídas nas experiências do cotidiano de cada sujeito, seus valores, tradições e crenças.

De acordo com Geertz (1989), os seres humanos são incompletos porque são históricos. Diante disso, a cultura é essencial à natureza humana, estando atrelada tanto ao contexto biológico quanto ao contexto evolutivo. De acordo com o autor,

> [...] acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície (Geertz, 1989, p. 15).

Assim, Geertz desenvolveu um conceito semiótico para a cultura, quando afirma que ela é formada por construções simbólicas, os significados e, o homem está amarrado a uma teia de significados tecidas por ele. De acordo com esse autor, a

> [...] análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta de um Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea (Geertz, 1989, p. 30-31).

Ao tentar explicar como surgiu a cultura, Laraia (2008) se utiliza das ideias de dois antropólogos. Um deles, Lévi-Strauss, "considera que a cultura surgiu num momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma" e, segundo o autor, seria "a proibição do incesto, padrão de comportamento comum a todas as sociedades humanas". Leslie White (*apud* Laraia, 2008, p. 54-55) "considera que a passagem do estado natural para o humano ocorreu quando o cérebro do homem foi capaz de gerar símbolos". Porém, no decorrer de sua obra, Laraia apresenta o conceito de cultura como sendo,

> o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (Laraia, 2009, p. 68).

De acordo com Certeau (2008), a cultura defende valores e revitaliza ideias sendo vista ao mesmo tempo como soluções de problemas ou o aumento dos mesmos para a estrutura social. O autor distingue seis empregos para o termo:

> Os traços do homem "culto", isto é, segundo o modelo elaborado nas sociedades estratificadas por uma categoria que introduziu suas normas onde ele impôs seu poder. B) Um patrimônio das "obras" que devem ser preservadas, difundidas ou com relação ao qual se situar (por exemplo, a cultura clássica, humanista, italiana ou inglesa etc.). A ideia de "obras" que devem ser difundidas acrescenta-se a de "criações" e de "criadores" que devem ser promovidos, em vista de uma renovação do patrimônio. C) A imagem, a percepção ou a compreensão do mundo próprio a um meio (rural, urbano, nativo etc.) ou a uma época (medieval, contemporânea, etc.): Weltanschauung de Max Weber, Unit Idea de A. O. Lovejoy, etc. Essa concepção que atribui a "ideias" tácitas o papel de organizar a experiência aproxima-se talvez da estética social de Malraux, substituta das visões de mundo religiosas ou filosóficas. D) Comportamentos, instituições, ideologias e mitos que compõem quadro e referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Desde E. B. Tylor (Primitive culture, 1871), este se tornou um conceito-chave em antropologia cultural (cf. os patterns of culture). Há todo um leque de posições segundo se privilegiem as práticas e os comportamentos ou as ideologias e os mitos. E) A aquisição, enquanto distinta do inato. A cultura diz respeito aqui à criação, ao artifício, à ação, em uma dialética que a opõe e a associa à natureza. F) Um sistema de comunicação, concebido segundo os modelos elaborados pelas teorias da linguagem verbal. Enfatizam-se, sobretudo as regras que organizam entre si os significados, ou, em uma problemática próxima, a mídia (cf. A. Moles) (Certeau, 2008, p. 193-194).

Além disso, o autor entende que algumas expressões culturais são responsáveis por transformar a sociedade contemporânea em um espetáculo e afirma que "hoje mais do que nunca a cultura está nas mãos do poder" (Certeau, 2008, p. 142).

Bauman, em sua obra *Ensaios sobre o conceito de cultura* (2012), propõe três óticas a respeito do conceito. Primeiramente, vê a cultura como fator hierárquico, pois temos a tendência de rejeitar certos indivíduos por não ter conseguido atender a expectativa do grupo. No segundo momento, afirma que o conceito de cultura é discutido como um diferencial, pois a cultura é utilizada para distinguir sociedades e pessoas. E, por fim, o autor percebe a cultura como um conceito genérico, pois a cultura gira em torno do paradigma dicotômico homem-natureza. De acordo com esse autor, "a cultura humana é um sistema de significação e uma de suas funções universalmente admitidas é ordenar o ambiente humano e padronizar as relações entre os homens" (Bauman, 2012, p. 141).

Canclini (1987) procura estudar as culturas com uma proposta transdisciplinar, verificando as convergências e distensões das interações culturais na América Latina. Suas análises e reflexões se concentram nas mutações das identidades culturais com a emergência e as transformações da modernidade latino-americana. Para esse autor, é possível ver a cultura "como parte de la socialización de las clases y los grupos en la formación de las concepciones políticas y en el estilo que la sociedad adopta en diferentes líneas de desarrollo" (Canclini, 1987, p. 25).

Canclini propõe uma discussão a respeito da identidade cultural centrada, sobretudo, no paradigma da hibridização. Contudo, o conceito de híbrido, para o autor, está centrado numa proposta de explicação da identidade sociocultural latino-americana. Como se refere o autor,

> [...] ao trabalhar com a multiculturalidade contida na América Latina, com os enfoques e os interesses em confronto, perde força a busca de uma "cultura latino-americana". A noção pertinente é a de um espaço sociocultural latino-americano no qual coexistem diversas identidades e culturas (Canclini, 1997, p. 174).

Assim, entendemos que a cultura não é representada a partir de uma concepção, pois é influenciada pelos significados e valores atribuídos pelos seres humanos no grupo social. Também pode ser percebida a partir das atividades artísticas e intelectuais, como um instrumento que contribui para o desenvolvimento político e social dos sujeitos.

Conectando o arcabouço teórico levantado sobre as concepções de corpo e cultura às teses produzidas pelo PPGEduc, chegamos ao louvável encontro com Clara.

> Clara tem 11 anos. Estuda numa escola privada de Salvador-Bahia. Cursa o sexto ano. A professora pede que a turma escreva um texto em versos. Clara levanta-se e começa a dançar. Diz que está vazia e que dançando surgem-lhe palavras e ritmos. A professora imediatamente convida-a a sentar-se para não atrapalhar a aula. Os amigos acham-na "engraçada"; a professora, não. Diversamente dos colegas, Clara ousa um corpo outro, que lhe incita um pensamento vivo e uma escrita livre, ritmada e dançante. Para ela não é possível escrever sem dançar. Ou por outro modo, diz que escrever sem dançar tira a força e o ritmo das palavras. Escrever traduz-se, por tal maneira, numa linguagem musical e corporal (Ferraz, 2013, p. 26).

Acreditar que a dança de Clara é uma importante ferramenta na construção de seu texto é uma maneira de não restringir o corpo ao universo das atividades escolares identificadas como

corporais ou *mais corporais*, a exemplo da educação física, ginástica, esportes e outros desta natureza. A falha ao considerar qualquer habilidade desprovida de uma mediação do corpo — ainda que para os cálculos ou outras abstrações — foi justamente o ponto de motivação que gerou esta produção. Pretende-se, aqui, elucidar que toda ação do homem no mundo é corporal — desde uma dança até um pensamento.

A atitude da professora, ao perceber a linguagem corporal de Clara, demonstra que na contemporaneidade, é fundamental que o professor esteja preparado para lidar criticamente com as novas demandas corporais, ou antes, que reflita sobre o impacto das mesmas no processo de sua formação, para que possa exercer plenamente sua função de educador, pois as mais recentes descobertas das ciências cognitivas mostram que todo aprendizado acontece na correlação corpo-ambiente, relação esta imprescindível também na construção das identidades dos sujeitos. Nesse contexto,

> [...] seria bom que se pensasse, então, o papel dos ambientes educacionais em meio à diversidade de técnicas necessárias para o assessoramento e criação/desenvolvimento de identidades corporais [...] bem como algumas possíveis orientações para a formação de educadores (Vaz, 2002, p. 92).

Ressaltamos a necessidade de formação que promova reflexões no que diz respeito ao corpo e à educação, no processo de ensino e aprendizagem, para professores de diferentes áreas do conhecimento, pois "falar de uma educação do corpo, é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isso existencial) a ser homem, a existir como ser humano. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade" (Moreira, 2012, p. 135).

Além disso, para que os docentes possam melhor articular seus saberes com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, é necessário entenderem a cultura como um sistema de significados e valores, e o ser humano como corporeidade, rompendo com o pensamento cartesiano, platônico, cristão, higienista que separou a razão e o corpo. Como ressalta Tardif (2002), o saber docente é plural e profundamente social, uma vez que, além de estar ancorado na individualidade, é sempre ligado ao trabalho, ao ensino, à instituição e à sociedade. Sendo assim, a formação profissional constitui uma sólida instância de composição de saberes, em que as questões socioculturais devem ser amplamente debatidas.

Partindo do pressuposto de que a formação docente é constante e deve ser continuada, entendemos que o docente precisa se apropriar nos saberes científicos e adequá-los aos saberes pedagógicos, para que possa exercer a docência com competência e de maneira significativa e dinâmica. Para Nóvoa (2000), ao se falar do processo de formação, está se falando, intrinsecamente, da construção da identidade de uma pessoa. Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13) afirmam que:

> [...] o desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e para a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática [...] o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos da realidade.

Neste ínterim, é necessário que o professor passe por uma formação que o capacite a criar, a representar e a compartilhar significados a partir da reflexão das relações consigo e com os outros para que possa se assumir enquanto mediador adotando práxis pedagógicas que promovam o diálogo e o desenvolvimento de espaços de aprendizagens plurais, pautados no incentivo à liberdade do aluno em se mostrar como alguém que traz experiências e saberes, para que possam preparar os sujeitos a atuarem de forma cidadã e responsável na sociedade.

Com a certeza de que a dança de Clara traz muito mais sentido aos ambientes educacionais, finalizamos com Clara, por ela mesma:

> Aí, às vezes eu tô sem ideia; não tô com nada na cabeça e aí quando eu danço vem algo na cabeça... Às vezes eu fico querendo uma palavra que o sentido rime com a outra. Aí quando eu danço vem o ritmo com sentido. No início, quando eu não sei o que vou escrever, aí eu preciso dançar pra eu poder fazer um texto. [...]. Quando a gente faz poesia tem que fazer sentido. E a única coisa que eu posso fazer para que um fique um texto legal é dançar. Tanto que no final as pessoas falam: "Ficou muito bom, Clara" (Clara Coutinho, *apud* Ferraz, 2013, p. 26).

Referências

ARENDT, Hanna. A crise da cultura: sua importância social e política. *In:* ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro.* Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaios sobre o conceito da cultura*. São Paulo: Editora Zahar, 2012.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1997.

CANCLINI, Nestor G. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. *In*: CANCLINI, Néstor Garcia (org.). *Políticas culturales en América Latina*. México: Editorial Grijalbo, 1987. p. 13-59.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural.* 5. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FERRAZ, Ana Rita Queiroz. *Variações da forma na cena educacional:* experimentações e corpos (im)possíveis. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – DEDC I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

FUJITA, Luiz. Qual foi a primeira escola? *Superinteressante*, São Paulo: Editora Abril, Seção Mundo Estranho, 31 jul. 2008. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola/. Acesso em: 14 out. 2018.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul./dez. 1997.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura:* um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARTINS, Vicente. A lei de 15 de outubro de 1827. *DireitoNet*, 24 out. 2001. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827. Acesso em: 08 nov. 2018.

MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional em ciência do esporte: *homo sportivus* e humanismo. *In*: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. *O Homo sportivus:* o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 113-178.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 26, n. 1, p. 99-615, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Tratado sobre a cultura*. México, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

SCHNEIDER, Delmar Ewaldo. Filosofia e corpo. *In*: SCHNEIDER, Delmar Ewaldo. *Metafísica e historicidade:* escritos de magistério em filosofia. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. p. 235-261.

SILVA, Alan Camargo. Educação física higienista: discursos historiográficos. *EFDesportes.com, Revista Digital*, Buenos Aires, ano 17, n. 171, ago. 2012. Não paginado. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd171/educacao-fisica-higienista-discursos.htm. Acesso em: 08 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZ, Alexandre Fernandez. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. *In:* VAZ, Alexandre Fernandez. *Educação do corpo e formação de professores:* reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora UFSC, 2002. p. 85-107.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave:* um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

Capítulo 6

Na Direção da subjetividade: uma leitura possível da centralidade da Lei nº. 10.639/2003 no combate ao racismo

José Ricardo Marques dos Santos

21 anos atrás, no dia 9 de janeiro de 2003, fora sancionada a Lei nº. 10.639, representando um momento histórico para todos os movimentos negros do Brasil. O parecer sobre a Lei, aprovado no Conselho Nacional de Educação, em 2004, fora escrito pela professora e militante histórica do movimento negro Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A dimensão deste fato ainda está sendo sentida, uma vez que esta política representou uma inovação na forma de se construir políticas públicas para a Educação, ao mesmo tempo em que representou o reconhecimento da discriminação histórica e da transmissão geracional das consequências da escravidão (em termos materiais e simbólicos). Passado todo este tempo, faz-se necessário refletir sobre como esta lei foi operada e qual o lugar que ela ocupa, hoje, nas políticas de ação afirmativas que são realizadas pelo Estado brasileiro e/ou pelos seus entes federados.

O primeiro questionamento que se pode fazer é: seria possível pensá-la como uma política de representação[1] e reconhecimento (Hall, 1996; Hooks, 2019a)? Sendo uma forma de política de representação, superaria a sua dimensão enquanto forma de reparação histórica, conseguindo construir pontes para novos regimes de representação (Hall, 1996)? Seria esta política que conseguiria combater a esteriotipização e a marginalização (material e simbólica) das populações negras? Seria a escola o *lócus* principal onde ocorreria o acesso a este conjunto de representações e de invenção de subjetividades não outrificadas (Hall, 1986)?

Talvez as respostas para estas perguntas possam surgir a partir da compreensão da intersecção entre conceitos de raça, cultura, educação e história mobilizados pelos movimentos negros do Brasil[2], com os significados que estes conceitos possuem nas leis e ordenamentos jurídicos construídos desde

[1] O conceito de representação entre os/as autoras/autores que fazem parte da corrente teórica conhecida como "teoria do reconhecimento" não guarda as mesmas características que na teoria estruturalista e pós-estruturalistas. Para as duas últimas, o conceito assume características discursivas, sendo quase equivalente ao conceito de signo linguístico. Para os efeitos deste excerto, considera-se aqui os conceitos de representação e signo como intercambiáveis.

[2] Existe uma dificuldade para unificar o debate da Lei nº. 10.639/2003 com a da Lei nº. 11.645/2008, em função da questão indígena possuir suas próprias características. Contudo, é preciso ressaltar que o conceito de cultura que aparece nas correntes teóricas que estão relacionadas com esta questão possuía uma diferença, assim como os significados do conceito de etnia. Em termos fanonianos seria factível compreender a experiência indígena a partir do conceito de racialização, conceito muito caro para Fanon (2020). Entretanto, o conceito de raça não é operado nestas correntes teóricas, sendo substituído pela centralidade atribuída ao conceito de cultura. Embora a política cultural operada pelo Estado Brasileiro tenha racializado os povos indígenas. Os apontamentos feitos pelas autoras e autores decoloniais são mais próximos do debate brasileiro, entretanto, esta corrente acaba assumindo diferentes construções teóricas em função do contexto nacional que analisa.

2003. E nos novos questionamentos gerados pela recepção nas duas últimas décadas de teorias pós-coloniais[3]. A mobilização destes conceitos, não obstante, implica em uma discussão sobre o conceito de democracia, inevitavelmente.

No Brasil a melhor referência para compreender este debate é o livro de Silvio Almeida (2019). Devido ao escopo do livro, o autor não entra na discussão operada por Nancy Fraser (2006), Habermas (1994, 1997), Charles Taylor (1994, 2000), Honneth (2011) — em relação a determinação cultural do Estado e de suas políticas. Mormente, uma discussão sobre a democracia pode ser vista já em Dubois (1986), no fim do século XIX, e início do século XX. Dubois (1986) não chega a definir as políticas estatais como culturais, no entanto, demarca a contradição no self dos/das descendentes de africanos e africanas surgida através da formação de uma dupla consciência[4]. Por outro lado, mas entrando neste debate, Paul Gilroy (2010) considera que as bases morais das lutas pela liberdade dos/das descendentes de africanos/africanas, que estariam dadas dentro da dimensão transnacional do Atlântico Negro — como uma forma oposicionista de política contra-moderna.

Para Habermas (1994), o Estado Moderno seria capaz de reconhecer as tensões geradas pelo reconhecimento de identidades culturais específicas. Contudo, a proteção das subjetividades se daria em termos individuais, não a partir de direitos coletivos. O Estado Constitucional, através de uma política de direitos, garantiria a universalização de direitos individuais e, assim, asseguraria o reconhecimento das diferenças culturais. Não seria função do Estado Constitucional a garantia da sobrevivência de culturas específicas. Paul Gilroy (2004) se contrapõe a este argumento, ressaltando como o passado colonial permanece influenciando a política do presente, ou seja: as formas políticas contemporâneas ainda estão permeadas culturalmente pelo passado colonial. Uma vez que atravessa a todas as experiências negras, a sua dispersão e disjunção, seria impossível pensar estas experiências negras a partir de uma identidade única, mesmo apenas de um Estado considerado (Gilroy, 1993, p. 2).

Outrossim, Paul Gilroy (1993, 2001b) argumenta que as formações culturais, construídas de forma opositoras, foram o lócus de uma política cultural, um ponto que identifica as lutas das comunidades negras no Atlântico Negro. Embora estes debates pressuponham uma discussão crítica sobre o sujeito do conhecimento nos Estados Modernos, podem fornecer uma pista para compreender as reivindicações dos movimentos negros (no Atlântico Negro) e suas propostas políticas (Gilroy, 2001b).

Uma vez que seria um ponto comum às populações negras dispersas em estados nacionais (e internamente a estes Estados) a buscar pela integração à sociedade política nacional e sua sociedade civil, assim como aspiração a *viver* todas as promessas inerentes as narrativas políticas, feitas pelas retóricas *políticas e judiciais* comuns aos Estados-Nação (Gilroy, 2001b). Em seu livro, *Poscolonial Melancholia* (Gilroy, 2004), o autor considera ser esta a condição que levaria a outra comum às comunidades diaspóricas, a de considerar ser impossível quebrar a lógica do racismo. O que levaria estas comunidades em diáspora a ver a instauração de uma melancolia. Os trabalhos de Rodrigues (2005, 2011) e Lino Gomes (2017) permitem que possamos pensar que esta tendência também valeria para o Brasil. O que leva a pergunta: a Lei nº 10.639/2003 seria uma exceção?

Voltando aos questionamentos anteriores: é possível pensar que a Lei nº 10.639/2003 se configura como a base de um novo sujeito do conhecimento (Foucault, 2002)? Buscar uma resposta

[3] A relação entre as teorias brasileiras acerca das relações raciais e pós-coloniais ainda precisa ser debatida. Para se estabelecer os pontos de diálogo e divergências. Da mesma forma que também se configura uma tarefa urgente trabalhos que explorem as relações/diálogos entre as teorias pós-coloniais/decoloniais, pós-estruturalistas e a teoria da política do Reconhecimento.

[4] Para ver um aprofundamento deste conceito ver Paul Gilroy (2001b).

pode oferecer pistas para compreender como políticas públicas podem surgir a partir do debate acima citado. Outrossim, faz-se necessário investigar se é possível articular os novos conhecimentos surgidos a partir da promulgação da lei, com teorias diferentes das que deram origem ao texto da lei e seu parecer aprovado no Conselho Nacional de Educação. Sobretudo, a partir da visão pós-colonial e pós-estruturalista[5]. Neste excerto, tentaremos explorar essas possibilidades ao fazer uma exegese do parecer e de outros documentos.

O conceito de reconhecimento vem sendo mobilizado por diversos/diversas autores/autoras para discutir o direito a igual dignidade, através do reconhecimento pleno de suas identidades (Taylor, 1994)[6]. Uma política de representação seria, portanto, uma construção coletiva na direção da igualdade de condições para que os sujeitos construam e desenvolvam as suas subjetividades[7]. Pensando a partir de Foucault (2016a), este conceito representaria as iguais condições para a construção com autonomia de um modo de viver e da possibilidade de transmissão pedagógica da mesma (Foucault, 2016a). Voltaremos a este ponto mais a seguir.

O caso brasileiro: reparação, inclusão ou reconhecimento?

Para responder todas as questões levantadas acima, é preciso considerar mais de perto o caso brasileiro após 2003. Conforme apontam Santos e Silveira (2023), no mesmo contexto de aprovação da Lei nº 10.639/2003, ocorre a criação de órgãos municipais, estaduais e nacionais[8] para criar políticas de promoção da igualdade racial[9] e/ou para criar/operar políticas de ação afirmativa. Outrossim, ocorrem a aprovação de leis como a que institui o Estatuto da Igualdade Racial[10], e pareceres como os criados acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar Quilombola[11] e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena[12].

Destarte, deve-se destacar ainda a realização de Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial[13], que, se não geram decretos ou novos pareceres de órgãos como o Conselho Nacional de Educação, são documentos públicos feitos com a participação da sociedade civil sobre as relações étnico-raciais no Brasil[14]. Não obstante, conforme apontam Santos e Silveira (2023), é preciso destacar que neste período considerado (de 2003 a 2016) muitas ações foram direcionadas ao professorado sob a forma de políticas de extensão, ou formação continuada sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que são resultado da percepção de construir o acesso a estes novos conteúdos para os/as professoras das redes municipais e estaduais de ensino.

[5] Estes dois campos possuem muitas semelhanças, porém possuem divergências teóricas significativas. Este trabalho faz a opção por trabalhar a partir dos pontos comuns entre ambos em função de fugir ao escopo deste texto trabalhar estas questões.

[6] No Brasil este conceito permeia a obra de Paulo Freire (2021), é central na obra de Fanon (2020) e Paul Gilroy (2010).

[7] Considerando aqui gênero, sexo, raça e cultura como formas de experiência (Foucault, 2016a) e diferença (Hall, 1986). Pensando a partir de Foucault (2016a, p. 92) "a experiência é sempre particular e codificada dentro das modernas".

[8] A criação da Fundação Cultural Palmares ocorreu em outro contexto. Não obstante, esta autarquia ganhou uma nova dimensão em função da criação destes novos dispositivos/equipamentos.

[9] À guisa de uma definição para este conceito, muitas vezes é possível encontrar órgãos das administrações municipais com esta nomeação. Ocorre também a compreensão que este tem como função operar ou criar ações afirmativas.

[10] Através da Lei nº 12.288 de Julho de 2010.

[11] Através da resolução n° 08 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de novembro de 2012.

[12] A aprovação destas Diretrizes Curriculares ocorreu a partir da Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei nº 10.639/2003 para promover a inclusão do ensino de história e cultura indígena.

[13] As Conferências Nacionais pressupõem antes a realização de etapas locais/regionais e estaduais, o que gerou reflexões nestes âmbitos sobre as relações étnico-raciais de forma transversal a diversas áreas (cidadania, educação, cultura).

[14] Para ver a atuação dos movimentos negros na Constituição ver Rodrigues (2005); para uma análise do conceito de diversidade nas políticas públicas de educação nacional ver Rodrigues (2011).

É factível pensar que nasce uma articulação (ainda que inicial/inscipiente)[15] entre estes diversos níveis da administração pública. A tríade formada por leis-normas-decretos constitui-se em uma importante mudança de contexto, principalmente porque pressupõem um conceito de raça, cultura, etnia, história e de *sujeito* (Foucault, 2002).

Se por um lado está codificado no texto da Lei nº. 10.639/2003, que estabelece a inclusão da temática "história e cultura Afro-Brasileira" nos currículos da rede de ensino, a mesma se refere a contribuição da população negra (citada no singular) para a formação da sociedade nacional (Brasil, 2003). Formulação que permanece na redação final da Lei nº. 11.645/2008. Posteriormente, em março de 2004, quando fora aprovado o parecer do Conselho Nacional de Educação, formulando as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004), dois pontos já merecem destaque: A inclusão da temática das Relações Étnico-Raciais no nome do parecer (ampliando seu escopo), e a lei/parecer ser interpretada como uma ação afirmativa e uma política curricular (Brasil, 2004)[16].

Desde a criação das leis supracitadas, estas deram início a um intenso trabalho de investigação acerca de como os/as descendentes de africanos e africanas são representados nos livros didáticos, nos diversos estabelecimentos de ensino e nas práticas educativas, culturas populares, assim como pelas elites[17]. Portanto, para além de promover a inclusão de conteúdos as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, as mesmas geram uma demanda por produção de conhecimento, que investigam as condições dadas para a produção deste.

Mormente, a perspectiva da inclusão da história da África e das relações étnico-raciais altera como os conteúdos de cada disciplina estão ordenados, estas análises tem seu campo empírico delimitado (Foucault, 2008), gerando, assim, uma ampla gama de informações sobre tipos diferentes de experiências de aplicação das leis, e de mudanças das/nas administrações públicas. A catalogação destas experiências se configura como uma tarefa central, para que seja possível conseguir realizar uma análise de conjunto.

Pensando com Antonio Sérgio Guimarães (2002) e Nilma Lino Gomes (2017), e considerando o que foi anteriormente exposto acerca das leis/Pareceres/decretos, a forma como a Ação Afirmativa se desenvolveu no Brasil se deu de forma diferente que nos Estados Unidos da América. Guimarães (2002) chama a atenção para a ação governamental no Brasil na criação destas políticas frente às experiências nos Estados Unidos.

O autor ressalta também a mudança na concepção de Ação Afirmativa. Para Guimarães (2002, p. 170), a forma antiga deste conceito corresponderia à busca pela reparação em função de uma injustiça passada, enquanto que a nova estaria ligada a ascensão (promoção) de minorias em função das desigualdades historicamente constituídas e sua persistência ao longo do tempo. O que explicaria o uso do termo "promoção" no nome de diversos órgãos criados neste período considerado (2003 a 2023)[18].

[15] A criação do Estatuto da Igualdade racial prevê a criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que foi regulado pelo decreto nº 8.136/2013.

[16] Em 2008 a publicação da Lei nº 11645 ampliaria novamente seu escopo para abarcar a inclusão da história e cultura indígena.

[17] Muitas teses e dissertações buscam investigar como ocorre (ou porque não ocorre) a aplicação das Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais em âmbitos locais, regionais. A importância destas pesquisas está relacionada tanto com relação aos objetos destas pesquisas quanto em função das pessoas que as realizam. Sendo que muitos destes/destas pesquisadora/pesquisadores acessaram a universidade através das ações afirmativas.

[18] Contudo, faz-se necessário uma catalogação de todas essas experiências administrativas. Vale ressaltar que os agentes envolvidos na criação destes aparatos possuem orientações teóricas muito diversas. Fato este que também precisa ser melhor analisado.

Recentemente o livro de Silvio Almeida (2019) veio a reforçar esta tendência, por analisar os efeitos estruturais do racismo. Nos Estados Unidos, a análise da dimensão estrutural da desigualdade racial é uma tradição desde Dubois (1986), enquanto que no Brasil esta forma de análise já estava presente na obra de Florestan Fernandes (1965a, 1965b, 2008 [1955]). Entretanto, os trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva são centrais também para compreender dinâmicas estruturais da reprodução da desigualdade[19].

Por outro lado, a própria atuação dos movimentos negros no Brasil teria sido diferente, como pode-se pensar a partir do texto de Nilma Lino Gomes (2017) e Rodrigues (2005). Primeiramente, em função da diferença em termos legislativos entre os dois países, e em segundo lugar, em função de uma primazia conferida pelos movimentos negros do Brasil para a demarcação de suas reivindicações na legislação educacional. Portanto, considerando a atuação dos movimentos negros no século XX, é possível compreender que atuaram em todos os momentos em que foram discutidas legislações para a educação, considerando os aspectos estruturais do racismo, mas, também a sua dimensão subjetiva, principalmente pela luta em torno do conceito de diversidade (Rodrigues, 2005).

Voltando ao texto do parecer escrito pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, para explicar sua perspectiva, são utilizados os conceitos de inclusão, reparação e reconhecimento. Considerando o conceito de inclusão em si, o fato de haver fatos históricos que devem ser considerados nos currículos leva a um reposicionamento e reorganização de todas as representações acessíveis via aprendizado dos mesmos (Hall, 1996). A transmissão pedagógica (Foucault, 2016a), aqui, possui a intenção de romper com uma tendência, vista como contemporânea por Paul Gilroy (2004), em que a diferença racial se apropria dos corpos para usá-los como seu fundamento, ou seja: operando a partir de um essencialismo. Outrossim, a partir de uma absolutização da diferença racial, e por meio da essencialização desta, ocorreria "a fixação do negro como sendo o outro do branco" (Hall, 1986).

Paul Gilroy (2004) e Stuart Hall (1980, 1986) seguem Fanon (2020) neste ponto, porque ambos consideram que a epidermização da raça é uma forma de inscrição (Derrida, 1973) da raça na pele (Hall, 1986). Porém, este processo, na visão de Fanon (2020), seria cultural, não seria genético e nem mesmo psicológico (Hall, 1986). É justamente este processo que aliena o sujeito da sua imagem, produzindo o que se chama de "self outrificado" (Hall, 1986).

Ainda segundo Hall (1986, p. 19), a subjetividade seria historicamente específica e enquadrada culturalmente. Mais que isso, ela estaria dividida por um sistema cultural binário que, em si, é um sistema de poder. O esquema corporal estrutura o self no mundo, por meio de uma dialética entre corpo e mundo. O que seria, portanto, uma política de representação? Deste ponto de vista, uma política que se dirija à subjetividade de modo criar as condições para a sua produção, invertendo as condições acima ditas e rompendo com o binarismo da cor.

É descrito por Bell Hooks (2019c) o mesmo processo o nomeando como "enclausuramento" em uma representação. Inspirada em Paulo Freire, a autora pretende definir uma proposta de pedagogia crítica. Para a autora, para que ela seja emancipadora, precisa ser oposicionista e possuir uma abordagem crítica dos conhecimentos, sendo esta crítica ancorada em uma política cultural (Hooks, 2019c, p. 43). Considerando diversas obras da autora sobre o conceito de representação, pode-se depreender que os sujeitos são bombardeados diariamente por imagens negativas da população negra (Hooks, 2019a, 2019b, 2019c, 2022).

[19] Para ver uma discussão sobre a intersecção entre raça e classe ver Guimarães (2002).

Neste sentido, a relação entre imagem e política é central, em função da formação de regimes de visibilidade (Hooks, 2019b). Para a autora há uma relação direta entre dominação e imagens. As experiências culturais negras foram subjugadas pelos regimes de representação dominantes, desempenhando um papel central na normalização. Para a autora (Hooks, 2019b), o compartilhamento da cultura estereotipada de forma racista é central para esta situação, oposta a compartilhamento de uma identidade negra.

Portanto, a criação de Diretrizes para o ensino como foi feito no Brasil vai na mesma direção que os autores e autora acima citados pensam ser a saída para a superação do racismo, em função da transmissão das imagens positivas das culturas historicamente marginalizadas a servir de base para romper com a situação de ódio em que as pessoas vivem (Hooks, 2019b).

Contudo, esta visão acima discutida contrasta com a característica geral que possuem as ações afirmativas realizadas no Brasil. Como foi apontado acima, as transformações legais ou em termos de criação de órgãos da administração pública apontam para uma mudança estrutural da cultura política nacional.

Voltando a questão levantada a partir da visão de Habermas (1994) e Charles Taylor (1994, 2000), é preciso investigar se estas mudanças foram capazes de permear as estruturas governamentais e ser um contraponto para política cultural homogeneizante do Estado brasileiro. Ou seja: a política de representação das populações descendentes de africanos e africanas teria levado a disputa para dentro do Estado. Por outro lado, a experiência brasileira contrasta até com a visão levantada por Paul Gilroy (2004). Segundo o autor, a resistência dos movimentos negros, especialmente no caso americano, ocorreu por meio da cultura (Gilroy, 2001b), enquanto que a experiência brasileira aponta para uma atuação histórica dos movimentos negros em todos os campos da educação (Gomes, 2017).

Voltando a Bell Hooks (2017) a escola tem um papel central na superação do racismo. Para a autora o educar passa por buscar realizar a educação em meio às estruturas da experiência das várias gerações. A autora concorda com a visão enunciada acima a partir de Stuart Hall (1986, 1996) e Paul Gilroy (1993, 2001a, 2001b, 2004). Para Hooks (2017), a experiência fragmentada das populações marginalizadas se reflete na escola, produzindo ali também uma experiência fragmentada. Seria somente através do reconhecimento das diversas presenças culturais dentro da sala de aula que tornaria possível a formação de uma comunidade de aprendizado.

Dialogando com Antonio Sérgio Guimarães (2002), a sociologia das relações raciais, seja através da escola paulista ou da escola baiana, informou o debate acadêmico sobre raça e racismo, tendo Florestan Fernandes (1965a, 1965b) como um autor que transcende o campo da sociologia e influencia até mesmo a historiografia sobre a escravidão e o pós-abolição.

Outros autores citados acima são também essenciais para o debate público, ainda que não sejam parte de uma ou outra escola da sociologia. Contudo, é este conjunto que influencia os formuladores de políticas públicas, principalmente, discutindo o racismo dentro de uma chave estrutural[20]; discutindo o racismo a partir da forma como este informa a desigualdade social. O já citado texto de Silvio Almeida (2019), na minha visão, dialoga com estas perspectivas sem ser uma continuidade direta das mesmas. Contudo, o seu conceito de racismo estrutural tem dominado o debate público sobre racismo nos últimos anos.

[20] Em função do escopo deste texto, não será possível aprofundar esta visão. Por perspectiva estrutural quero apontar como um conjunto amplo de autores e autoras, influenciados por Florestan Fernandes, e pelos autores e autoras da escola baiana de sociologia que procuraram ver como o racismo impacta a formação social brasileira. Muitas vezes discutindo esta questão através do debate sobre a relação entre raça e classe. Contudo, este amplo conjunto considerado aqui de forma bem reduzida tem diferentes aportes teóricos.

Portanto, autores que partem de uma perspectiva pós-colonial (Stuart Hall e Paul Gilroy por exemplo), ou influenciados/influenciadas por esta perspectiva (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Bell Hooks, na minha visão), dialogam com a visão que chamei aqui de estrutural, porém o centro do seu debate é a determinação cultural do racismo. Embora a recepção destas teorias tenha crescido muito nos últimos anos na academia, esta não se tornou central a ponto de influenciar a formulação de políticas públicas.

Entretanto, a perspectiva aberta pela aprovação das Diretrizes Curriculares é uma forma diferente dos outros tipos de política de ação afirmativa, em função de se dirigir à construção das condições para a criação de subjetividades não racializadas. Neste sentido, este fenômeno nacional talvez seja o motivo que levou ao crescimento de autoras e autores que procuram as perspectivas pós-coloniais e decoloniais para realizar as suas análises. Infelizmente, neste texto, não será possível esmiuçar as origens deste tipo de política curricular. Porém, é possível apontar como a mesma se aproxima do que Antonio Sérgio Guimarães chamou de nova concepção de Ação Afirmativa. Em certo sentido, é possível dizer que é, em função de uma injustiça passada, necessário tornar uma política curricular acessível para as populações negras, indígenas e quilombolas. Contudo, é em função da perenidade da falta de reconhecimento, e em função de ser a escola a fonte principal de uma construção da identidade distorcida que podemos colocar como sendo o seu escopo.

À guisa de uma conclusão, faz-se necessário reconhecer a centralidade do debate sobre identidade/subjetividade, e como estas políticas curriculares são centrais para a mudança da forma de produzir conhecimento, ordenação destes em disciplinas, e base para a construção de contestação do cânone dentro das disciplinas e dos currículos. Como nos demonstra bell hooks (2021), a partir de Spivak, é o cânone é uma questão política. Da mesma forma que este é garantido pelas instituições (inclusive as que são impermeáveis a discussões sobre identidade e racismo), "o cânone se apresenta como fundamento destas instituições escolares" (Hooks, 2021, p. 41).

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Brancos e negros em São Paulo*: Global, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. *Lei n° 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir na rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e das outras providências. *Diário Oficial da Uniã*o, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUBOIS, William Edward Burghardt. *Writings*. New York: Library Classics United States Inc., 1986.

COSTA, Silvio. *Dois Atlânticos*: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FANON, Fanon. *Peles negras, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Edusp, 1965a. v. 1.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Edusp, 1965b. v. 2.

FERNANDES, Florestan. *Brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade*. São Paulo: WMF, 2016a.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: WMF, 2016b.

FRASER, Nancy. Que *é crítico na teoria crítica*? O argumento de Habermas e o g*ênero*. *In*: BENHABIB, S.; FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era "pós-socialista". *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, 2006.

GILROY, Paul. *Darker Than Blue*: On the Moral economies of Black Atlantic Culture. London: Cambridge; Massachusetts: The Belkap Press of Havard University Press, 2010.

GILROY, Paul. *Entre campos:* nações, culturas e o fascínio da raça. São Paulo: Editora 34, 2001a.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001b.

GILROY, Paul. *Poscolonial Melancholia*. New York: University Press, 2004.

GILROY, Paul. *Small Acts:* Thoughts on the Politics of Black Cultures. London: Serpent's Tail, 1993.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HABERMAS, Jurgen. *Direito e democracia:* entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

HABERMAS, Jurgen. Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional. *In*: TAYLOR, Charles (org.). *Multiculturalismo:* examinando a política do reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

HALL, Stuart. The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks? *In*: READ, A. (org.). *The Fact of Blackness:* Franz Fanon and Visual Representation. London: Institute of Comtemporary Arts, 1986.

HALL, Stuart. *Critical dialogues inclutural studies*. London: British Library Cataloguing, 1996.

HALL, Stuart. Race, artilation and societies structured in dominance. *In*: UNESCO. *Sociological theories:* race and colonialism. United Kingdom: UNESCO, 1980.

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

HOOKS, Bell. *Olhares negros:* raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019a.

HOOKS, Bell. *Erguer a voz*: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019b.

HOOKS, Bell. *Anseios:* raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019c.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinado comunidade*: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. *Escrever além da raça*. São Paulo: Elefante, 2022.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento.* A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019b.

MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1989. v. 1.

MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: FAPESP, 1995. v. 2.

MILLS, C. Wright. *A Imaginação Sociológica*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1969.

RODRIGUES, C, Tatiane. *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RODRIGUES, C, Tatiane. *Movimento negro no cenário brasileiro:* embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SILVEIRA, Dener Santos; SANTOS, José Ricardo Marques dos. Curso de aperfeiçoamento pedagógico para professoras/res das redes municipais sobre "História e Cultura Afro-Brasileira" Termo de Ajuste de Conduta (TAC). *In*: MEDEIROS, Priscila Martins de *et al.* (org.). *E agora falamos nós* – os 30 anos de história do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. (org.). *Multiculturalismo:* examinando a política do reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Capítulo 7

Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais em uma escola da rede municipal de Guanambi, Bahia: perspectiva de professoras e gestoras

Viviane da Silva Araújo Vitor
José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Ricardo Marques dos Santos

Neste capítulo, temos como objetivo analisar práticas pedagógicas de professoras e gestoras de uma escola pública do município de Guanambi, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, localizada no respectivo município, no sentido de compreender se essas práticas têm sido elaboradas em diálogo com o que determina a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo da educação básica, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Em fins do século XX, inúmeras comunidades negras rurais passaram a ser identificadas como "remanescentes de quilombos". Nesse sentido, o ressurgimento da categoria "quilombo" contribuiu para a visibilidade de coletivos negros que, existindo no Brasil sob diversas formas de organização e (auto)denominação, apropriaram-se da nominação como estratégia de coletivização da luta política em prol de direitos (Arêda-Oshai, 2016; Ratts, 2000). O termo "remanescente de quilombos" e sua oficialização pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2013), acabou por produzir um novo "sujeito político" (Figueiredo, 2011) que, com os movimentos sociais surgidos nas últimas décadas do século passado, a exemplo do Movimento Negro, tem lutado pela construção de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, educação e saúde, dentre outras demandas.

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas, que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2013, p. 15), "ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas — como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação — e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola".

O Art. 68 da Constituição Federal de 1988 aponta para a política de reconhecimento dos "remanescentes das comunidades dos quilombos", o que levou a importantes discussões para a categorização desse grupo nas dimensões políticas e de direitos. "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (Brasil, 2013).

Para responder às demandas de reconhecimento e caracterização dessas comunidades, tal disposição acirra os embates entorno do processo de reconhecimento e atribuição do conceito de "remanescentes de quilombo".

> Aqui começa o exercício de redefinir a sematologia, de repor o significado, frigorificado no senso comum. O estigma do pensamento jurídico (desordem, indisciplina no trabalho, autoconsumo, cultura marginal, periférica) tem que ser reinterpretado e assimilado pela mobilização política para ser positivado. A reivindicação pública do estigma "somos quilombolas" funciona como alavanca para institucionalizar o grupo produzido pelos efeitos de uma legislação colonialista e escravocrata. A identidade se fundamenta aí. No inverso, no que desdiz o que foi assentado em bases violentas. Neste sentido, pode-se dizer que: o art. 68 resulta por abolir realmente o estigma (e não magicamente); trata-se de uma inversão simbólica dos sinais que conduz a uma redefinição do significado, a uma reconceituação, que tem como ponto de partida a autodefinição e as práticas dos próprios interessados ou daqueles que potencialmente podem ser contemplados pela aplicação da lei reparadora de danos históricos (Almeida, 1996, p. 17).

Para Arruti (2006, p. 81), "o termo 'remanescente' de quilombo no artigo 68 da Constituição Federal de 1988 surge para resolver a relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico em que a descendência não parece ser suficiente". Nessa dinâmica, diversas questões atuam para limitar os pressupostos históricos, processos culturais e sócio-históricos que envolvem esses povos. Assim, os estereótipos homogeneizadores acabam por direcionar a tomada de decisões desfavoráveis a uma parcela dessas comunidades no campo dos marcos legais.

Diante disso, fica evidenciado que a construção da autodefinição dos sujeitos remanescentes quilombolas perpassa pela análise de suas vivências coletivas e pelas relações sociais, que são construídas na coletividade e apropriadas por cada membro. Assim, esses grupos mantêm suas características enquanto grupo social, diante daquilo que mobilizam pelo reconhecimento dos seus direitos, as manifestações políticas e culturais, a luta social pela territorialidade e contra a dominação.

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1997), a categoria "remanescentes de quilombos" deve envolver todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e dos valores que compartilham.

Conforme a ABA (1997, p. 81-82),

> Diante disso se constituem como "grupos étnicos", ou seja, um tipo de organização que afirma o pertencimento nos meios adotados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo "uso comum", pela "sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade".

Na Comunidade Remanescente de Quilombo de Queimadas, assim como é recorrente em muitas comunidades de remanescentes de quilombo no Brasil, a conquista por reconhecimento e visibilidade em um espaço de direito perpassa por muitos entraves, inclusive os de negação de pertença por parte dos seus membros, visto que se assumir quilombola e reconhecer uma identidade étnico-racial que contraria os discursos do colonizador e as colonialidades, torna-se um processo de luta e de resistência.

A referida comunidade, reconhecida em 09 de junho de 2015, localiza-se na zona rural do Distrito de Mutãs, no município de Guanambi, no sudoeste baiano. A cidade de Guanambi faz parte do Território de Identidade do Sertão Produtivo, a cerca de 680 km de Salvador, capital do estado. De acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020, o município possuía uma população de aproximadamente 84.928 habitantes.

À época da pesquisa, realizada em 2020, a Comunidade Queimadas possuía 96 residências, abrigando 122 famílias e um total de 526 moradores, entre adultos e crianças, de acordo com informações do presidente da referida Comunidade, o Senhor Manoel.

A Comunidade de Queimadas não possuía escola em seu território, fazendo com que os estudantes dessa comunidade precisassem se descolar para escolas fora do território, que se localizam no distrito e/ou na sede do município.

O campo empírico de nossa pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino pertencente ao município de Guanambi, que recebia os estudantes da comunidade quilombola de Queimadas. No ano de 2005, quando, na época, o gestor Nilo Coelho assumiu a administração pública do município, acabou com as escolas do/no campo, incluindo a escola que ficava na Comunidade Queimadas e que atendia às crianças das comunidades adjacentes, ocorrendo a nucleação para as escolas do distrito de Mutãs, que era o mais próximo da comunidade. Com isso, as crianças foram distribuídas entre as três escolas municipais do distrito.

Na Escola, foco de nossa pesquisa, funcionavam turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com estudantes oriundos da Comunidade Queimada. A maior parte dos estudantes da referida Comunidade estavam concentradas nessa instituição. Vale ressaltar, ainda, que o distrito de Mutãs conta com o Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, que atende aos alunos do Ensino Médio.

A pesquisa foi realizada no contexto da pandemia causada pela COVID-19, tendo início em 28 de fevereiro de 2020, quando ocorreu a primeira observação na Escola Municipal, inicialmente com a turma do terceiro ano "D".

Dado início as observações no espaço escola, só foram possíveis apenas dois encontros, devido ao feriado da semana de carnaval e ao fato de que, na primeira semana de aula, as crianças saiam mais cedo devido a programação da escola. Porém, no dia 17 de março, fomos pegos de surpresa pela onda de Covid-19 que acometia o país. Com isso, no dia 18 de março, o governo da Bahia publicou um decreto suspendendo as aulas presencias em todos os sistemas de ensino do estado, ocasionando o fechamento das escolas, a suspensão de todas as atividades que envolvessem aglomeração de pessoas, e o isolamento social se tornou uma das principais medidas para conter a disseminação do vírus.

Passados os primeiros dias, acreditávamos que seria possível dar continuidade à proposta de uma pesquisa etnográfica, posto que, até aquele momento, não tínhamos casos de COVID-19 no

município de Guanambi. Foram realizadas algumas visitas à comunidade e participação em rodas de conversas com as crianças, sendo tomadas todas as medidas necessárias de distanciamento: uso de mascaras, álcool em gel e reuníamos em espaços ao ar livre na comunidade, sempre com no máximo três crianças. Assim, conseguimos realizar algumas entrevistas com as crianças, participar de alguns momentos de brincadeiras e interações entre elas, conversar com alguns membros da comunidade, e ainda com alguns familiares dos alunos que frequentam a escola municipal, *lócus* de nossa pesquisa.

Tais visitas ocorreram entre os meses de abril e junho de 2020, porém, tivemos de interrompê-las, pois os casos da COVID-19 começavam a aumentar no município e as medidas de restrição ficaram cada vez mais severas. Outro fator que contribuiu para evitarmos as visitas à Comunidade foi devido ao fato de os moradores que se encontravam trabalhando em outros estados retornaram para suas residências, pois muitos deles tiveram suas atividades laborais interrompidas e sem recursos suficientes para se manterem. A única alternativa era o retorno com toda família para a comunidade. Assim, o número de pessoas que transitavam na comunidade passava a ser cada vez maior.

Aguardamos um período até meados do mês de agosto e fomos cada vez mais visualizando a impossibilidade de darmos continuidade com a proposta inicial de uma pesquisa etnográfica. As escolas permaneciam fechadas, e as medidas de distanciamento social eram reforçadas em todo país. Nesse sentido, tivemos que repensar o nosso percurso metodológico em busca de alternativas possíveis para darmos continuidade à nossa proposta de pesquisa.

Posto isso, desde o início do isolamento social, sempre procuramos estabelecer contato com a direção e professores da Escola Municipal, para tentarmos encontrar outros mecanismos para realização das entrevistas. Conversamos com os sujeitos da pesquisa via mensagem de *WhatsApp*. Eles sempre se demonstravam resistentes em realizar as entrevistas, com exceção de três professoras, a diretora e a vice-diretora da escola, que se prontificaram em contribuir com as entrevistas. Propusemos realizar as entrevistas *online,* via chamada de vídeo ou em reunião do *Google Meet*, porém, era unânime a indisposição para esses procedimentos. Argumentavam a instabilidade da *internet* e o contexto da pandemia vivenciado por elas em casa. Foi, então, que sugerimos enviar as perguntas da entrevista via *e-mail*, pois, assim, poderiam responder com calma e dentro do tempo que tivessem disponível.

Algumas responderam via áudio no *WhatsApp* e outras encaminharam a resposta via *e-mail*. Ao analisarmos as respostas que obtivemos, ficou evidente que o número de professores entrevistados não era suficiente para responder aos objetivos e questão da pesquisa. Tentamos, então, novamente contato com os demais professores que não haviam se disponibilizado colaborar com a pesquisa dentro das alternativas propostas. Desse modo, foram feitos diversos contatos, de alguns não obtivemos nenhum retorno; outros relatavam a impossibilidade por motivos de saúde e outros por falta de tempo. Propomos, ainda, deslocarmos até as suas residências, tento em vista que alguns residem na zona rural, mas devido o contexto de contaminação da COVID-19, as pessoas se mostravam receosas e não concordavam, mesmo tomando as medidas necessárias. Diante de intensa insistência, algumas professoras se disponibilizaram em responder a entrevista, cujo roteiro com as questões foi enviado por *e-mail*. Por ele, também, foram recebidas as respostas.

Constituem sujeitos da pesquisa seis professoras, uma diretora e uma vice diretora[1]. Por questões éticas e como forma de preservar o anonimato dessas pessoas, utilizamos um código (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8) para identificar os participantes da pesquisa. Tínhamos por intenção ouvir todos os professores que integravam o quadro docente da instituição, porém, pelas questões que já foram citadas anteriormente, alguns/algumas se recusaram e outros (as) não retornaram o nosso contato.

Quadro 1 – Caracterização geral do grupo participante da pesquisa.

Professores	Formação	Tempo de atuação no magistério
P1	Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Gestão Educacional	**22 anos**
P2	Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Gestão Educacional e Alfabetização e letramento	**20 anos**
P3	Pedagogia, Especialização em Letramento e Educação Infantil	**20 anos**
P4	Pedagogia, Especialização em Ciências Sociais	**31 anos**
P5	Pedagogia, Especialização Letramento e Alfabetização	**30 anos**
P6	Pedagogia e Educação Matemática	**26 anos**
P7	Pedagogia e Alfabetização e Letramento	**30 anos**
P8	Pedagogia e Alfabetização e Letramento	**22 anos**

Fonte: Direção da Escola Municipal (organizado pelos autores).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Lüdke; André, 2013), que se utilizou da técnica da entrevista (Duarte, 2004) para a produção de dados juntos às professoras e gestoras. As entrevistas foram realizadas entre maio e outubro de 2020.

Para a organização e análise dos dados, optou-se pela técnica de análise do conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 13), trata-se de "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam ao discurso (conteúdo e continentes) extremamente diversificados". Ademais, conforme a autora, a análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 2016, p. 44).

Perspectiva de professoras e gestoras sobre práticas pedagógicas antirracistas

Esta seção é dedica à análise das práticas pedagógicas das seis professoras e das duas gestoras que colaboraram com esta pesquisa. Antes, porém, é preciso explicitar que a concepção de práticas pedagógicas que fundamenta nossas análises estão ancoradas na perspectiva de Franco (2012, 2015, 2016, 2020) e Gomes (2012). Franco, por exemplo, afirma que

[1] A diretora da escola optou por responder a nossa entrevista partindo de sua experiência quando atuou como docente, por entender que essa relação direta com os alunos na sala de aula lhe traria mais embasamento nas suas repostas. Nesse sentido, suas falas reportam ao período de docência e não de sua atuação enquanto diretora. Já a vice-diretora, por estar na vice-direção apenas um período e no outro atuar como docente nas turmas que recebem estudantes da Comunidade Quilombola Queimadas e, ainda, por sua longa atuação junto a estes alunos, também optou em reportar à experiência da docência.

> [...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas pedagógicas seu espaço de disponibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configura a pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (Franco, 2015, p. 603).

De acordo com a autora, uma prática se torna pedagógica à medida que revela ao coletivo a sua intencionalidade de forma consciente e participativa. Assim, as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola devem partir dos pressupostos e perspectivas postas pelas demandas educacionais e sociais de uma dada comunidade, que se organizam para propor ações concretas na formação dos estudantes.

Franco (2016, p. 536) reitera que "nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo". Sob essa ótica, práticas pedagógicas são práticas sociais que se designam à concretização dos processos pedagógicos. As ações desenvolvidas pelos professores no exercício de suas funções pedagógicas estão inteiramente relacionas às necessidade dos seus alunos, visando, assim, reafirmar o compromisso social diante do que se aprende/ensina, no momento de construção da proposta educativa destinada à formação desses sujeitos. Nas proposições de Franco (2016), a prática docente se evidencia como prática pedagógica quando a mesma se insere na intencionalidade de sua ação. Dessa forma, ao professor compete compreender o sentido de sua aula em face da formação do estudante saber como sua aula integra e expande a formação desse estudante, ainda ter a consciência do significado de sua ação e, nessa dimensão, possuir uma atuação pedagógica diferenciada, dialogando com a necessidade do aluno. Conforme Franco (2016, p. 542)

> Os processos de concretização das tentativas de *ensinaraprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

À vista disso, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana, por meio da Lei nº 10.639/03, adentra o universo das instituições escolares como uma política de reparação das desigualdades raciais na educação. Segundo Arroyo (2014, p. 136), "um avanço significativo carregado de tensões políticas é reconhecer a centralidade da diversidade em nossa história social, econômica, política, cultural e pedagógica", o que implica na reformulação das práticas pedagógicas direcionadas a atender a magnitude que a lei representa para o campo de lutas das relações étnico-raciais no Brasil.

Segundo Gomes (2012), a Lei nº 10.639/03 pode ser entendida, como uma resposta do Estado em atender as demandas por uma educação democrática, que afirma o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do país, ainda mais quando se considera a proporção

significativa de negros na composição da população brasileira, e o quão seu discurso social apela para a riqueza dessa presença. Silva e Santiago (2019, p. 504-505) afirmam que:

> A prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo. Embora a prática aconteça a partir da ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas da instituição educativa, configurando-a como uma prática coletiva. Os processos de organização e de atuação (o tempo, o espaço e a rotina) constituem parte estrutural do desenho e da ação da prática pedagógica. É, portanto, uma prática formativa composta por muitas outras práticas: práticas organizativas, práticas discursivas, práticas de ensino, práticas de aprendizagem, práticas avaliativas, práticas relacionais etc.

Segundo Gomes (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explicitam uma concepção de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, entre as quais podemos destacar:

> Dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. São ações por meio das quais todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dependem também de maneira decisiva da reeducação das relações entre negros e brancos, o que se está designando como relações étnico-raciais.
> Dizem respeito aos projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. Questionam relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, veladas ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Valorizam, divulgam e respeitam processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. São regidas por meio de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. [...] Estão baseadas em fontes variadas, em material bibliográfico e outros materiais didáticos, realizados por docentes e alunos, que incluem personagens negros e de outros grupos étnico-raciais. Inserem no PPP da escola. Exigem dos docentes e das escolas a crítica à forma como os negros e outras minorias são representados nos textos, materiais didáticos e a tomada de providências para corrigi-las (Gomes, 2012, p. 30-31).

Partindo das orientações, do como devem se constituir as práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, conforme explicitado por Gomes (2012), perguntamos às colaboradas desta pesquisa: Quais práticas pedagógicas você identifica no cotidiano escolar que contemplam o que determina a Lei 10.639/03?

> *P1- Com palestras e atividades variadas (dança, teatro, músicas etc.) em parceria com alunos pesquisadores e pessoas da comunidade que desenvolvem trabalhos sobre a temática* (Entrevista concedida em 08/06/2020).

> *P2- Com certeza, no planejamento das minhas aulas sempre a gente planeja de modo a deixar o debate, a reflexão sobre as questões* étnico-raciais, principalmente nas aulas de História e de Linguagens. Então a gente trabalha *de forma a deixar a parte de leitura, a parte de escrita e a parte de oralidade e nessa parte de oralidade, sim, a gente tem o momento de discussão e principalmente de ouvir essas crianças e a partir do que elas nos falam, a partir da sua participação oral é que a gente faz a nossa interferência de modo a resgatar, valorizar e entusiasmar e estimular essas crianças a estudarem e a se sentirem pessoas dignas e valorizadas de forma geral* (Entrevista concedida em 19/05/2020).
> *P3- O trabalho com palestras, atividades variadas como dança, teatro, música e etc. Em parceria com alunos, pesquisadores e pessoas da comunidade que desenvolvem trabalhos sobre a temática* (Entrevista concedida em 29/05/2020).
> *P4- As práticas pedagógicas que contemplam a lei 10.639 se dá através do debate e do estudo da própria lei* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P5- É mais perceptível na prática das atividades culturais porque além de garantir um número expressivo de participantes que conseguem expressar seus sentimentos e elevar sua autoestima, consequentemente adquirem conhecimentos de forma prazerosa* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P6- Em todo trabalho pedagógico eu estou sempre avaliando meus alunos e percebo que as dinâmicas de autoestima, os jogos interativos, as manifestações artísticas e culturais são consideradas as mais determinantes para garantir o que está proposto na lei, uma vez que o nosso maior objetivo é formar cidadãos capazes de transformar a realidade em que vive* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P7- O trabalho com a identidade no próprio livro didático do aluno, atividades variadas, músicas e coreografias, teatro e etc., em parceria com alunos, pesquisadores e pessoas da comunidade que desenvolvam trabalhos sobre a temática* (Entrevista concedida em 05/06/2020).
> *P8- As práticas pedagógicas para contemplar o que diz a Lei nº 10.639/03 precisam ser melhoradas, mas na efetivação já há uma incorporação* à *prática de muitos elementos na escola, o material utilizado como livros didáticos e paradidáticos são escolhidos pautados na contemplação da temática* (Entrevista concedida em 15/10/2020).

Silva e Santiago (2019) defendem que a prática pedagógica é parte de uma prática social mais ampla, que se estrutura para responder aos objetivos e finalidades de cada tempo e contexto social. Dessa maneira, as práticas pedagógicas que se desdobram no cotidiano escolar são indissociáveis do contexto de vida dos sujeitos aos quais se destinam, pois estão imersas aos enfrentamentos e vivências do coletivo social, sobretudo, em se tratando das ações direcionadas a atender nuanças específicas da Lei nº 10.639/03 que englobam a reconstrução histórica da cultura afro-brasileira em um território demarcado por silenciamento e negação. No caso de escolas que não estejam localizadas em territórios quilombolas, "a implementação da lei nº 10.639/03 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios" (Brasil, 2013, p. 61).

> Existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. E a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação. Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (Gomes, 2012, p. 22).

Diante desse cenário, a Lei nº 10.639/03 tem um importante papel na reeducação dos sujeitos para atuarem em uma sociedade estruturada pela racismo e discriminação. Nesse sentido, a prática

pedagógica do professor, para atender ao que determina a referida lei, deve "[...] aprender-incluindo o desaprender para reaprender [...]" (Walsh, 2010, p. 222), ou, como afirma Arroyo (2014), para outros sujeitos, a exemplo dos quilombolas, é preciso que sejam construídas "outras pedagogias".

Oliveira (2021, p. 29) tem nos chamado a atenção para o fato de que "não há opção decolonial em educação se as práticas educativas, mesmo que abordem relações raciais, desigualdades de gênero etc, sejam marcadas por meras operacionalizações didáticas para aprendizagens de conteúdos sobre diferenças e desigualdades". As falas da maioria das professoras de nossa pesquisa se encaminham no sentido de "operacionalizações didáticas", muitas delas genéricas, a exemplo: "*As práticas pedagógicas que contemplam a lei 10.639 se dá através do debate e do estudo da própria lei"* (P4, Entrevista concedida em 06/09/2020); "é mais perceptível na prática das *atividades culturais porque além de garantir um número expressivo de participantes que conseguem expressar seus sentimentos e elevar sua autoestima, consequentemente adquire conhecimentos de forma prazerosa"* (P5, Entrevista concedida em 06/09/2020). Ademais, essas "operacionalizações" estão atravessadas por ideias acerca da cultura, identidade e diversidade que se aproximam de perspectivas multiculturais liberais, na medida em que as questões étnico-raciais são reduzidas a novos conteúdos a serem ensinados, sem, necessariamente, que se questione os modelos epistêmicos, eurocêntricos e as dimensões das colonialidades. Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), "a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna". Conforme Oliveira (2018, p. 58-59),

> [...] muitas políticas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo Ocidente ao aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Quanto às práticas narradas pelas professoras da Escola Municipal, o foco principal é observar a relação estabelecida entre o que pontua a lei, com as especificidades da educação proposta aos alunos oriundos de uma comunidade de remanescentes de quilombo, à medida que devem se pautar no compromisso das ações afirmativas de reparar o contexto histórico social das relações étnico-raciais. Nesse sentido, "a expectativa é que a seleção de práticas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada/vez mais ensino/leitura de mundo e cada vez menos ensino/informações de mundo" (Franco, 2020, p. 369).

O desenrolar das práticas docentes, no cotidiano da educação para as relações étnico-raciais, tem tido grandes enfrentamentos diante da exigência de traduzir os diálogos interculturais e torná-los inteligíveis a todos os indivíduos. "Os/as alunos/as estão exigindo de nós, educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, de negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora de suas identidades" (Candau, 2012, p. 60), e esse é um desafio que está diretamente ligado ao rompimento do paradigma dominante de aprendizagem e do ensino ofertado a esses sujeitos nos espaços de educação formal, o que implica em construir práticas pedagógicas decoloniais e interculturais críticas que, conforme Walsh (2005 *apud* Oliveira, 2018, p. 58), devem estar intimamente ligadas "a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação social". Além disso, segundo Oliveira (2018), Walsh (2005) tem expressado uma crítica às formulações multiculturais, posto que elas não

questionam "as bases ideológicas do Estado-nação; partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, podem se limitar a estereótipos e processos coloniais de racialização" (Oliveira, 2018, p. 58).

Consideramos importante ressaltar que uma educação para as relações étnico-raciais, firmada em práticas pedagógicas antirracistas, deve ser pensada para todos os sujeitos da educação, incluindo professores e estudantes, de todos os pertencimentos étnico-raciais, uma vez que, segundo Gomes (2010, p. 73), "os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança". De acordo com Gomes (2010),

> Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito e na desigualdade. A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação.

Procuramos, então, saber das professoras como deve ser o trabalho e a abordagem sobre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Obtivemos como respostas:

> *P1- Com respeito, conduzindo os alunos a entender que as diferenças existem* (Entrevista concedida em 08/06/2020).
> *P2- Em minha opinião, se deve abordar e trabalhar a diversidade étnico-racial na escola de forma natural, espontânea e vivenciada, aquilo que acontece no dia-a-dia na sala de aula ser dialogado e resolvido da forma mais clara possível, de forma objetiva e clara, o exemplo, a demonstração é muito importante, considero importante* (Entrevista concedida em 19/05/2020).
> *P3- Se possível, principalmente de forma lúdica, onde se consiga conciliar a distração e entretenimento com a abordagem do assunto* (Entrevista concedida em 29/05/2020).
> *P4- Se deve trabalhar e abordar a diversidade étnico racial no ambiente escolar com a participação de todos, ouvindo as demandas e o que eles gostariam que fossem abordado* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P5- Em minha opinião, essa temática deve ser abordada dentro de uma perspectiva de inclusão social priorizando os conhecimentos que possam contribuir com a vida desse sujeito em sociedade* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P6- A diversidade étnico-racial é um tema muito amplo que, do ponto de vista pedagógico, deve abordar, primeiramente, a realidade da turma partindo de diversos aspectos como falar, vestir, pensar e agir em situações diferentes usando a sua autobiografia, entrevistas, músicas coreografadas e danças para que eles próprios possam ser os atores e construtores desse conhecimento* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P7- Com Projetos. A fim de trabalhar a história de formação do povo brasileiro através da cultura africana e dos povos indígenas, onde podemos realizar atividades voltadas a diversidade étnico-racial, como apresentações sobre a cultura, a música, a literatura, danças, brincadeiras, comidas da cultura africana entre outras. Dessa forma podemos salientar para nossos alunos a importância de conhecermos a cultura de um povo que trouxe o seu trabalho como principal contribuição para a formação histórica, econômica e cultural do nosso país* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P8- A diversidade étnico-racial deve ser vivenciada no cotidiano escolar com a incorporação de elementos oriundos dos negros, brancos e indígenas, desde a organização do ambiente alfabetizador, aos portadores de textos, a arte, como as músicas, danças, literaturas, etc. jogos, brincadeiras e fatos históricos trabalhados na perspectiva da valorização da contribuição dos diversos povos para formação cultural do Brasil* (Entrevista concedida em 15/10/2020).

De acordo com Gomes (2012, p. 24), "a tarefa de uma política educacional voltada para a diversidade étnico-racial está perpassada por uma radicalidade política e pedagógica". Sendo assim, para analisarmos as práticas que decorrem desse contexto, é necessário que se leve em conta a complexidade dos aspectos e dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, éticos e subjetivos que atravessam a questão étnico-racial no Brasil e na educação escolar pública.

No ano de 2009, a participação da equipe da coordenação nacional, das coordenações regionais, do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) organizaram um calendário intenso de reuniões em Brasília, Belo Horizonte e Salvador, no intuito de organizar o trabalho e planejamento da pesquisa "Práticas pedagógicas de trabalho com relações *étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03"*, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativa na Universidade Federal de Minas Grais (UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A realização dessa investigação buscou refletir sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas, destacando algumas indagações referentes ao processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares, cujos resultados foram apresentados na publicação do livro, organizado por Nilma Lino Gomes, intitulado *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, que faz parte da coleção "Educação para todos" do MEC.

Gomes (2012) ressalta que, ao fazer o levanto da pesquisa sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03, um dos desafio foi o modo como se focalizariam as práticas pedagógicas na perspectiva da lei e a decisão tomada pela coordenação em conjunto com a UNESCO e o MEC/SECADI, foi de não atribuir juízo de valor às práticas em análise, "classificando-as como 'boas', 'más', 'significativas', 'inovadoras', entre outras apreciações. Embora essa seja uma tendência natural na gramática educacional, tentou-se não cair nessa armadilha" (Gomes, 2012, p. 27).

> Essa opção deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de se saber que as classificações são arbitrárias e dependentes do crivo tanto daqueles que as realizam quanto dos que as analisam. No caso da educação das relações étnico-raciais, o campo da política educacional articulado à teorização das relações raciais e ao pedagógico, vê- -se desafiado a construir critérios e indicadores que contribuam para compreender e analisar os elementos conceituais, éticos e políticos que compõem uma prática consonante com a apregoada pelos dispositivos legais. [...]. Numa investigação de tal abrangência é preciso ir além de uma classificação baseada em impressões e no lugar sociopolítico-identitário de quem a realiza. Portanto, fizeram-se presentes para a equipe algumas indagações advindas da percepção da complexidade do tema e do campo, tais como: quais indicadores comuns adotar e baseados em quais critérios de caráter objetivo? Quais indicadores poderiam apontar a existência de práticas pedagógicas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais nas escolas? Quais indicadores poderiam ser aplicados às escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões do País, considerando as especificidades, a diversidade e as desigualdades regionais? Quais indicadores se colocariam sensíveis aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino? (Gomes, 2012, p. 27-28).

Os apontamentos e os resultados da investigação citada anteriormente nos ajudam a refletir e compreender a respeito das respostas apresentadas pelas participantes na nossa pesquisa, ainda que o ano seja 2020, em cenário político totalmente conturbado, se compararmos aos anos de realização da investigação e apresentação dos seus resultados, em que as propostas e discussões em torno das políticas públicas de ações afirmativas, no contexto social e de educação, caminhavam para outros rumos.

As falas das professoras corroboram com alguns achados da pesquisa organizada por Gomes (2012): as práticas pedagógicas ainda estão mais focadas no improviso e na "boa intenção" do que na formação continuada e na pesquisa, e muitas práticas se voltam mais à sensibilização sobre as questões étnico-raciais. No entanto, trazem poucos conhecimentos qualificados sobre a África e questões afro-brasileiras, a exemplo das questões que atravessam as comunidades remanescentes de quilombo. Ademais, algumas das falas expressam o imaginário da democracia racial, como a da professora P2: "*Em minha opinião, se deve abordar e trabalhar a diversidade étnico-racial na escola de forma natural, espontânea e vivenciada, aquilo que acontece no dia-a-dia na sala de aula ser dialogado e resolvido da forma mais clara possível, de forma objetiva e clara, o exemplo a demonstração* é *muito importante, considero importante*" (Entrevista concedida em 19/05/2020), ou se aproximam da perspectiva presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também atravessado pelo discurso presente no mito da democracia racial, como a fala da professora P8:

> *A diversidade étnico-racial deve ser vivenciada no cotidiano escolar com a incorporação de elementos oriundos dos negros, brancos e indígenas, desde a organização do ambiente alfabetizador, aos portadores de textos, a arte, como as músicas, danças, literaturas, etc. jogos, brincadeiras e fatos históricos trabalhados na perspectiva da valorização da contribuição dos diversos povos para formação cultural do Brasil* (Entrevista concedida em 15/10/2020).

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mesmo diante dos avanços no trato da denominada "pluralidade cultural", imperam alguns limites que, segundo Valente (2003, p. 29), "ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural". Nesse sentido, não basta somente "a incorporação de elementos oriundos dos negros, brancos e indígenas" no currículo e nas práticas pedagógicas, uma vez que, conforme Oliveira (2021, p. 30):

> Tratar essas questões como mero conteúdo, sem um posicionamento político por parte do docente, é reproduzir o modelo de racionalidade técnica no campo da didática e da pedagogia tradicional que, por sua vez, reproduz modelos hierárquicos de ensino e aprendizagem de matriz colonial.

Ao elaborarmos essa crítica, não negamos a importância ou o avanço, em termos pedagógicos, no trato das questões sobre diversidade e pluralidade cultural, como proposto nos PCN, mas pontuamos alguns de seus limites, posto que reflete certas concepções de multiculturalismo, tanto em sua vertente "assimilacionista e diferencialista" (Candau, 2009), quanto de interculturalidade, em seu sentido "relacional ou funcional" (Walsh, 2009), como já discutido no primeiro capítulo desta dissertação.

> A ênfase nas "contribuições" das diferentes culturas e etnias para a formação do "povo brasileiro", da sociedade nocional, vem consubstanciar o discurso mitológico da nação, o qual celebra e tenta, aparentemente, produzir uma "consciência nacional unida, integrada e aparentemente comum" (Bernstein, 1998, p. 28). [...] Nessa direção, a pluralidade cultural tomada como uma riqueza a ser respeitada e preservada sem que se questionem as relações de força e as mediações estabelecidas pelo sistema cultural dominante (Troquez, 2018, p. 55).

Perguntamos às professoras como planejavam suas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais. Obtivemos as seguintes respostas:

> *P1- Sim* (Entrevista concedida em 08/06/2020).
> *P2- Na verdade, eu nem sempre busco planejar minhas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais, na maioria das vezes* (Entrevista concedida em 19/05/2020).
> *P3- Sim* (Entrevista concedida em 29/05/2020).
> *P4- Com certeza* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P-5 O meu planejamento sempre foi pensado nessa questão, uma vez que a maioria desses alunos no qual eu trabalho são sujeitos da Comunidade Quilombola, construtores da sua própria história e isso não pode ser negado, precisa ser tratado com respeito e dignidade* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P6- Apesar das dificuldades que enfrentamos para efetivar uma educação reflexiva e igualitária, eu estou sempre inovando a minha prática trazendo para a sala de aula textos com as situações atuais de todas as raças humanas para os alunos entenderem como e porque somos diferentes, sem perder de vista que a diversidade cultural não pode ser desmerecida por nenhuma classe social, ao contrário deve ser prestigiada dentro dos princípios e normas legais* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P7- Sim* (Entrevista concedida em 05/062020).
> *P8- Sempre que julgo pertinente, oportuno e necessário planejo aulas que venham a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico- raciais* (Entrevista concedida em 15/10/2020).

As falas das professoras sobre como planejam suas aulas para promover o debate/reflexão sobre as relações étnico-raciais são evasivas e, por isso mesmo, reveladoras. As reflexões tendem a cair no campo da diversidade e, como já dito, aproximam-se dos discursos multiculturalistas, assumindo um caráter mais descritivo e celebratório acerca das diversidades e não sobre os modos como as diferenças são produzidas, como fica explícito na fala da professora P6:

> *Apesar das dificuldades que enfrentamos para efetivar uma educação reflexiva e igualitária, eu estou sempre inovando a minha prática trazendo para a sala de aula textos com as situações atuais de todas as raças humanas para os alunos entenderem como e porque somos diferentes, sem perder de vista que a diversidade cultural não pode ser desmerecida por nenhuma classe social, ao contrário deve ser prestigiada dentro dos princípios e normas legais* (Entrevista concedida em 06/09/2020).

Nesse sentido, a "gestão" da diversidade em sala de aula não se contrapõe ao discurso da "igualdade" evocado pela professora, posto que, no limite, permanece a ideia de uma sociedade funcional em que as diferenças devem ser toleradas e acomodadas. Nesse sentido, "conciliar a igualdade dos cidadãos e o direito à diferença constitui o grande dilema e o desafio da escola pública, pois ela mesma é uma instituição etnocêntrica, monocultural e preconceituosa" (Capelo, 2003, p. 128).

Frente ao que foi dito, percebemos que, para promover um diálogo reflexivo sobre as relações étnico-raciais no âmbito das práticas pedagógicas das professoras, faz-se necessário colocar em evidência que cada indivíduo representa um coletivo social, que suas reflexões partem sempre das

suas experiências e das relações que constroem com o outro e dos mecanismos que acionam para afirmarem seu pertencimento étnico-racial no espaço escolar. Conforme Franco (2020, p. 368),

> Percebe-se a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua. Práticas pedagógicas impostas sem tais explicitações tendem a ser superficialmente absorvidas, sem adesão do grupo que as protagonizam (Franco, 2020, p. 368).

Mesmo diante de todos os avanços no campo da educação para as relações étnico-raciais, com a conquista das políticas públicas de ações afirmativas, a fim de reparar os danos causados à população afro-brasileira, sabemos que se trata de um processo que exige desconstrução da estrutura colonial e das formas de colonialidade impregnadas no imaginário da sociedade, nas estruturas do estado, da universidade, na produção do conhecimento, nas práticas pedagógicas, no currículo, nos processos de formação do professor. Contudo, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6):

> [...] Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Para Cavalleiro (2005, p. 11) "na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola". A ausência de um planejamento mais sistemático envolvendo as relações étnico-raciais se revela nas falas da professora P2, quando afirma: "*na verdade eu nem sempre busco planejar minhas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais, na maioria das vezes*" (Entrevista concedida em 19/05/2020). O mesmo ocorre com a professora P8*:* "*Sempre que julgo pertinente, oportuno e necessário planejo aulas que venham a promover o debate e a reflexão sobre as relações* étnico-raciais" (Entrevista concedida em 15/10/2020). Gomes e Jesus (2013) reiteram que a inconstância de práticas pedagógicas antirracistas, no contexto das escolas brasileiras, refletem algumas características mais gerais da escola, como por exemplo, a dimensão da gestão escolar, os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial, a inserção dessa temática no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. Além disso, nas escolas onde predominam o mito da democracia racial, as práticas pedagógicas se "apresentam de formas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas *Diretrizes*" (Gomes; Jesus, 2013, p. 30).

Quando perguntamos, de forma mais específica, como as professoras trabalham com temáticas sobre Racismo, discriminação e preconceito racial, obtivemos como respostas:

> *P1- Com textos, notícias, teatros, músicas, filmes, diálogos e debates* (Entrevista concedida em 08/06/2020).
> *P2- A turma do 4º ano eu não tive a oportunidade de trabalhar racismo, discriminação e preconceito racial este ano, mas a gente trabalha em uma discussão aberta onde a gente ouve as crianças, a gente conversa, dialoga sobre esse tema de forma a respeitar o outro, a qualquer pessoa e inclusive a mim que*

> *também moro em uma zona rural e tem o preconceito com relação a zona rural né, isso existe, eu já passei e passo por isso, porque eu moro na zona rural, moro em um sítio e então existe esse preconceito e discriminação. Mas eu trabalho de maneira muito clara e muito tranquila porque eu vivo isso, eu vivencio isso e até na faculdade eu tive um pouco de discriminação, mas assim como eu superei eu falo para meus alunos de maneira muito clara e tranquila a gente conversa sobre isso* (Entrevista concedida em 19/05/2020).
>
> *P3- Procuro principalmente conscientizá-los das diferenças e das diversidades que fazem parte do nosso povo, inclusive na nossa formação em todos os sentidos, buscando desenvolver o respeito mútuo, cooperação e dinamismo nos trabalhos em grupos, socialização de ideias e opiniões de cada um deles* (Entrevista concedida em 29/05/2020).
>
> *P4- Trabalho o racismo na sala de aula fazendo intervenção, com o desenvolvimento de projetos, desenvolvimento de atividades pertinentes ao tema* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
>
> *P5- Esse trabalho com racismo, discriminação e preconceito racial é muito complicado porque eu percebo que eles próprios negam sua identidade, ou seja, não declara sua cor de origem. Por isso trabalho com afirmação da identidade fazendo a dinâmica "de frente para o espelho" pesquisando no dicionário para buscar o significado e saber a diferença de cada um, autobiografia, construção de painéis de repúdio ao preconceito racial, discriminação e racismo, leitura compartilhada de textos informativos e de fácil compreensão e hora da notícia, como foi feito o ano passado, quando trabalhei esse tema convidei três alunos voluntários para falar sobre cada um em forma de jornal falado (repórter por um dia) para desenvolver a oralidade dos alunos* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
>
> *P6- Trabalhar essa temática não é tarefa fácil, mas quando o sujeito se sente parte integrante desse processo no sentido de opinar sobre o que pensa e age diante da situação, o trabalho se torna mais coerente e o aluno mais motivado. Eu realizei esse trabalho e iniciei com uma breve explanação mostrando três cartazes, cada um exemplificando o que era racismo, discriminação e preconceito racial; em seguida convidei alunos voluntários para fazer uma encenação de cada um, eles fizeram e foi muito interessante porque eu percebi que grande parte da turma estava entendendo a temática e sabendo diferenciar cada um deles com exemplos claros vivenciado no cotidiano deles e, a partir de então, buscamos um estudo mais aprofundado em livros, filmes, notícias de jornal e atividades de leitura e escrita contextualizando a temática* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
>
> *P7- Trabalhando a importância do respeito às diferenças, rodas de conversas, contos, histórias, valores, músicas, trabalho em grupo, propagandas, jogos pedagógicos que envolvam a cooperação dos alunos. Deste modo possam simbolizar as diferenças e a sua valorização e sua cultura* (Entrevista concedida em 05/06/2020).
>
> *P8- Racismo, discriminação e preconceito racial, normalmente trabalho quando surge uma situação tendenciosa a alguns desses conceitos como xingamentos, ridicularização das características físicas, exclusão de alguma criança de brincadeiras ou grupos. Procuro promover discussões a partir de textos, gravuras, filmes e músicas. E também no cotidiano tomo cuidado com o material que uso, se irá favorecer ou prejudicar a autoafirmação, bem como se contribui para a formação de indivíduos que respeitam o outro independente da raça, do credo, estatura física, condição social ou qualquer outro elemento que nos diferenciam. Analiso bem textos e imagens* (Entrevista concedida em 15/10/2020).

As falas das professoras revelam diferentes níveis de entendimento, envolvimento e de trato pedagógico sobre racismo, preconceito e discriminação racial. A fala da professora P2: "*Mas eu trabalho de maneira muito clara e muito tranquila porque eu vivo isso, eu vivencio isso e até na faculdade eu tive um pouco de discriminação, mas assim como eu superei eu falo para meus alunos de maneira muito clara e tranquila a gente conversa sobre isso*" (Entrevista concedida em 19/05/2022), corrobora com o que afirmam Gomes e Jesus (2013), ou seja, muitas práticas pedagógicas auxiliam na sensibilização e na discussão ética sobre o racismo, mas necessitam de um conhecimento mais qualificado sobre as questões afro-brasileiras. A fala também revela a tomada de consciência racial por parte da professora, sobretudo por ter vivenciado (ou vivenciar) processos de discriminação, inclusive, na universidade.

A afirmação da professora P5 de que "*esse trabalho com racismo, discriminação e preconceito racial* é *muito complicado porque eu percebo que eles próprios negam sua identidade, ou seja, não declara sua cor de origem*" (Entrevista concedida em 06/09/2020), expressa o quão o racismo afeta as mentalidades, as estruturas psíquicas das pessoas negras e dos estudantes negros. Nesse sentido, de acordo com Munanga (2017), o racismo é um crime perfeito. Silva (2005) afirma que:

> [...] a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (Silva, 2005, p. 30).

A professora P8, quando diz que "R*acismo, discriminação e preconceito racial, normalmente trabalho quando surge uma situação tendenciosa a alguns desses conceitos como xingamentos, ridicularização das características físicas, exclusão de alguma criança de brincadeiras ou grupos*" (Entrevista concedida em 15/10/2020), ratifica a persistência e a força ideológica da democracia racial, ao mesmo tempo em que reafirma o que Santomé (2009) define como "currículos turísticos", que reproduzem a matriz colonial de poder, de saber e de ser. Por isso mesmo, segundo Santomé (2009, p. 172), "um currículo anti-marginalização [e práticas pedagógicas com esta finalidade] é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas". Ademais, o discurso sobre a valorização do "*outro independente da raça, do credo, estatura física, condição social ou qualquer outro elemento que nos diferenciam*" *(*P8, Entrevista concedida em, 15/10/2020*)* teima em reatualizar um dos fundamentos do discurso moderno, ou seja, o princípio de que "todos são iguais perante a lei" que, como sabemos, trata-se de uma abstração que tem servido para manter e aprofundar desigualdades.

A proposta de articular a igualdade e diferença no campo da educação tem se constituído um verdadeiro desafio para a implementação de um projeto de "educação outra" que venha promover inter-relação das diversas culturas em diálogo com a construção de uma escola democrática a serviços de todos. Marin (2015) afirma que:

> A educação intercultural poderá criar uma abertura na direção à diversidade cultural, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica excludente. Nessa perspectiva, poderia trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os quais nos reconhecemos e nos identificamos (Marin, 2015, p. 58-59).

A concepção intercultural de educação se move em direção às diferentes perspectivas de conhecimento, propondo o diálogo potencializador das subjetividades no espaço escolar, em que todos os indivíduos se reconheçam na pluralidade de ideias. Sendo assim, a diversidade é ponto de partida para estruturar as práticas pedagógicas, pois reivindica a construção de uma nova concepção dos imaginários sociais ao considerar as múltiplas contribuições que os diferentes coletivos têm se apresentado, ao questionarem os padrões da ordem dominante, que não dão conta de atender às exigências de uma sociedade multifacetada.

Sabemos que a submissão e inferiorização de alguns povos e suas culturas se refletem na distribuição do poder social e, consequentemente, na escolha do conhecimento a ser comtemplado

nos espaços educativos. E esses fatores representam um desafio para a profissão docente, já que atender às demandas de uma educação democrática remete à mobilização de práticas que se articulem ao processo de reinvenção da escola, ou seja, uma nova forma de agir e pensar o papel da educação frente a diversidade.

É possível notar, através das falas das professoras, que a questão das diferenças étnicas, raciais, sociais e culturais têm apontado uma realidade que ecoa, cada vez mais forte, a necessidade da formação intercultural crítica dos sujeitos, de forma a superar "práticas pedagógicas antirracistas" que se limitem à "*conscientizá-los das diferenças e das diversidades que fazem parte do nosso povo, inclusive na nossa formação em todos os sentidos, buscando desenvolver o respeito mútuo, cooperação e dinamismo nos trabalhos em grupos, socialização de ideias e opiniões de cada um deles*" *(P3)*. Para Sacavino (2020, p. 8) "este talvez seja o maior desafio da interculturalidade e também da educação intercultural, não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades atuais, mas trabalhar com e intervir neles". Conforme Oliveira (2021, p. 28),

> O combate ao racismo como proposta educacional nos espaços escolares insere a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo, como educadores combatentes por uma outra prática social que tenta eliminar o racismo da sociedade brasileira. Esta prática educativa, assim pensada, estabelece uma série de conflitos entre sujeitos e posiciona os docentes de um lado da moeda dos conflitos e desigualdades raciais. Em outros termos, os docentes são mobilizados a intervirem nos processos educacionais e de aprendizagem a partir de um posicionamento político, de combate a todas as formas de discriminação e preconceito racial existentes nos espaços escolares e na sociedade.

Indagamos às professoras se já tinham presenciado alguma situação de descriminação/ preconceito racial envolvendo os alunos da *Comunidade Queimadas* e como a situação foi conduzida. Obtivemos as seguintes respostas:

> *P1- Sim, procurei conduzir com diálogo* (Entrevista concedida em 08/06/2020).
> *P2- Olha, eu já presenciei, já vivenciei discriminação na escola envolvendo os alunos da comunidade de Queimadas, mas foi de forma entre eles, entre os próprios colegas, que chamou uma de cabelo duro, chamou o outro de preto, sorri quando eles falam que jogam capoeira e a gente conduziu de forma bem natural. Fomos falar da importância da cultura, do legado artístico e cultural dos afrodescendentes e depois no final as crianças acabaram concordando e pediram pra fazer uma demonstração na sala de aula. E os alunos que antes tinham vergonha de mostrar isso eu incentivei eles a fazerem isso, a mostrar e aí fui pegar vários exemplos de vários artistas e eles ficaram entusiasmados e demonstraram em sala de aula e depois demonstrou pra toda escola, no momento de capoeira pra toda a escola* (Entrevista concedida em 19/05/2020).
> *P3- Não me recordo de nenhum momento ou atitude desse tipo* (Entrevista concedida em 29/05/2020).
> *P4- Não tenho presenciado mais situações de racismo na escola* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P5- A discriminação está sempre presente nas escola, seja ela racial, social e cultural, mas com os alunos da Comunidade Quilombolas de Queimadas sempre que vou fazer atividades em grupo ou dupla, os colegas as vezes rejeitam dizendo que vão perder porque eles não sabem nada, eu explico que na sala de aula nós todos estamos ali para aprender e ensinar ao mesmo tempo e não para competir* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P6- Os alunos da Comunidade de Quilombola de Queimadas, na maioria, são tímidos e reservados, mas*

> *uma vez ou outra dá para perceber que um colega não quer fazer dupla com o outro, que sempre corrige o colega porque pronuncia diferente e ainda faz crítica de mau gosto. Nesse caso eu faço a interferência pedindo para se colocar no lugar do outro e faço a pronúncia da palavra junto com eles e falo que nós temos vários jeitos de falar, mas, que devemos ficar mais atentos na hora da escrita para facilitar a nossa aprendizagem. E no caso do relacionamento, quando acontece algo que causa constrangimento, eu chamo os envolvidos e peço para repetir ao contrário e ainda pedir desculpas para que eles reflitam sobre a situação e deixam de ser mais intolerantes* (Entrevista concedida em 06/09/2020).
> *P7- Não* (Entrevista concedida em 05/06/2020).
> *P8- Não raro foram as vezes que ouvi de uma criança a reclamação: "professora, alguém está me chamando de negro ou negra das Queimadas" e graças a minha condição privilegiada de ser negra pude contribuir com o "agredido" como também com o "agressor". Normalmente, em classe, mediante a queixa, converso com a turma partindo sempre com a pergunta. Quem é a professora Rúbia? Respondendo, é aquela professora negra, preta que mora perto da escola. Se eu morasse nas Queimadas, a resposta seria. Rúbia é aquela professora negra, preta que mora nas Queimadas e assim a discussão prossegue que a cor da pele, as características físicas, o lugar onde moramos são elementos que servem para nos identificar e nunca para nos inferiorizar. Procuro esclarecer para os alunos que dizer a uma pessoa negra que ela é negra ou preta não é xingamento, que em nenhuma situação me ofendo, quando referem a mim como negra, preta, "balançando os meus ombros" digo sou negra preta sim e que perante a lei os mesmos direitos são iguais aos de qualquer outra pessoa* (Entrevista concedida em 15/10/2020).

Se temos professoras que identificam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar, nas relações entre estudantes, temos, também, professoras que não conseguem ou preferem não identificar tais situações, muitas delas tornadas naturalizadas. Segundo Munanga (2017, p. 40) "o silêncio, o não dito, é outra característica do racismo à brasileira" e, por isso, o racismo é um crime perfeito, "pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros".

As falas das professoras que reconhecem a existência do preconceito e da discriminação racial na escola são elucidativas do quanto às tensões raciais dividem, excluem e segregam os estudantes negros e se apresentam em formas de insultos e xingamentos e, nesse sentido, "insultos raciais alimentam o clima de violência e conflito nas escolas, (re) atualizando o ideal de branquitude e as engrenagens do racismo institucional" (Bernardo; Maciel; Figueiredo, 2017, p. 30).

De acordo com Munanga (2005), a maneira como muitos professores lidam com o preconceito e discriminação é fruto da falta de preparo e de uma formação pautada no mito da democracia racial. Para o autor, esses fatores resultam na grande problemática da conivência com a diversidade e as manifestações de discriminação se fazem presentes no cotidiano dos educadores, que acabam comprometendo o objetivo principal de formar os futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Contudo, devemos levar em consideração que o professor termina reproduzindo o modelo de educação eurocêntrica que receberam e, desse modo, tendem a contribuir com a manutenção dos preconceitos presentes na sociedade.

Como podemos evidenciar em algumas falas, é comum que algumas professoras venham negar a existência de conflitos e discriminação envolvendo as crianças da Comunidade Queimadas, tencionando para conivência harmoniosa que, muitas vezes, trata-se de colocar a criança negra dentro dos padrões da monocultura branca ocidental que impera no imaginário social e é fortemente reproduzido no seio da escola. "O racismo não só transforma a branquidade como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado. Ela integra o campo da percepção de negros e brancos" (Gomes, 2017, p. 81). De acordo com Nascimento (2017, p. 113),

> O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos níveis do ensino brasileiro- primário, secundário, universitário- o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto Silvio Romero, constitui um ritual de formalidades e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características de seu povo, foram ou não ensinada nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou o negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

A invisibilidade e negação de povos e culturas tem um saldo negativo que não foi reparado. "As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação" (Santomé, 2009, p. 161), levando, assim, os sujeitos pertencentes a esses coletivos a rejeitarem sua cultura, seus costumes, sua identidade e até mesmo a cor da sua pele por ser parte de um mecanismo de opressão.

Em nossa pesquisa, percebemos algumas situações semelhantes às encontradas por Santos (2015) em sua pesquisa intitulada "Cotidiano e aprendizagens de alunos quilombolas do Arrojado — Portalegre/RN", em uma escola não quilombola que recebe estudantes quilombolas. A autora afirma que, na escola pesquisada, o preconceito racial e a discriminação têm assumido um espaço de intolerância, e muitos professores têm silenciado sobre as manifestações de preconceito e discriminação racial. Como consequência, os estudantes quilombolas têm demonstrado pouco interesse com a escola e com o aprendizado, sendo "[...] afetados no cotidiano e no seu desenvolvimento cognitivo pelas diversas formas de violência racial presentes no contexto escolar" (Santos, 2015). Ainda segundo essa autora,

> Na escola Municipal Manoel Joaquim de Sá, os discursos e os olhares que recaem sobre os alunos do Arrojado partem da ideia de que eles são diferentes. Diferentes na forma de aprender, de se comportar e de se relacionar com os demais colegas. Além disso, para alguns alunos essa diferença se dá em virtude da cor, dificultando a aceitação das características físicas e corporais, afastando-os de outros grupos e sujeitos. Por conseguinte, acentua-se a não aceitação dos quilombolas no cotidiano escolar provocando distanciamento e rejeição. No tocante à rejeição sentida pelos alunos, duas considerações podem ser colocadas: primeira, ela é fruto de indicativos de que há um privilégio maior entre aqueles que são brancos e de outros setores do município de Portalegre; segunda, contribui para que os alunos quilombolas não queiram se agrupar com os demais colegas, ou ainda, alguns demostram não gostarem da escola. O que pode ter como resultado o fracasso e a evasão escolar, devido o sistema formal de ensino não propiciar o combate à discriminação racial e seus desdobramentos. Em razão disso, é preciso que a instituição de ensino aprenda a lidar com situações de conflito étnico-raciais nos elementos cotidianos, os quais devem ser incorporados nas práticas e atividades pedagógicas, e nos conteúdos curriculares que também são intermediados pelos livros didáticos e literários (Santos, 2015, p. 155).

Segundo a professora P6, "*os alunos da Comunidade Quilombola de Queimadas, na maioria, são tímidos e reservados, mas uma vez ou outra dá para perceber que um colega não quer fazer dupla com o outro, que sempre corrige o colega porque pronuncia diferente e ainda faz crítica de mau gosto*". A professora P8 também afirma

que "*não raro foram as vezes que ouvi de uma criança a reclamação: 'professora, alguém está me chamando de negro ou negra das Queimadas*'". Santos (2015, p. 156) alega que "os alunos, ao vivenciarem ações de exclusão, discriminação e racismo, sentem-se estigmatizados, colocados como sujeitos menores", e isso parece ocorrer com os estudantes da Comunidade de Queimadas. Se tem tido um silenciamento e não reconhecimento, por parte de algumas professoras, dessas situações no ambiente escolar, é preciso reconhecer a ação de algumas professoras no enfrentamento das violências, que recaem sobre esses estudantes, por mais que as formas de interferência, em muitos casos, sejam limitadas.

Não tivemos por intenção culpabilizar as professoras da Escola Municipal, campo empírico desta pesquisa, a respeito dos limites no enfrentamento das situações de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar nem culpá-las sobre os limites que têm sido impostos para a construção de uma educação antirracista em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), posto que, como temos afirmado, a matriz de poder colonial e as colonialidades nos atravessam. Trata-se, como bem afirmou Maldonado-Torres (2007, p. 131), de um padrão de poder, surgido com/no colonialismo moderno, mas que sobrevive até hoje, "nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos", de forma que todos nós, inclusive os professores e professoras, fomos capturados por essa lógica, por essa matriz epistêmica.

Algumas educadoras, por exemplo, reconhecem as expressões de preconceito e discriminação racial no espaço escolar, envolvendo as crianças, enquanto que outras não conseguem identificá-las com precisão, mesmo quando reconhecem a existência do racismo em nossa sociedade. As práticas pedagógicas dessas educadoras continuam focadas na "boa intenção", o que parece resultar de uma formação inicial ou continuada que não tem dado conta das temáticas sobre as relações étnico-raciais, em especial sobre a cultura afro-brasileira.

Em um sentido mais geral, a pesquisa explicitou alguns estigmas que recaem sobre os alunos da Comunidade de Queimadas: eles são considerados atrasados em termos de desempenho escolar, que, na perspectiva das professoras, são expressos no baixo rendimento, *déficit* de aprendizagem e no acúmulo de reprovações; a existência do preconceito e da discriminação racial na escola é elucidativa do quão as tensões raciais dividem, excluem e segregam; por fim, a questão das diferenças étnicas, raciais, sociais e culturais tem apontado uma realidade que ecoa cada vez mais forte na necessidade de formação intercultural crítica dos sujeitos, que possam suscitar práticas pedagógicas antirracistas.

Gomes (2019) destaca que a perspectiva decolonial, que abarca a educação brasileira, precisa estar pautada na perspectiva negra, produzida a partir das reivindicações do movimento negro, sobretudo nas agendas políticas contra o racismo, pela justiça social, cognitiva e pela democracia. Essas bandeiras de luta têm conduzido a novas esferas do conhecimento, indagando a diversidade epistêmica e constituído narrativas plurais para o campo do conhecimento, a partir das experiências culturais, políticas e sociais do povo negro no Brasil. "A perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários, e estético-corpóreo negros" (Gomes, 2019, p. 245). A partir dessa perspectiva, segundo Oliveira (2021, p. 30), "há que se ter uma postura militante, no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade".

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. *In:* PVN (org.). *Frechal:* terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN – PVN, 1996.

ARÊDA-OSHAI, Cristina Ma. O ressurgimento de antigas categorias em novos contextos: quilombos e quilombolas vivendo no presente. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, p. 255-279, nov. 2015/fev. 2016, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo:* antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais (Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994). *Boletim Informativo NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas / Fundação Cultural Palmares*, Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 81-82, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de. *Racismo e educação:* (des)caminhos da lei nº 10.639/2003. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2017.

BRASIL. Senado Federal Secretaria de informática. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *In*: Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina:* entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente sociocultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural:* aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. *In*: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). *Diversidade, cultura e educação:* olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

CAVALLEIRO, Eliana dos S. Introdução. *In*: SECAD (org.). *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombos no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/2003. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, p. 5-28, jul./out. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859. Acesso em: 08 jul. 2021.

FIGUEIREDO, André Videira de. *O caminho quilombola:* sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Appris, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca,* v. 12, n. 27, p. 367-379, maio/ago. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). *Temas de Pedagogia:* diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP*, v. 7, p. 534-551, 2016.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In:* GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.* Brasília: MEC; UNESCO, 2012. p. 43-58.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mar. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Rámon (org.). *El giro decolonial:* reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARÍN, José. Educação intercultural no contexto da globalização: perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. *In*: CECCHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (org.). *Interculturalidade e educação*: saberes, práticas e desafios. Blumenau: EDIFURB, 2015. p. 39-59.

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

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (org.). *O racismo e o negro no Brasil:* questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e militância decolonial.* Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al. Pedagogias decoloniais na Amazônia:* fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. *In:* FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 15 maio 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula:* uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Maria do Socorro dos. *Cotidiano e aprendizagens de alunos quilombolas do Arrojado - Portalegre/RN*. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Claudilene M.; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira na prática escolar: possibilidades de organização do tempo curricular. *Debates em Educação*, v. 11, n. 23, p. 489-523, 2019.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antiracista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF, 2005.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: "valorizar a diversidade"! *In*: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). *Educação das relações étnico-raciais:* caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre pluralidade cultural. *In*: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). *Diversidade, cultura e educação*: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

WALSH, Catherine. Estudos (inter)culturais na chave descolonial. *Tabula Rasa*, n. 12, p. 209-227, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina:* entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introducion – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In:* WALSH, Catherine (org.). P*ensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

Capítulo 8

A identidade do aluno negro e as propostas da Lei nº 10.639/2003 para uma educação antirracista: reflexões a partir das narrativas dos sujeitos

Janete de Carvalho da Silva Leal
Glauber Barros Alves Costa

Entende-se que, a partir da colonização do Brasil, o africano e seus descendentes perderam a sua individualidade e, diante da negação de sua humanidade, a justificativa para a escravização, muitas consequências decorreram desse processo histórico, como a desqualificação dos traços negroides e a tentativa de subjugação cultural, que resultaram em desigualdades, das mais variadas ordens (econômica, social, educacional, entre outras). Essa negação se reflete no ambiente escolar, onde por muitos anos fomos ensinados que a humanização estaria associada aos discursos e ao modelo de vida europeu. Assim, fomos levados a rejeitar nossa própria constituição física e a adotar o modelo de vida do branco e da brancura como padrão de humanização. Essa aceitação corrobora os discursos da falsa democracia racial, mantendo-nos dominados e colonizados pela elite branca, perpetuando, assim, a marginalização e a negação da identidade negra.

Assim, nos espaços escolares, esse ainda tem sido um processo de luta que já se encarrega por muitos anos com a luta dos movimentos sociais, dentre eles os movimentos sociais negros, por uma busca de garantias na horizontalidade de direitos. E, em prol de uma educação antirracista, esses movimentos e, em específico, o Movimento Negro, há muito tempo vêm denunciando o tratamento de negação e invisibilização da história e da cultura dos negros e negras pela escola, pelo currículo e pela sociedade. Como bem observa Gomes, o Movimento Negro, considerado por ela educador da sociedade brasileira,

> por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2019, p. 21).

Assim, diante das várias lutas e movimentos, com demandas por ações afirmativas e outras, algumas alterações foram realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a exemplo daquelas provocadas pela Lei nº 10.639/2003:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> § 3º [...]
> Art. 79-A. [...]
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003).

Já com mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que dispõem sobre as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira (DCRER), respectivamente, faz-se necessário reconhecer que este foi o passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abriram caminhos para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação de uma sociedade patriarcal, que tem um sistema educacional no mesmo viés.

É sabido que a lei, fruto das lutas do movimento negro, grupos sociais e de pessoas negras, tem por objetivo principal apontar a preocupação com o acesso e o sucesso escolar da população negra, a fim de garantir o direito dos alunos afrodescendentes de frequentarem instituições de ensino de qualidade e que sejam comprometidas em corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 2).

No ano de 2023, completaram-se vinte anos da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e em seguida o seu parecer que, como já dito, é fruto da luta dos movimentos negros e sociais na garantia dos direitos por meio da educação, sobretudo da constituição de uma identidade positiva dos povos negros, que viveram e vivem em processo de luta constante pela horizontalidade dos direitos.

Neste sentido este capítulo traz o recorte de uma pesquisa de mestrado que se propôs a analisar a identidade dos alunos negros construída em uma escola da rede municipal de Guanambi,

Bahia, a fim de trazer reflexões a partir dos teóricos e das vivências narradas pelos alunos negros sobre a sua formação identitária no espaço escolar.

O texto descreve um estudo de caso, de natureza exploratória, que envolveu a obtenção de dados descritivos através do contato direto da pesquisadora com a situação estudada. O método de estudo de caso é definido como uma pesquisa que trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, com um caso sempre bem delimitado e com contornos claramente definidos (Lüdke; André, 2003). O objetivo da pesquisa exploratória é compreender a variável de estudo em seu contexto social. Para isso, foi utilizada a roda de conversa como instrumento de coleta dos dados, com o objetivo compreender como ocorre o processo de formação identitária dos alunos negros na escola. A roda de conversa se assemelha a uma entrevista em profundidade e não dirigida, permitindo um diálogo descontraído para obter o máximo de liberdade de expressão por parte dos entrevistados (Piovesan; Temporini, 1995).

A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede municipal de Guanambi, especificamente na Escola Municipal Professora Adelice Magda Rodrigues Pereira de Oliveira. A escolha dessa escola como campo empírico se deu por ser o local de trabalho da pesquisadora até a data da realização da pesquisa e pelo seu perfil de atendimento ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), em que os alunos, em sua maioria, estudam em média oito anos de sua fase escolar. Destaca-se a presença significativa de profissionais e alunos negros, refletindo a história do bairro onde a escola está localizada, inicialmente habitado por uma família negra.

O estudo selecionou alunos autodeclarados como pardos ou pretos do 7º ao 9º ano, com a premissa de que esses adolescentes têm uma compreensão mais elaborada sobre identidade. Assim, os alunos foram convidados, durante as aula, a participarem da pesquisa, sendo necessário consentimento dos pais para os menores de idade.

Inicialmente foi realizado um teste prévio com um grupo de alunos interessados, e durante a roda principal, quatro alunos autodeclarados negros do 8º ano participaram. Eles foram identificados com nomes de reis e rainhas africanos, a fim de promover uma conexão com a história africana. A roda ocorreu na escola em novembro de 2022, sendo gravada e solicitada autorização para transcrição. Após a roda, os dados foram analisados conforme Bardin (1977), através da técnica de análise de conteúdo, para sistematizar as transcrições, identificar padrões e categorias, e inferir conhecimentos sobre a produção das narrativas. A análise foi feita a posteriori, fragmentando o texto em unidades e categorias para confirmar ou negar hipóteses a partir das falas dos participantes.

Discutindo a identidade do aluno negro a partir de suas narrativas

Silva (2011) destaca que a identidade negra, originalmente imposta por aqueles que detinham poder, conforme expressa Nascimento (*apud* Costa, 1982), foi redefinida pelo Movimento Negro brasileiro. Nesse contexto, ser negro não é considerado uma condição inata, e o conceito de raça é entendido não como biológico, mas como um construto relacional. Esse construto é formado histórico e culturalmente pelas interações entre diferentes grupos sociais em cada sociedade, conforme defendido por Gomes (1995).

Neste sentido, o processo de construção ou reconstrução da identidade negra destaca a significativa contribuição do Movimento Negro. Isso se deve ao fato de que, ao buscar identificar, explicitar e aceitar suas raízes negras, o indivíduo promove a desconstrução em sua consciência de

todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e julgamentos associados à representação do negro. "Esse processo de desconstrução envolve uma comparação entre a realidade vivenciada e a representação previamente estabelecida, sendo amplamente facilitado pela atuação prática do Movimento Negro em diversos contextos onde expande sua influência" (Silva, 2011, p. 94).

No entanto, diante dos enfrentamentos com "os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e julgamentos associados à representação do negro" (Silva, 2011, p. 94), a construção identitária do sujeito negro é marcada de enviesamentos e muito tem sido os motivos pelos quais causam impactos em nossa formação. Neste sentido, segundo Malafaia (2018, p. 9),

> assumir a identidade negra no Brasil pode ser um processo extremamente doloroso, uma vez que os modelos ditos positivos da identidade negra são poucos divulgados, se comparados aos modelos de pessoas brancas. Em contrapartida os modelos negativos do negro são facilmente observados em nossa sociedade basta olharmos para as ruas, presídios, hospitais psiquiátricos, favelas e outros contextos, em geral, negativos.

No contexto de uma sociedade que violenta as características do negro, "o indivíduo negro é intimado a anular e a negar o corpo e a encarar os ideais do indivíduo branco" (Malafaia, 2018, p. 9). Neste discurso, os negros são motivados a não assumir ou aceitar as suas características fenotípicas e a cor de sua pele, tentando se aproximar dos ideais de brancura, pois o racismo tem afetado fortemente as pessoas a partir, principalmente, de seus traços físicos, a pigmentação cromática da pele e a textura do cabelo.

Diante de todos esses enfrentamentos, marcadamente de uma sociedade estrutural e estruturante do racismo, precisamos olhar para a escola como um espaço de proposição e reflexão na formação da identidade dos alunos negros, procurando romper com o racismo silencioso, tendo em vista que é neste espaço que emergem os primeiros contatos com as diferenças e que se alonga por muitos anos.

Os estudantes que participaram da pesquisa são autodeclarados negros, de pele parda e preta das turmas de oitavo ano, conforme apresentado abaixo, representados com nomes de reis e rainhas do continente africano.

Tabela 1 – Identificação dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Cor
Mansa Musa[1]	14 anos	Preta
Aníbal[2]	14 anos	Preta
Menelik I[3]	18 anos	Parda
Yaa Nana Asantewaa[4]	13 anos	Parda

Fonte: Elaborada pelos autores.

[1] Mansa Musa – imperador do Reino Mali e considerado o homem mais rico do mundo. Seu reinado, no século 14, ficou conhecido como a idade de ouro do Império Mali, cuja expansão foi impulsionada principalmente pela abundância de riquezas naturais. A riqueza de Mansa Musa vinha do controle total da extração de ouro na região, sendo esse recurso altamente valorizado no século 14. Por isso, ele abastecia boa parte da Europa, África e Oriente Médio.

[2] Considerado um dos maiores generais de todos os tempos, Aníbal e seus poderosos exércitos africanos conquistaram as porções principais da Espanha e da Itália, e estiveram muito perto de derrotar o superpoderoso Império Romano. Nascido em Catargo, país ao norte da África, tornou-se general do exército aos vinte e cinco anos.

[3] Menelik I – Filho de Makeda, rainha de Sabá, primeiro imperador da Etiópia.

[4] Era mãe do rei Ejisu, que governava a região. A liderança de Yaa Nana Asantewaa na guerra inspirou muitos outros líderes africanos na luta pela independência e resistência contra o colonialismo. Ela é lembrada como um símbolo da resistência contra a opressão e da luta pela liberdade e autodeterminação. Fontes: https://meudna.com/realeza-africana-conheca-reis-e-rainhas-africanos/ e civilizacoesafricanas.blogspot.com. Acesso em: 08 ago. 2023.

Ao trazer a identidade para a nossa discussão, foram expostas imagens de pessoas com diferentes características fenotípicas (brancas, pardas, pretas, amarelas, de cabelos liso, ondulado, cacheado e crespo), e pedido a eles para simularem um desfile de acordo as escolhas que mais lhe agradavam e chamavam atenção. A escolha dada pelos participantes se deu da seguinte maneira e ordem:

Tabela 2 – Escolha dada pelos participantes durante a roda de conversa

Ordem	Escolha
1º	Uma pessoa de cabelo crespo preto fitado, de olhos pretos, nariz afilado e tom de pele parda.
2º	Uma pessoa de cabelo marrom ondulado, olhos castanhos escuros, nariz achatado e tom de pele parda.
3º	Uma pessoa de cabelo liso e marrom, de olhos castanho-claros e nariz afilado e tom de pele parda clara
4º	Uma pessoa de cabelo crespo, olhos pretos e nariz achatado e tom de pele preta.
5º	Uma pessoa de cabelos longos e cacheados, olhos pretos e nariz achatado e tom de pele preta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo a classificação racial dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são considerados negros todos aqueles que se autodeclararem pardos ou pretos. Assim, entende-se que as escolhas feitas a partir da cor da pele são todas de pessoas negras, entretanto, o que chama a atenção é que as três primeiras escolhas são de pessoas de pele parda, nessa configuração de tons mais claros que o preto.

Isso nos faz pensar e corroborar as pontuações feitas pelo Kabengele Munanga (1999), quando afirma que no Brasil a classificação racial é cromática, ou seja, é baseada na cor da pele e não na origem étnica do indivíduo. Também nos ajuda a entender que a construção da identidade da pessoa negra se enviesa na mesma perspectiva, observando o que aponta o mito da democracia racial, ao tentar nos manipular com um racismo silencioso. De acordo com Malafaia (2018, p. 8),

> O indivíduo com características mais próximas ao padrão de beleza do branco europeu tende a ser mais valorizado, enquanto aqueles cujas características se aproximam dos traços africanos tendem a ser mais desvalorizados e repelidos nas diversas esferas sociais. Reforçando a ideia racista de que a miscigenação seria um processo no qual o negro se tornaria mais respeitado e poderia ascender socialmente.

Aqui, é conveniente a interpretação de que há uma acentuada escolha e aceitação da identidade a partir da cor de pele que não nos torne desconfortáveis diante das agruras do racismo, pois, infelizmente, quanto mais acentuada a tonalidade da pele, mais vulneráveis estamos às situações de racismo.

Em relação à identidade racial, nota-se que esta é uma construção social e psicológica, por isso ela é construída, não nascemos com ela, mas gradativamente vamos nos construindo e reconstruindo, logo, depende muito dos espaços que nos constroem.

Ao debater sobre a escolha de imagens para entender de fato como eles se veem a partir destas, Mansa Musa justifica sua escolha afirmando: "Porque eu achei mais bonita, parece mais com as minhas irmãs". Essa referência às suas irmãs em sua fala é de fato importante para a afirmação

identitária, demonstra a positividade e a aceitação da sua cor, já que esta é entendida como um dos elementos definidores do pertencimento étnico-racial, conforme Gomes (2002).

Também é perceptível nessa fala, embora direta e sem rodeios, que o aluno não desconsidera os enfrentamentos pelos quais passa por conta de sua negritude. Entretanto, não desmerece e reconhece de forma positiva e de maneira politizada ao considerar que as suas escolhas por aquelas mulheres com a cor da pele negra se assemelham às suas irmãs. Ainda, nessa perspectiva, segundo os autores abaixo:

> Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de autoestima da criança. A dificuldade de autoaceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social (Ramos; Santana, M.; Santana, J. V. J., 2011, p. 17).

Durante a roda de conversa foi perceptível que pessoas com outros tons de pele não chamaram a atenção do grupo, que justificou com o argumento de que elas não portavam características fenotípicas semelhantes às suas. Ressalta-se, aqui, a importância do que coloca os autores citados acima "É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito" (Ramos; Santana, M.; Santana, J. V. J., 2011, p. 17). O fato parece redundante, mas nos remete ao entendimento da constituição da identidade desse aluno a partir do seu olhar direcionado a suas irmãs como uma referência positiva.

Em relação às características fenotípicas, que constituem uma pessoa negra, observa-se não serem bem delimitadas nas escolhas, levando em conta outras características como o cabelo, lábio e nariz. Continuando a conversa, para entender melhor a compreensão dos estudantes sobre beleza, a partir das imagens expostas, foi perceptível certa confusão a partir do que veem como belo e atraente.

Considerando que os participantes estão na fase da adolescência, há de se levar em conta, na visão deles, que para ser belo, também precisa de alguma maneira atraí-lo, embora o discurso explicite o fato de que o que se estabelece como belo ao negro foge aos padrões postos para a sociedade. De certo modo, isso implica uma análise sobre os aspectos positivos ou negativos nos conceitos que formam a identidade desses alunos, levando em conta os fatores físicos e psico-sociológicos.

Sobre beleza, o que é uma pessoa bonita, bela, para vocês?

> *Um dia eu parei para pensar nisso, eu divido beleza de atratividade, atração, entendeu? De uma pessoa atraente. Porque para mim uma pessoa se torna atraente pelas características dela, e já uma pessoa a se considerar bonita ela tem que encaixar dentro do padrão* (Aníbal, 2022).

O conceito de belo estabelecido pelo sujeito é comparado à atração. É perceptível que Aníbal, em suas falas, recorre às características padrões para aquilo que propõe a sociedade, mas, para ele é mais importante que seja uma pessoa atraente. Embora não transpareça uma clareza ao conceito estabelecido por Aníbal, é perceptível, no conhecimento dele, a visão dada pela sociedade de que belo e bonito é associado ao padrão e, na sociedade estruturalmente racista, o padrão é associado à branquitude.

Esse tipo de discurso explicita em nós o fato de que não basta a aceitação de nossa identidade, mas que precisamos reconhecer como um processo de luta. Isso acontece porque a sociedade apresenta

posturas racistas que confrontam conosco em todo o tempo, com padrões de beleza associados ao cabelo liso, à pele clara, ao nariz afilado e aos olhos claros, como afirmam os participantes: *"[...] já uma pessoa a se considerar bonita ela tem que encaixar dentro do padrão*" (Aníbal, 2022). Ao se questionar qual seria este padrão, prontamente respondem: "*branca de cabelo liso, olhos azuis; [...]. Não precisa ser azul, olho claro, verde, castanho claro*" (Mansa Musa e Aníbal, 2022).

Esta colocação corrobora o que nos coloca Ramos, Santana, M. e Santana, J. V. J. (2011, p. 15), de que ainda "amarrada a tais estereótipos de primitivismo, degeneração e deslocamento, é difícil que a presença negra contenha a imagem de identidade positiva, inclusive para os próprios negros". Ou seja, o processo de aceitação e identificação enquanto negro passa por um processo de transgressão sempre em confronto com o discurso de belo, bonito, dado pelo padrão colonial, que ainda, de maneira acentuada, é apresentada nos espelhos da mídia, ou até mesmo em outras imagens elaboradas socialmente. Sobre isto, aprende-se muito cedo, pois desde criança o discurso de belo e bonito nos remete à brancura.

Os participantes da pesquisa declaram que essa é uma visão da sociedade, e acrescentam:

> *Para a sociedade, também uma pessoa alta, de classe alta ou média. Uma pessoa que se encaixe de qualquer forma nesse padrão, entendeu? Continuando... Já uma pessoa atraente vem das características das pessoas, entendeu? O formato da sobrancelha, o formato de sua boca* (Aníbal, 2022).

As falas apresentadas demonstram certa confusão entre o que é belo e atrativo, mas nos chamam a atenção sobre as relações de poder estabelecidas que, de alguma maneira, na visão dos alunos, impactam na constituição identitária, o que nos ajuda a entender aquilo que nos apresenta a mídia, que reflete a representação do que o sujeito faz de si ou anseia.

O negro ainda aparece na estrutura da sociedade de maneira estereotipada, ligado à pobreza, desempenhando papeis sociais que o coloca numa posição de subalternidade. Assim, entende-se que a construção da identidade racial vem sendo atravessada pelos sistemas simbólicos, relações sociais, relações econômicas e culturais, impactando na formação identitária do indivíduo, pois, "as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído" (Silva, 1995 *apud* Abramowicz; Oliveira, 2006, p. 51).

É difícil dizer ainda que estamos em um contexto em que a reafirmação pela identidade negra carece de um reconhecimento social e de uma afirmação que não precise de ressalva, por isso é também um espaço de luta.

Os impactos do racismo na formação identitária dos sujeitos participantes da roda de conversa

É preciso discutir a identidade negra a partir de uma construção pessoal, inseparável da sociedade, mas consciente que esta nem sempre se efetiva de maneira natural. Isso pode ser justificado a partir do autor Munanga (1994), que ao falar sobre identidade destaca:

> [...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A

> definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga 1994, p. 177-178).

Entende-se que a formação identitária não acontece de forma natural, porque a subjetividade do sujeito em seu processo de se tornar negro traz consigo o peso do processo histórico, da sociedade e da cultura. Então, ao falar de si e o encontro de si com a sua negritude, o sujeito se reencontra com os desencontros e desconfortos provocados pelo racismo, principalmente diante da cor da pele e da textura do cabelo, como relata o aluno abaixo:

> É... *eu* já sofri racismo por conta do meu cabelo, tanto em casa, como na rua, aqui na escola também já ouvi algumas palavras e algumas ações que pode se dizer racismo também, e quando eu deixei o *meu cabelo crescer eu, eu queria que ele crescesse para deixar ele caído, entendeu? Só que depois de um tempo eu percebi que meu cabelo era crespo e que ele não tinha estrutura para descer, ele é um cabelo "estruturado" ele fica para cima, né? E eu deixei ele solto assim só lavava e black power, eu nunca recebi elogios também, e sempre tachavam meu cabelo como sujo, como feio, falavam que meu cabelo era feio, só andava de black power, já quando eu fazia o dedo lis que o cabelo imitava uma textura que não é minha, aí eu recebia vários elogios também* (Aníbal, 2022).

O cabelo tem sido um dos principais marcadores do racismo na escola, principalmente entre crianças e adolescentes que sofrem com as práticas discriminatórias através dos diversos apelidos pejorativos associados principalmente ao cabelo. Esse tipo de conduta deixa fortes marcas negativas, condicionando um sentimento de inferioridade no sujeito, como afirma Gomes (2002, p. 45): "Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência".

Ainda assim, ressalta-se que o negro é bombardeado pelas estruturas de sociedade com provocações racistas mesmo antes de nascer, com perguntas do tipo: Como que será o cabelo? Será que vai ser clarinho ou escurinho?

Além disso, foi nos ensinado desde cedo que a criança com o cabelo crespo deve amarrá-lo logo quando começa a crescer, porque já sabe que receberá apelidos por conta da estrutura capilar diferente do liso. Manipulados pela própria sociedade, através da mídia, os cabelos são sempre mantidos em coque, com tranças ou, quando menino, sempre cortado baixinho, a ponto da criança e/ou adolescente não conhecer o seu próprio cabelo, como relata Aníbal, a respeito da fase em que gostaria que seu cabelo crescesse para deixá-lo caído.

Nesta mesma fala, Aníbal narra o enfrentamento com os discursos racistas nos diversos espaços sociais e no contexto mais próximo, como a família, a rua e a escola. Pode-se notar um forte impacto do racismo em uma família também já marcada por estereótipos.

Nesse contexto, as redes de solidariedade e de acolhimento familiar operam dentro de uma sociedade em que o racismo é prevalente, o qual se expressa por meio de atitudes hostis em relação à estética e ao corpo de indivíduos negros. Por exemplo, a desvalorização do cabelo com textura cacheada ou "black" (Amorim; Aléssio; Danfá, 2021). Como dito acima, o racismo estrutura a sociedade de tal modo que muitas crianças e adolescentes negras, principalmente, meninos, não têm a oportunidade de saber como é de fato a estrutura capilar de seu cabelo.

Durante a roda de conversa, foi perceptível que Aníbal já demonstrava um início de sua formação política enquanto negro na sociedade, mas não esconde a sua frustação, pois o seu cabelo "*não desceu com os cachos*" como esperava; logo, num contexto que já era marcado pelas condicionantes do racismo, continuaria sendo vítima, também não notou nenhum reforço positivo na construção de sua identidade enquanto pessoa negra, ao narrar sobre não receber elogios ou afetações positivas, quando reafirmava a sua identidade por meio de seu cabelo.

Diante da narrativa deste participante, nota-se que o cabelo tem sido um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro desde a escravidão. (Gomes, 2002). Logo, o racismo é introjetado desde as famílias, uns de forma abusiva, mas, em sua maioria, silenciosa, reafirmando uma estrutura de sociedade dentro de um padrão colonial, em que para ser aceito é preciso negar a si próprio, no caso dos cabelos, com os alisamentos, escovas e até pente quente ou ferro de passar[5].

A roda de conversa foi um momento de escuta, aprendizagem e também solidariedade e respeito, porque todos os participantes ali, tinham o seu lugar de fala naquela conversa. Dando continuidade, foi falado sobre a vontade de expressarem a sua negritude, mas também o receio, o medo, de não serem aceitos pela sociedade. Esse é um discurso forte, porque impacta os sentimentos e as emoções que nos constituem enquanto ser humano, e como tem sido doloroso lutar por uma negritude digna em uma sociedade que ainda não rompeu com as indiferenças.

Assim, ao provocar a discussão sobre a reação dos participantes da pesquisa, diante dos tratamentos recebidos por conta de seus cabelos, a respeito da vontade de cortar o cabelo, foi relatado:

> *Já tive muita vontade, mas também eu pensava em alisar, né? Para ver se diminuía e também o receio de sair em muitos lugares, cheio de pessoas com medo delas notarem o meu cabelo, de chamar atenção o meu cabelo, né? E novamente acontecer essas situações e eu ficar desconfortável com o meu próprio cabelo e eu querer cortar, alisar, fazer esses procedimentos* (Aníbal, 2022).

A outra colega logo complementou a fala, dizendo: "*Sabe, professora, na verdade, a gente fica com medo de sofrer de novo*" (Yaa Nana Asantewaa, 2022).

Percebe-se, na fala dos sujeitos, o desejo por expressar a sua negritude com o seu cabelo natural e, ao mesmo tempo, o sentimento de vergonha e renúncia por não ser embelezado pela sociedade. Essa rejeição causa em nós um sentimento de baixa autoestima e um autoconceito negativo em relação à nossa negritude, devido a um padrão de beleza reproduzido pela sociedade, que "revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes padrões exercem sobre os sujeitos" (Santiago, 2014, p. 64).

É tão grave a ponto de que as agressões são internalizadas em nós, a ponto de sentirmos medo e frustração, como demonstrado na fala de Yaa Nana Asantewaa (2022). Como afirma Munanga (2005, p. 16), em relação às pessoas negras, elas têm "as estruturas psíquicas envenenadas". Da mesma forma, segundo Gomes (2019, p. 110), "no contexto do racismo há uma rápida associação

[5] Infelizmente desde muito cedo, principalmente as mulheres são motivadas e de forma impositiva pela família a alisar os cabelos, pois com o cabelo liso, os processos desgastantes, citados em Gomes (2002) para pentear e deixar o cabelo o mais "comportado" possível, passam a ser desnecessários. Esse alisamento, como referido por Mattos (2015), não se faz apenas com os produtos químicos, como a amônia, mas também com pentes quentes e, inclusive, com ferro de passar roupa. Ao alisarem os cabelos, essas meninas veem a possibilidade de estarem com as madeixas sempre desembaraçadas e não precisarem mais sofrer com os puxões dos pentes (Gomes, 2002). Nota-se, dessa forma, a relação que se estabelece entre cabelo liso e praticidade e entre cabelo crespo e o trabalho no cuidar. Essas relações refletem assim uma estética racista que vem sendo denunciada e problematizada pelo feminismo negro.

entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados, construídos no contexto do racismo".

Falas como estas reafirmam o que expõe Munanga (2012), quando afirma que a identidade negra passa pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, pela situação social do negro num universo racista, claro, de maneira acentuada pelas características fenotípicas, mas não só por elas, também na cultura, nas apresentações sociais, no esporte, como coloca Mansa Musa:

> *Quando a gente tá jogando os colegas ficam falando que a gente é ruim, que era fácil quando nós jogava bem, eu não ligo muito, mas ai eu começo a jogar mal porque eu não me sinto bem, entendeu? Ficam me comparando com muitas pessoas negras, mas eu não ligo não, na verdade eu não ligo, mas eu sinto, entendeu?* (Mansa Musa, 2022).

Essa fala nos faz refletir sobre o sentimento de inferioridade provocado pela autorrejeição e pela naturalização dos estereótipos, uma vez que "as crianças negras, desde muito cedo são capturadas pelas estruturas racistas que atuam no envenenamento de suas mentalidades, produzindo autorrejeição" (Santana *et al*., 2019, p. 325).

É assim que os estereótipos têm provocado o sentimento de autorrejeição, por apelidos e comparações que acontecem no dia a dia em diferentes espaços, no caso de Mansa Musa, no espaço escolar, e que vai internalizando o sentimento de inferioridade em relação aos demais colegas.

O fato de Mansa Musa dizer não se importar com o que acontece nos leva a hipótese de que, como o discurso de igualdade que é reproduzido no dia a dia da escola, a situação é naturalizada e continua acontecendo, pois "a cor é o sinal mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados sem levar em conta as suas aquisições educativas e sociais" (Fanon, 2008, p. 110), embora ressalta, "*na verdade eu não ligo, mas eu sinto, entendeu*?" (Mansa Musa, 2022), ou seja, o sentimento de inferioridade é manifestado, confirmando o que expõe Fazi (2006 *apud* Santana; Pereira; Júnior, 2019, p. 328): "o grande drama desse jogo é a negatividade associada a categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos".

Sentir-se de alguma maneira rejeitado, leva o adolescente negro a uma sensação de inferioridade, o que se percebe nas entrelinhas das falas dos sujeitos. Assim como acontece com os participantes, é sabido dos enfrentamentos que o negro sofre e que afetam diretamente a construção de sua identidade racial. Entendendo a partir de diferentes leituras e autores que a escola tem sido um espaço de atuação na reprodução de estereótipos sobre o corpo negro, acredita-se no potencial desta para a sua superação, através da efetivação das diferentes políticas de reeducação social e racial e pela construção de um currículo e práticas pedagógicas antirracistas.

Os impactos da representatividade no espaço escolar na constituição identitária dos alunos negros: escutando os sujeitos

O chão da escola é um dos espaços iniciais para a construção da identidade do aluno negro, não ocupando o primeiro lugar, que é o da família. Contudo, nem sempre essa representatividade é positiva, pois vem carregada de carências e afetos de um lar que por muito tempo é excluído da sociedade com a falta de políticas públicas diversas, como o saneamento básico, lazer, emprego, renda e saúde, o que os mantêm no contexto subalterno.

Assim, em se tratando de reafirmação identitária dos sujeitos, a representatividade positiva precisa ser enfatizada na escola, não que ela seja um lugar de salvação na constituição do sujeito, mas, segundo Ferreira e Camargo (2011, p. 378),

> um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo desde a infância é a escola. Infelizmente, é também um dos lugares em que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Levando em conta a necessidade da representatividade positiva para a constituição enquanto negro, ao trazer para a roda de conversa a instigação sobre a representatividade da negritude na escola, eles expressaram, afirmando: "*Eu me sinto mais confortável quando existem mais pessoas negras do que eu. Quis dizer além de mim, entendeu?*" (Mansa Musa, 2022). Assim como Aníbal (2022):

> Eu não me sinto desconfortável porque eu convivo com os professores, funcionários daqui há muito tempo, mas também é... a tem uma professora aqui é.. uma negra que a gente se sentia melhor confortável, né, porque você não vê muitos negros ocupando o lugar de poder: (engasgo ao falar) a diretora é branca de cabelo liso, loira (intervenção de outros alunos) a vice é branca...

Continua: "*a maioria dos professores são brancos, então é isso né, você fica na questão por que de não ter muitos professores negros*" (Menelik I e Yaa Nana Asantewaa, 2022). As falas dos alunos demarcam a estrutura de sociedade que é projetada para o negro nos diferentes contextos, dominada pela colonialidade do poder, a marca da supremacia do poder na mão da branquitude[6], com o objetivo de controlar os sujeitos e até mesmo quais papeis desempenhar. Em relação a isto, ainda são notadas como poucas as representatividades negras de professores nas escolas e mesmo nos cargos de gestão administrativa, pois em sua maioria estes são ocupados por pessoas brancas.

Cabe a reflexão, para quem o ensino é pensado, ao justificar as ocupações nos espaços de poder por pessoas majoritariamente brancas, já que ainda temos um alto índice de adolescentes e jovens negros que não concluem o ensino médio ou a universidade, pois, devido aos enfrentamentos, como a falta de qualidade de condições mínimas de sobrevivência, eles são levados ao emprego informal antes mesmo de concluírem os estudos.

Para Santos (2001 *apud* Ferreira e Camargo, 2011, p. 379):

> [...] na escola pública, as possibilidades de sucesso dos alunos negros são menores que as dos brancos. Em seu trabalho, ao relacionar o rendimento escolar às relações raciais na escola, revela que, em todas as séries do ensino fundamental, o aluno negro apresenta maiores índices de evasão e repetência quando esses são comparados aos do aluno branco, e eles se veem excluídos mais cedo do sistema de ensino, o percentual de alunos negros com atraso escolar é maior em relação ao dos alunos brancos, as frequentes interrupções, temporárias ou definitivas, geralmente ocorrem em função de os alunos negros entrarem no mercado de trabalho precocemente.

[6] O termo "branquitude" não se refere a pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (Pinheiro, 2023, p. 27).

Ora, ao mesmo tempo em que os alunos reconhecem a presença de professoras negras na escola, os mesmos questionam sobre a presença da branquitude nos cargos de gestão administrativa, e nessa relação de poder sentem a falta dessa representatividade, o que nos chama a atenção quando Aníbal diz: "*Você vê que uma pessoa negra conseguiu você se inspira nela. Se uma pessoa negra tá nesse cargo eu também posso, se uma pessoa negra conseguiu esse lugar eu também posso*" (Aníbal, 2022).

É perceptível que, ao falar de representatividade, os participantes da roda de conversa expressaram o quão necessária é a representatividade da negritude na fase escolar, pois como afirma Pinheiro (2023, p. 14), ao falar da importância da representatividade: "onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta".

Ainda que o meio social não nos projete e nem os nossos sonhos, naquela roda de conversa os alunos falaram sobre os seus objetivos profissionais. E enquanto pesquisadora, perguntou-se, se mesmo diante da falta de representatividade nos espaços de poder, vocês têm a perspectiva de um futuro profissional? Menelik I (2022) afirmou:

> É claro que a gente não pode desistir de nossos sonhos e a gente tem como, vai ser mais difícil, do que uma pessoa branca, de ocupar o lugar dela, vai ser mais difícil, mas não é impossível.

Ao questionar o porquê da dificuldade, Yaa Nana Asantewaa interfere: "*Tem o racismo estrutural*". E esse racismo seria associado ao que? "*A maioria dos negros são pobres [...]*".

É notória a consciência política dos alunos ao refletirem sobre atravessamentos que lhes condicionam, sendo negro em meio a uma sociedade estruturalmente construída para nos deixar de lado, em detrimento de um sistema que hierarquiza as pessoas pelos seus fenótipos. Por outro viés, vê-se de maneira positiva a potencialização de seus objetivos, "*vai ser mais difícil, mas não é impossível*" (Menelik I, 2022).

Em nenhum momento dessas falas nos cabe o discurso da meritocracia[7], pois os sonhos e conquistas, seja a conclusão de um curso ou um emprego de uma pessoa negra, são construídos à base da opressão que partem de outros grupos, em especial do grupo racial branco. Toda a estrutura em nossa sociedade foi construída em favor da branquitude, dificultando aos negros condições concretas de acessar um espaço de dignidade social enquanto cidadãos, resultado do racismo estrutural que, como afirma Almeida (2019), normaliza e naturaliza as desigualdades.

E pedagogicamente, como a escola tem contribuído no fortalecimento da negritude dos alunos e no debate sobre o racismo?

A escola é viva, daí a importância de pessoas que fazem a educação e que acreditam nesse espaço de poder construírem possibilidades que contribuam na formação subjetiva dos sujeitos. Durante a roda de conversa, pode-se identificar que a pauta das relações étnico-raciais nos anos finais do ensino fundamental dessa escola tem avançado, o que ficou explicitado nas narrativas dos estudantes, diante do entendimento político e crítico sobre os enfrentamentos diante de uma sociedade racista.

Assim, ao questioná-los sobre os trabalhos realizados na escola que envolvem a temática da negritude e a pauta do racismo, os alunos destacaram:

[7] Meritocracia que sustenta a negação do racismo e a ideologia da democracia racial, validando a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, principalmente por parte do estado (Almeida, 2019).

> *Olha, eu não lembro muito, mas a gente estudou os direitos humanos, que também já é um avanço para que a gente entenda mais...* (Mansa Musa, 2022).
> *Trabalhou nas disciplinas de interculturalidade e de português esse ano* (Aníbal, 2022).
> *Nos anos anteriores eu não lembro, era mais na consciência negra* (Yaa Nana Asantewaa, 2022).
> *A questão do negro é trabalhada na maior parte na consciência negra* (Menelik I, 2022).

Durante a conversa, os alunos deixam claro que as questões sobre negritude e as relações raciais são pautadas de maneira contundente na época da consciência negra, no mês de novembro, embora haja ressalva de também ser tratada nas disciplinas da área de humanas. A esse respeito somos convidadas às reflexões de que as questões que envolvem os alunos negros não devem ser pauta somente para as disciplinas das humanidades, mas de todas as disciplinas do currículo escolar.

Não há nada de errado em celebrar e refletir sobre o dia da consciência negra, pelo contrário, considera-se como necessário e importante. Todavia, as relações étnico-raciais jamais podem ser tratadas em apenas um dia ou semana, uma vez que nesta construção histórica, em uma sociedade formada por maioria de negros, sendo estes principalmente alunos da rede pública de educação, a discussão sobre o racismo e os problemas que o envolvem, bem como a identidade étnica está para além de uma data particular.

Entende-se, também, que a reflexão sobre a consciência negra está para além do combate às discriminações e ofensas raciais, que são limitados à questão do *bullying*[8]. Assim, questões que nos convidam a refletir a respeito da consciência negra estão muito além, está para o entendimento da formação histórica que constitui a nossa sociedade e de uma estrutura racista associada às colonialidades do poder, ser, e saber que justificam o porquê do negro ainda ocupar espaços subalternos.

Ao associar as situações de racismo somente ao *bullying*, estaremos longe de compreender porque temos os menores salários, porque ocupamos os cargos mais baixos, porque ainda somos carentes de políticas públicas que envolvem a educação, a saúde, a seguridade e respeito pelo Estado.

E, por compreender a escola como um espaço de formação do sujeito, essas discussões não podem ser silenciadas nos currículos e nas práticas pedagógicas. Desse modo, faz-se necessário pensar um currículo em uma perspectiva contemporânea, que implica conceber uma sociedade como não homogênea, uma sociedade dinâmica. Tão logo, é necessário que seja pensado um currículo que contemple os valores éticos que têm como fonte a dignidade do ser humano, pois, infelizmente, a luta dos negros ainda é primordialmente pela garantia de sua existência enquanto ser humano.

Isso logo se reflete que, embora haja a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 para o trabalho das relações étnico-raciais nos currículos escolares, ainda é perceptível, no dia a dia da escola, uma história silenciada, contada a partir da lógica dominante.

As narrativas apresentadas neste estudo são provas de uma estrutura de sociedade delineada por um sistema de dominação racista, em que muitos ciclos se fecharam, outros se abriram, mas o

[8] Nos termos da lei nacional n.º 13.185/2015 (artigo 2º), o *bullying* é caracterizado pela violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, alcançando, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistematizados e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias (Brasil, 2015). No artigo 3º, o *bullying* é classificado como verbal (insultar, xingar e apelidar pejorativamente), moral (difamar, caluniar, disseminar rumores), sexual (assediar, induzir e\ou abusar), social (ignorar, isolar e excluir), psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar), física (socar, chutar, bater), material (furtar, roubar, destruir pertences de outrem) e virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social) (Brasil, 2015).

racismo continua afetando as pessoas negras, por isso, acredita-se que os estudos acerca das pautas antirracistas não se esgotarão, o que conseguiremos, talvez, será afetar e reconstruir histórias, mas dificilmente afetaremos a base de uma sociedade estruturada pelo racismo.

Assim, a roda de conversa com os alunos negros, embora sem um número expressivo, permitiu a reflexão e o diálogo sobre as nossas histórias de vida, sobretudo ao que se relaciona com a nossa constituição identitária enquanto pessoas negras, bem como os compassos e descompassos que se vive frente a uma sociedade demarcada e dominada pelas colonialidades do ser e do saber, estruturalmente racistas.

Deste modo, a roda de conversa promoveu a abertura ao diálogo, o colocar-se no lugar do outro. Foi um momento singular, na escuta das pluralidades de cada pessoa. E, diante dos resultados, foi notório o quanto a escola pode interferir de modo positivo ou negativo na constituição e na formação da identidade do sujeito. Assim, é preciso que enquanto educadores, possamos refletir em qual medida temos alcançado a subjetividade de nossos alunos negros, de modo que eles se sintam fortalecidos e protagonistas de suas histórias.

Compreende-se que os alunos negros desde cedo já chegam à escola com as sequelas das subalternidades em razão da falta de políticas públicas necessárias à dignidade de sua família. Então a escola, nós, os agentes educativos, precisamos acolher, escutar e esperançar essas crianças para que elas se fortaleçam positivamente.

As nossas abordagens já não devem mais pautar nos discursos da subalternidade, quiçá o lugar do subalterno não é nenhuma novidade para a criança negra. Então, a pauta e o ensino precisam ser de potencialização, protagonização.

Outra reflexão deixada pela roda de conversa é sobre o desvelamento do preconceito e da discriminação racial a partir da estrutura capilar, e esta tem interferido na potencialização da negritude dos adolescentes. Desde muito cedo, a criança negra é ensinada a não gostar de seu cabelo, pois são vítimas dos discursos estereotipados e da falta de representatividade positiva, relacionada ao cabelo que não lhe são apresentados, afinal, a sociedade reproduz como bom e bonito o cabelo liso.

Compreende-se que essa rejeição pelo cabelo tem levado a uma sensação de inferioridade da criança e adolescente negros, provocando a baixa autoestima. Essas experiências têm acontecido tanto no seio familiar, como na escola.

Neste sentido, faz-se necessário o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar, pensando na ruptura do pensamento colonial, pois diante da sociedade estruturada para a branquitude, as fenotipias do negro serão sempre de enfrentamento. Faz-se necessário nos fortalecer com representatividades positivas. Para a história africana, os cabelos indicavam a posição social, a identidade étnica, a religião, origem e a riqueza da pessoa[9].

Assim, acredita que é por um caminho decolonial, valorizando a ancestralidade, que devemos construir práticas pedagógicas que possibilitem compreender a importância do corpo e do cabelo, na construção da identidade, ensinando às crianças negras a partir da realeza, a fim de potencializar as suas identidades.

[9] Informação retirada do site De Benguela. Disponível em: https://debenguela.com.br/noticias/maximo-respeito-cabelo-crespo-e-historia/. Acesso em: 22 ago. 2023.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

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

AMORIM, Cláudia Lanyelle Revorêdo de; ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos; DANFÁ, Lassana. Mulheres negras e construção de sentidos de identidade na transição capilar. *Psicologia & Sociedade*, v. 33, jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33224920. Acesso em: jul. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Persona, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer 003 CEB/CNE*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

COSTA, Haroldo (org.). *Fala crioulo*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

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

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto***.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912. Acesso em: 3 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. *In*: COPENE – (RE) EXISTÊNCIA INTELECTUAL NEGRA A ANCESTRAL – 18 ANOS DE ENFRENTAMENTO, 10., 2018, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia, 12 a 17 de outubro de 2018.

MATTOS, Ivanilde. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. *Pontos de Interrogação*, v. 5, n. 2, p. 37-53, 2015. DOI: http://doi.org/10.30620/p.i..v5i2. Acesso em: jun. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (org.). *A cidadania em construção:* uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ou avesso? *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246. Acesso em: mar. 2023.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: MEC: SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Tem gente obtendo vantagens com o debate da questão racial. *In:* COSTA, Haroldo (org.). *Fala crioulo*. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 194-198.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

RAMOS, Aline Oliveira; SANTANA, Marise; SANTANA, Jose Valdir Jesus de. Relações étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de uma escola pública no município de Itapetinga/Ba. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros*, ano 1, n. 2, jun. 2011. ISNN 2179-9636. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/uploads/20170427132708.pdf. Acesso em: ago. 2023.

SANTANA, José Valdir Jesus de; DIAS, Joanne Oliveira; PEREIRA, Reginaldo Santos; JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha. "Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né"? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, v. 12, n. 28, p. 323-346, jan./mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9982. Acesso em: ago. 2023.

SANTIAGO, Flávio. *"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado"*. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático:* o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Laiane Michele Silva; COSTA, Glauber Barros Alves. O livro didático de ciências humanas e a negritude: representações e materializações de mulheres negras. *In*: PROGRAMA AFIRMATIVA DE PESQUISA E EXTENSÃO, 4., 2022, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: UNEB, 2022.

Capítulo 9

O papel de professores(as) negros(as) na implementação de práticas pedagógicas antirracistas na escola

Catiana Nery Leal
Juliana Brito dos Santos
Sandy Fernandes Menezes
*Maria de Fátima de Andrade Ferreir*a

Neste texto procuramos discutir e refletir sobre o papel de professores negros na implementação de práticas antirracistas na escola a partir das seguintes inquietações: De que modo as práticas pedagógicas antirracistas podem ser realizadas nas escolas? Os professores/as negros/as exercem representatividade no combate à discriminação racial? Em verdade, as provocações são diversas, quando tratamos da importância da criação e da implementação de práticas pedagógicas antirracistas no campo educacional, em especial, no espaço escolar. Estudos, pesquisas e produções bibliográficas nacionais e internacionais consideram o professor/a como um vetor central para a construção de tais práticas

Eis a questão: É preciso formar um rol significativo de professores(as) negros(as) nas escolas para que haja uma qualificação humana mais consciente sobre o combate ao racismo contra negros(as) na sociedade brasileira? Logo, se a escola contar com docentes negros atuantes, maior será o vislumbre do alunado de que a coletividade negra constitui direitos sociais e poder de comando? Enfim, o que é preciso para que as práticas pedagógicas antirracistas sejam criadas e implementadas na sala de aula e noutros espaços da escola? Quem educa os(as) professores(as) negros(as)?

Observamos que, apesar da sociedade brasileira ser herdeira de um sistema colonial capitalista, autoritário e racista que propaga a política do branqueamento, a escola, como uma instituição organizacional, é a fonte primeira para combater conceitos e concepções discriminatórios, pois, é um espaço apropriado para promover a formação do indivíduo autônomo, preparado para viver a condição humana, conviver com a diversidade e respeitar o outro — o diferente. E o papel do professor, sua postura, atitudes e tomada de posição diante de preconceitos, discriminação e práticas racistas são de fundamental importância diante dos/as alunos/as e na aplicação de projetos educativos e pedagogias antirracistas.

Por meio das disposições conceituais de Foucault (1987), podemos observar que a escola, uma instituição de discurso de verdade, é um ambiente formado por um conjunto de regulamentos, que controla e corrige o corpo e, em regra, é uma instituição que promove obediência e se pauta em regras comportamentais para instituir a disciplina. Contudo, os sujeitos, na escola, apesar da disciplinarização escolar, resistem e desobedecem aos padrões e normas por ela estabelecidos, pois o poder não pode ser entendido como uma coisa, um objeto, mas sim uma relação e qualquer luta "é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ela está sempre presente e exerce como uma multiplicidade de relações de forças" (Foucault, 1979, p. XIV).

Nesse sentido, a estruturação do espaço escolar, com assentos destinados aos alunos, filas e ordem, é percebida, muitas vezes, como uma representação da mão controladora do Estado centralizado, que pode resultar em opressão e segregação dos sujeitos. Nesse contexto, é possível entender a escola como um local de transmissão de conhecimento, da mesma forma como um ambiente que promove uma ordem social que se entranha nos indivíduos desde a infância. Sendo assim, como parte integrante do organismo estatal, as instituições de ensino têm o potencial de influenciar a formação de sujeitos com tendências segregacionistas e até mesmo com pensamentos e atitudes racistas. Entretanto, a instituição escolar, como espaço de formação social, pode ser considerada um dos locais mais eficazes para combater o pensamento e práticas racistas. Desse modo, a escola, por meio de suas práticas pedagógicas, tem o poder de moldar indivíduos. Portanto, ao promover práticas que incentivem o antirracismo e o rompimento das barreiras sociais, a escola pode desempenhar um papel significativo na transformação da sociedade.

Diferentes olhares de pesquisadores e estudiosos das relações étnico-raciais têm procurado mostrar que, na escola, é preciso falar e refletir sobre o racismo e suas consequências. Do mesmo modo, em muitos livros didáticos, a ausência de abordagens raciais e a omissão das abjeções enfrentadas pelos corpos negros são evidentes. No contexto escolar, onde as práticas pedagógicas são realizadas assim, observamos a persistência do racismo devido à falta de confrontação com esse problema e à continuidade das práticas discriminatórias. Uma solução para essa lacuna pode ser encontrada na presença ativa de professores(as) negros(as) nas instituições de ensino, no modo em que atuam e desenvolvem suas ações. As práticas pedagógicas antirracistas exigem representatividade e autoridade de um corpo docente negro, que durante muito tempo foi marginalizado, isto porque é preciso que se reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como instrumentos necessários e imprescindíveis de qualquer prática pedagógica antirracista. Afinal, é importante ter um grupo significativo de professores(as) negros(as) em sala de aula, pois a presença de um educador negro que valoriza a diversidade étnico-racial na escola pode desafiar ideais discriminatórios da sociedade, mantendo "os princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido" (Gomes; Silva, 2015, p. 12).

Em Duarte e Nunes (2021), há uma reflexão deveras coesa, no sentido de demonstrar que existe um silenciamento do professorado acerca das questões raciais e, nessa perspectiva, surge a figura dos professores(as) negros(as) que caminham para quebra do perfil docente, o qual é ocupado em sua maioria por professores(as) brancos(as). Assim, sabe-se que a vivência do docente se transmuta para os seus alunos, e no caso do coletivo de docentes brancos, a branquitude e o sistema colonizador dominam, ora, nesse viés, tem-se que os docentes negros, através de suas experiências de forma

interseccional que tendem a promover uma ampliação do convívio social dos sujeitos que ali se formam, e quando esses docentes transmitem vivências, tem-se uma probabilidade acentuada de que o alunado visualize de forma qualitativa o trato com as diferenças.

Neste sentido, Silva (2005) afirma que o estudo sobre a cultura afro, etnicidade e historicidade negra não deve ser discutido apenas como uma disciplina restrita a disciplina curricular, com seus marcos civilizatórios, mas também que defendam que o estudo deve partir de uma história africana interseccional que emerge justamente da união de povos e do domínio da população branca sob os corpos negros, que foram explorados. Portanto, as discussões a respeito das relações raciais são fundamentais em todos os grupos sociais, posto que essas discussões colocam em evidência problemas que estão arreigados nas relações interpessoais e que tendem a se transmutar para as relações socioculturais, formando uma barreira anti-discriminatória.

Portanto, para maior efetivação na aplicabilidade de práticas pedagógicas antirracistas, conforme Duarte e Nunes (2021), a escola, como espaço social, necessita empreender práticas e ações de combate ao racismo, por meio de atividades e projetos, de forma a defender, no combate ao racismo, a igualdade racial. Afinal, essas atividades/métodos devem ser exercidas pelo corpo docente, nas relações para com os professores, alunos, diretores e funcionários para que o coletivo, de forma ativa, pratique atos antirracistas em prol da formação social de sujeitos eminentemente conscientes.

Para responder as questões abordadas neste texto, foi adotada uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, utilizando os resumos dos trabalhos selecionados, no banco de dados e catálogos de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A revisão sistemática foi empregada como método de pesquisa, o qual se vale de materiais previamente produzidos sobre o tema em questão.

Considerando a revisão sistemática como método, para este estudo, Sampaio e Mancini (2007) ressaltam a importância desse tipo de revisão, que recomenda a abordagem de uma questão específica formulada de maneira objetiva ou parcial. Os recursos utilizados para a elaboração deste capítulo foram obtidos por meio do banco de dados catálogos de periódicos da CAPES, como já referido. Para identificar os trabalhos pertinentes, utilizamos os descritores "Educação antirracista", "prática pedagógica" e "professores negros", empregando o uso de duplas aspas para refinar as buscas de forma mais específica.

Após as buscas, encontramos um total de dez trabalhos, dos quais cinco foram selecionados com base no marco temporal de cinco anos, dois foram excluídos por duplicação, dois estavam fora do marco temporal estabelecido nesta pesquisa e um não tratava da temática em questão. Os critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos com base nas perguntas que norteiam esta revisão, considerando o período de busca apropriado, a mensuração dos desfechos de interesse e critérios metodológicos. Dessa forma, incluímos trabalhos que abordassem a temática e estivessem dentro do período de cinco anos (2018-2023), enquanto excluímos pesquisas repetidas, trabalhos fora do escopo temático e estudos publicados fora do período mencionado.

Para a organização dos dados, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A primeira etapa dessa análise envolveu a leitura inicial dos dados para obter uma compreensão geral do material. Durante esta etapa, realizamos uma leitura flutuante para ter um primeiro contato com os dados produzidos, o que resultou na exclusão de três itens. Na segunda etapa, os dados foram organizados em duas categorias, agrupando textos com semelhanças quanto à abordagem do tema e

às articulações realizadas, sendo intituladas: Práticas pedagógicas antirracistas e Professores negros/representatividade. Desse modo, essa categorização facilitou a análise subsequente. E na terceira fase, os resultados foram tratados e os dados interpretados, incluindo uma análise mais detalhada dos cinco artigos que constituíram o aporte teórico desta investigação. Esse processo é comum em diversas formas de pesquisa qualitativa e é especialmente útil, quando se deseja compreender o conteúdo de textos de maneira mais sistemática e com mais rigor. No Quadro 1, destacamos todos os trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise

TITULO	AUTOR (A)	ANO	CÓD.
Professores antirracistas e suas experiências Pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas	Carla Machado Lopes; Camila Vianna de Souza; Tiago Dionísio	2023	A 1
Docência negra: educação Infantil antirracista pela via da Representatividade	Carolina Barcelos Duarte; Georgina Helena Lima Nunes	2021	A 2
Ação educomunicativa e a luta antirracista de Docentes negros a partir da mídia web radio	Cintia dos Santos; Graziela de Fátima Giacomazzo	2023	A 3
Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e Cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação Antirracista	Delton Aparecido Felipe	2020	A 4
A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais	Tarcia Regina da Silva; Adelaide Alves Dias	2018	A 5

Fonte: elaboração própria das autoras (2024).

O que dizem as fontes consultadas sobre o papel do(a) professor(a) negro(a) sobre a aplicação de práticas pedagógicas antirracistas (?)

Na conjuntura atual do Brasil, no quesito formação docente, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais muito ainda se tem a investir. Os avanços acerca de práticas antirracistas e decoloniais nas práticas escolares ainda caminham a passos curtos e, de acordo com Felipe (2020), a Lei Federal nº. 10.639/2003 é um marco importante nestas questões, de forma que "a aprovação dessa Lei faz parte de uma luta antirracista empreendida pelo movimento negro brasileiro, desde fins da década de 1970 [...]", o que em certa medida se torna um pontapé inicial importante para as mudanças significativas destas práticas.

Felipe (2020) lembra que o Movimento Negro exerceu um importante papel na aprovação da Lei nº. 10.639/03, e continua a desempenhar importante influência no desenvolvimento da mesma nas escolas brasileiras. Gomes (2017) destaca a produção do conhecimento nascido da luta do Movimento Negro e como esse Movimento, que pode ser considerado organizado e articulado de maneira coletiva, potentemente político, produz conhecimento e tem influenciado a discussão e os debates nos espaços escolares, o que nos direciona a considerar que as ações dos movimentos sociais nos permitem revisitar as práticas pedagógicas e considerar os diferentes saberes.

Reconhecendo a importância da mobilização realizada pelos movimentos sociais e as conquistas referentes aos marcos legais, a exemplo da Lei 10.639/03, podemos concordar com Silva e Dias (2018, p. 128) quando dizem que "embora seja Lei, a sua vivência não está contemplada no currículo de muitas escolas, bem como não há um convencimento unânime de que tais questões

devam ser tratadas". A inferência das autoras nos permite refletir que as práticas pedagógicas antirracistas, necessariamente não tem relação específica com a legislação vigente, muitas vezes porque a legislação não é o suficiente para o acontecimento destas práticas antirracistas, o que aciona e demanda posicionamentos políticos dos professores que estão lotando suas escolas.

As autoras assinalam que "precisamos sair desse ponto de estagnação e de denúncia do racismo na escola", que precisamos superar os resultados das pesquisas já encontradas e avançar com relação à construção de práticas pedagógicas antirracistas nos espaços escolares. Silva e Dias (2018, p. 118) sinalizam que o rompimento destas práticas repetidas nas escolas e os racismos presentes se darão "[...] reconhecendo e visibilizando que muitos educadores estão comprometidos com a promoção de ações que têm contribuído fortemente para que a população negra possa recriar suas histórias, ampliando as possibilidades de reinvenção e resistência". Desta maneira, levando em consideração o que dizem as autoras, para romper com o que está posto nas culturas escolares, faz-se necessário pensar nas práticas e o que elas representam, assim como quem são estes sujeitos responsáveis por estas ações e o quanto de representatividade carregam. Afinal, para Duarte e Nunes (2021, p. 199), ao falar de práticas pedagógicas antirracistas, principalmente de professoras negras, e sua representatividade, ainda existem pessoas que "[...] consideram, de forma não crítica, que raça/racismo são elementos que já não existem nos dias atuais, por isso não questionam as relações e os lugares sociais ocupados por grupamentos legitimados como racialmente hierarquizados".

Neste sentido, as autoras (2021) chamam atenção para a necessidade de maiores discussões dentro dos espaços de sala de aula, a respeito de práticas que fujam dos marcos coloniais e maiores discussões também nos outros espaços que integram o ambiente escolar. É possível inferir que, para que as práticas decoloniais aconteçam, elas precisam partir de um querer coletivo, pois exigem pensamentos, ações e reflexões pautadas nas diferenças. Como salienta Lopes, Souza e Dionisio (2024, p. 433), "[...] se faz necessário deixar de lado uma educação racialmente embranquecida por suas origens e construir outras narrativas".

Desta maneira, a prática pedagógica antirracista, para atingir de fato representatividade, precisa perpassar do campo das ideias para o campo das ações, informando e (re)informando todos que fazem parte do ambiente escolar.

Para melhor compreensão, a discussão se deu em dois momentos, apresentando resultados centrais das pesquisas encontradas, lidas e categorizadas. No primeiro momento, em (a) *Professores(as) negros(as)/representatividade* apresentamos dados que apontam a atuação de professores que se autodeclaram negros e suas práticas no ambiente de sala de aula, além de desenvolvimento de projetos e aplicação de planos de aula antirracistas. E, no segundo, em *Práticas pedagógicas antirracistas* apresentamos dados de práticas pedagógicas antirracistas realizadas por professores(as) negras e não negros(as), destacando as principais ações de práticas emancipatórias e de lutas e resistência.

(a) Professores(as) negros(as) na sala de aula/representatividade

A existência de professores(as) negros(as) em sala de aula mostra não só o reflexo de muita luta do movimento negro para o combate ao racismo, ao ingresso dos professores negros no local hierárquico de poder organizacional e de controle em sala, mas também sobre a representatividade de professores(as). Em verdade, conforme as temáticas que permeiam este texto, podemos elucidar

que há um liame lógico para que as práticas pedagógicas antirracistas sejam efetivas, esse conectivo entre as práticas antirracistas em sala de aula é solidificado na figura do professor(a) negro(a) e sua atuação interventora nestes cenários.

Partindo de uma premissa inicial, já compreendida com base em leituras deste teor, podemos elucidar que, no dia-a-dia escolar, a figura do professor(a) negro(a) tende a ser questionado(a) desde o coletivo de docentes que ali também figuram (em sua maioria branco), que acaba por subestimar a capacidade do professor(a) negro(a) inserido(a) no corpo docente, em decorrência ao racismo estrutural que permanece latente na sociedade. Conforme Cida Bento (2022), os brancos promovem um racismo institucional, em um ambiente no qual todas as pessoas são brancas, elas se identificam umas com as outras, tonando-se um grupo. Nessa perspectiva, quando esse grupo sofre a inserção de uma pessoa negra, esse coletivo tende a acreditar que se encontra ameaçado.

Ora, a preferência por um perfil branco para os locais públicos e privados, de decisão, organização e comando é sempre o mesmo perfil. Logo, em uma cadeia de ideias podemos entender que, se na atuação das grandes instituições organizacionais do Estado temos as mesmas concepções, sejam elas: visão de mundo, metodologia de trabalho e formação social, essas concepções iguais são embasadas nas estruturas sociais solidificadas pela branquitude. Ou seja, devemos observar que a continuidade e manutenção de um perfil branco para a ocupação do cargo de professor fortalece silenciosamente a branquitude, o que Cida Bento (2022) chama de pacto narcísico.

Por haver uma concepção de mundo instaurada, faz-se necessário a quebra destes ditames, através de mecanismos de combate em instituições que são a base da sociedade, e é na escola que o sujeito observa o mundo em sua primeira dimensão. Assim, com base no que foi estudado por Duarte e Nunes (2021), os professores(as) negros(as) são sinônimo de potência para fomentar um fazer antirracista, a experiência e relato de sujeitos que lidam diariamente com o preconceito racial faz evidenciar o que de fato é o racismo e como esse movimento atinge o indivíduo socialmente, da mesma forma que psicologicamente e até mesmo fisicamente.

Temos que trazer à baila que a representatividade de um corpo negro dentro de uma sala de aula, no exercício da função de professor, por si só demonstra um símbolo de equiparação de direitos, o que podemos deduzir, conforme o que é posto por Duarte e Nunes (2021), **é** que o antirracismo, como concepção de mudança e enfretamento, tende a ser um conhecimento que encontra no professor(a) negro(a) uma potência transgressora.

Nesse sentido, a representatividade não é só reflexo do corpo que está ali a frente, essa representatividade esbarra em um processo de ação e reflexão, traz uma disputa ideológica necessária que precisa coexistir no intelecto humano desde sua a construção interpessoal. Apesar do sentimento de coação ser evidente para esses professores(as), temos um cenário de docentes em luta constante para não só ocupar os locais de domínio na sala de aula, esses professores(as) buscam dialogar sobre os reflexos do racismo na sociedade, além de proporcionar atividades que demonstrem a essencialidade do combate evidenciando o movimento contrário que é o antirracismo, e esse combate é exemplificado por meio de práticas pedagógicas instituídas por esses professores(as) negros(as).

Por muito tempo a escola oportunizou ao aluno a visão do colonizador, incentivando e fomentando a rejeição africana de identidades, e foi também devido a ausência do coletivo negro dentro das escolas que houve uma alavancada ideológica para que os indivíduos formassem uma concepção racial estruturada. Neste sentido, o professor(a) negro(a) aponta como marcador

histórico/cultural para fazer-se presente através do cargo, com atividades de reprimenda aos atos discriminatórios.

No entanto, é sabido que muitos professores(as) sofrem um silenciamento quando levantam discussões dentro do próprio grupo de docentes, pois a maioria dos professores(as) ainda permanecem nutrindo os ideais de raça patrocinados pelo colonizador. Ocorre que a inserção do professor(a) negro(a) em sala de aula, por si só, consegue movimentar e levantar essas discussões, tendo em vista que esses docentes negros é que de fato efetivam a aplicabilidade da Lei nº. 10.639/2003.

Com as leituras feitas dos manuscritos de Santos e Giacomazzo (2023), podemos expor que as indagações e discussões levantadas por docentes negros se fazem importantes para que o antirracismo apareça na escola. Ora, reconhecer a estrutura social racista é um ponto essencial para haver uma tomada de consciência. Sabe-se que essa visão de combate não surge naturalmente, devido **à** herança colonial ainda mantedora da escola, que faz com que o sujeito precise ser estimulado a pensar no movimento contrário ao racismo.

Desse modo, observamos aí uma representatividade desse professor(a) em sala de aula, para além do corpo negro que ocupa esse lugar de poderio no seu campo de atuação profissional – no espaço da sala de aula/escola, esse corpo negro traz consigo experiências, vivências e muito desejo de expor conhecimentos, buscando superar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Neste sentido, como salienta Lopes, Souza e Dionísio (2024, p. 429), "o processo educativo não se resume à transferência de conhecimento; ele deve, antes de tudo, expor o educando a situações que possibilitem acessar diferentes saberes e construir paulatinamente o conhecimento". Pois, desta maneira, será possível gerar o processo de reflexão do ensinado e do aprendido, assim como o (re)pensar de suas ações em diferentes contextos, para além do contexto do ambiente escolar.

As discussões que se têm feito sobre o campo das relações étnico-raciais e a implementação de leis antirracistas no currículo e espaço escolar mostram que ter sujeitos educados por um ideal antirracista, que dialoga e evidencia direitos humanos, igualdade, liberdade e democracia, faz-se crer que a formação social futura poderá ser educada para erradicar o pensamento racial estrutural em uma colisão de igualdades e direitos. Pois, considerando essa afirmativa, é possível entender o que afirmam Duarte e Nunes (2021, p. 203), quando reforçam que "em sociedades racializadas, a classificação dos sujeitos ditos *diferentes* — as negras e os negros — se torna determinante para direcionar a quem pertence os direitos de poder/saber/ser, ou seja, posse destinada à hegemonia/normalidade branca. Desta maneira, ao se tratar de práticas pedagógicas de professores(as) negros(as) e sua representatividade, torna-se emergente a reflexão de práticas que dialoguem com o contexto tanto dos professores, quanto dos alunos, ao passo que sejam fundamentadas e teorizadas, pois, desta forma, é possível abrir um caminho para ações antirracistas e decoloniais.

Práticas pedagógicas antirracistas

A Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é um dispositivo brasileiro que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de todo o país. Essa lei foi um marco importante na luta contra o racismo, na promoção para uma educação antirracista e a valorização da cultura afro-brasileira e, assim, busca combater o racismo estrutural ao promover o reconhecimento da história e da identidade do povo negro no Brasil, combatendo estereótipos, preconceitos e discriminação racial.

Ao incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, a referida Lei contribui para uma educação mais plural, que reconhece e respeita a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Dessa forma, a legislação também prevê a inclusão da temática afro-brasileira nos cursos de formação de professores, visando prepará-los para abordar de forma adequada e consciente esses conteúdos em sala de aula para os alunos. Portanto, a Lei nº. 10.639 representa um avanço significativo no reconhecimento e valorização da história e da cultura afro-brasileira no contexto educacional brasileiro.

As práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na construção da organização social, influenciando não apenas o desenvolvimento individual dos alunos, mas também, moldando as dinâmicas e as estruturas sociais de uma comunidade. Quando bem elaboradas e executadas, essas práticas podem promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o fortalecimento da coletividade. No entanto, quando negligenciadas ou mal direcionadas, podem perpetuar desigualdades, preconceitos e injustiças sociais. Por isso, compreendemos que as práticas pedagógicas para lidar com as relações étnico-raciais na escola devem seguir as normas, princípios e práticas preconizados pela Lei nº 10.639/2003 e, sobre isso, é importante aprender com Gomes (2012), sobre as possibilidades, perspectivas e desafios que devem ser enfrentados. Portanto, ao criar um ambiente educacional que se pretende antirracista é preciso respeitar a diversidade e a diferença e, para isso, as práticas pedagógicas podem contribuir significativamente para a construção de uma educação antirracista, no combate aos estereótipos, preconceitos e discriminações dentro do ambiente escolar. Além disso, as práticas pedagógicas têm o potencial de empoderar os alunos, fornecendo-lhes as habilidades e o conhecimento necessários para se tornarem agentes de transformação social.

Gomes e Jesus (2013) destacam que um dos desafios primordiais no contexto da educação, para as relações étnico-raciais, consiste na falta de levantamentos abrangentes em escala nacional sobre as experiências e práticas em curso para a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais tanto no ambiente escolar, quanto na gestão do sistema de ensino. Diante desse contexto, compreendemos a importância de reconhecer que as práticas pedagógicas também podem reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, principalmente quando os métodos de ensino são pautados em modelos eurocêntricos, por exemplo, corre-se o risco de marginalizar conhecimentos e perspectivas culturais não ocidentais. Portanto, é importante manter uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo que os professores enfrentam o desafio e têm a responsabilidade de buscar constantemente maneiras de tornar o processo educativo mais diversificado para todos os alunos através de uma educação antirracista.

As práticas pedagógicas antirracistas desempenham um papel importante na desconstrução de estruturas discriminatórias dentro do ambiente escolar. Portanto, os professores negros exercem um papel importante e essencial nesse contexto, pois são profissionais que exercem um papel fundamental como modelos, mentores e defensores dos alunos negros, oferecendo-lhes representatividade e apoio emocional. Além disso, os professores negros têm o potencial de integrar perspectivas e experiências culturais diversas em suas práticas pedagógicas, o que contribui para um ambiente de aprendizagem enriquecedor para todos os alunos. Logo, ao desafiar estereótipos e preconceitos, os professores negros podem contribuir para a criação de um ambiente educacional que promova a valorização da diversidade, o respeito mútuo e a justiça social. Diante disso, é necessário reconhecer e apoiar as práticas pedagógicas antirracistas dos professores negros para a construção de uma educação mais equitativa e empoderadora.

De acordo com Felipe (2020, p. 9):

> O primeiro passo para construir caminhos pedagógicos que nos ajudem a compreender e contextualizar as informações sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil é admitir que existem inúmeras visões estereotipadas sobre os povos africanos e seus diaspóricos, suas histórias e suas organizações sociais.

Em concordância com Felipe (2020), os autores Lopes, Souza e Dionisio (2024, p. 433) assinalam que "Q[q]uando o processo teórico, ademais, junta-se à prática a partir de fragmentos do espaço de vivência dos estudantes, a educação é favorecida". E que "uma prática pedagógica sob essa perspectiva desconstrói atitudes opressoras, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais empático e solidário" (p. 433). Tomando as colocações dos autores, podemos perceber que as práticas pedagógicas antirracistas, para que se tornem efetivas, precisam ter informações consistentes nos momentos de aulas, que tenham fundamentação e contexto, pois a partir disto, é que as ações pedagógicas farão sentido para os estudantes envolvidos no processo de escolarização.

Após analisar as pesquisas e estudos disponíveis, observamos que se torna evidente o aumento do interesse nas pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas entre professores(as) negros(as), destacando a importância da representatividade na sala de aula, o que representa um avanço significativo na educação. No entanto, é fundamental ampliar o debate sobre essa temática para além de datas específicas, discutindo esse tema de forma mais frequente no currículo escolar.

Atentas a essa situação, percebemos que para alcançar esse objetivo na educação requer investimentos consideráveis na formação dos(as) professores(as). Assim, é importante adotar uma abordagem abrangente das questões raciais que atravesse o currículo escolar e as práticas pedagógicas de professores(as). Logo, após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, alguns avanços começaram a surgir no campo da educação antirracista, mas não basta apenas produzir Leis antirracistas ou que estabeleçam respeito à diversidade e à diferença, é preciso tirá-las do papel e efetivá-las para garantir a presença da diversidade, da diferença e representatividade no âmbito educacional.

Afinal, a partir dos estudos postos, podemos observar que a presença do(a) professor(a) negro(a) em sala de aula tem maior possibilidade de fomentar a promoção de autonomia, liberdade, consciência sobre a questão da população afrodescendente e negra em nosso País e de uma mudança de paradigma, para além da quebra de barreira que é mostrada no exercício da atividade. Isto porque a figura do docente negro carrega a possibilidade de um debate racial mais sólido, de vivências, experiências nas relações étnico-raciais. Os professores(as) brancos(as) e de outros pertencimentos étnico-raciais podem e devem buscar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas antirracistas, mas precisamos considerar a importância e centralidade do professor(a) negro(a) nesse processo, que também experimenta, na sociedade e na escola, as consequências do racismo.

Finalmente, podemos concluir, dizendo que ensinar e praticar uma educação antirracista, demanda engajamento e (re)conhecimento das leis e regulamentos que normatizam o campo da educação, mesmo entendendo que somente as leis não são suficientes para alcançar essa finalidade. Demanda, ademais, uma articulação com os movimentos sociais, em especial os movimentos sociais negros que há muito tempo têm educado a nossa sociedade e construídos pedagogias antirracistas, como bem analisa Gomes (2017). Requer, por fim, reconhecer o protagonismo negro em nossa sociedade e, no contexto escolar, dos professores(as) negros(as) empenhados na construção de uma educação antirracista.

É também na escola que o sujeito forma o seu caráter social, a sua condição humana e cidadania e, ao ter nesse espaço o conhecimento acerca do combate ao racismo com atividades, ações e projetos voltados para o reconhecimento da humanidade de negros e negras, teremos uma sociedade mais justa. O(a) professor(a) negro(a) na escola assume um papel tanto de representatividade física e intelectual, quanto afetiva, operando práticas antirracistas eficientes de conscientização de combate ao racismo estrutural.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DUARTE, Carolina Barcelos; NUNES, Georgina Helena Lima. Docência negra: educação infantil antirracista pela via da representatividade. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 37, p. 198-217, dez. 2021.

FELIPE, Delton Aparecido. Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, 14 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 47, n. 1, p. 19-33, mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e. O desafio da diversidade. *In:* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 11-26. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

LOPES, Carla Machado; SOUZA, Camila Vianna de; DIONISIO, Tiago. Professores antirracistas e suas experiências pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro: Universidade de Estado do Rio de Janeiro, v. 10, p. 430-450, 16 jan. 2024.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, dez. 2006.

SANTOS, Cintia dos; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. Ação educomunicativa e a luta antirracista de docentes negros a partir da mídia Web Rádio. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro: Universidade de Estado do Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 123-141, 20 nov. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v. 45, p. 117-136, maio 2018.

Capítulo 10

Formação de professor, africanidades no currículo e o combate ao racismo no Ensino Médio

Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana
Pricila Oliveira Pereira

Neste capítulo, apresentamos um recorte da pesquisa sobre africanidades como componente eletivo no currículo do Ensino Médio, etapa da Educação Básica, além da produção da diferença e a luta antirracista como contribuições importantes no combate ao preconceito, a discriminação racial e a colonialidade na educação e sua dimensão pedagógica.

Nele, utilizamos diferentes termos que precisamos explicitá-los antes de começar a discussão e reflexões. Referimo-nos aos termos "africanidades", "currículo", "colonialidade na educação escolar", "decolonialidade", "descolonização", além de tratar do sentido de uma "educação antirracista" e das contribuições dos Estudos culturais para tratar do tema e os conceitos relacionados a ele. Tais conceitos, bem como as narrativas que marcam e caracterizam a discussão deste texto, assumem uma dimensão analítica e positiva para as relações étnico-raciais e ao combate ao racismo na escola e sociedade brasileira e, como defende Silva (2021, p. 105), "[...] a militância, os movimentos sociais e a pesquisa podem se combinar num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade" e para torná-la mais justa.

Sobre o conceito de africanidades, Petronilha Beatriz da Silva (2005, p. 156) explica que, ao estudar Africanidades Brasileiras, "significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza". Por isso, ela lembra que, quando comemos feijoada, cantamos e dançamos samba, ao praticar capoeira, essas atividades são de influência africana. Contudo, as africanidades brasileiras vêm sendo elaboradas desde a chegada da população negra aqui escravizada, pois, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participarem da construção da nação brasileira, foi deixada, nos outros grupos étnicos com quem se convive, socialização de experiências, saberes, conhecimentos e, ao mesmo tempo, nessas zonas de contato, é recebida e incorporada à cultura nos modos de vida, formas de viver, de saber, de produzir conhecimentos e saberes dos diversos

grupos. Por isso, para Munanga (2008b, 1:25:00), africanidades "não é nada mais que a resistência da cultura africana. Toda cultura africana, que foi reprimida aqui, resistiu. Contribuiu na formação da identidade brasileira. No modelo de comportamento brasileiro". Por isso, essa africanidade, "que está na religião, que está na cultura, que está no nosso próprio corpo, que está nos esportes — como a capoeira e tantos outros —, que está nas artes plásticas, esses são os valores africanos (2008b, 1:15:00)". Para o autor (2008), na sociedade brasileira, o problema é que há pessoas que fazem pré-julgamentos sobre o outro, sobre outros povos e outras culturas e as opiniões, às vezes formalizadas (ou não), são atitudes que muitas vezes não são visíveis, mas que expressam racismos. Nesse sentido, Silva (2005) e Munanga (2008b) foram referências imprescindíveis e bases para discutirem a respeito do conceito de africanidades, africanidades brasileiras e racismo, e apontam para a necessidade de afirmação da diversidade étnico-racial, multi e intercultural como direito humano e social no campo da educação e espaço escolar.

O segundo é o conceito de currículo, entendido, aqui, como um documento de identidade (Silva, 1999, p. 15), pois no fundo das teorias está uma questão de "identidade" ou de "subjetividade", e a pergunta "o que está sempre ao lado da outra, "o que eles ou elas devem ser". O autor continua lembrando que, 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 de nos tornar o que somos" (1999, p. 15). É interessante destacar a forma como Silva (1999), de modo detalhado, procura explicar de maneira objetiva e precisa, alguns erros que se estabelecem em nossas discussões cotidianas. Um deles é quando pensamos em currículo, tendo apenas em conhecimento e esquecemos 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" (1999, p. 15). Enfim, o currículo é um instrumento complexo, de múltiplos sentidos, que pode ser analisado sob diferentes concepções e ocupa um espaço no qual é possível integrar conhecimentos, diferentes saberes e, assim, disseminar, socializar e transformar conhecimentos.

O terceiro conceito é o de colonialidade na educação escolar. Sobre a educação escolar na sociedade brasileira, é possível ainda observar que ela ocupa um lugar contraditório e disciplinador que, por um lado, mantém as razões colonialistas e práticas pedagógicas sem ruptura com as formas de dominação-subordinação produzida pelo tripé Colonialidade-Capitalismo-Patriarcado, um modelo excludente, racista, autoritário, misógino, machista, discriminatório e eurocêntrico. Por outro lado, é um instrumento necessário à formação e condição humana e, assim, para a construção da cidadania e libertação social. Por fim, o quarto conceito é o de decolonialidade e descolonização. Na concepção de Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 27), com base na obra *Decolonization: the fall of the European Empires*, de Muriel Evelyn Chamberlain (1985, p. 1), a descolonização "é comumente entendida como o processo pelo qual os povos do terceiro mundo ganharam a independência de seus governantes coloniais". Seguindo além da discussão de Chamberlain (1985), sobre a descolonização, isto é, a queda dos Impérios Europeus e, tomando como exemplo, *Os condenados da terra*, de Franz Fanon (2022), Maldonado-Torres (2020, p. 28) emprega o termo descolonização "como um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação pelo menos nos modos que tem sido usado pelos movimentos que se expõem à colonização". Ademais, de acordo com Santos (2022, p. 22),

> O enfoque decolonial expõe as ordens hierárquicas de índole racial, política e social que o colonialismo europeu moderno impôs na América Latina, além de analisar o legado

> vivo do colonialismo: uma articulação de estruturas de poder e saber, estabelecidas sobre a base de raça e gênero, que sobreviveram ao colonialismo histórico e forma integradas às ordens sociais de princípios do século XXI.

Assim, a partir desse entendimento, e seguindo a perspectiva de Maldonado-Torres (2020), o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em diversas formas de trabalho intelectual, ativista e artístico na atualidade. Por isso, segundo o autor, "a estética decolonial tem também esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser" (p. 48).

Para Fanon (2022, p. 31), a prova do êxito da libertação e renascimento nacional "reside num panorama social inteiramente transformado. A necessidade dessa transformação existe em estado bruto, impetuoso e impositivo, na consciência e na vida das mulheres e dos homens colonizados".

Além desses conceitos, destacamos que, considerando a importância, dentre outras questões, ao tratar da diferença e identidade étnico-racial, buscamos as discussões à luz dos Estudos Culturais e, para Silva (2000), por exemplo, a diferença e a identidade devem ser vistas como frutos de um processo de produção simbólica e discursiva, cultura e social. O autor discute a ideia de diferença como signo "do outro", "do diferente", enquanto a identidade é o que se entende sobre si, "o que sou", assim, ambos os conceitos nascem da linguagem, contudo não podem ser analisados como processos de diferenciação simétricos. De acordo com essa concepção de Silva (2000), o conceito de diferença está ligado ao conceito de identidade, pois são relações dependentes. A identidade é marcada pela construção da ideia do outro, do diferente, mas ainda é preciso associar a diversidade e a diferença a sistemas de representação. Para a teoria dos Estudos Culturais, a representação possui bases na linguística, por isso é um sistema cultura e social e, desta forma, também está ligado às relações de poder. A identidade e a diferença estão conectadas à ideia de representação, visto que estas duas relações adquirem sentido por meio desta, "é por meio da representação que, por assim dizer; a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: 'essa é a identidade', 'a identidade é isso'" (Silva, 2000, p. 91).

A educação antirracista é entendida, neste capítulo, como aquela que representa uma luta e resistência contra o racismo, a violência do reducionismo, da xenofobia, da intolerância impostos pela heteronormatividade europeia, que impõe o autoritarismo, a hegemonia da imagem do homem branco, patriarcal, heterossexual, autoritário, misógino, homofóbico e, nessa perspectiva, à luz de Agamben (2009), podemos dizer que esse modelo de educação utiliza uma dimensão pedagógica que envolve um dispositivo estrutural de socialização, emancipação, inclusão, pelo qual a população negra, ciganos, indígenas e outras que se inserem nos grupos que ainda sofrem com os resquícios do colonialismo e com as dimensões das colonialidades (ou seja, do poder, do saber e do ser).

Assim, na sociedade brasileira, as vivências nas relações sociais interétnicas e pluriculturais nos espaços escolares multi e pluridisciplinar, têm mostrado a relevância de tratar de questões raciais e africanidades, consideradas como conteúdos obrigatórios nos currículos do ensino médio que têm levado as escolas brasileiras a buscarem apresentar temas, conceitos acerca da História da África e Cultura Afro-brasileira nos processos pedagógicos e curriculares para despertar o interesse de seus alunos sobre a importância da valorização e respeito à diversidade e a diferença, trazendo reflexões para a sala de aula e outros contextos escolares. Contudo, nas universidades, principalmente, os cursos de graduação, licenciaturas diversas, que se destinam à formação do professor, também devem seguir

nessa direção para preparar o educador antirracista, democrático, solidário, respeitoso, humanizado, emancipado, um cidadão do mundo e os direitos humanos desses cidadãos, com convicção de que a raça humana é interconectada, não possui fronteiras ou barreiras. E nos ambientes de ensino, de aprendizagens e de relações plurais na escola pública, é possível perceber, na prática, nas vivências interculturais, a necessidade de provocar e estimular discussões e reflexões sobre racismo e relações étnico-raciais e de suas intersecções com gênero, classe social, nas salas de aula, além de falar da importância das Leis antirracistas que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena nos currículos das instituições de ensino.

A respeito da obrigatoriedade das discussões a respeito das questões étnicas e raciais nos currículos, estão entrelaçadas às questões de gênero e classe social, podemos destacar a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2004), que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, tornando, assim, indispensável o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. E, desde a Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Assim sendo, ao tratar da problemática das relações sociais, no que se refere às questões raciais e étnicas e destacando as "dimensões das colonialidades" (Maldonado-Torres, 2020), observamos que a violência é desencadeada em múltiplas e em diferentes direções, e se apresenta interligada a outras, como de gênero e de classe social e, em confluência, operam em diversos contextos sociais, como na escola, no bairro, nos espaços da rua, da casa e, enfim, em todo lugar e espaço de encontros entre pessoas e grupos diversos, de negros, indígenas, brancos e não brancos. Espaços onde encontramos diferentes recursos: a oralidade, identidades, ancestralidades, vivências múltiplas e plurais, os processos de interações dialógicas entre o "eu" e o "outro", que devem ser compreendidos como uma relação de respeito, solidariedade, humanidade, responsabilidade. Portanto, tratar de africanidades no currículo e espaços escolares é um processo curricular e pedagógico decolonial necessário, aplicado com práticas inclusivas e conscientes.

Por que tratar de africanidades na escola e sociedade brasileira (?)

A sociedade brasileira, desde a sua "formação", tendo como referência a chegada dos europeus, em especial dos colonizadores portugueses, no contexto da expansão do capitalismo, em sua fase comercial/mercantilista, constituiu-se através de um modelo de configuração excludente, escravista, colonial, machista, autoritário, misógino e racista. Os efeitos dessa herança capitalista, patriarcal, eurocêntrica resultaram em desigualdades, discriminação e preconceitos de raça, etnia, gênero, classe social, marcadores sociais da diferença que se articulam com eixos confluentes de dominação, exploração, subordinação e exclusão.

Portanto, para tratar de africanidades é necessário falar brevemente da história da sociedade brasileira, considerar de que modo as relações interétnicas foram construídas nos encontros e desencontros entre indígenas, povos nativos, europeus colonizadores, população negra trazida da África e aqui escravizada, e outros povos que por aqui chegaram desde início do século XVI e, nesse

sentido, é preciso explicitar as questões acerca dos racismos, da discriminação, de estereótipos, da disseminação de ideologias e preconceitos, da discriminação racial e exclusão social contra negros e não brancos no Brasil.

Não é novidade. A história da sociedade brasileira, fundada por tensões, conflitos, encontros e desencontros nas "zonas de contato" e de trocas de saberes construídos na luta e resistência (Ferreira, 2022) entre diferentes grupos étnicos e raciais, que ainda trazem as subjetividades marcadas pelos privilégios da branquitude, brancura, branquidade, do modelo heteronormativo cis, que se mantêm arraigados nas relações sociais. O processo de escravização, dominação-exploração e exclusão de povos indígenas e africanos se estendeu no período de colonização e império português no Brasil, entre os séculos XV e XIX e, após a abolição da escravatura de 1888, os povos de origem africana depararam-se com uma situação de abandono e desamparo por parte do governo brasileiro até os dias atuais, apesar da luta por direitos, emancipação e liberdade através de diferentes e diversos movimentos sociais, de negros/as, indígenas, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), de mulheres, feministas, dentre outros que se configuram como de luta e resistência por direitos sociais, políticos, educação, saúde e outros.

Até hoje, no Brasil, a população indígena e a afrodescendente, negros e não negros sofrem com as consequências das mazelas da colonização e do racismo estrutural e estruturante que se mantém nas relações sociais, sem precedentes. Por isso, como afirma Munanga (1996, p. 23), "um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não poderia ignorar a diversidade e as identidades múltiplas que compõem o mosaico cultural brasileiro". Retomando Gomes (2015), podemos compreender que também não se pode ignorar que a consideração da diferença é constituinte da subjetividade e do processo de humanização e deve ser vivido pelos professores, professoras, alunos e alunas, pois ela é também considerada como uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e de todos os processos formadores e deformadores dos quais todos nós, pesquisadores(as), professores(as), autores(as) participamos. Como define Munanga (1996, p. 23):

> Um tal projeto não poderia também ignorar o fato de que, além das diferenças, somos semelhantes e que o medo dos racistas está justamente na aceitação das semelhanças que fazem de nós seres capazes de exercer todas as atividades e não apenas aquelas prescritas pelas diferenças. Quando falo das semelhanças, não me refiro apenas as características gerais das culturas humanas abstratas, penso sobretudo aquelas semelhanças que todos os grupos étnicos que aqui se encontravam conseguiram formar, através de uma convivência marcada pelos empréstimos, mestiçagem tanto biológica como cultural, sincretismo cultural no sentido mais geral e não apenas religioso e que conferem ao Brasil e aos brasileiros alguns traços e comportamentos específicos. O reconhecimento da pluralidade, o respeito das identidades e das diferenças não se fará romanticamente. Se fará através do jogo político, pois a existência da identidade do afro-brasileiro supõe a existência das identidades dos outros. No jogo político de negociação nascerá uma verdadeira construção da cidadania, sem a qual não existe democracia.

As relações entre os diferentes grupos étnicos presentes no território brasileiro, durante o período colonial, foram caracterizadas por tensões, desigualdades, hierarquias de poder, e os desdobramentos derivados da estrutura escravista deixaram marcas presentes até os dias atuais. Por isso, as escolas, principalmente as de origem pública, constituíram-se através da perspectiva eurocêntrica, pois ainda mantêm uma estrutura autoritária, verticalizada, misógina, discriminatória,

racista, machista, configurando-se como espaços de interesses das elites brancas, cis heterossexuais, autoritárias e que disseminam preconceitos de raça/etnia, gênero, classe social, religião, dentre outros, que se pautam nos marcadores sociais da diferença. Por isso, é importante retomar, aqui, a discussão sobre o processo de colonização portuguesa, que se estendeu entre os séculos XVI e XVIII para esclarecer os modos perversos com que as conjunturas políticas e econômicas, que se estabeleceram no Brasil novecentista, colocaram o europeu colonizador como sujeito superior nas hierarquias de poder que se construíram na formação da sociedade brasileira. Como também, é importante destacar que a abolição da escravatura em 1888 não trouxe a inserção dos grupos negros nas esferas política e econômica da sociedade brasileira. Cabe aqui salientar que, entre os séculos XIX até os anos 1930, as teorias do racismo científico atestavam a superioridade branca diante de negros, indígenas e amarelos. Além disso, a formação do Movimento Negro Unificado na década de 1970 fortaleceu as ações dos movimentos negros que já atuavam desde a primeira metade do século XX, como demonstraram Gomes (2017), Gonçalves e Silva (2006) e Silva (2011).

Em seu artigo *Parâmetros histórico-culturais para a discussão da identidade negra no Brasil*, Conceição (2021), em diálogo com os estudos de Bourdieu (1998), Elias e Scotson (2000) e de outros pesquisadores e estudiosos do tema, apontou que durante a colonização e império, o homem branco europeu se estabeleceu no topo das hierarquias das relações de poder, colocando-se no direito de dominar-subordinar o outro, demarcando fronteiras sob "relações de forças no campo de lutas" (Bourdieu, 1998, p. 115), como um personagem investido da mais alta autoridade, e, por consequência disto, foram os responsáveis pela estigmatização e produção da diferença cultural, uma relação de forças materiais e simbólicas, dos demais grupos a fim de preservar a sua identidade e afirmar a ideia da superioridade branca. Em Elias e Scotson (2000) encontramos a definição dos termos *establishment* e *established* que explicam, com muita precisão, essa relação de superioridade e inferioridade de grupos no processo civilizador-colonizador, utilizadas pelo autor para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder e, do outro lado, estão os *outsiders*, que na língua inglesa completa essa relação oposta e expressam o sentido de "os não membros da 'boa sociedade', os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aquelas que unem os *establishe*" (Neiburg, 2000, p. 7). Sendo que,

> Um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma "boa sociedade", mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros (Neiburg, 2000, p. 7).

Elias e Scotson (2000, p. 20) explicam essa relação entre os grupos sociais mostrando que o problema provocado por essas posições de inferioridade e superioridade, que colocam de um lado "os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, que essas pessoas se veem como as 'melhores', dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros". Nesse sentido, a superioridade de poder confere vantagens e privilégios aos grupos que os possuem, enquanto a inferioridade confere aos "outros", os preconceitos, a estigmatização, os estereótipos, a discriminação e a exclusão. Para os autores (2000, p. 19):

> Essa é a auto-imagem normal dos grupos que, em termos do seu diferencial de poder, são seguramente superiores a outros grupos interdependentes. Quer se trate de quadros sociais, como os senhores feudais em relação aos vilões, os "brancos" em relação aos "negros", os gentios em relação aos judeus, os protestantes em relação aos católicos e vice-versa, os homens em relação às mulheres (antigamente), os Estados nacionais grandes e poderosos em relação a seus homólogos pequenos e relativamente impotentes [...].

Na verdade, o capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, como lembra Quijano (2005), constituiu-se em um novo padrão de poder mundial, que tem como um dos eixos fundamentais desse padrão de poder,

> [...] a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 117).

Sobre essa questão do racismo, da exclusão de grupos e pessoas que são colocadas do lado oposto do "poder" branco, eurocentrado, autoritário e hierárquico, Gomes e Laborne (2018) trazem uma reflexão importante sobre a *Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra* e lembram que, na sociedade brasileira, o racismo é estruturante de padrões capitalistas de apropriação/expropriação do trabalho, da terra e do conhecimento, e, diante é tal situação, é preciso buscar formas de superar suas consequências e os fatores/causas que o produz. Como destaca Quijano (2005), a ideia de raça, da forma como é definida em seu sentido moderno, não era conhecida antes do Descobrimento da América. É preciso entender que, como explicitam Gomes e Laborne, com base no pensamento decolonial de Quijano (2005), que,

> Talvez ela tenha se originado como referência as diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação das relações sociais fundadas na ideia de raça produziu nas Américas novas identidades sociais – índios, negros, mestiços –, bem como redefiniu outras. Aquilo que era considerado identidade pautada em procedência geográfica ou país de origem, tal como espanhol, português e, posteriormente, europeu, passou também a adquirir, em relação a essas novas identidades, uma conotação racial (Gomes; Laborne, 2018, p. 20).

A partir desse entendimento, a produção da diferença se deu a partir do contato com o outro, e as representações sociais, o imaginário a respeito destes grupos foram ditados pelo grupo que ocupou e ocupa espaço privilegiado na sociedade, que traz nas suas convicções em *A ideia de raça* (Banton, 2010), surgindo, assim, as concepções de relações raciais. Contudo, raça é um termo que exige muita atenção, pois possui sentidos complexos, plurais, "significa muitas coisas em diferentes circunstâncias", de forma que "as categorias a que o rótulo foi aplicado em determinadas circunstâncias foram tão variadas que o estudioso não poderá fazer mais do que escrever a história de sociedades particulares ou de determinados conflitos" (Banton, 2010, p. 10).

Nilma Lino Gomes (2015), na Apresentação da coletânea *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*, chama a atenção com uma provocação sobre o papel que os pesquisadores e estudiosos, autores e autoras têm em relação ao tema para tratarem da diversidade, pois, mais

do que dar indicações de como a diversidade deve ser tratada na escola, devem falar a partir da construção de suas vivências, conflitos e experiências por eles/elas desenvolvidas nos diferentes e variados espaços sociais, na militância política, na prática pedagógica/docente, nos trabalhos e pesquisas acadêmicas, na vida cotidiana, e diz: "falar da importância e da responsabilidade que o trato da diferença acarreta para todos/as nós que assumimos a educação como prática profissional e compromisso social (p. 10)". Portanto, convém lembrar o que dizem Gomes e Silva (2015, p. 20-21):

> A diversidade como uma questão para a educação e para a sociedade não é mérito de pesquisadores/as iluminados/as, de currículos emergentes e nem de centros de formação com propostas inovadoras. Antes, ela é fruto da ação dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais. É resultado da luta desses mesmos sujeitos pela construção de espaços públicos e pelo tratamento democrático e igualitário às diferenças. E são os profissionais da educação, os centros de formação, as propostas político-pedagógicas sensíveis a essa dinâmica social e cultural que desenvolvem, participam, refletem e recolhem essas experiências e, a partir de uma análise político-pedagógica, as insere na prática educativa escolar.

Sobre essa lição de luta e resistência negra por direitos, cidadania, condição humana e social, podemos citar Maria Beatriz Nascimento (1989), quando ela afirma que foi a partir da década de 1970 que o povo negro passou a falar sociologicamente, a travar discussões teóricas realizadas por intelectuais negros que começaram a ser feitas, a fim de analisar a condição da população negra e a sua inserção social, econômica e política e os seus desdobramentos, no processo de formação da sociedade brasileira. A respeito dessa afirmação de Nascimento (1989), podemos retomar Gomes e Silva (2015) para considerar que pensar a diversidade étnico-cultural, racial, de gênero, classe social na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos envolvidos no processo de aprender e educar e às suas vivências e experiências históricas e processos socioculturais que acontecem dentro e fora da escola.

Enfim, as lições sobre as vivências, as experiências e as formas de contribuir para a afirmação de relações interculturais, da sua identidade e da sua cidadania são manifestadas por esses movimentos, que recriam diferentes raízes da cultura afrobrasileira, com os movimentos interculturais, multiculturais e inter/transdisciplinares, portanto, plurais, a construir em processo contínuo e dinâmico, as africanidades brasileiras. E, tratar de diversidade étnico-cultural e africanidades no currículo e escola brasileira é um caminho possível à conscientização, direção para a liberdade, emancipação, construção da igualdade social e respeito às diferenças.

Educação antirracista e africanidades no currículo do Ensino Médio

A educação que se pretende antirracista é aquela que se constitui como desafiadora, emancipatória, autônoma, não asfixiada por processos coloniais, hierárquicos, cis heterossexuais, misóginos, autoritários, machistas e patriarcais e, para tanto, é preciso formar professores preparados para lidar pedagogicamente com a diversidade e a diferença.

E, como dizem Gomes e Silva (2015), é preciso formar profissionais que compreendam a educação escolar como um direito social, com competência e domínio dos processos de construção e apreensão de saberes sociais e culturais, habilitados ao trato pedagógico da diversidade de cultura, valores, práticas, aprendizagem de raça, etnia, gênero, dentre outros marcadores sociais da diferença.

Nesse percurso, a legislação educacional brasileira da Educação Básica é um instrumento importante e fundamental ao planejamento e à organização legal da educação e do ensino escolar, sendo que a Constituição Federal Brasileira de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988) é a principal norma que orienta o sistema educacional à prevenção e combate ao racismo. Além disso, estabelece a obrigatoriedade de incluir a educação antirracista na escola, questão também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 (Brasil, 2014). E a Lei nº. 10.639 de 2003 (Brasil, 2004), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino do país, regulamentada pelo parecer CNE/CP nº. 03/2004 (Brasil, 2004) e pela resolução CNE/CP nº. 01/2004 (Brasil, 2004), que instituiu suas diretrizes curriculares e alterou a LDB nº. 9394/96, tem se configurado no rol do conjunto de leis, que mesmo com dificuldades relacionadas à sua implementação, é uma das ações que representam uma ruptura epistemológica e substantiva na área da educação, assim como a Lei nº. 11.645/08 (Brasil, 2008), que acrescentou à lei anterior a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar.

Além das dificuldades de compreensão da importância da legislação antirracista, também nos deparamos com a questão da formação do professor para a criação e implementação de uma educação antirracista no espaço do currículo e escola. Por isso, é imprescindível destacar que, para além da formação acadêmica inicial, do domínio de conteúdos ligados às temáticas, da formação humana necessária acerca de valores, empatia, antirracismo, também devem ser considerados conteúdos, práticas, saberes e metodologias de ensino capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade humana, sendo esses alguns requisitos necessários ao desenvolvimento de uma educação antirracista. Contudo, não é novidade de que a necessidade de ações pedagógicas e curriculares, nesse sentido, já vem sendo discutidas mesmo antes da criação dessas leis, por força de resoluções e pareceres, que tinham como objetivo a prevenção e combate ao racismo no espaço escolar e sociedade brasileira.

Sobre essa problemática, Cavalleiro (2001, p. 156) chama a atenção para que,

> Na relação estabelecida entre professores e professoras, alunos e alunas, devemo-nos ater, de início, ao aspecto verbal. Muito do que a criança aprende é transmitido pela linguagem verbal. Assim devemos prestar atenção no que falamos – direta ou indiretamente – a respeito dos que estão presentes, bem como sobre a diversidade racial da sociedade.

Na verdade, o que diz Cavalleiro (2001) nessa questão, nos leva a pensar e afirmar que a escola e os professores e pais/responsáveis de alunos devem tomar lições de *Dona Lau – histórias de vida de uma mulher negra, não alfabetizada e guerreira* (Oliveira; Pimentel, 2021) e, também de Maria Beatriz Nascimento (1989), guerreiras que através da luta e resistência negra, procuram transformar a vida das pessoas e sociedades nas quais viviam com dignidade, respeito, perseverança e combate ao racismo estrutural nos espaços sociais. Cavalleiro (2001) também nos alerta sobre a importância de estabelecer com os(as) alunos(as) laços de respeito e cuidado que contribuam para que as crianças e adolescentes negros(as) também construam imagens positivas de si. Na relação entre professores(as) e alunos(as), o aspecto verbal, o pronunciamento de falas explícitas que contêm elogios, além da valorização das africanidades, são essenciais para uma educação antirracista. É importante destacar que o silêncio diante de atitudes e falas racistas é outro problema presente nas escolas brasileiras e

esta realidade também deve ser enfrentada pelo professor no cotidiano escolar, no currículo e na sala de aula. A ação/reprodução do racismo muitas vezes é legitimada pelo silêncio dos docentes. No entanto, a implementação da lei 10.639/03 "como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico [...] poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial" (Gomes, 2012, p. 105).

A coletânea *Africanidades e brasilidades: ensino, pesquisa e crítica*, organizado por Jurema Oliveira e Luis Eustáquio Soares (2020), mostra o Brasil como um pais estruturalmente racista, que exibe um racismo estrutural e estruturante em todos os seus espaços sociais e traz o capítulo *Africanidades e brasilidades: desafios da formação docente*, da pesquisadora Neusa Maria Mendes de Gusmão (2020), mostrando que há lacunas quando a questão é a criação e aplicação de uma educação antirracista e destaca a importância de propostas que exibem esforço coletivo e transdisciplinar de planejar e efetivar a aplicação das leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008. A pesquisadora aponta a carência de especialistas preparados para discutir e debater a temática História e cultura africana e afro-brasileira.

Conforme Gusmão (2020, p. 174),

> A dimensão do reconhecimento do outro não conta ainda com muitos especialistas em África, em história e cultura africana, ou ainda, em história e cultura afro-brasileira, como também são poucos os especialistas em história e cultura indígena, como pressupõe a Lei 11.645/08. Do mesmo modo, são poucos os especialistas para atender deficiência auditiva, visual, motora, as relações de gênero e de geração etc.

A formação do docente é essencial para o desenvolvimento de uma educação que respeite as diferenças e que seja antirracista. Para além das políticas de reparação na área da educação, como as leis 10.639/03 e a 11.645/08, são necessários profissionais habilitados para trabalhar as temáticas legais. Ainda falando a respeito das leis voltadas para uma educação que valorize a diversidade étnico-racial do país, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), criadas a partir do ano de 1997, sendo documentos de caráter normativo, desenvolvidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que trazem os fundamentos, princípios e procedimentos a serem trabalhados nas escolas. Também podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento técnico previsto em lei (Constituição Federal de 88 e LDB de 96), e criado a partir de 2015, que traz consigo quais são as aprendizagens essenciais dos estudantes da rede básica de ensino, apresentando, assim, juntamente com as DCN, as bases do currículo escolar.

Diante de todas as transformações na legislação educacional, ocorridas no final dos anos 1990 e nas duas últimas décadas, podemos nos questionar a respeito dos desdobramentos causados por todo o aparato legal voltado para a valorização da diversidade étnica do Brasil, dos povos negros e para a erradicação do racismo, que está sendo discutida dentro da sala de aula, ou como a nona competência da BNCC, que discorre a respeito da empatia e cooperação, e está sendo trabalhada com os estudantes. Essas indagações se esbarram em outro ponto muito importante para a promoção de uma educação antirracista que é a formação do professor e sua atuação dentro das escolas, da sala de aula, a sua relação com os estudantes. No texto, Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor, da pesquisadora Eliane Cavalleiro, e que compõe um capítulo da obra *Racismo e antirracismo na educação*, organizado pela mesma, que afirma:

> No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (Cavalleiro, 2001, p. 150).

A formação do docente deve ser antirracista, os professores devem se atentar não só para a existência do racismo, mas também para seus próprios princípios, pois como afirma Silva (1999), o currículo escolar é uma questão de conhecimento, mas também de identidade e de subjetividade. Silva (2005) também traz contribuições importantes que podem ser tomadas como lições para a escola que se pretende promotora de uma educação antirracista, quando interroga sobre "Que encaminhamentos poderão ser dados a processos de ensino e de aprendizagens das Africanidades Brasileiras?" mostrando que,

> É importante, desde logo, relembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo. As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros (Silva, 2005, p. 158).

Enfim, podemos concluir afirmando que, em se tratando de africanidades brasileiras, observamos que é preciso oferecer espaços nas escolas para que os saberes da docência com formação continuada, sobre o tema e as práticas pedagógicas, possam possibilitar relações dialógicas com alunos(as) e buscar estratégias e metodologias decoloniais e interculturais que possibilitem a valorização de saberes e conhecimentos étnico-histórico-culturais africanos e afrobrasileiros, além de darem acesso para que sejam decodificadas e produzir conhecimentos étnico-raciais na escola, disponibilizando etnoconhecimentos produzidos pela população tradicional local e afro-brasileiras.

Estamos cientes de que o leitor espera agora uma conclusão, algumas soluções e, logo, vai exigir uma resposta descritiva conclusiva para resolver a questão colocada neste capítulo e, depois vem a pergunta que busca encontrar resposta: Quais são as perspectivas e propostas da escola para a *Formação de professor, africanidades no currículo e o combate ao racismo no Ensino Médio* (?).

No entanto, como bem coloca Albert Memmi (2021), em suas provocações na conclusão de sua obra *Retrato do colonizado precedente de Retrato do colonizador*, na qual ele diz: "Na verdade, não era esse meu propósito inicial, e esse livro deveria parar por aqui. Não o tinha concebido como uma obra de combate, nem mesmo como uma busca de soluções: ele nasceu de uma reflexão acerca de um fracasso escolar aceito" (p. 183). Essa provocação de Memmi (2021) nos faz compreender que a discussão apresentada neste capítulo, recorte de uma pesquisa e discussão reflexiva e crítica mais ampla, permite-nos dizer que o racismo na educação e na escola devem se tornar pautas de debates no cotidiano da sala de aula e de outros espaços da escola e da sociedade em que vivemos, compartilhamos e sonhamos com uma vida melhor, mais humana, sem preconceitos e/ou discriminação de nenhuma natureza. E, para que isso aconteça, é urgente considerar a importância

de criar mecanismos que permitam à escola dar acesso a conhecimentos e saberes "outros", abordar questões sobre a diversidade e diferença, pois, se não há diversidade e diferença na sala de aula, não é possível construir conhecimentos e saberes plurais e múltiplos. Além disso, numa sociedade como a nossa, pluriétnica, multicultural, é necessário respeitar a diversidade e diferenças existentes em sala de aula e em todo espaço e ambientes da escola, dentro da unidade escolar e no seu entorno.

Assim, esperamos que a temática africanidades, como componente eletivo no currículo do Ensino Médio, uma etapa da Educação Básica, possa contribuir com a produção da diferença e a luta e resistência antirracista e uma contribuição importante na prevenção e no combate ao preconceito, à discriminação racial e à colonialidade na escola, na sociedade brasileira e na educação e sua dimensão pedagógica.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. Tradução de Antônio Marques Bessa. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 9).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Lei nº 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação. Conselho Nacional dos Secretários de Educação. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site110518.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008*. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação:* repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

CHAMBERLAIN, Muriel Evelyn. *Decolonization:* the fall of the European Empires. Oxford: Blackwell Publishers, 1985.

CONCEIÇÃO, Silvano da. Parâmetros histórico-culturais para a discussão sobre identidade negra no Brasil. *Kwanissa*, São Luís, n. 11, v. 4, p. 167-191, 2021.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders:* sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução: Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; CARVALHO, Maria do Rosário Gonçalves de. Etnicidade, (contra)mestiçagem e saberes afroindígenas na zona de contato em Caravelas, Bahia. *In*: EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. (org.). *Gênero e educação:* olhares plurais. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022. p. 26-70.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista:* caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, 2005. p. 159-178.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 7-10 (Coleção Cultura Negras e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *EDUR. Educação em Revista*, v. 34, p. 1-26, 2018.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 11-26 (Coleção Cultura Negras e Identidades).

GONÇALVES; Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças:* multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Africanidades e brasilidades: desafios da formação docente. *In*: OLIVEIRA, Jurema; SOARES, Luis Eustáquio (org.). *Africanidades e brasilidades:* ensino, pesquisa e crítica. 2. ed. Vitória, ES: EDUFES, 2020. p. 159-178.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Africanidades brasileiras e educação*. Salto para o futuro/Entrevistas, TV escola – o Salto para o Futuro. Documentário Dia do Professor. 2008b. (53:40). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Apg-etUNMlg. Acesso em: 20 mar. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *Resgate: Revista interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 17-24, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil. Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: https://www.facebook.com/100068003666998/videos/document%C3%A1rio-or%C3%AD/677188599155700/. Acesso em: 12 jan. 2023.

NEIBURG, Federico. Apresentação à edição brasileira. A sociologia das relações de poder de Norbert Elias. *In:* ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders:* sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 7-11.

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo (org.). *Dona Lau:* histórias de vida de uma mulher negra, não alfabetizada e guerreira. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Jurema; SOARES, Luis Eustáquio (org.). *Africanidades e brasilidades:* ensino, pesquisa e crítica. 2. ed. Vitória, ES: EDUFES, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTOS, Poliana Almeida. Relações Étnico-Raciais e Crianças: um estudo em uma escola pública de Itapetinga/BA. *Revista África e Africanidades*, ano 13, n. 35, p. 1-22, ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar:* abrindo a história do presente. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático:* o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre Brasil e África:* construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. (Coleção Teça seu Corpo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Capítulo 11

Os indígenas e seus modos de *apropriação e domesticação* da escola

José Valdir Jesus de Santana
Lívia Alessandra Fialho da Costa

Neste capítulo temos um duplo objetivo: Primeiramente, recuperar, mesmo que de forma parcial, as políticas de educação escolar produzidas no Brasil, com ênfase na segunda metade do século XX aos dias atuais, quando as populações indígenas começaram a demandar do Estado uma perspectiva de educação contraposta às ideias de assimilação/integração dessas populações à sociedade nacional, ao mesmo tempo em que se empenharam em formular uma *educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária*, que resultou da mobilização dos próprios indígenas, de suas organizações e de setores da sociedade civil organizada. Por fim, pretendemos demonstrar como, a partir da própria diversidade de experiências de educação escolar, os povos indígenas têm se *apropriado* e *domesticado* a escola, a partir de suas sociocosmologias e demandas históricas e atuais, tendo como recorte os povos indígenas do Nordeste do Brasil, em especial os povos indígenas do Estado da Bahia.

Os resultados apresentados neste texto, mesmo que de forma parcial, são um recorte de nossa pesquisa de Pós-Doutorado, realizada entre março de 2023 a março de 2024, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que tiveram como objetivo geral identificar e avaliar a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação do Nordeste do Brasil, nas áreas de Antropologia e Educação, que tem como objeto de estudo a educação escolar entre os povos indígenas do Nordeste, no sentido de compreender os modos, as formas e processos de *apropriação* da escola por esses coletivos indígenas. Tratou-se de uma pesquisa do tipo *Estado do Conhecimento* (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), que se utilizou da técnica de *análise de conteúdo* (Bardin, 2016; Amado; Costa; Crusoé, 2017) para a organização e análise dos dados.

Acreditamos ser importante para a compreensão das distintas experiências de educação escolar as pesquisas que privilegiem o ponto de vistas dos próprios indígenas acerca de suas escolas, de forma que sejamos capazes de demostrar como, em cada contexto, a escola tem sido mobilizada e desejada, quais dificuldades e limites se impõem para a sua construção e, sobretudo, como a escola tem se

constituído em uma "política indígena" (Cohn, 2014), o que implica em atentar para os processos de *apropriação* e *domesticação* da escola pelos indígenas. Trata-se, ademais, como temos defendido, de aprofundar o diálogo entre Antropologia e Educação, já defendido por Lopes da Silva (2001a, 2001b, 2001c), como condição essencial para uma antropologia mais crítica e comprometida com o estudo/reflexão da/sobre/com a educação escolar indígena.

A educação escolar indígena no Brasil: dos projetos de assimilação à educação específica, diferenciada e intercultural

Não temos por objetivo situar toda a história da educação e das políticas de educação escolar indígena em nosso país, formuladas ao longo de nossa história, nesses mais de quinhentos anos transcorridos, posto que diferentes pesquisadores desse campo assim já o fizeram, a exemplo de Silva e Azevedo (1998), Ferreira (2001), Cohn (2005), Tassinari (2008), Grupioni (2006, 2008), D'Angelis (2012), Lopes da Silva (2001a, 2001b), Cohn e Santana (2016), Araújo (2011), Souza (2013), entre outros. Objetiva-se situar como, a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais, os povos indígenas de nosso país se empenharão na construção de uma perspectiva de educação escolar voltada aos seus interesses e demandas, como forma de superar as políticas e os projetos educacionais que tinham por finalidade a integração/assimilação dessas populações à sociedade nacional. Nesse sentido, segundo Grupioni (2001, p. 89),

> [...] a reivindicação de uma escola diferenciada, que permitia a valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais e facilite o acesso a conhecimentos universais, ganhou sentido e tornou-se uma das principais bandeiras de luta de várias organizações indígenas.

As populações indígenas brasileiras, até a década de 1980, foram submetidas a um modelo educativo que teve por finalidade aculturá-las e integrá-las à sociedade não indígena, por isso, segundo Silva e Azevedo (1998, p. 149), "a implantação de projetos escolares para as populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil", de modo que "o colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade". Passando por diferentes etapas, do período colonial, em que "a educação escolar foi utilizada como ferramenta de catequização" (Ângelo, 2006, p. 208), a fase republicana[1], com a instituição das políticas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, com "ideologia positivista e assimilacionista" (Hofmann, 2008; Tassinari, 2008; Munduruku, 2012), a "[...] educação escolar era importante estratégia para a "civilização" dos índios no interior de uma política de integração da nação" (Tassinari, 2008, p. 222).

Dessa forma, a política indigenista do SPI, no campo da educação escolar, "[...] diminuiu o peso do ensino religioso e deu maior ênfase ao ensino agrícola e doméstico, criando, para tanto, os denominados 'clubes agrícolas' a partir de 1953, com vistas à integração do indígena à sociedade nacional" (Souza, 2013, p. 97). Com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio

[1] Segundo Souza (2013, p. 94) "[...] No século XIX, educação e catequese ainda estavam intimamente imbricadas. Ao governo central cabia dar-lhes apoio estratégico e financeiro, e regular seu funcionamento. O Decreto nº 426/1985 é claramente um "dispositivo institucional" que tem a finalidade de justificar e reger a catequese nos aldeamentos e de definir as funções do missionário; mas a aplicação e a utilização da escola para este fim se exerceram de diferentes maneiras no Brasil da Monarquia".

(FUNAI)[2], em 1967, "apenas alteram-se as estratégias de atuação do órgão que a precedeu, [...] ampliando em grande escala a exploração das terras e reservas indígenas por meio da gerência dos postos indígenas" (Hofmann, 2008, p. 78). A educação escolar promovida pela FUNAI

> [...] foi caracterizada por uma série de ambiguidades, marcadas por continuidades e rupturas com o modelo do SPI. Havia continuidade com o objetivo de utilizar a educação como estratégia auxiliar para o processo de assimilação dos indígenas a sociedade brasileira. Porém, havia uma diferença em relação a atitude da escola frente as línguas nativas. Enquanto as escolas do SPI utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas, a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar à assimilação (Tassinari, 2008, p. 229).

Segundo Tassinari (2008, p. 229), "a necessidade de utilizar as línguas maternas nas primeiras séries escolares levou à FUNAI a estabelecer um convênio com o Instituto Linguístico de Verão (SIL), em 1969". Em relação ao SIL, Luciano (2013, p. 51) afirma que essa instituição "recorreu ao chamado 'bilinguismo de transição' e privilegiou 'populações indígenas de número expressivo, como os Kaingang, os Terena e os Karajá'". Essa parceria entre FUNAI e SIL "acabaria por transformar o bilinguismo oficial [...] numa estratégia de dominação e descaracterização cultural que manteve o objetivo civilizatório dos primeiros catequistas: a salvação das almas cristãs" (p. 51). Contudo, segundo Luciano (2013, p. 51),

> O papel do SIL no campo da educação escolar indígena no Brasil, no entanto, foi importante também para os povos indígenas, uma vez que o bilinguismo adotado não só deu visibilidade às línguas indígenas, como instaurou a educação bilíngue em algumas escolas, ainda que isso não fosse a intenção, nem o interesse dos missionários.

No campo da Antropologia, trabalhos como os de Meliá (1981, 1999) e Aracy Lopes da Silva (1981, 2001a, 2001b), entre outros, desenvolvidos sob o influxo das ações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no campo da educação, constituíram marcos fundantes, referenciais indispensáveis para quem busca compreender a formulação das políticas de educação escolar indígena a partir da segunda metade do século XX e como as *políticas indígenas* formuladas no contexto dos movimentos indígenas se articulam com a demanda por educação. Lopes da Silva (1981), por exemplo, já chamava a atenção, no início da década de 1980, para o fato de que

> A questão de fundo é, sem dúvida, a questão dos direitos dos povos indígenas: seu direito à condução de seu próprio destino; ao acesso às informações cruciais à sua sobrevivência; à decisão sobre medidas que os afetam diretamente; a obtenção, garantia e respeito a um território adequado a suas necessidades. Trata-se, de fato, de sua liberdade: algo a ser vivido no equilíbrio justo entre à assistência - tantas vezes e em tantos aspectos ainda essencial à defesa e preservação dos povos indígenas (especialmente a assistência médica, jurídica e educacional), e formas de organização voltadas para o confronto com a sociedade nacional, e para a garantia de seus direitos como povos. Uma liberdade a ser conquistada e que significa a busca de modos mais simétricos de relacionamento entre os povos indígenas e a sociedade brasileira como um todo. Uma situação, enfim, que exige da sociedade civil a consciência do direito que tem as minorias étnicas de

[2]Atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

> serem elas mesmas - direito de serem diferentes - e, nesta medida, escolherem, com conhecimento de causa, seu caminho. Dessa perspectiva fica clara não só a necessidade mas o direito que os povos indígenas tem a uma educação que considere a especificidade de sua posição e de seus interesses (Lopes da Silva, 1981, p. 14).

Segundo Ferreira (2001) e Lopes da Silva (2001b), a ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena — e não uma instituição colonizadora —, como ocorreu durante séculos, começou a ganhar força a partir da emergência de organizações indígenas, em especial a partir da década de 1970. As discussões iniciais enfocavam, quer nos direitos indígenas a uma educação bilíngue, quer na escola como meio de acesso a informações vitais — de caráter econômico, político, linguístico, legal — para os povos indígenas em sua relação com não indígenas e em sua inserção na sociedade brasileira. Nesse mesmo contexto, começaram a surgir organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas, destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). A atuação dessas organizações "e a respectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar" (Ferreira, 2001, p. 87).

> O "I Encontro Nacional de Educação Indígena", organizado pela CPI/SP, em 1979, foi o primeiro momento nacional que reuniu pessoas envolvidas em experiências alternativas com educação em áreas indígenas. As motivações do evento eram de natureza política – a educação como fator de autodeterminação e respeito aos direitos indígenas – e buscavam a reflexão acadêmica sobre situações concretas para o debate (Ferreira, 2001, p. 88).

Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988, ou mesmo já na Assembleia Constituinte, quando indígenas e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentaram os direitos diferenciados para as populações indígenas. Por exemplo, em seu Artigo 231, ficou assegurado aos indígenas o reconhecimento à "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições", e no Artigo 210, § 2º: "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Brasil, 2016). Nesse sentido, conforme Bonin (2008, p. 99),

> A Constituição Federal produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre a educação para torná-las compatíveis com os princípios mais gerais. Desse modo, o direito indígena a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe vem sendo regulamentado desde 1988 por meio de vários textos legais.

Portanto, as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas, na luta pelo direito a uma educação escolar específica e diferenciada, são muito recentes, posto que até 1991 a FUNAI era a responsável por conduzir e formular os processos de educação escolar nas comunidades indígenas. Em 1991, no entanto, através do decreto presidencial nº. 26/91, a responsabilidade para coordenar as ações de educação escolar em contextos indígenas foi atribuída ao Ministério da Educação, "enquanto que a execução das políticas foi atribuída aos Estados e Municípios, respeitando o princípio federativo

que confere autonomia a cada um dos sistemas educacionais" (Bonin, 2008, p. 99). Ainda, em 1991, segundo Bonin (2008, p. 100), foi editada a Portaria Interministerial 559/91, "estabelecendo que a educação indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio/Lei 6.001/73", e passou a reconhecer "a multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas" e o direito "de viver de acordo com suas culturas e tradições". Essa mesma Portaria previa a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena nas secretarias estaduais de educação, além de determinar, como prioridade na formação de professores indígenas, isonomia salarial para esses profissionais. Outro reconhecimento, segundo a autora, deu-se no fato de que as escolas indígenas deveriam se constituir com flexibilidade curricular, nos calendários, nos materiais e nas práticas pedagógicas, além de terem o direito de elaborarem seus projetos políticos pedagógicos de forma diferenciada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, atribuindo à "União a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e respeito às culturas e modelos próprios de educação indígena" (Bonin, 2008, p. 100). Ademais, ficou estabelecido, em seu Artigo 78, que a educação escolar, em contexto indígena, terá como objetivos colaborar para "a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências", de forma a possibilitar o "acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas" (Brasil, 1996), delineando, com isso, uma perspectiva de educação intercultural. Já no Artigo 79, ficou previsto o apoio técnico e financeiro, por parte da União, a fim de prover a educação escolar indígena na elaboração de currículos, nos programas específicos, na construção e publicação de material didático específico e diferenciado para a atender as escolas indígenas.

No final da década de 1990, o Conselho Nacional de Educação instituiu o Parecer nº. 14/99 e Resolução nº. 3/99. O primeiro aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e criou a categoria escola indígena junto aos sistemas de ensino (Brasil, 1999). A Resolução nº. 3/99 fixou as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada; atribuiu ao Estado a responsabilidade pela educação escolar indígena, em parceria com os Municípios; estabeleceu a necessidade de garantir recursos humanos, materiais e financeiros para as escolas indígenas (Bonin, 2008). Nesses dois instrumentos normativos, que devem ser lidos em conjunto, ficam explicitados alguns princípios que orientarão a construção de políticas de educação escolar indígena, a exemplo: "diretrizes para o provimento, organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas; definições relativas a processos de formação de professores indígenas, bem como as garantias que a eles devem ser asseguradas" (Bonin, 2008, p. 105).

Ainda na década de 1990, foi instituído o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, pelo Ministério da Educação. A construção do referencial, segundo Paulo Renato de Souza, ministro da educação à época, [...] primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena (Souza, 1998, p. 5).

O RCNEI tem sido utilizado como um documento de referência para as escolas indígenas, posto que nele são apresentados os fundamentos gerais que devem orientar a construção das políticas

de educação escolar indígena, tanto em nível de Estado, quanto no que diz respeito à realidade de cada contexto indígena, em todas as regiões do país. Além dos fundamentos gerais, são apresentadas as características, ou seja, os princípios que orientarão as escolas indígenas, a saber: *comunitarismo, interculturalidade, diferença/especificidade e bilinguismo/multilinguismo.*

Segundo o referido documento, a escola indígena é considerada *comunitária* porque deve ser conduzida "pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la" (Brasil, 1998, p. 24). É *intercultural* "porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra" (p. 24). É considerada *bilíngue/multilíngue*

> [...] porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante (Brasil, 1998, p. 25).

Os princípios da *especificidade* e da *diferença* devem levar em consideração as particularidades de cada povo indígena, respeitando a sua autonomia e reconhecendo os modos de funcionamento de suas escolas, que são distintos das escolas não indígenas. Por isso, segundo Luciano (2013, p. 51-52),

> A década de 1990 pode ser considerada um divisor de águas na história da educação escolar indígena no Brasil, uma vez que as escolas indígenas podem ser "diferenciadas", "bilíngues", e "interculturais", e cada comunidade indígena tem a prerrogativa de definir seus projetos pedagógicos e curriculares segundo sistemas educativos próprios. A extensão desses direitos permitiu, assim, a apropriação da instituição *escola*, atribuindo-lhe nova identidade e função. Historicamente um espaço de negação de culturas e identidades, imposição de valores e assimilação da economia de mercado, a escola passou a ser reivindicada como um espaço de construção de relações intersociais, baseadas na interculturalidade e na autonomia etnopolítica, e o direito à educação escolar diferenciada e intercultural, um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país, marcadas pela diversidade cultural.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº. 10.172/01, apresenta um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional de educação, estabelecendo os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios. Dedicou à educação escolar indígena um capítulo com vinte e um objetivos e metas. Entre as metas, ficou estabelecida a necessidade de formação inicial e continuada para os(as) professores(as) indígenas, que deveria ser realizada em serviço e de modo concomitante ao processo de escolarização; determinou que os sistemas de ensino deveriam implementar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria professores indígenas (Brasil, 2001; Bonin, 2008).

Em concordância com as normativas sobre educação escolar indígena já existentes, o PNE atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação geral e o apoio financeiro para a educação escolar

indígena, delegando aos Estados a responsabilidade legal por essa modalidade de educação, a ser executada diretamente ou em regime de colaboração com os municípios, como já previsto no Parecer nº. 14/99 e a Resolução nº. 3/99. De acordo com Bonin (2008, p. 103),

> No que tange à educação nacional, esta lei também prevê que sejam promovidos meios para divulgar amplamente a questão indígena[3], fazendo circular informações sobre as diferentes culturas como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

A promulgação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004, foi um importante passa para o estabelecimento da garantia dos direitos dos povos indígena, eliminando, segundo Bonin (2008, p. 103), "[...] o viés integracionista e apontando para a necessidade de assegurar a participação indígena nas decisões do Estado brasileiro que lhes digam respeito". Na Convenção, os direitos educacionais dos povos indígenas estão explicitados nos artigos 26 e 31, afirmando que "deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional". Salienta ainda que o Estado deve assegurar medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e assegurar a correta abordagem da temática indígena nas escolas e nos livros didáticos (Bonin, 2008).

Em 2009, através de decreto presidencial, foram criados os Territórios Etnoeducacioais (Decreto nº. 6.861/2009). Conforme o Decreto,

> [...] cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (Brasil, 2009).

Com o Decreto, o MEC propôs que se faça uma articulação entre os entes Federativos a partir de uma pactuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para o MEC, os governos estaduais e municipais deveriam elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, organizações não governamentais, universidades e entidades de apoio, para oferecer a Educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas (Brasil, 2009; César; Costa, 2013).

> Tem-se então, com os Territórios Etnoeducacionais, a (re)criação de uma escola que valoriza os espaços e tempos educativos específicos e peculiares de cada comunidade indígena, dos quais participam não só os trabalhadores da educação, mas também a família de cada estudante, a comunidade e outras instituições que participam do sistema colaborativo da Educação Escolar Indígena (Gonçalves; Nascimento; Vieira, 2018, p. 64-65).

[3] A Lei nº. 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana [já previsto pela Lei nº. 10.639/2003] e o ensino das Histórias e Culturas Indígenas ao longo da educação básica, resultou dessa orientação contida no PNE, que ratificou o que já estava previsto, mesmo que de forma embrionária, na Lei nº. 9.393/96. Nunca é demais ressaltar que essas normativas [Lei nº. 10.639/2003 e 11.645/2008] resultaram das lutas históricas nos movimentos negros e indígenas em favor de uma educação antirracista e intercultural.

O Decreto reafirmou que a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada sua territorialidade, tendo como objetivos: 1. valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; 2. fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; 3. formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; 4. desenvolvimento de currículos e programas específicos; 5. elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; 6. Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Brasil, 2009; César; Costa, 2013).

No mesmo ano de 2009, segundo César e Costa (2013, p. 18), foi instituído, através de chamada pública, o Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, ficando "patente a relação entre esse Programa e a implementação dos TEEs[4]". O modelo proposto para o funcionamento do Observatório da Educação Escolar Indígena "previa a constituição de projetos articulados em núcleos locais ou núcleos em rede em todo o país".

> Os núcleos locais deveriam ser composto por, pelo menos, um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma instituição de educação superior, um docente orientador, um estudante de doutorado e dois ou três estudantes de mestrado e até seis estudantes de graduação, preferencialmente de licenciatura intercultural, e dois professores em efetivo exercício na educação básica indígena. Os núcleos em rede poderiam articular pelo menos três núcleos locais, com uma coordenação comum, sediada em uma instituição de ensino superior (César; Costa, 2013, p. 19).

A Resolução nº. 5, de 22 de junho de 2012, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, "pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena" (Brasil, 2012, p. 2), ratificando princípios já assegurados em normativas anteriores. As referidas Diretrizes estabeleceram como objetivos:

> I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
> II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino, visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
> III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
> IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

[4] A delimitação realizada pelo Ministério da Educação previu, para a região Nordeste, os Territórios Etnoeducacionais Nordeste 1 e Nordeste 2. "O Território Etnoeducacional Nordeste 1, cujos limites envolviam territórios indígenas nos estados de Alagoas, Bahia e Sergipe, muda de configuração em virtude da reação das lideranças, professores e estudantes universitários indígenas na Bahia. Em reunião realizada logo em seguida a I Conferência Regional [I Conferência Regional da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Nordeste I, realizada em março de 2009], essas lideranças redesenham os limites do TEE inicialmente proposto, aprovando um traçado apenas com os povos indígenas circunscrito às fronteiras geopolíticas do estado da Bahia, denominando esse território Yby Yara, que, segundo os Tupinambá, significa *donos da terra*" (César; Costa, 2013. p. 22).

> V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
> VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº. 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
> VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
> VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012, p. 2).

O Artigo 3º da Resolução definiu como objetivos da educação escolar indígena: "I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas" (Brasil, 2012, p. 3). No Artigo 22, ficou estabelecido que "as políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, [...] no âmbito do regime de colaboração" (p. 12).

Identifica-se, portanto, que os princípios e orientações definidores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, ao tratar de questões como "objetivos e princípios da educação escolar indígena", "organização da educação escolar indígena", "o projeto político pedagógica das escolas indígenas", "os currículos na educação escolar indígena", "a avaliação", "formação e profissionalização dos professores indígenas", resultaram de um acúmulo de discussões protagonizadas pelos movimentos indígenas e seus aliados, que desde a década de 1980 tencionam o Estado brasileiro no sentido da construção de uma nova perspectiva de educação para e com os povos indígenas de nosso país. Como afirma Grupioni (2006, p. 47),

> Se, historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

Nas Diretrizes, reafirmam-se princípios como *interculturalidade, especificidade, diferença, comunitarismo e bilinguismo/multilinguismo*, tão caros ao campo da educação escolar indígena em nosso país, ao mesmo

tempo em que se reconhece a centralidade dos territórios etnoeducacionais, compreendidos como um "modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas" (Brasil, 2012, p. 13). As Diretrizes, segundo Nascimento (2017, p. 385), "[...] em consonância com as demandas indígenas, reafirmam a importância de se conceber o currículo das escolas diferenciadas de maneira *situada*, a fim de se atender aos interesses e necessidades específicas dos diferentes povos".

Nascimento (2017, p. 385) afirma que:

> Os currículos das escolas indígenas trazem, com isso, um conjunto de demandas que aludem ao problema do reconhecimento na esfera pública em face das situações de preconceito e reclamam o direito à diferença, negado no modelo já referido da *educação escolar para os índios*. Pode-se dizer ainda que a percepção dos indígenas sobre o papel da escola diferenciada está ligada às disputas simbólicas – e também materiais, uma vez que são reivindicados recursos específicos – que constituem as políticas de educação escolar indígena. Por meio destas políticas – entendidas em seu sentido mais lato, aquele que transcende as ações do Estado e abrange também as dos povos indígenas e seus apoiadores – as escolas indígenas vêm construindo uma relação específica entre cultura, identidade e currículo.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência até 2024, ampliou as discussões e a compreensão sobre educação no contexto das diferenças, especificamente no tocante às populações indígenas, campesinas e quilombolas. Composto por 20 metas, que se relacionam aos diferentes níveis de ensino e modalidades de educação, na meta 5, em uma de suas estratégias, ficou estabelecido: apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (Brasil, 2014; Cohn; Santana, 2016).

Direcionando o olhar para a legislação produzida no Estado da Bahia sobre educação escolar indígena, resultado da luta do Movimento Indígena nesse Estado e da atuação do Fórum Estadual de Educação Indígena da Bahia[5] (FORUMEIBA), a partir de 2003, a educação escolar ganha um novo status, quando foi realizada uma reestruturação organizacional da Secretaria de Educação em cumprimento às exigências do MEC. Em relação ao FORUMEIBA, Araújo (2011, p. 54-55) pontua que

> O Fórum de Educação Indígena constitui-se num espaço aberto de discussão, acompanhamento e avaliação coletiva da operacionalização de Políticas Públicas de Educação Indígena. Tem como princípios orientadores o respeito ao diálogo intra, inter-étnico e intercultural e a valorização da participação no processo de decisão coletiva e comunitária; a metodologia utilizada é participativa, construtiva e dinâmica, organizada em forma de reuniões localizadas que ocorrem nas aldeias tendo uma maior participação dos povos localizados naquela região; reuniões ordinárias com os

[5] Criado em 2000, "o Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia, criado no processo da luta por uma educação escolar indígena específica, diferenciada, de qualidade, durante o primeiro curso do magistério indígena, tem sido um espaço do movimento dos professores indígenas para tratar das questões relacionadas à educação escolar no âmbito do Estado, o que tem possibilitado o diálogo entre as instituições governamentais e não governamentais, para a melhoria na implementação e execução da educação indígena" (Bomfim, 2012, p. 248-249).

> representantes do Fórum, para tratar das questões levantadas nas reuniões localizadas e reuniões extraordinárias – objetivando tratar de questões urgentes e ocorrem de acordo com as necessidades emergentes e para encaminhamentos das proposições coletivas ao poder público. O Fórum possui a representatividade de lideranças e professores das 14 etnias indígenas do estado e conta com apoio legal de algumas instâncias governamentais e não-governamentais.

O Decreto nº. 8.471/03 criou a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e a Resolução nº. 106/04, do Conselho Estadual de Educação, além de que foram estabelecidas diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação escolar indígena. Antes desta determinação, os estudantes indígenas estudavam em escolas municipais ou estaduais próximas às aldeias, ou nas 19 escolas identificadas como indígenas que estavam inseridas no quadro das escolas rurais, sob a gerência da Coordenação de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação (SEC) (Santana, 2015; Silva, C. R.; Silva, J. T. C., 2013; Silva, 2013, 2014; Silva, P. T. B., 2014; Ferreira, 2011, 2013; Araújo, 2010, 2011, 2013). Ademais, segundo Ferreira (2011, p. 31-32),

> Com a criação, em 2003, da Coordenação de Educação Indígena e do Campo no novo organograma, embora ainda compartilhando com outro segmento educacional que possui características e objetivos diferentes da escola indígena, começa-se a discutir na SEC o gerenciamento de uma escola que tenha seu planejamento, currículo e materiais didáticos produzidos a partir de contextos indígenas específicos. Uma das primeiras ações desta Coordenação foi a realização de visitas a algumas aldeias e um levantamento situacional das escolas indígenas e de suas demandas. Paralelamente, houve uma aproximação do setor com lideranças e professores indígenas baianos que já tinham iniciado o movimento de reivindicação por escolas nas áreas indígenas. A SEC passa então a participar e financiar o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que existia desde 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, e com essa aproximação procura estruturar a Educação Escolar Indígena na Bahia. Foram criadas e organizadas várias escolas indígenas e, no final de 2003, contava-se com 46 escolas indígenas em funcionamento.

Em 2006, o Plano Estadual de Educação da Bahia, aprovado pela Lei nº. 10.330, de 15 de setembro de 2006, estabeleceu diretrizes, metas e objetivos com finalidade de subsidiar as políticas de educação para os próximos 10 anos, incluindo, entre elas, ações para as escolas indígenas. Estabeleceu-se, também, que a Coordenação Estadual de Educação Indígena e do Campo seria responsável, dentro da estrutura administrativa da SEC-BA, pela execução das políticas dirigidas a essas duas modalidades de educação. Entre as metas e objetivos definidos pelo Plano Estadual de Educação da Bahia, destacam-se:

> a) ampliar a educação infantil e o Ensino Fundamental, no prazo de três anos; b) ampliar, gradativamente, a oferta do Ensino Médio; c) garantir a educação para jovens e adultos nas escolas indígenas. Desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, a todos os povos indígenas que habitam o território da Bahia visando o/a: a) recuperação e fortalecimento das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas, valorização das línguas, artes, ciências e tecnologias; b) acesso a informações e conhecimentos técnico-científicos dos demais povos, indígenas e não-indígenas. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências em Educação

> Escolar Indígena que venham respeitando os modos de vida, visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas. Garantir acesso à educação diferenciada pelas etnias em processo de reconhecimento e de retomada de seus territórios. Garantir autonomia às escolas indígenas, no que se refere: a) ao desenvolvimento de suas atividades, em conformidade com as proposições dos seus respectivos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares; b) ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar; c) à participação e decisão de cada comunidade na definição do modelo de organização, gestão e funcionamento da escola. Adequar a legislação estadual à legislação federal garantindo que o processo de gestão escolar possa ser efetivado pelos próprios professores indígenas (Bahia, 2006).

Em maio de 2007, foi criada a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, desvinculando-a da Coordenação de Educação do Campo, ficando sob a responsabilidade de Rosilene Cruz de Araújo, da etnia Tuxá, indicada pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena. Além disso, foram fundadas as coordenações em sete Diretorias Regionais de Educação (DIREC) em Itabuna, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Paulo Afonso, Ribeira do Pombal, Serrinha e Ibotirama. As conquistas mais recentes se traduziram na construção do Território Etnoeducacional *Yby Yara,* já referido*,* e na aprovação da Lei nº. 18.629, em 2010, que instituiu a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público do Estado da Bahia (Ferreira, 2011, 2013; Silva, 2014; Santana, 2015), cujo desdobramento foi a realização do concurso para professores indígenas no primeiro semestre de 2014.

> Nos dias atuais, se constata que as escolas indígenas do Estado da Bahia buscam administrar um modelo de Gestão Escolar Territorializada, ancorada na relação entre territorialidade e gestão da escola, como estratégia para continuidade da comunidade em seu território de origem e a viabilização de projetos próprios de bem viver; o desenvolvimento de modelos de gestão comunitária e participativa pertinentes a arranjos sociais próprios dos povos e comunidades em que se insere a escola; foco na Política brasileira de educação escolar indígena; princípios que orientam a organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil e na Bahia; sendo os grandes desafios desta gestão, a inserção da escola indígena no sistema educacional baiano e conciliar as particularidades das propostas pedagógicas das escolas indígenas e as orientações gerais da Educação baiana e brasileira (Silva; Araújo; Magalhães, 2022, p. 132).

Contudo, como já alertou Lopes da Silva (2001a, p. 111-112), são muitos os embates e dificuldades para a implementação de um modelo de educação específico, diferenciado e intercultural, pensado pelos povos indígenas, diante do "caráter normatizador e homogeneizador das políticas públicas" formuladas pelo Estado. Por isso, a necessidade de pesquisas que busquem compreender como, em cada contexto indígena, a escola tem sido "apropriada" (Lima, 2013; Cohn, 2014; Cohn; Santana, 2016; Santana; Cohn, 2016, 2018), "domesticada" (Luciano, 2013; Chates, 2013), o que implica em compreender os sentidos que nelas são depositados, mas também os conflitos e limites que se colocam para a sua construção. Implica, ademais, reconhecer "a formação e a aprendizagem como fenômenos culturais" (Macedo, 2021, p. 75), que não se limitam à escola (Brandão, 2007; Ingold, 2020; Vieira, 2021; Gusmão, 2011, 2015; Gusmão; Souza, 2012; Gomes, 2014), mas que são por ela atravessados.

Os indígenas e suas escolas ou como os indígenas se *apropriam* da escola: alguns exemplos

Nesta seção, o objetivo é apresentar algumas pesquisas, produzidas no contexto dos povos indígenas do Nordeste, em especial no estado da Bahia, no sentido de demonstrar como as populações indígenas têm se *apropriado* da escola, "indigeneizando-a" (Nascimento, 2017; Carneiro da Cunha, 2014) ou "domesticando-a" (Chates, 2013).

Como temos afirmado, a partir de etnografias produzidas em contextos indígenas sobre educação escolar e das pesquisas que realizamos nos últimas anos, em diálogo com a *Antropologia e Educação* (Lopes da Silva, 2001a, 2001b, 2001c; Tassinari, 2001, 2012; Tassinari; Cohn, 2012; Santana, 2015; Cohn, Santana, 2016; Santana; Cohn, 2016; Macedo, 2021; Gomes, 2012), os povos indígenas têm investido na construção de escolas em suas comunidades/aldeias e atuado, em diferentes instâncias (nos Movimentos Indígenas, no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de educação, só para citar alguns exemplos), na formulação e avaliação das políticas educacionais a eles direcionadas. Nesse sentido, segundo Cohn (2014, p. 313-314):

> A educação escolar indígena é uma política cultural de dois pontos de vista – ou dos dois pontos de vista: é uma política de Estado, na medida em que se regulamenta desde a Constituição de 1988, e vem sendo legislada até hoje [...]; e é também uma difundida política *indígena,* pela qual cada aldeia ou comunidade indígena, e os índios citadinos, demandam a implantação de escolas para seus povos, a garantia da continuidade dos estudos até o ensino superior, e a ampliação deste direito, incluindo-se o ensino infantil. Não seria insensato supor que esta é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra.

O fato é que a escola, em contexto indígena, tem sido cada vez mais desejada e *apropriada* para uma diversidade de finalidades e a partir de distintas lógicas, de modo que, como afirmam Gomes e Miranda (2014, p. 474) "cada povo indígena acaba por desenvolver o modo próprio de pacificar o branco e a escola que é por eles apresentada", o que resulta em uma "[...] pluralidade de modos de se relacionar com a escola", mesmo diante das dificuldades, limites, entraves e consequências, nem sempre positivas, que resultam da presença da escola nas aldeias, posto que, como afirma Gallois (2014, p. 515), "escola é escola. Uma instituição formatadora poderosa". Contudo, segundo a autora, é "justamente por ser formadora no sentido forte, é que é tão procurada pelos índios, que nela buscam armas para suas próprias políticas". Sigamos, então, com a apresentação de algumas dessas *experiências indígenas* de *apropriação* da escola.

Rita Gomes Nascimento (2017), por exemplo, demonstra como os indígenas do Nordeste brasileiro (Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé) têm concebido a escola como um local de *aprendizado cultural*. Segundo a autora, "neste processo de indigenização *pedagógica* da cultura, o que está em evidência é o papel mediador da escola, instrumentalizando saberes em favor das demandas dos povos indígenas" (p. 378). Dessa forma, conforme Nascimento (2017, p. 380),

Os papeis desempenhados pela escola nas experiências de *educação escolar dos índios* indicam, dessa forma, a centralidade de suas culturas e identidades nos seus projetos societários, convertendo-a de instituição historicamente associada a processos homogeneizadores e de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional a espaço de fronteira ou *zona de contato* onde são definidos os modos

de atuação dos povos indígenas em suas relações intersocietárias. É aí onde os professores indígenas, principais dos seus agentes, realizam o trabalho pedagógico de indigenizar a *cultura* e, por meio dela, acessar direitos.

> A escola diferenciada, compreendida como *política cultural* e *indígena*, tem se tornado um espaço de "agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais. As culturas e identidades indígenas tornam esta escola intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária" (Nascimento, 2017, p. 387).
> Sonja Mara Mota Ferreira (2011), em sua pesquisa de mestrado, realizada junto ao povo tupinambá da Serra do Padeiro[6], teve como objeto de estudo a educação escolar, e como campo empírico a Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (EITSP). A autora buscou compreender como e se as práticas educativas se constituem "diferenciadas" e se atendem às demandas da comunidade.
> A partir do que ela define como "organização da vida escolar" e entre as muitas conquistas que dela resultam, Ferreira (2011, p. 71) afirma que "a escola indígena assume um papel de instrumento de resistência e revitalização cultural e, também, de provedora de recursos materiais", de forma que "o projeto de educação da Serra está em consonância com as aspirações reais da comunidade, atendendo às expectativas relacionadas à participação na vida pública, à mobilidade social e a melhores condições de vida" (p. 86-87).

Continua Ferreira (2011, p. 90):

> Para Babau[7], a educação na aldeia é voltada para os valores familiares, por isso é uma educação diferenciada e assim eles não perdem o foco. Os valores de união da família estão diretamente ligados à produção coletiva, pois unidos eles terão uma maior renda e melhores condições financeiras. Ele conta que quando viviam separados, não tinham condições de se ajudar mutuamente. Quando alguém adoecia, todos ficavam desesperados por não poderem cooperar. Na escola, ele afirma, a criança aprende que o trabalho conjunto e a união proporcionam uma vida familiar mais estável. Ele diz que os que saem da aldeia geralmente se dão mal e, ao retornarem, deixam uma lição para todos, pois, segundo eles, "lá fora" é muito complicado sobreviver. Para Babau, o ensinamento principal desta experiência é que "nós podemos ser muito grandes juntos e somos muito fracos separados".

A escola, ao articular-se com as demandas da comunidade, através de um conjunto de ações e de atividades comunitárias "em torno da organização étnica, possibilita a construção efetiva de uma comunidade educacional" (Ferreira, 2011, p. 98). É por isso que a escola, segundo o cacique Babau, "é um espaço importante de unificação e convivência do povo Tupinambá" (p. 99), posto que tem contribuído para a manutenção das relações comunitárias, da preservação e do fortalecimento da cultura e da afirmação da identidade étnica.

Conforme Ferreira (2011, p. 99),

> Para a Coordenadora Pedagógica da EITSP, a pedagogia desenvolvida na escola é resultado primeiramente das experiências da vida comunitária e do sentimento de solidariedade existente, sofrendo influência, também, dos cursos e capacitações que

[6] A aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro é uma das cerca de 20 localidades que integram a Terra Indígena (TI) Tupinambá de Olivença, que se estende por aproximadamente 47 mil hectares (ha), entre os municípios de Buerarema, Ilhéus, Una, São José da Vitória e Olivença no sul do estado da Bahia (LeBouler-Pavelic, 2021).

[7] Cacique, liderança política dos Tupinambá da Serra do Padeiro.

> solidificam esse sentimento, já que, os conteúdos trabalhados sobre educação diferenciada nas formações das quais participaram não estão distanciados das suas vivências.

Em relação às práticas educativas dos professores, há uma ênfase na dimensão espiritual, uma vez que muitas dessas práticas são realizadas sob a orientação dos *encantados,* aspecto também ressaltado por Lebouler-Pavelic (2021). Como afirmou a professora Daiane,

> [...] o diferenciado em nossa escola está bem presente, porque o diferenciado vem desde os encantados. Os encantados é que nos orientam o que tem que fazer na escola. Quando a escola tá com algum problema, a gente vai lá, pede pra o pajé olhar como é que tá a situação da escola, tudo bem envolvido com os encantado, o que eles falam, o que eles orientam a escola no dia a dia com os alunos (Ferreira, 2011, p. 106).

Segundo Ferreira (2011, p. 25), para os(as) professores(as) da EITSP, a "educação diferenciada é o nosso dia a dia, é a nossa realidade". Abaixo, apresentamos algumas das perspectivas dessas professoras acerca da importância da educação e da escola, os sentidos sobre o "diferenciado" e como o projeto de educação comunitário tem se constituído a partir da relação que se estabelece com os *encantados*[8], entidades que compõem a cosmologia dos Tupinambá e de outros tantos povos indígenas brasileiros:

> *Elizângela* constata ainda que os professores e alunos estão aprendendo a lidar com a educação diferenciada e isto significa resgatar a cultura que estava se perdendo, mantê-la viva e fazê-la acontecer através da interação entre a escola e a comunidade, interação esta responsável pelo crescimento de ambas (Ferreira, 2011, p. 126).
> Para *Miana*, a escola tem importância fundamental na vida do grupo, pois ela é o *berço da comunidade*, é tudo para a comunidade. Por outro lado, não se faz nada na escola sem a aprovação dos encantados e do grupo social, todas as suas decisões são tomadas através das reuniões com os pais e a comunidade, sendo, portanto, decisões coletivas (Ferreira, 2011, p. 129).

Segundo *Jocélia*, a escola é muito importante para a comunidade porque atende não só

as crianças, mas também os adultos, e porque é uma escola construída pela comunidade, nela estando impressa a luta de cada um. É uma escola "na cultura" e tem um avanço em relação às outras escolas porque atende também o não índio. Ela enfatiza que o professor indígena deve focar, na sala de aula o aluno e sua história (Ferreira, 2011, p. 135-136).

> Segundo *Jéssica*, a escola se caracteriza por uma educação diferenciada também porque tem uma merenda com comidas típicas indígenas, porque as professoras usam nas aulas palavras indígenas, e porque os alunos têm aulas de cultura, entoam cânticos, fazem ritual e realizam passeios ecológicos nas retomadas (Ferreira, 2011, p. 138).

[8] Em discussão mais atual, Lebouler-Pavelic (2021, p. 9) afirma que "no âmbito do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP), a comunidade busca atender aos pedidos dos encantados. Entendo, assim, que a gestão desenvolvida é uma gestão escolar compartilhada, uma vez que os encantados 'trabalham', de várias formas, no/para o Colégio. Na hierarquia do CEITSP, os encantados estão acima da diretora Magnólia Jesus da Silva, ela mesma estando abaixo de seu Lírio, seu pai e pajé da comunidade, e do cacique Babau, seu irmão, enquanto representante político. Antes de tomar qualquer decisão relativa aos assuntos cotidianos, a comunidade costuma consultar o pajé. Tal procedimento acontece também para assuntos vinculados à educação escolar. Antes do início de cada ano letivo, Magnólia "manda olhar a escola", ou seja, pede para seu pai "ver" a situação da escola para o ano que se iniciará, e permanece atenta às orientações: "mando olhar a escola, mando olhar os funcionários, mando olhar como vai ser esse ano na organização. Todo ano faço isso. Se o pajé pedir para fazer qualquer coisa, faço: limpeza, comprar algum banho, tudo eu faço".

> *Cristiane* esclarece que trabalhar a cultura, resgatá-la, voltar o conhecimento para o sustento familiar da comunidade são os objetivos da escola (Ferreira, 2011, p. 139).
>
> [...] para a professora *Célia,* a educação diferenciada é a prova de tudo que os antepassados viveram e sofreram, e por isso o povo Tupinambá pode afirmar que é "verdade". É também uma forma de educar os filhos, os netos, para a valorização da família, dos vizinhos, amigos e parentes, do laço familiar (Ferreira, 2011, p. 140).

O que se depreende, a partir das falas das professoras, é que a escola se constitui como um *berço da comunidade*, ou seja, ela existe em função da comunidade e de suas demandas. A escola, da mesma forma, ao *resgatar* a cultura, mantendo-a *viva,* permite que tanto a escola quanto a comunidade se fortaleçam. Outro aspecto a ser ressaltado, não menos importante, é o fato de que a escola, em seu projeto *intercultural,* educa, além dos indígenas, os não indígenas[9], que, a partir das aprendizagens e experiências possibilitadas pela escola desconstroem preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas, no sentido mais abrangente, e aos Tupinambá, de forma mais específica, reconhecendo a importância da cultura, das lutas, das ações de *retomadas* e de suas reivindicações, sobretudo no tocante à demarcação de seu território ancestral.

A etnologia indígena tem demonstrado que a comensalidade e a reciprocidade são centrais para a construção e manutenção do parentesco, como ressaltam MacCallum (1998), Cohn (2006, 2011), Gow (1997), Alvares (2004). Comer *com* os parentes, alimentar-se com comida considerada indígena, ou com *comidas típicas indígenas*, como ressalta a professora Jéssica, implica no fortalecimento dessas relações e na construção de corpos e subjetividades fortalecidos e aparentados. Por isso, como bem ressalta Ferreira (2011, p. 142), a educação extrapola o espaço da sala de aula, posto que abarca "diversos ambientes e situações sociais, englobando as suas experiências, relações e atividades com base na sua religiosidade e identidade étnica". Por fim, segundo a autora, "a luta política presente no cotidiano da comunidade, com frequentes mobilizações para retomadas, as atividades agrícolas comunitárias, os seminários e rituais propiciam uma intensa pedagogia da etnicidade como construção permanente" (p. 143).

Rosilene Cruz de Araújo (2011), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo compreender e refletir sobre o processo de construção da Educação Escolar Indígena Intercultural e Sustentável, tendo como recorte a "Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas", pertencente ao povo Tuxá de Rodelas, Bahia, e a "Escola Pataxó Coroa Vermelha", localizada no município de Santa Cruz Cabrália, Bahia. A pesquisadora pertence à etnia Tuxá e é considerada uma referência, no Estado da Bahia e no Brasil, no campo da educação escolar indígena.

Araújo (2011, p. 35) chama a atenção para o fato de que cada povo indígena estabelece um tipo de relação com a escola, o que resultará em diferentes *políticas de sentidos* sobre a escola e sobre como elas são concebidas e geridas em cada contexto.

Araújo (2011, p. 35) afirma que:

[9] Nesse aspecto, a educação escolar na Serra do Padeiro seria, segundo Lebouler-Pavelic (2021, p. 18), "duplamente diferenciada", na medida em que atende "estudantes não indígenas provenientes de acampamentos e assentamentos de sem-terra, bem como famílias de trabalhadores rurais que vendem sua força de trabalho por "empreita" em fazendas da região". Santana (2015) também observou que a presença de não indígenas no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, ao mesmo tempo em que gerava preocupação entre os Tupinambá, era também considerada uma oportunidade para que esses estudantes não indígenas tivessem acesso à história de luta e resistência dos Tupinambá, o que poderia contribuir para a desconstrução de preconceitos e discriminação e construção de alianças em torno da causa indígena. A escola, nesse sentido, cumpria o papel de implementar, a partir de uma outra perspectiva, o que havia sido tornado obrigatório a partir da Lei nº. 11.645/2008, ou seja, o ensino da história e da cultura indígena, nesse caso específico, para os não indígenas. Trata-se de um *movimento* "duplamente diferenciado" e intercultural.

> Algumas comunidades concebem a escola como instrumento para fortalecer suas identidades, culturas e tradições em diálogo com outras culturas, valores e conhecimentos. Concebem como o caminho para a construção de uma escola que reflita o modo de vida próprio e o aproveitamento do potencial de seus territórios tradicionais, dando um novo sentido e ressignificação aos valores culturais. Outras comunidades direcionam a escola como meio para acessar conhecimentos universais, técnicas e tecnologias da ciência moderna de que necessitam para melhorar suas condições de trabalho e, consequentemente, suas condições de vida. Outras comunidades enfatizam que a escola é um meio para o acesso e domínio dos conhecimentos dos modos de ser e fazer as coisas do homem "branco".

Em relação ao povo Tuxá, a autora firma que "a educação escolar foi organizada a partir de uma proposta participativa e comunitária" (Araújo, 2011, p. 61), assentada nos seguintes princípios:

> [...] o reconhecimento e a valorização das diferenças e suas formas de expressão através da presença, no currículo, da cultura, da arte e dos conhecimentos tradicionais do povo Tuxá, destacando a interculturalidade como eixo curricular, e tendo no tratamento diferenciado do ensino destinado ao aluno Tuxá, o caminho para promover a igualdade, fazendo da educação um instrumento de reconhecimento da identidade própria e do outro. Desse modo, adota os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização, compreendendo a importância de se trabalhar uma educação diferenciada (Araújo, 2011, p. 61).

De forma semelhante, a educação escolar, para o povo Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha, destaca como princípios/competências a dimensão do *aprender* e *compartilhar* com a comunidade e o caráter *interdisciplinar*, que orienta a construção curricular da Escola Pataxó Coroa Vermelha.

Conforme Araújo (2011, p. 64):

> [...] s princípios da interdisciplinaridade e da contextualização previstos nas diretrizes atuais estão contemplados na proposta de educação escolar ofertada pela Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, uma vez que prevê que todo estudo parta e retorne a situações reais e significativas para os educandos e suas comunidades. Desse modo, as práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, assim como a vida pessoal, o cotidiano, a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde.

A escola indígena, segundo Araújo (2011, p. 96), "em uma perspectiva intercultural e sustentável", constitui parte das estratégias dos povos indígenas para a manutenção e reprodução da vida e para a construção uma *política indígena* do Bem Viver. É por isso que os Tuxá e os Pataxó, entre outros povos indígenas do Brasil, continuam investindo na construção de escolas, posto que elas se articulam às suas demandas e projetos de comunidade. Na escola, ademais, busca-se preparar/formar novas lideranças "[...] para lutar pelos direitos e interesses coletivos; para que possam garantir uma afirmação identitária; e dar continuidade aos conhecimentos dos mais velhos".

Da mesma forma que Araújo (2011), a pesquisa de Stéfano Couto Monteiro (2015) teve como campo empírico a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha e como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas implementadas pela referida instituição, e suas contribuições, ou não, para a construção de um currículo intercultural entre os Pataxó de Coroa Vermelha.

Monteiro (2015, p. 66) afirma que a escola assume uma posição de centralidade entre o povo Pataxó, simbolizando uma luta história e de resistência desse povo em busca por educação escolar. Dessa forma, a escola tem servido aos interesses comunitários e "atrai para si as atribuições de espaço de criação e articulação de políticas públicas em prol das comunidades indígenas presentes no âmbito municipal", tendo a "participação de diversos atores — professores, auxiliares administrativos e de apoio, coordenadores pedagógicos, direção escolar, lideranças e pais, *promovendo a revitalização e afirmação da Identidade Cultural"*. Ademais, segundo o autor,

> [...] Foi possível perceber que as instituições comunitárias, a saber, as Cooperativas (Habitação e Artesanato), as Associações (Pescadores e Agricultores) foram criadas mediante o entrelaçar entre lideranças e professores. Também há a presença de integrantes da Escola em espaços de representação não apenas nos espaços limítrofes do município de Santa Cruz Cabrália ou o Estado da Bahia, como o caso do MUPOIBA (Movimento dos Povos Indígenas da Bahia), MIB (Movimento Indígena da Bahia), APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo) e da Federação Indígena das Nações Pataxó e Tupinambá (FINPAT) (Monteiro, 2015, p. 69).

A Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha tem dialogado com os saberes Pataxó, diálogo esse que se expressa, segundo Monteiro (2015, p. 152), na "inserção dos sábios, anciãos, lideranças" nas atividades curriculares e pedagógicas da escola, fortalecendo práticas interculturais, que se situam entre uma perspectiva de interculturalidade relacional e crítica. A construção intercultural tem sido marcada por "(re) significações resultantes dos "diálogos", da integração dos diversos atores — professores, alunos, lideranças e membros das equipes — administrativa e de apoio e *colaboradores externos* como pesquisadores" (p. 153) que, em diálogo com os Pataxó, os auxiliam nas demandas que lhe são colocadas.

A etnografia realizada por Ana Cláudia Gomes de Souza (2001), a respeito da escola Pataxó de Barra Velha, foi construída no contexto em que o movimento indígena da Bahia conquistava o reconhecimento de um projeto de escola para os povos indígenas em nosso Estado, a partir da discussão que já vinha se impondo, em nível nacional, sobre escolas indígenas específicas, diferenciadas e interculturais.

Segundo a autora, a escola, para os Pataxó de Barra Velha, constituía-se como espaço privilegiado para afirmação da identidade étnica, fortalecimento cultural, atualização da memória e da história, e como espaço privilegiado para o aprendizado da língua *Patxohã*[10], a partir da ação de diferentes sujeitos, a exemplo dos professores, anciãos, pais, estudantes e comunidade. Se diversos sujeitos participam desse processo, segundo Souza (2001), os professores ganham destaque privilegiado ou estão entre os mais importantes interlocutores, "convertendo-se em promotores do

[10] "O Patxohã é a língua pataxó (Bonfim, 2012), resultado de um esforço coletivo entre os Pataxó para a retomada da sua língua mãe, a partir de um processo de política linguística de autoria, que se desenvolve desde os mais velhos e da mobilização entre a geração mais nova através da criação de um grupo de pesquisadores pataxó motivados pelo desejo de aprendê-la, tomaram como tarefa a pesquisa para a documentação e ensino da língua pataxó, através de um projeto empreendido por eles próprios, desencadeado em 1998 (César, 2011). [...] Enquanto um dos espaços possíveis para a implementação de política linguística para o ensino do Patxohã, a escola tem sido uma aliada nesse processo como um lugar significativo, pois é através dela que a geração mais nova está aprendendo o Patxohã. Isso só pode ser possível porque as lideranças pataxó deram a importância devida e abraçaram esse sonho de poder ver as crianças falando a língua e valorizando a sua própria cultura. Atualmente, já existem, só entre os Pataxó da Bahia, 30 professores de patxohã espalhados pelas aldeias através das secretarias municipais e estadual de educação, pois há uma dificuldade em relação a essa questão, pois grande parte desses professores não chegou a concluir o ensino médio ou ter uma formação específica para professores" (Bomfim; Souza, 2013, p. 149-150).

resgate étnico". Desde quando passaram a lecionar, os professores indígenas começaram um processo de reflexão geral no interior de sua categoria profissional, a qual, organizada em *ações culturais*, passa a reexaminar seu próprio papel, e sua condição sociocultural e política na comunidade; são esses mesmos professores que estimulam os mais velhos a participarem do *ensino diferenciado.*

De acordo com Souza (2001, p. 97),

> O projeto educacional pataxó que na escola de Barra Velha é posto em prática toma em conta o sistema interétnico no qual está inserido, podendo constatar-se isso também pela sua estrutura curricular: o campo disciplinar compõe-se, do eixo oficial dos saberes do currículo mínimo, obrigatório para o ensino fundamental - matemática, português, estudos sociais e ciências - associado aos saberes indígenas (no caso pataxó), a saber, história, geografia e ciências (fauna e flora) locais. Estes assuntos são ensinados sob a rubrica genérica da disciplina educação indígena, graças ao entrelaçamento da cultura tradicional e da rede de outras disciplinas, que abrangem e discutem as questões concernentes ao ensino diferenciado e à cultura indígena, esta entendida como música, dança, língua, história e geografia.

Um dos argumentos principais apresentado por Souza (2001, p. 112) é de que a "escolarização realça a alteridade pataxó" e "que essa alteridade é concebida de um modo muito diferente do adotado pela sociedade nacional brasileira, em que a escolarização é marcada pela capacitação individual, presumindo e estimulando o sucesso pessoal e individualista". No caso Pataxó, o que realça a alteridade "é a participação da comunidade nas iniciativas e decisões escolares" que, forma colaborativa, considera que todos são responsáveis "na medida de suas capacidades".

Por fim e retornando aos Tupinambá, que temos realizado nossas pesquisas desde 2011, apresentamos a pesquisa de Marcinéia Vieira de Almeida Santos Tupinambá (2016), que teve como objetivos identificar e discutir com os educadores tupinambá os saberes culturais presentes no contexto Tupinambá de Olivença; identificar e discutir como a Educação Indígena dialoga com a Educação Escolar Indígena, de forma a produzir subsídios para discussão, reflexão e revisão das práticas pedagógicas realizadas no Colégio Tupinambá de Olivença. O estudo foi realizado com 11 professoras Tupinambá que atuam na Creche e Núcleo Oka Katuana que à época da pesquisa pertenciam ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, Ilhéus.

A autora recupera o histórico da educação escolar entre os tupinambá, especialmente a partir da década de 1990, quando o povo começa a reivindicar e construir um modelo de educação específico, diferenciado e intercultural. Esse processo ocorre de forma concomitante à luta dos Tupinambá em busca do reconhecimento e reafirmação étnica e com os processos de *retomada* do território ancestral.

Santos Tupinambá (2016, p. 39) afirma que:

> No ano de 1998, reafirmou-se, entre os Tupinambás de Olivença, a educação escolar indígena. As primeiras comunidades de Olivença contempladas com a educação diferenciada foram Sapucaeira, Acuípe de Baixo e Serra Negra. A partir dessa iniciativa, o Povo Tupinambá de Olivença começou a buscar o seu autoconhecimento, a sua real identidade, bem como o conhecimento dos direitos, silenciados por séculos, os quais são legitimados pela CF de 1988.

Em relação ao desenvolvimento da práxis pedagógica na creche e Núcleo Oka Katuana, as professoras têm encontrado algumas dificuldades que resultam, em grande parte, da falta de um

acompanhamento pedagógico eficiente, em razão da inexistência de um(a) coordenador[11](a) para tal finalidade e da falta de material didático específico. No entanto, as professoras desenvolveram práticas pedagógicas voltadas para a valorização da língua tupi e estabeleceram uma relação com as "pessoas da comunidade, principalmente, os anciãos, as anciãs e os profissionais da escola, que entraram na organização do plano de aula como parceiros das atividades pedagógicas" (p. 110).

Ao concluir a pesquisa, Santos Tupinambá (2016) afirma que a práxis pedagógica das educadoras Tupinambá contribuía para a implementação dos princípios da escola indígena (específico, diferenciado e intercultural) e para a *revitalização e valorização da identidade indígena*.

Os diferentes contextos apresentados sinalizam para uma diversidade de *apropriações* e *domesticação* da escola pelos povos indígenas, o que implica em reconhecer a agência dessas populações. A escola, que no passado esteve a serviço dos processos de assimilação e imposição cultural, torna-se uma aliada para a construção dos projetos de presente e futuro dos povos indígenas, mesmo diante dos limites e contradições que se impõem à sua construção, ressaltados por Araújo (2011), Ferreira (2011) e Santos Tupinambá (2016), que resultam da *forma escolar* (Vicent; Lahire; Thin, 2001 *apud* Gomes, 2014), que identifica a escola, seus ritos, tempos e espaços. Como são muitos e variados os contextos, "as expectativas em relação à capacidade da instituição escolar se abrir às demandas indígenas variam de ator para ator, de grupo indígena para grupo indígena" (Gallois, 2014, p. 515), o que requer considerar a história de contato das populações indígenas com a instituição escolar e os sentidos que lhes são atribuídos. Por isso mesmo, os diálogos entre antropologia e educação, a partir da *etnografia* (Oliveira, 2023; Lopes da Silva, 2001a, 2001b, 2001c), são centrais para uma reflexão/compreensão desses processos.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que esses modos de *apropriação* da escola pelos indígenas se constituem em *Pedagogias de Retomadas*[12] (Nóbrega; Barbosa, 2022), que produzem múltiplos efeitos*:* fortalecem identidades e relações de parentesco; reatualiza a memória e a história dos grupos; reelaboram a cultura; produzem novas lideranças e alianças; redefinem o sentido de conhecimento, currículo e práticas pedagógicas; e produzem dinâmicas de socialidade entre humanos e não humanos, a exemplo dos *encantados*, como fazem os Tupinambá, da Serra do Padeiro (Ferreira, 2011; Lebouler-Pavelic, 2021).

Referências

ALARCON, Daniela F. *O retorno da terra:* as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, Sul da Bahia. São Paulo: Elefante, 2019.

ALARCON, Daniela F. *O retorno dos parentes*: mobilização e recuperação territorial entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, Sul da Bahia. 410 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

[11] Segundo a equipe gestora do colégio, a falta desse profissional acontece em razão da falta de uma organização político-administrativa por parte da secretaria de educação do estado da Bahia e da não criação da categoria coordenador pedagógico com um olhar específico para as necessidades emergenciais das escolas indígenas. Essa situação impõe, ao vice-diretor, a responsabilidade de acompanhar pedagogicamente a dinâmica da escola. Essa função, porém, acaba não sendo realizada com qualidade devido a muitas atribuições administrativas, advindas do aumento da burocratização no cotidiano escolar (Santos Tupinambá, 2016, p. 113).

[12] Para uma discussão sobre *retomadas* em contextos indígenas, vê Alarcon (2019, 2020).

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Anthropológicas*, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In:* AMADO, João (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação.* 3. ed. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2017.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas:* repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

ARAÚJO, Rosilene Cruz de. *Educação escolar indígena intercultural e a sustentabilidade territorial:* uma abordagem histórica sobre as escolas indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

ARAÚJO, Rosilene Cruz de. Educação escolar indígena: breve histórico e perspectiva. *In*: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

ARAÚJO, Rosilene Cruz de. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 19, n. 33, jan./jun. 2010.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. *Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006*. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. Salvador, 2006.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. *Lei nº. 18.629, de 27 de dezembro de 2010*. Institui a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público estadual. Salvador, 2010.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2016.

BOMFIM, Anari Braz. *Patxohã, língua de guerreiro*: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó, 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BOMFIM, Anari Braz; SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. O valor de uma escola para Kitok a partir da memória histórica Pataxó. *In:* CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas da educação em vigor. *In:* BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). *Povos indígenas & Educação.* Porto Alegre: Mediações, 2008.

BRASIL. [Constituição, (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº. 6.861. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer nº. 14, Brasília, DF, set. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Resolução nº. 5, de 22 de junho de 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Lei n° 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CÉSAR, América Lucia Silva. *Lições de Abril:* a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. Salvador: EDUFBA, 2011.

CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima. Cartografia da educação indígena: relato de uma experiência de pesquisa intercultural e interétnica *In*: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

CHATES, Taíse de Jesus. A domesticação da escola na perspectiva Kiriri. *In:* CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

COHN, Clarice. A cultura na escola indígena. *In:* CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (org.). *Políticas culturais e povos indígenas:* a escola e outros problemas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005.

COHN, Clarice. Os Mebengokré e seus Outros do ponto de vista das mulheres. *In*: LIMA, Edilene Coffaci de; CÓRDOBA, Lorena (org.). *Os Outros dos Outros:* relações de alteridade na Etnologia Sul-Americana. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

COHN, Clarice. *Relações de diferença no Brasil Central:* os Mebengokré e seus outros. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. A Antropologia e as experiências escolares indígenas. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 13, n. 25, São Luís: EDUFMA, 2016.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos:* a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). *Antropologia, História e Educação*: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. *"A luta de um povo a partir da educação":* Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. *In:* CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Prólogo. *In:* PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org). *Povos indígenas e escolarização:* discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Um (possível) campo de pesquisa: aprender a cultura. *In:* TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (org.). *Diálogos sem fronteira*: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GOMES, Ana Maria Rabelo; MIRANDA, Shirley Aparecida de; A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das "culturas" entre os Xakriabá e os Pataxó. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GONÇALVES, Daniele Lorenço; NASCIMENTO, Marcelo Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente/Nioaque-MS e o Decreto 6.861/2009 dos Territórios Etnoeducacionais. *In:* NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; MEDEIROS, Heitor Queiroz de (org.). *Educação indígena na escola e em outros espaços:* experiências interculturais. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

GOW, Peter. O parentesco como consciência humana: o caso dos piro. *Mana – Revista de Antropologia Social*, v. 3, n. 2, p. 39-65, 1997.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas:* repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe:* cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. *In:* GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (org.). *Povos indígenas e tolerância:* construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. *Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais*, n. 10, segundo semestre, p. 32-45, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Educação quilombola: entre saberes e lutas. *In:* DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (org.). *Etnografia e educação:* culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

HOFMANN, Angela Adriadne. O mundo além da terra à vista: o lado de cá de Oceano Atlântico é outra história. *In:* BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediações, 2008.

INGOLD, Tim. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.

LEBOULER-PAVELIC, Nathalie. Uma gestão escolar compartilhada entre humanos e encantados no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP). *Maloca – Revista de Estudos Indígenas*, Campinas, v. 4, n. 0, p. 1-24, 2021.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Prefácio – Domesticando a educação, manejando o mundo. *In:* LUCIANO, Gersen José dos Santos. *Educação para manejo do mundo:* entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org*.) Antropologia, História e Educação:* a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001b.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (org.). *Povos indígenas e tolerância:* construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001a.

LOPES DA SILVA, Aracy. Por que discutir hoje a educação indígena. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy (coord.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). *Antropologia, História e Educação:* a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001c.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. *Educação para manejo do mundo:* entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

MACEDO, Sílvia Michele Lopes. Aprendizagem, formação e vida: compreensões antropológicas, etnográficas e etnobiográficas. *In*: MACEDO, Sílvia Michele Lopes; RANGEL, Leonardo (org.). *Antropologia e/da educação:* aprendizagem como caminhada e formação como travessia. Campinas: Pontes Editores, 2021.

McCALLUM, Cecilia. Alteridade e sociabilidade kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13 n. 38, p. 1-11, out. 1998.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MELIÀ, Bartomeu. Trançados da educação indígena. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy (coord.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MONTEIRO, Stéfano Couto. *Com lápis, urucum, traços e borduna se faz o currículo intercultural:* o caso da escola Indígena pataxó de coroa vermelha. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Scricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santana Cruz, Ilhéus, 2015.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do conhecimento:* teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, v. 1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

NÓBREGA, Luciana Nogueira; BARBOSA, Lia Pinheiro. Uma pedagogia das retomadas: ensinamentos e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 67, p. 248-267, jul./set. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. *Etnografia para educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2023.

SANTANA, José Valdir Jesus de. "*A letra é a mesma, mas a cultura é diferente":* a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. 242f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. Formas de estar na cultura na e pela escola: o caso dos indígenas Tupinambá de Olivença/BA. *Revista Anthropológicas*, v. 27, n. 1, p. 218-244, 2016.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. Notas sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 20, n. 3, p. 718-740, 2018.

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida. *Práxis pedagógicas e saberes culturais:* diálogos com as professoras tupinambá de Olivença. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –Programa de Pós-Graduação *Scricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação - Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santana Cruz, Ilhéus, 2016.

SILVA, Carlos Rafael da. *A implementação da política de educação para povos indígenas no estado da Bahia (2007-2014)*. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Carlos Rafael da. Políticas educacionais para povos indígenas no estado da Bahia. *In:* CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

SILVA, Carlos Rafael da; SILVA, Jéssica Torres Costa e. Educação escolar indígena em números: uma avaliação comparativa dos dados oficiais no estado da Bahia. *In:* CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena e a escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília, DF: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. *As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê*. 2024. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; ARAÚJO, Rosilene Cruz de; MAGALHÃES, José Carlos Batista. Tradução e diferença na construção do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Escolar Indígena. *Odeere,* v. 7, n. 3, p. 122-139, 2022.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. *Escola e reafirmação étnica:* o caso dos Pataxó de Barra Velha, Bahia. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. Revisitando a história da escola indígena: da escola para índios à escola indígena. *In:* CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). *Pesquisa e escola:* experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

SOUZA, Paulo Renato. Ao professor de educação escolar indígena. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto do Antropologia brasileira. *Ilha – Revista de Antropologia*, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A sociedade contra a escola. *In:* TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANADO, Beleni Saleté; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (org.). *Educação indígena:* reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). *Antropologia, História e Educação:* a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. *In:* TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANADO, Beleni Saleté; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (org.). *Educação indígena:* reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

VIEIRA, Ricardo. Antropologia da educação e sua emergência e desenvolvimento em Portugal. *In*: MACEDO, Sílvia Michele Lopes; RANGEL, Leonardo (org.). *Antropologia e/da educação*: aprendizagem como caminhada e formação como travessia. Campinas: Pontes Editores, 2021.

Capítulo 12

Educação para as relações étnico-raciais na Escola Maria Rita, em Anguera, Bahia

Carlos Geilson Souza Santos
José Valdir Jesus de Santana

Neste capítulo, são apresentados e analisados os "dados" produzidos no decorrer de nossa pesquisa de mestrado, que teve como objetivos identificar as formas de implementação (ou não) da Lei nº. 10.639/03 na Escola Maria Rita, pertencente à rede municipal de Anguera, e analisar em que medida as ações, projetos e práticas pedagógicas realizados nessa instituição escolar dialogam com a perspectiva de educação intercultural crítica e antirracista.

Tratou-se de uma pesquisa de "natureza qualitativa" (Flick, 2009; Minayo, 2010), do tipo "descritiva" (Triviños, 2011), que utilizou como técnica para a produção dos dados a "entrevista semiestruturada" (Minayo, 2010) e a técnica da "análise de conteúdo" (Bardin, 2016; Franco, 2018) para a organização e a análise dos dados.

Constituíram sujeitos da pesquisa quatro professores[1], o gestor escolar e a coordenadora pedagógica da referida instituição. Por conta da pandemia causada pelo COVID-19, no momento da realização das primeiras entrevistas, as aulas estavam acontecendo no modelo remoto. Desse modo, as duas primeiras entrevistas com o professor Marcos e a professora Rita foram realizadas de forma virtual, através da plataforma de reuniões *online Google Meet*. Essas duas entrevistas foram realizadas no dia 13 de setembro de 2021, tendo sido previamente agendadas. As entrevistas com o gestor e a coordenadora foram realizadas presencialmente, na unidade escolar, no dia 23 de setembro de 2021.

Por fim, as entrevistas com as professoras Jacira e Sueli também foram realizadas de forma virtual, via *Google Meet*, em maio de 2022, mesmo diante do contexto em que as aulas já haviam retornado ao modelo presencial. A preferência pelo modo virtual se deu por conta da disponibilidade de horário e de comodidade. As entrevistadas puderam fazer sua participação a partir de suas casas. A professora Jacira foi entrevistada em 05 de maio de 2022 e a professora Sueli em 10 de maio de 2022. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

[1] Os nomes verdadeiros dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, de modo a garantir o anonimato e atender as orientações do Comitê de Ética de Pesquisa.

Do ponto de vista teórico, acionamos a perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009, 2019; Candau, 2010, 2014; Oliveira; Candau, 2010; Fleuri, 2012), em diálogo com o campo da educação para as relações étnico-raciais (Gomes, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017; Brasil, 2004; Silva, 2010; Silva, 2005), dentre outros.

A perspectiva intercultural adentra os espaços educativos, tendo por referência o debate produzido no contexto da educação indígena (Candau, 2009; Candau; Russo, 2011; Collet, 2006; Lima; Carvalho; Ribeiro, 2018), e se torna um importante mecanismo para pensar meios de lidar com a diferença sem recorrer ao assimilacionismo e, também, desprezando o diferencialismo. A interculturalidade, conforme apresentada por Candau (2009), busca articular políticas de identidade e de igualdade.

Convém destacar que Candau (2009) faz uma distinção entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A primeira, segundo a autora, é uma tentativa dos governos de incluir os grupos subalternizados na cultura hegemônica sem questionar as assimetrias presentes nas relações de poder, aspecto também ressaltado por Walsh (2009), Tubino (2016). A interculturalidade funcional, segundo Sacavino (2020, p. 4), "pode ser identificada em políticas ou programas implementados por alguns governos neoliberais, que respeitam a particularidade cultural (ou linguística e cultural) e que, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade de aceder ao 'verdadeiro' saber da cultura universal".

Catherine Walsh (2009, 2019), uma das mais importantes teóricas do campo da decolonialidade e da discussão sobre a interculturalidade na América Latina, tem postulado que uma política epistémica da interculturalidade permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos, "que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimento" (Walsh, 2009, p. 25).

A interculturalidade crítica pretende adotar uma pedagogia decolonial que questione a lógica monocultural, a racialização dos povos e a colonialidade do poder, do saber e do ser. Seu objetivo inclui implementar um ambiente de diálogo entre as diversas culturas (em condições simétricas), considerando os conhecimentos e as culturas dos povos subalternizados, a partir do seu próprio ponto de vista. É uma proposta educativa que supera o aspecto de denúncia e propõe a criação de novas formas de pensar a cultura, a política, a educação e o próprio pensamento, que precisa ser decolonizado.

Nas seções que seguem, são apresentados e analisados os "dados" produzidos no decorrer de nossa pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O contato dos professores(as) e gestores da Escola Maria Rita com as temáticas propostas pela Lei nº. 10.639/2003 na formação inicial docente

Nilma Lino Gomes (2017) demonstra como o Movimento Negro atuou no combate ao racismo, promovendo um debate público sobre as questões raciais e reivindicando espaços, direitos e emancipação. Uma das estratégias utilizadas pelo Movimento foi cobrar por políticas públicas e leis que estabelecessem direitos e pudessem reparar as desigualdades e a exclusão impostas à população negra em nosso país. A Lei nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) é um exemplo de instrumento de reparação

do silenciamento e apagamento dos conhecimentos relativos aos povos negros. Através dela, abre-se espaço para dar visibilidade aos elementos culturais e a história do continente africano, bem como a participação dos negros na construção e desenvolvimento do Brasil e as lutas por libertação e igualdade. A referida lei permite que a história dos africanos e afro-brasileiros seja (re)contada nas escolas, e isto a partir do ponto de vista destes sujeitos. Ademais, segundo Silva (2010, p. 44-45),

> Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica em dialogar com visões de mundo e *ethos* distintos, tão valiosos quanto os de que são originários, a fim de que venha a construir, em colaboração, a sociedade justa e democrática a que aspiramos. [...]. Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações.

A referida Lei desempenha, nas escolas, o papel de repensar um modelo de ensino eurocêntrico que impõe um silenciamento a respeito de outros povos, suas culturas e suas histórias. Também veio para implementar o debate em espaços onde a discussão, sobre as temáticas demandadas pelo regulamento, era deixada de lado, como por exemplo, nos cursos de formação docente. Vale reforçar que uma formação adequada é imprescindível para o cumprimento dos dispositivos impressos na Lei 10.639/2003. Além disso, a norma permite pensar estratégias de consolidar mudanças nos currículos e nas práticas educativas e pedagógicas em sala de aula, exigindo o compromisso dos sistemas educacionais e do poder público.

Apesar da recomendação de não depositar apenas no professor a responsabilização, ele funciona como o executor da lei em sala de aula e termina sendo o sujeito questionado quando se quer avaliar a implementação da lei. É necessário repensar esse posicionamento e considerar a necessidade de um trabalho conjunto de toda a equipe escolar, bem como de outros atores ligados ao sistema educacional. Alguns fatores como a formação docente, os materiais a serem usados pelo professor, apoio da gestão e as condições de trabalho oferecidas são importantes para tornar possível a implementação da lei.

Na escola Maria Rita, percebemos que a Lei nº. 10.639 é conhecida e considerada importante, por alguns professores, devendo ser trabalhada todos os dias para combater o preconceito e o racismo estrutural. Para a professora Rita, é interessante notar como foi necessária a promulgação de uma lei que obriga a cumprir algo que deveria ser básico na Educação: o respeito à diversidade, o direito de ter a história de seu povo contada, o respeito ao outro. Ela diz:

> *Enquanto à lei, eu acho que não precisamos de uma lei para saber que eu tenho que respeitar o próximo, para saber que eu preciso valorizar o outro. Mas, infelizmente, em nosso país tudo tem que ser à base de lei (Professora Rita).*

A aprovação da Lei foi necessária para atender "a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos" (Brasil, 2004, p. 11). O respeito pode ser construído pelo questionamento das imagens negativas e dos preconceitos arraigados, recontando-se a

história e apontando as lutas e a resistência negra, sua participação na construção de nossa sociedade, bem como as razões para as desigualdades do nosso tempo. Além disso, a imagem negativa atribuída aos negros e negras pode ser desconstruída, ensinando-se aos alunos sobre a riqueza cultural dos grupos afro-brasileiros, seus conhecimentos, saberes e visão de mundo.

No decorrer desta discussão, traçaremos algumas reflexões a respeito da formação docente, pois percebemos que uma parte dos entrevistados afirmou ter pouco conhecimento sobre a norma e sobre a temática atinente a ela. Da mesma sorte, relataram que na sua formação os conteúdos a serem trabalhados, conforme determina a Lei, não tiveram uma abordagem adequada.

Os entrevistados afirmaram ter tido contato com a temática durante sua formação inicial. Em alguns casos, este contato se deu em momentos de debate sobre outros temas, quando eram feitos alguns comentários sobre algum tópico relacionado à questão racial. Nenhum dos entrevistados relatou curso de formação continuada voltado para a área em questão. Apesar dessa indicação de ter conhecimento sobre a Lei, percebemos, durante as entrevistas, que alguns dos entrevistados não têm um domínio suficiente acerca da história da África e trajetória dos negros no Brasil, nem sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Acreditamos que este "despreparo" se deve a uma formação docente deficiente.

O professor Marcos revelou ter feito pesquisa durante a graduação sobre educação indígena, utilizando como referência a Lei nº. 11.645/08, cujo conteúdo inclui os dispositivos da Lei nº. 10.639, porém é mais abrangente, pois inclui a história e cultura indígena. Na ocasião da pesquisa, o entrevistado foi a campo e produziu dados em contexto de uma comunidade indígena. Ele foi apresentado durante sua formação inicial a um tipo de conhecimento essencial para se pensar uma educação, racial e culturalmente, mais inclusiva e igualitária.

De um modo geral, no entanto, a formação inicial dos colaboradores dessa pesquisa deixou lacunas relevantes. Eles relataram que a questão racial e sobre a África foram temas abordados de forma superficial, sem muito aprofundamento. Pedro, gestor da unidade escolar, por exemplo, relatou que o tema "*foi abordado na licenciatura, mas não detalhadamente, com aprofundamento. Mas, assim, eu ouvi falar, no curso, da lei. Mas a gente não teve algo assim bem aprofundado, foi sobre a importância"*. Conforme o relato do gestor Pedro, o debate era incluído entre outros temas relacionados à questão racial.

> *Quando a gente falou da história da educação, em alguns momentos fez uma discussão, que a sala foi dividida em grupo e cada um ficou com uma temática e a gente foi, trouxe algumas discussões para falar dos processos de mudança e também na perspectiva da negação de direitos, sabe? Também houve momentos de discussão para falar sobre as cotas, a importância da inserção do negro na Universidade, do racismo, do preconceito, mas que a gente tem uma lei que garanta, mas ainda esse direito está sendo negado* (Pedro, gestor da instituição).

O professor Marcos trouxe um relato de uma formação inicial com mais presença da temática racial, em comparação com os demais entrevistados. Durante dois semestres da graduação em História, havia uma disciplina específica sobre África. Ele considera, no entanto, que o tema era abordado de maneira descuidada, ou apressada, transformando os vários aspectos do continente africano e sua longa formação histórica em uma grande massa; na segunda parte da disciplina, trabalhava-se mais a cultura e o impacto cultural das tradições afro-brasileiras.

> *E os estudos de África era isso, era África, África 1 e 2, né? Não tinha aquela especificidade da história dos povos africanos, a gente tinha uma visão geral do que era o continente africano. Tem muito a respeito de tempo: se a gente for comparar, se a gente ver Europa e Antiguidade, média, moderna, a gente vai vendo ao longo do tempo o desenvolvimento do continente e tudo mais. Enquanto que a gente pegava o continente africano inteiro, transformava numa grande massa e espremia em 2 semestres. Eu tive um semestre bastante teórico, de história mesmo e no segundo semestre, em África 2, a gente trabalhou mais a cultura e o impacto cultural no Brasil, as tradições afro-brasileiras. Mas já sentia naquela época uma deficiência do curso em ter esse olhar mais abrangente da história e havia reclamações* (Professor Marcos).

O entrevistado suscita o debate sobre um ponto importante para se pensar a formação inicial: o espaço reservado na matriz curricular dos cursos para os temas relacionados à questão racial. Esse, inclusive, é um assunto pesquisado por Rizzo (2018), que analisou a inserção de disciplinas sobre História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos de cursos de Pedagogia. Ela identificou a presença de disciplinas que tratavam especificamente do tema; por outro lado, percebeu que a carga horária dessas disciplinas era menor, na comparação com as outras. Além disso, afirmou que os temas eram, muitas vezes, trabalhados de maneira isolada, sem transversalidade; e havia professores ministrantes sem formação na área. Destacou que percebeu como um avanço o fato de haver um tratamento do tema nos cursos de formação e também a existência de disciplinas específicas. Mas, levantou as críticas apontadas acima.

Da mesma sorte, o professor Marcos considera que o estudo sobre os europeus tinha maior espaço e era abordado de forma mais pormenorizada.

> *A gente tinha um curso muito extenso de história europeia onde a gente seguia a divisão didática tradicional de história antiga, medieval, moderna e contemporânea e nós tínhamos pouca disciplina de Brasil. Então nós tínhamos duas disciplinas de Brasil, muito voltada a primeira parte para o Brasil Colônia e a segunda parte para o Brasil República, né, Império e República, mas ainda assim com o olhar muito mais em cima dos portugueses, do branco, e não dos povos indígenas e tampouco em cima das pessoas negras escravizadas, trazidas para cá em situação de escravidão* (Professor Marcos).

Ele conclui que, em um momento em que se cobra uma abordagem mais enfática da história, memória e cultura afro-brasileira, africana e indígena, é percebida uma dificuldade, sendo necessário buscar mais embasamento em pesquisas e outras leituras.

> *Com certeza não foi suficiente. Inclusive, hoje, quando a gente vê que existe o currículo nacional comum que tenta ser mais específico na abordagem da história, da memória e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, a gente sente uma dificuldade. [...] De maneira geral, quando se falava sobre povos árabes, reinos africanos e povos ameríndios, a gente sempre sente. Eu, particularmente, sinto a dificuldade, não me vem à memória tão fácil quanto os outros assuntos; falar de Revolução Francesa, por exemplo. Não vem porque, de fato, não era explorado com a mesma intensidade* (Professor Marcos).

A professora Jacira afirmou que os conhecimentos acessados em sua graduação são insuficientes para um trabalho efetivo com a Lei nº. 10.639. *"Então, na minha formação, eu vejo algo delicado, porque eu poderia ter mais conhecimento para poder passar para os alunos"*. Ela acredita que em uma pós-graduação é possível acessar um conhecimento ampliado, mais abrangente, trabalhado a partir de variadas metodologias. Ela critica a abordagem apressada feita no contexto de uma disciplina, como mais um tópico dentre outros.

A professora Sueli também percebe lacunas em sua formação, que considera insuficiente para abordar as questões raciais.

> *Ela estava dentro de outros assuntos. Por exemplo, na graduação e no mestrado tinha uma abordagem literária e dentro destes textos literários vinham essas questões de etnia, raça, etnicidade, cultura. E aí a gente trabalhava essas relações junto com o olhar literário* (Professora Sueli).

É importante ressaltar que essa abordagem da temática racial, ocorrendo em conjunto com a discussão de outros conteúdos, não aponta necessariamente para uma transversalidade. Pelo contrário, pode fazer referência a uma abordagem apressada, sem aprofundamento, de tal modo que os entrevistados reconhecem que o tempo dedicado ao tema não era suficiente e que a formação não lhes dá um senso de preparação para o trabalho em sala de aula.

A ligação entre a formação docente e a efetivação de uma educação antirracista é muito forte. Ao tornar obrigatório o tratamento da questão racial nas escolas, pressupõe-se a necessidade de formar o(a) professor(a) para desempenhar tal trabalho (Brasil, 2004). A formação permite tratar dos conteúdos de forma mais eficaz, considerando que estes são temas historicamente silenciados nos currículos e que carregam uma enorme importância. O reconhecimento da necessidade de abordá-los em sala de aula é uma conquista de muitos anos de luta do Movimento Negro (Gomes, 2017) e precisa ser encarado com a seriedade que exige.

Ações educativas para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Mais do que um simples conteúdo extra a ser incluído no currículo, tratar da história e da cultura afro-brasileira e africana tem a potência de contribuir para a valorização dos negros e dos elementos que os distinguem; propiciar o combate aos preconceitos, aos estereótipos e à discriminação racial; desmontar o mito da democracia racial, demonstrando, de fato, como as relações étnico-raciais se estabeleceram de forma hierarquizada; combater o eurocentrismo na educação; contribuir para a positivação da imagem dos(as) negros(as), recontando a história dos povos africanos e afro-brasileiros, os reinos, as personagens negras e seus feitos e as contribuições para o desenvolvimento nacional e do mundo; apresentar o valor da oralidade, da ancestralidade, os saberes, as manifestações culturais e religiosas, a visão de mundo e os sistemas simbólicos dos povos negros (Brasil, 2004).

Este estudo tomou como um dos seus pontos centrais a busca por identificar no trabalho educativo executado pela escola Maria Rita, práticas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº. 10.639/2003. Vale ressaltar que, na análise aqui apresentada, consideramos dois momentos no trabalho realizado pela escola: um anterior à pandemia e o outro no decurso da pandemia de COVID-19. Ficou nítido, a partir dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, que os efeitos da pandemia, a exemplo das medidas que se fizeram necessárias ao enfrentamento do vírus, como o isolamento social e o fechamento das escolas, trouxeram mudanças que impactaram negativamente no trabalho da escola.

Quando consultados sobre atividades que desenvolviam com foco na temática étnico-racial, os professores demonstraram uma busca por adaptação à modalidade de ensino no ambiente virtual. O professor Marcos, por exemplo, cita que antes da pandemia, no ensino presencial, o trabalho com os alunos priorizava atividades mais "plásticas", ou seja, os alunos criavam apresentações musicais, de dança e de teatro, participavam de desfiles e construção de maquetes, dentre outras atividades.

Como forma de adaptação ao ambiente virtual e para tornar a "exposição" dos conteúdos mais dinâmica, tanto ele quanto a professora Rita, afirmaram ter lançado mão de diversos materiais e recursos: textos, imagens e releitura de imagens, leitura em tirinhas, diálogos, vídeos, PDFs, *slides*, *quizes* e jogos. Esses materiais se somaram às apostilas produzidas pelos professores, que foram enviadas aos alunos, pela escola, como material base das aulas.

Por intermédio desses recursos, o professor Marcos afirma ter apresentado aos alunos personagens e eventos históricos sobre o Egito e Cleópatra; Zumbi dos Palmares; histórias em quadrinhos de Sundiata, o Leão de Mali; e o advogado dos escravos, Luís Gama.

> *O que foi que eu optei: trabalhei com o Google Forms e com revistas em quadrinhos e às vezes alguns vídeos, que eu sabia que teria um alcance limitado mas era o que dava para a gente fazer. Então trabalhei a partir de personagens históricos ou de eventos históricos que normalmente a gente não consegue aprofundar nas aulas regulares. O que eu me lembro de ter passado pra eles, pode ser que eu tenha passado mais material, mas eu não revisei isso, eu me lembro que a gente trabalhou um pouco mais sobre Egito, mas na perspectiva da rainha, da Faraó Cleópatra e aí se discutia, entre outras coisas, se Cleópatra era grega, se era egípcia, muito mais sobre história do Egito mesmo e o fato de ter uma mulher comandando e a fama que essa mulher teve; nós trabalhamos uma história em quadrinhos de Sundiata, O Leão do Mali, se eu não estou enganado é o nome da história em quadrinhos; nós trabalhamos com Zumbi, fizemos uma atividade também sobre Zumbi dos Palmares nessa perspectiva de personalidades históricas; nós falamos...de quem mais...esqueci o nome dele...o poeta dos escravos, mas não o Castro Alves, o advogado dos escravos Luís Gama. Falamos de Luís Gama, não me lembro se a gente chegou a falar de algum outro personagem negro. Mas isso foi assim, de fato para todas as turmas, não foi específico de cada turma, passava pra todas as turmas. Então, todas as turmas viram Maria Antonieta, todas as turmas viram Spartacus e a revolta dos escravos romanos, todas as turmas viram Luís Gama. Então era uma coisa que a gente tentava passar para todos, numa tentativa de: vocês não vão ficar sem conteúdo, vocês vão ver algo que normalmente a gente passa por cima nas aulas porque tem um monte de outras coisas pra ver* (Professor Marcos).

Conforme já foi reiterado, no ambiente virtual alguns fatores se revelaram desafios para o trabalho das escolas. O gestor Pedro lembra que a escola tem ensinado sobre história e cultura afro-brasileira e africana de forma bem sucinta, pois com a limitação da internet e o distanciamento não conseguem atingir uma maioria dos estudantes. A coordenadora Juliana destacou que alguns professores têm conseguido abordar o assunto, com ênfase, para a cultura, religião e intolerância religiosa. Com relação às atividades realizadas anualmente (adiante falaremos mais detalhadamente sobre o projeto Novembro Negro), havia uma proposta de realizar atividades virtuais no ano de 2021, a exemplo da ideia de realizar o desfile da beleza negra de forma virtual, por meio de fotografias.

Vale ressaltar que a professora Sueli traz um relato dissonante acerca do tratamento da questão racial por parte da escola neste contexto de ensino virtual. Segundo a professora, *"durante a pandemia, com certeza não aconteceu, porque a gente fazia blocos de atividades e esse bloco de atividades era para a rede toda. A gente às vezes nem sabia quem era o aluno que ia receber"*. A análise desta fala, em paralelo com os relatos do professor Marcos e da professora Rita, que já foram apresentados, dá a entender que o trabalho desenvolvido foi fruto de um esforço pessoal dos professores, e não uma estratégia pensada pela instituição ou pela rede de ensino de Anguera. Conforme o professor Marcos destaca em outro trecho da entrevista, a Secretaria de Educação teve dificuldade em coordenar as atividades educativas no ambiente virtual, ficando a cargo da escola pensar meios de alcançar seus alunos.

> *No ano passado (2020) não houve orientação de como as escolas, por parte da Secretaria de Educação, como as escolas deveriam se organizar, então cada escola se organizou à sua maneira e mesmo assim, dentro das escolas, cada professor se organizou à sua maneira junto ali com a coordenação* (Professor Marcos).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) é argumentado que se deve ter cuidado para não tratar a educação para as relações étnico-raciais como mera inclusão de conteúdo. Da mesma sorte, Catherine Walsh (2009) lembra que uma proposta de educação intercultural deve cruzar essa fronteira da inclusão de conteúdos e buscar uma efetiva transformação das estruturas sócio-históricas. A percepção que temos, decorrente das entrevistas, é que o contexto do ensino remoto fragilizou ainda mais um trabalho que já era desafiador para professores empenhados. O professor Marcos e o gestor Pedro afirmam que, ao trabalhar com vídeos, sabia-se que o alcance seria pequeno, visto que muitos dos alunos não têm acesso regular à internet, e outros sequer possuíam aparelho celular. Entendemos que as condições em que tem ocorrido o processo de ensino torna desafiador até mesmo à inclusão de conteúdos. Mais distante ainda é pensar em estabelecer um ambiente de diálogo com esses alunos, de construção de conhecimento por meio de debates, quando a comunicação entre eles e a escola é tão precária, e isso quando ocorre alguma comunicação.

Pudemos perceber que alguns professores trazem um histórico de implementação de atividades com proposta antirracista. As falas da professora Rita caminham nessa direção, quando afirma que trabalhou com seus alunos, em outra escola da rede, e tem aplicado atividades semelhantes na escola, sobre os tipos de cores e a releitura de imagens. Utilizando-se da cor da banana, do cravo e canela, do chocolate, a partir dessas cores discutiu com as crianças algumas tonalidades de pele. Também propôs a análise de uma imagem e a identificação da cor da personagem na imagem. "*A proposta é de uma releitura para saber que visão crítica aquele aluno tem, o que ele entende sobre a cor, como ele se reconhece*", afirmou a professora. Discutiu sobre a culinária africana e as influências que recebemos na nossa comida. Acredita que são importantes conhecimentos, pois, segundo ela,

> *Inclusive, tem comidas que é de origem africana e a gente come, a gente não sabe, a gente pensa que é de fora, e a gente passa a descobrir que a gente tem um leque, uma riqueza enorme que os negros, as nossas raízes deixaram para nós nos dias de hoje e algumas pessoas utilizam os pratos da culinária como se não fosse de origem africana, por ser um prato riquíssimo em nutrientes e entre outras informações* (Professora Rita).

Os alunos ainda aprenderam sobre tranças e trançados, penteados e máscaras africanas. Inclusive, quando tratam da arquitetura, do patrimônio histórico das nossas cidades, a professora faz questão de apontar a mão de obra escrava como força motriz para a construção de tais monumentos.

O trabalho da professora Rita, na disciplina de Artes, aponta para a possibilidade de inserir a temática étnico-racial em disciplinas variadas, adaptando os assuntos ao escopo de temas que cada uma contempla. Este tipo de trabalho, se for realizado em articulação com outras disciplinas, contempla a transversalidade e interdisciplinaridade, na implementação de uma educação antirracista.

No período anterior à pandemia, a escola desenvolvia o Projeto Novembro Negro, o qual, de acordo com relatos dos entrevistados, contava com relevante participação dos professores, desde as etapas de construção até a sua execução. Trata-se de um projeto que ocorre desde o início das

atividades da escola em 2015 e envolve toda a escola e diferentes disciplinas. O projeto é pensado no início de cada ano pelos professores em conjunto com a coordenação. Com as substituições de coordenadores contratados, os que vão assumindo o posto tomam conhecimento da realização anual do projeto e se integram aos professores na organização.

É importante ressaltar que em algumas entrevistas é afirmado que o projeto só ocorreu nos primeiros anos de funcionamento da escola. A professora Jacira afirma que o projeto foi realizado entre 2015 a 2017 e a professora Sueli afirma que só houve uma edição do evento, no entanto, não soube precisar o ano em que teria ocorrido. A despeito dessas divergências, apresentamos alguns dados acerca do referido Projeto Novembro Negro, cotejados a partir das entrevistas.

O projeto foi pensado como intervenção na escola, visto que *"houve essa necessidade, também porque os alunos pertencem* à *comunidade rural em que uma expressiva maioria é negra, mas não se reconhecia como negra, não tinham orgulho, tinham vergonha, na verdade, de se declararem negros"* (Professora Sueli). A professora Jacira apresenta uma narrativa semelhante à da professora Sueli, acerca da origem do Projeto:

> *Quando entramos em 2015, pegamos os alunos e foi um vendaval de xingamentos, de desrespeito. Então, era algo que não poderia sentar, tinha que agir rápido para não haver agressão verbal, que já estava acontecendo, para poder trazer a realidade e conhecer: quem sou eu? O que eu posso fazer para o outro? Essa cultura é minha, é nossa?* (Professora Jacira).

A partir desta demanda percebida, a escola achou conveniente levar os professores a campo, juntamente com os alunos, para conhecerem a realidade das comunidades de onde vinham seus alunos, entender seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e vivências e trazer isto para o contexto escolar. Através desta inserção na comunidade, buscava-se trabalhar nos alunos o reconhecimento de suas raízes, o respeito às suas origens e um senso de pertencimento e, nesse sentido, segundo a professora Jacira, "*o professor estava junto com o aluno para conhecer o local, a casa de farinha de Maria, a igreja da pessoa lá (para não ficar citando nome), então cada local foi pesquisado, catalogado e apresentado primeiro*".

O professor Marcos lembra que a ideia central do projeto era desenvolver atividades durante todo o ano letivo, no cotidiano das atividades docentes.

> *Porque, de verdade, a gente não queria transformar o estudo de cultura afro-brasileira e indígena em algo espetacular, em algo que fosse o extraordinário. O que a gente quis trabalhar lá é que o ensino pudesse absorver essa temática dentro do próprio conteúdo, e não como se a gente fosse trabalhar a história, que no caso seria a história branca, europeia e naquele determinado momento pausa, agora a gente vai falar de África, e a gente virava, não. Mas que de fato a gente fosse trabalhando ao longo do ano e por isso veio essa ideia simples de fazer esse compilado das apresentações, esse compilado dos assuntos que foram trabalhados* (Professor Marcos).

A professora Rita concorda que dada a urgência e importância do tema, não se deve concentrar o combate à discriminação e ao racismo em um único momento:

> *Eu sei que às vezes a gente deixa para trabalhar a questão da lei, "vamos trabalhar em novembro", a gente sabe que é uma visão equivocada, a gente tem que trabalhar todos os dias porque o preconceito está aí, a discriminação está aí, o racismo está aí, e não* é *no mês de novembro que a gente vai eliminar todas essas questões, não* (Professora Rita).

Desse modo, cada professor trabalhava temas relacionados à História e Cultura afro-brasileira e africana e preservava os materiais construídos e as apresentações criadas para a exibição no Novembro Negro. Durante o ano, diversos temas eram trabalhados e apresentados em vários formatos. Segundo o professor Marcos, eles faziam

> *[...] construção de maquetes, a gente sempre tenta até aqueles bonequinhos, sabe, de maquete, a gente pede que seja bonecos escuros e não bonecos claros, justamente para poder reforçar simbolicamente essa imagem de que se trata do continente africano. [...] Às vezes a gente faz apresentações teatrais, a gente pede para ser reproduzida no Novembro novamente.*

A semana do Novembro Negro é a culminância de aulas e materiais construídos ao longo do ano, é um momento de partilha com as outras turmas. Momento cultural, com salas de exibição de filmes, concurso da beleza negra. O evento conta com convidados para fazer oficinas de turbante, maquiagem para pele negra, palestra sobre acesso à universidade, dentre outras atividades.

> *Na fatídica semana de novembro, como o pessoal fala, a gente faz um movimento um pouco mais cultural, com apresentações feitas pelos meninos; às vezes a gente têm filmes, monta uma sala de cinema pra assistir filmes; faz o concurso da beleza negra, que eles adoram; a gente acaba fazendo uma culminância um pouco mais de rememoração de tudo o que foi visto ao longo do ano... partilha de conhecimento, porque as séries vão vendo assuntos diferentes, então eles acabam partilhando, reapresentam para a comunidade escolar...a gente faz esse momento mais cultural, leva convidados para fazer oficinas, a gente já fez oficinas de turbantes, oficina de maquiagem para pele preta e retinta, não me lembro agora outras oficinas que a gente já fez, mas já fizemos algumas. A gente leva convidados, tenta levar também um palestrante para... trazer os estudantes para falar sobre acessibilidade ao ensino superior, já tivemos algumas iniciativas* (Professor Marcos).

A coordenadora Juliana afirmou ter conhecimento de apresentações no pátio da escola realizadas pelos alunos.

> *Tivemos apresentações aqui no pátio, os alunos apresentaram a questão da cultura africana e, bem, eles gostam muito dessa questão do samba de roda, da cantiga de roda e capoeira, essas coisas, eles estão sempre trabalhando com arte, porque os alunos gostam muito da arte* (Coordenadora Juliana).

Essa informação trazida pela coordenadora Juliana indica que esse trabalho artístico, mais plástico, é uma boa estratégia para despertar o interesse dos alunos em participar. O professor Marcos reforça essa informação ao dizer que alguns alunos apresentam dificuldade com leitura, interpretação e dificuldades de aprendizagem. Porém, como possuem desenvoltura para apresentação, costumam gostar e vibrar com atividades mais ligadas a montar, pintar e se apresentar.

Os relatos sobre esse projeto indicam uma proposta educativa muito rica, que tem a potencialidade de democratizar o currículo e promover a educação das relações étnico-raciais, de maneira interdisciplinar e transversal. Durante as atividades do Novembro Negro, os professores trabalhavam em conjunto, tentando uma articulação no desenvolvimento das propostas.

> *Normalmente a gente faz uma sequência didática. Normalmente essas questões que envolvem escrita, leitura de alguma coisa, ficam com a parte de Língua Portuguesa, se precisar de alguns dados, vai para a parte de matemática, para fazer os percentuais... e vai interagindo* (Professora Sueli).

Acerca disto, o professor Marcos confirma a interação entre as disciplinas no desenvolvimento das atividades do Novembro Negro.

> *Consegue fazer isso com história, trabalhando temas como Egito, reino do Mali, chega o momento de falar sobre escravidão também e tráfico negreiro pro oitavo ano; a gente também segura essas informações pra apresentação em novembro. Em Geografia também dá para trabalhar, porque tem o momento de trabalhar com o continente africano e outras especificidades como multiculturalismo, etnocentrismo. [...] E as demais disciplinas a gente pede que sempre que possível eles possam trazer, ao longo do ano, trazer essas questões. Às vezes até mesmo o professor de Artes tenta trazer de forma mais ilustrativa figuras de pessoas com pele escura, falar de artistas negros e não só dos artistas brancos, europeus que acabam sendo mais lembrados. A gente vai contando com parcerias. Nos exemplos da Matemática pelo menos possa ser citado questões referentes a cultura negra e indígena também, a gente vai pedindo parcerias, mas nosso trabalho é basicamente isso* (Professor Marcos).

Juliana, a coordenadora da escola, também destacou a abordagem por diferentes disciplinas, e afirma que lá se fazia um trabalho interdisciplinar. "*Aqui é uma escola onde existe essa abordagem sistêmica envolvendo, né, um trabalho interdisciplinar, com todos os componentes curriculares que a escola disponibiliza para esses alunos*".

Estas falas condensam a atuação da escola na tentativa de inserir tais conteúdos nas mais variadas disciplinas existentes em seu currículo, adaptando o tema e convidando os professores a se implicarem na tarefa de educar para as relações étnico-raciais. Acreditamos que a transversalidade pode ser uma ferramenta para auxiliar os alunos a perceberem e refletirem sobre a questão racial em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas. Tudo isto aponta para a necessidade de retomada do referido projeto, dada a sua relevância como estratégia político pedagógica para a implementação de uma educação antirracista. Trata-se, portanto, de indícios de experiências de pedagogias decoloniais, como afirma Oliveira (2021).

Propor e construir pedagogias decoloniais implica em desconstruir práticas eurocentradas que invisibilizam histórias e saberes dos povos subalternizados e outros modos de experienciar a educação. Nesse sentido, uma educação intercultural é também pensada como desconstrução de relações estruturadas e hierarquizadas em torno da ideia de raça, para se construir relações nas quais as trocas se dão em condições simétricas (Oliveira; Candau, 2010).

Gomes (2011), inspirada em Boaventura de Sousa Santos, acerca da sociologia das ausências e emergências[2], tem advogado por uma pedagogia das ausências e das emergências. Nesse sentido, conforme essa intelectual e militante antirracista,

> A *pedagogia das ausências* consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes – no campo da formação de professores(as) – em presenças. [...]. A *pedagogia das emergências* poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo da formação de professores(as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial. [...]. A *pedagogia das emergências* tem como norte a investigação das alternativas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais. Das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório (Gomes, 2011, p. 46-47).

[2] Para uma discussão sobre sociologia das ausências e emergências ver Santos (2007).

Projetos, como os que são citados neste trabalho, dão conta de introduzir na escola um debate cuja finalidade é justamente formar cidadãos conscientes dos processos históricos que transformaram as diferenças em desigualdades; conhecedores da história, das lutas e contribuições dos povos negros; partícipes da construção de relações mais igualitárias. Podemos pensar que na Escola Maria Rita se experimentou repensar a educação e transformá-la, de modo a também transformar as condições em que se dão as relações entre sujeitos e grupos de diferentes pertencimentos culturais e raciais. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 30), "os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira".

Um aspecto igualmente importante de ser observado é o fato de não haver disciplina específica no currículo escolar para tratar da história e cultura negra. Ressaltamos que a temática étnico-racial deve atravessar as variadas disciplinas que compõem o currículo e, nesse sentido, como sinalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abordagem deve ser interdisciplinar, preferencialmente. No entanto, sabemos que a definição sobre o conteúdo a ser trabalhado e quais temáticas merecem destaque são processos envoltos em muito debate e disputas (Gonçalves, 2019).

Da mesma sorte, na escola pesquisada percebemos que a descontinuidade do *Projeto Novembro Negro* ocorre em paralelo com as substituições de profissionais. Segundo a professora Jacira, o projeto "*foi perdendo forças. Mudou de direção, coordenação e diretor, e como eu já estava desde 2015 fui vendo as mudanças. E tem que ter um olhar, e tem que ter um carinho, para poder você acolher aquele tema e buscar informações*". A maior ou menor sensibilidade com a temática pode implicar em priorizar ou colocar em segundo plano sua inclusão entre as propostas para o ano letivo. Como afirmou a professora Sueli, "*o maior desafio é dizer para o sistema educacional que isso daí é importante e é urgente*". Ela também ressaltou que, em certa medida, o trabalho do professor é influenciado pelos interesses da Secretaria de Educação, através do apelo para que se enfatizem determinadas temáticas.

Para além de uma discussão sobre o que é importante ensinar ao aluno, buscamos apontar, neste trabalho, a urgência e importância de uma educação para as relações étnico-raciais. A professora Jacira acredita que iniciativas, como o Projeto Novembro Negro, deveriam ser incluídas no currículo, talvez como forma de garantir sua ocorrência mesmo em face das substituições de profissionais. "*Eu acharia que deveria entrar no currículo, na grade curricular, na proposta, eu dei uma olhada e acho que não encaixou, mas tem como. E foi uma coisa que eu fiquei sem entender, porque precisa e precisa muito*".

A proposta não é dar exclusividade à temática racial, mas permitir que elementos culturais dos povos negros sejam percebidos como parte importante no processo educativo, assim como elementos de outras culturas o são, sobretudo as de tradição eurocêntrica. Candau (2010, p. 33) alerta para a necessidade de pensar criticamente acerca dos conteúdos, os saberes, as habilidades consideradas importantes na formação do aluno. Segundo a autora,

> a escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos mais um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia (Candau, 2010, p. 33).

Não se trata, portanto, de substituir um conhecimento pelo outro ou desconsiderar a importância da ciência de base ocidental para a formação do aluno, mas colocar esses conhecimentos em articulação, produzir diálogos entre diferentes saberes no ambiente escolar, de forma a possibilitar a construção de uma educação intercultural.

Estas definições acerca da importância de determinados conhecimentos estão diretamente ligadas ao perfil de aluno que se espera formar, como por exemplo: um cidadão mais preparado para demandas do mercado de trabalho, ou uma formação com foco maior na preparação para pensar as realidades e buscar transformá-las. A escola se vê acionada por diversas demandas, como formar o aluno para os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), formá-lo para o mercado de trabalho e oferecê-lo um conteúdo que o coloque a instituição em uma boa posição nos instrumentos de avaliação da educação. As tensões que os professores e a gestão atravessam envolvem a definição de conteúdos e propostas que vão compor o currículo, avaliações, indicadores, cultura, conservadorismo, religião, política, dentre outros temas (Candau, 2010). Deste modo, a educação das relações étnico-raciais muitas vezes é esquecida, encarada como tema de menor relevância. Em muitos casos, a abordagem ocorre por causa do empenho de professores específicos sensíveis à temática, que adaptam o currículo, a fim de torná-lo mais voltado ao tema em questão.

Conforme nos lembra Catarine Walsh (2009, 2019), o processo de descolonizar a educação e incluir formas de educar e temáticas historicamente repelidas está em estágio de construção. O seu progresso depende de variados fatores de dentro e fora dos muros escolares, de modo que é necessário reconhecer e encorajar o esforço de muitos professores em propor uma educação menos eurocêntrica.

Uma fala da professora Rita nos chamou muito a atenção e acreditamos que ilustra a ideia acima citada. Ela dizia que encorajava seus alunos descrentes da capacidade de desenhar com a seguinte fala:

> *Um ponto é um desenho! Aí alguns falam: eu não sei desenhar. Com vergonha. Aí eu falo: um ponto é um desenho. Isso aqui é um desenho, pró? É um desenho. Começa com um ponto, depois faz outro ponto, aí de repente você trabalhou uma arte, fez um pontilhismo, pontilhismo é uma técnica* (Professora Rita).

No cotidiano das práticas escolares, muitos "pontos" estão sendo desenhados. O alvo é o pontilhismo, porém, é preciso dar visibilidade e valorizar os pontos que estão sendo desenhados coletivamente por sistemas e instituições escolares, ou pelo esforço individual do professor.

Desafios para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais

A princípio, gostaríamos de retomar a discussão sobre formação docente. Já vimos que uma formação inicial deficitária pode trazer dificuldades para o estabelecimento de uma educação que se volte a cumprir as determinações da Lei nº. 10.639/2003. Conforme Siss e Barreto (2014, p. 55) "[...] os processos de formação inicial e continuada de professores para uma prática educativa eficiente — do ponto de vista dos afro-brasileiros — ganham dimensão de desafio político-pedagógico redefinidor do papel que a escola e professores vêm desempenhando historicamente".

Na referida escola, foi relatado a inexistência de cursos de formação para o trabalho educativo com esta temática. Nem a escola oferta cursos deste tipo, nem a Secretaria de Educação do município.

Pedro, o gestor da instituição, reconhece a necessidade de formar adequadamente o professor e vê as lacunas da formação como um desafio para o estabelecimento de uma educação antirracista.

> *O desafio é a formação do professor. Tipo assim: o professor precisa porque o professor de história tem uma facilidade de poder estar trabalhando, até porque é algo mais específico. Isso não significa que ela não pode ser transversal, interdisciplinar. Mas é preciso formar o professor, é preciso trazer uma discussão no sentido de eles valorizarem, sentirem a importância de trabalhar essas temáticas. Uma coisa* é *eu falar com o professor que ele tem que trabalhar, outra coisa é eu dar possibilidades, buscar possibilidades para esse professor* (Pedro, gestor da instituição).

Considerando os apontamentos discutidos anteriormente sobre formação docente, podemos pensar nos impactos negativos que as lacunas na formação docente trazem para a educação das relações étnico-raciais. Conforme foi exposto anteriormente, os professores não recebem uma formação adequada na graduação. As reflexões geradas em torno deste assunto podem despertar, no professor em formação, a noção da importância de levar estes conhecimentos à escola. Por isso, segundo Candau (2016, p. 815), "é necessário trabalhar o próprio 'olhar' do educador". A formação continuada, neste sentido, seria uma ferramenta para superar as lacunas da formação inicial e preparar o professor para ofertar uma educação antirracista. É preciso que o poder público, as Secretarias de Educação, instituições de ensino superior e a gestão escolar se mobilizem e ofereçam formação docente adequada, pois como advertem Siss e Barreto (2014, p. 57-58),

> É bom lembrarmos que, se a formação continuada de professores é um direito do professor, esse processo formativo coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como a disponibilidade para a aprendizagem e vontade de aprender a aprender, entre outras. Da instituição escolar, por outro lado, requer-se que sejam criadas alternativas, ou condições, que propiciem a esses profissionais a continuidade de seu processo formativo. Se a formação de professores é dever do Estado e tarefa da Universidade, exige-se, do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. [...] Nesse sentido, é necessário pensar que formar profissionais focados nos conhecimentos para a educação das relações étnico-raciais possibilita laborar para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão de processos educativos e pesquisas que acontecem na escola e em seu entorno.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, passamos a refletir acerca de outro desafio: o apoio (ou a falta de apoio) ofertado pela gestão de educação municipal. Percebemos que, por meio dos relatos, a gestão e coordenação da unidade escolar trabalham em parceria com os professores e lhes fornecem apoio. As críticas são direcionadas à gestão municipal.

Uma das formas de contribuição da gestão para a efetivação de uma educação antirracista seria por meio de um processo formativo para o professor. Conforme as falas dos entrevistados, este movimento não ocorre por parte da gestão municipal. "*Eu ainda acho que o município peca nesse sentido de trazer discussões mais ponderadas, para fazer o professor refletir sobre os sujeitos que eles estão formando"* (Gestor Pedro). Não foram fornecidos pela secretaria de educação cursos que abordassem o tema das relações étnico-raciais, da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Além deste aspecto, outros pontos levantados pelos entrevistados apontam falhas no comprometimento da Secretaria de Educação: foram apontados problemas como a falta de material didático na biblioteca para o trabalho com a temática étnico-racial e a falta de apoio para realização de atividades de campo.

Com relação ao material, percebe-se a falta de apoio, à medida que a escola completou 06 anos de funcionamento em 2021, sem uma biblioteca adequada às necessidades educativas. Parte do acervo é oriundo de doações e não ajudam a sanar a precariedade de materiais. De acordo com a professora Rita,

> O*utra dificuldade são os materiais que a gente tem. Temos poucos. Tem que ter pesquisa, tem que ter uns acervos e os acervos que a gente tem são muito poucos. Por exemplo, eu preciso de um acervo de cordel que trata dessas questões, eu preciso de acervos poéticos, textos filosóficos que tratam essas questões, eu preciso de acervos de artes visuais, de telas, releitura, em um livro impresso para a gente sentar, fazer essa releitura. E são materiais que a gente não tem. Os materiais didáticos que vem são muito poucos ainda. Às vezes falta informação, falta alguma coisa que a gente considera que é importante, mas que a gente não encontra no material que está ali acessível naquele momento* (Professora Rita).

Para além do material didático, a escola também tinha carência de uma maior quantidade de equipamentos, como *data show*, para utilização nas aulas.

> *Essa questão de material para trabalhar a temática, de fato era complicada, porque tudo que a gente fosse fazer, com raras exceções, precisaria ser produzido por nós mesmos e ainda com o risco de chegar lá e tentar apresentar num slide, no data show, um vídeo e mesmo assim não conseguir* (Professor Marcos).

A professora Sueli confirma a necessidade de mais livros na escola e lembra que a gestão deve priorizar o trabalho educativo sobre negros e indígenas fornecendo apoio e materiais. Para ela, "*o maior desafio é dizer para o sistema educacional que isso daí é importante e é urgente. E depois disso vem toda essa questão de recursos, priorizar e proporcionar cursos ou proporcionar materiais para que a gente possa trabalhar isso em sala*". Ela ainda acrescenta que não é o bastante verbalizar um apoio. É preciso dar suporte ao trabalho docente de modo a não permitir que as ações propostas para os alunos sejam paralisadas pela demora em receber uma resposta dos gestores ou pela falta dos recursos necessários.

Afirmar a importância e urgência de uma educação antirracista também é atentar para o tratamento dado à diversidade cultural e racial, uma vez que os sujeitos que ocupam os espaços escolares são diversos. A desigualdade, a discriminação, o racismo e a exclusão podem ser combatidos por uma educação antirracista que promova o debate intercultural, o respeito às diferenças, mas que seja capaz, também, de explicitar e combater as condições e fatores que produzem a violência, a discriminação e o preconceito. A professora Sueli relata que o professor é convocado a atender as diversas demandas, atentando, prioritariamente, para as propostas da Secretaria de Educação. Isto faz com que o professor não consiga "*dar conta de tudo. Porque a gente acaba fazendo aquilo que a instituição, os órgãos públicos... na verdade, assim, os interesses da Secretaria de Educação*". Em relação a esses aspectos, Candau (2016, p. 813) afirma que "os docentes se sentem continuamente pressionados pelos múltiplos mecanismos burocráticos, pelas condições de trabalho, pelas inúmeras avaliações locais e nacionais e pela necessidade de garantir desempenhos".

A estratégia é repensar este modelo de educação, focado em avaliações e indicadores internacionais que produzem currículos engessados e que conferem um "caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação" (Candau, 2010, p. 14). Propõe-se a construção de práticas educativas com mais participação, com proposições pensadas na coletividade, com currículos mais flexíveis e com "projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto"

(p. 807). Importante sinalizar que as professoras Jacira e Sueli afirmaram que o *Projeto Novembro Negro* foi pensado como resposta a uma demanda percebida na escola, o que reforça a importância e relevância de tratar das relações raciais no espaço da escola Maria Rita.

Retomando a discussão sobre a escassez de materiais, os sujeitos de nossa pesquisa indicaram que os livros didáticos traziam uma discussão curta e simplificada. O professor Marcos considera que o livro didático era "*fraquinho e inadequado*".

> *O capítulo não aborda de forma clara, explícita; às vezes vem ali só um textozinho com uma ou duas questões, e às vezes nem isto, às vezes só um infograficozinho tratando sobre essa questão. Deveria haver um livro para tratar unicamente dessa questão africana* (Professor Marcos).

Como forma de reparar a escassez de materiais, os professores precisam recorrer a conteúdos acessados na internet, posto que ela facilita o acesso a materiais. Apesar de reconhecermos a importância do empenho do professor em diversificar e enriquecer suas aulas, lançando mão de recursos e conteúdos encontrados em outros meios, para além do livro didático, precisamos enfatizar a importância da qualidade do material didático, pois, muitas vezes, é o único material disponível tanto para o professor quanto para o estudante. Da mesma sorte, é importante que os gestores e o poder público assumam a responsabilidade de disponibilizar um acervo adequado para o estudo da temática étnico-racial, inclusive como forma de estimular a leitura e a busca de conhecimentos sobre diversidade étnica, racial e cultural pelos alunos. Gomes (2007) já nos chamou a atenção para o fato de que para a construção de uma educação antirracista, baseada na Lei nº. 10.639/2003, deparamo-nos com alguns desafios, quais sejam:

> [...] a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as); [...] necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra (Gomes, 2007, p. 108).

Rocha (2009) realizou uma pesquisa, no estado do Paraná, sobre os desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas e, ao ouvir professores(as), apresenta alguns resultados que muito se assemelham a nossa pesquisa.

Rocha (2009, p. 53) afirma que

> [...] ao serem indagados sobre as principais dificuldades para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, os professores entrevistados responderam na seguinte ordem de importância: desconhecimento do conjunto da legislação, ausência destes conteúdos na formação das licenciaturas, a falta de material didático para o trabalho, a falta de formação continuada para os educadores, a necessidade de reformulação dos livros didáticos, o desinteresse dos alunos, e por último, a falta de motivação dos professores.

A falta de apoio também se reflete na garantia de acesso. Como já afirmado, as restrições impostas no período da pandemia levaram a escola a adotar o ensino remoto, com atividades realizadas em ambiente virtual. O *Google Meet* e o *Whatsapp* foram bastante utilizados nas aulas e para

o envio de atividades. Deste modo, os alunos precisavam possuir celular com acesso à internet. Os entrevistados afirmam que a realidade é desafiadora: muitos alunos não possuem acesso à internet e outros sequer possuem celular.

> *Algumas propostas foram levantadas nas reuniões da escola, medidas que fossem levadas para a secretaria de educação, como tentar providenciar uma internet de qualidade, gratuita para as casas, para que os meninos pudessem fazer esse acompanhamento, ou algum tipo de rodízio, de revezamento entre os alunos, para que eles pudessem utilizar a sala de informática da escola, para que as aulas pudessem acontecer de forma virtual e nada disso foi ouvido* (Professor Marcos).

Esses alunos, sem acesso à internet, recebiam apostilas e, muitas vezes, ficavam sem acesso às orientações do professor. Acreditamos que houve falha em garantir aos alunos o acesso igualitário à educação, no contexto da pandemia. Segundo relatos da coordenadora Juliana, o trabalho educativo envolvia diversas atividades realizadas em ambiente virtual.

> *Os professores estão trabalhando com apostilas, vídeos, aulas pelo Google Meet, links interativos onde os alunos clicam e assistem* à aula *para poder fazer as resoluções das atividades. Muitos professores estão se adequando a essa tecnologia, colocam jogos interativos, onde os alunos conseguem ali responder as atividades e ele tem ali a porcentagem de acertos e de erros* (Coordenadora Juliana).

Podemos concluir que os alunos sem acesso à internet foram prejudicados por não conseguirem acessar tais conteúdos regularmente. Ao considerar especificamente os estudantes negros, identificamos alguns estudos que apontam prejuízos mais profundos para a educação desse grupo, a exemplo dos apresentados por Perini e Cipriane (2021) e Reis (2021). Os obstáculos que já existiam antes da pandemia somaram-se à dificuldade de acesso à internet ou a posse de computadores ou aparelhos celulares conectados à rede (Perini; Cipriani, 2021). O cenário é ainda pior quando se considera as regiões afastadas dos grandes centros urbanos. A portaria de número 343, do Ministério da Educação (de março de 2020), que autorizou o ensino remoto, não dava qualquer direcionamento sobre como garantir o acesso dos alunos às aulas. Segundo Reis (2021, p. 3), "a discussão acerca da educação em contexto de pandemia não pode ignorar esse cenário de profundas desigualdades socioeconômicas e raciais".

O gestor Pedro relatou que, em reunião com os pais, falaram da importância do ensino remoto para garantir pelo menos o mínimo desse processo.

> *Porque muitos ficam desestimulados. Às vezes pegam no WhatsApp, o celular está ruim, às vezes é a atividade impressa que ele não teve orientação, ele não escutou a orientação do professor e isso acaba fazendo com que o aluno se sinta assim: isso aqui eu não vou dar conta. A gente pode até conseguir perder o aluno* (Pedro, gestor da instituição).

Em um momento em que as comunicações entre escola e aluno precisaram utilizar-se dos canais virtuais, ter acesso ou não à internet, foi mostrado um indicativo de como as desigualdades afetam o aprendizado. O professor Marcos também acredita que a falta de acesso à internet afetou negativamente as atividades educativas.

É fato que analisar as práticas dos docentes é fundamental para entender o que tem sido feito para implementar uma educação que pense as questões raciais, como pauta essencial na formação

de sujeitos que estão empenhados na construção de uma sociedade mais igualitária. No entanto, é necessário considerar outros fatores que podem servir de apoio ou obstáculo para a consecução desses objetivos. Um desses fatores é o papel dos gestores educacionais. Se este grupo não se empenha, no rol de suas atribuições, em formar adequadamente seus educadores e preparar estrutura física, materiais, dentre outros itens, o trabalho que se espera ver efetuado em sala de aula pode ser inviabilizado.

Educação para as relações étnico-raciais e interculturalidade crítica

Vera Maria Candau (2010) nos lembra de que somos um país multicultural e que essa diversidade invade, também, o contexto educacional, impulsionando a escola a pensar estratégias para lidar com as diferenças. Ela afirma que a diferença se mostra um desafio para a escola, já que as atividades escolares são permeadas por intensa padronização e uniformização. Em um contexto cultural diverso, a educação ainda apresenta um caráter monocultural e homogeneizador, e isso gera uma crise decorrente do descompasso com a sociedade, criando tensão entre alunos que estão imersos em um mundo em transformação e uma escola que não acompanha tais mudanças.

Somos convidados a refletir sobre a necessidade de introduzir a temática da pluralidade cultural na escola, preferencialmente a partir de uma perspectiva intercultural: "a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade" (Candau, 2010, p. 22). Nesse sentido, segundo Candau (2014, p. 32):

> [...] É importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares.

É necessário atentar, porém, para as assimetrias e as relações de poder, as hierarquias e a discriminação que envolve as relações interculturais. A construção do diálogo intercultural passa pela desconstrução dessas assimetrias em prol de relações simétricas e igualitárias e, nesse sentido, a interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2009), apresenta-se como uma

> [...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (Walsh, 2009, p. 25).

O reconhecimento da própria identidade cultural é apontado por Candau (2010) como um dos elementos necessários a uma perspectiva de educação intercultural. Na escola Maria Rita, buscamos identificar iniciativas que levassem os alunos a reconhecerem e valorizarem suas próprias identidades culturais. Foi possível identificar práticas educativas em que se inserem elementos da

cultura negra, cuja abordagem se dá de forma teórica e em apresentações, dentre outros recursos. Os alunos podem, através dessas atividades, conhecer a riqueza da cultura negra que resiste e é transmitida geração após geração e que se uniu a elementos de outras culturas, transformando-se e se atualizando para formar a cultura de sua comunidade. Reafirmamos, também, o caráter antirracista de tais iniciativas, ao darem visibilidade à cultura negra e apoiarem a desconstrução de estereótipos atrelados aos saberes, religiosidade, valores e produções artísticas e intelectuais dos povos negros.

Os relatos indicam ter havido um trabalho mais incisivo com a cultura da comunidade do entorno, por parte de um professor de Artes que já não faz parte do quadro de professores da escola. Segundo o professor Marcos, esse professor *"era muito preocupado com a cultura local, os saberes locais"*. Ao se referir a este fato, a coordenadora Juliana afirma que ele trabalhava a questão africana e cita apresentações de capoeira, samba de roda e cantigas de roda. Ao abordar esses elementos culturais, o professor levava os alunos a identificarem a herança africana em sua cultura e valorizarem essa herança.

A fala do professor Marcos, exposta acima, caminha no sentido de indicar uma lacuna, no momento em que realizamos nossa pesquisa, ao trazer para o contexto da escola os saberes e a cultura existentes nas comunidades circunvizinhas. Não há um trabalho enfático da escola voltado para a valorização da cultura da comunidade do entorno. Nem sobre jogos, brincadeiras ou a história da comunidade. Ele conclui: "*Acho que a gente peca nesse sentido*". Ressaltamos que, ao abordar a cultura afro, a escola já contempla em parte a sua comunidade, visto que a herança africana é parte substancial dessa cultura. No entanto, falta um movimento de diálogo com comunidade, de conhecer a cultura em seus variados elementos e influências, sua dinamicidade e constante construção, como aconteceu durante as atividades do Novembro Negro, quando professores e alunos foram a campo conhecer as comunidades que faziam parte do entorno escolar. Os alunos puderam acessar e dialogar com sua própria cultura, suas origens. Eles voltaram-se às suas raízes, favorecendo um senso de pertencimento.

O trabalho realizado através da disciplina de Artes foi descontinuado por causa da substituição do professor. Esses profissionais que são contratados pelo serviço público passam por situações como essa, de serem mudados, com certa frequência, de seus locais de trabalho e serem substituídos, principalmente quando há transição de governo. Estas substituições podem criar dificuldades para a manutenção de iniciativas ou projetos. Por isso, é importante que a comunidade escolar se inteire e participe dos projetos como um coletivo, não deixando a realização a cargo de uma só pessoa. Outra alternativa é apresentada, como vimos, pela professora Jacira: "*incluir o projeto no currículo*", como forma de torná-lo uma iniciativa da instituição escolar.

O Projeto Novembro Negro, da escola Maria Rita, funcionava como uma espinha dorsal em torno da qual se organizavam as atividades educativas que se voltavam a implementar uma educação das relações étnico-raciais, atividades que ensinavam acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, e que colocavam em pauta a cultura negra, promovendo a desconstrução do etnocentrismo e do eurocentrismo na escola, pondo em contato conhecimentos sobre culturas distintas. Sendo desenvolvido ao longo do ano, lançava mão de diversas metodologias para ensinar e debater com os alunos sobre cultura negra. Trata-se de uma prática educativa que resgata e rememora as raízes da cultura negra, além de tratar de questões muito atuais, como a estética negra e a valorização da beleza negra, questões tão bem discutidas por Gomes (2008, 2017). Apresentações de samba-de-roda, cantiga de roda e capoeira também são exemplos de elementos culturais inseridos na escola.

Além de contribuir para o reconhecimento da identidade cultural, essas iniciativas podem ajudar a refletir acerca da representação do outro, a imagem do negro no cenário nacional, como forma a superar "estereótipos" (Hall, 2016) produzidos acerca da população negra. Ao inserir em suas práticas pedagógicas essas discussões, a escola possibilita aos alunos negros reconhecerem o seu pertencimento étnico-racial e permite aos alunos negros e não negros a construção de uma imagem mais positiva do negro, uma vez que enfatiza as belezas, reconta as riquezas e o progresso africano no passado e no presente, reafirma as lutas e a participação dos negros na construção do Brasil e dá visibilidade a importantes personalidades negras. Com isso, contribui-se para a desconstrução de estereótipos e para a valorização dos aspectos positivos dos povos africanos e afro-brasileiros.

A coordenadora Juliana trouxe um outro exemplo de atividade desenvolvida, cujo propósito era gerar nos alunos mais conhecimento sobre a própria identidade cultural e sobre as características culturais de seu território.

> *Eu solicitei um trabalho para que eles fizessem também um seminário trazendo as manifestações culturais, que eu vi que aqui tem muitas manifestações culturais do local. E eu pedi para que esses alunos trouxessem a questão da cultura daqui da região e das comunidades, porque muitos alunos aqui moram nas comunidades circunvizinhas. E eu observei em pesquisa que tem uma comunidade, a comunidade de Pedro Régis, o local onde vê a Santa e um desses alunos apresentou sobre isso, essa questão da cultura, da religiosidade. Eles já apresentaram trazendo um pouquinho, resgatando a cultura local. Trouxeram o samba de roda, que é uma questão da cultura africana, trouxeram também a capoeira e esses meninos fizeram um belo trabalho na apresentação, mesmo para resgatar a cultura daqui da comunidade* (Coordenadora Juliana).

A coordenadora Juliana relatou outro evento no qual a escola contou com a presença de um senhor da comunidade, para contar relatos de tempos passados. Além disso, desde a sua fundação, a escola contava com uma horta, cujo cultivo das hortaliças e legumes era feito em parceria com pais dos alunos. Era uma atividade que trazia a comunidade para a escola, para transmitir seus saberes sobre o cuidado com a lavoura.

A professora Jacira afirmou que, em 2017, a escola trabalhou o tema da vaquejada, a história da vaquejada. "*Já pulou um pouquinho do que estávamos trabalhando (temática racial), porque houve uma necessidade da comunidade pedir para trabalhar outros movimentos*". A vaquejada e a figura do vaqueiro voltam a aparecer também numa fala da professora Sueli, sugerindo que se trata de um elemento relevante na cultura da região[3].

> *Uma vez mesmo, comemorando o dia do vaqueiro foi levado um vaqueiro muito conhecido naquela região, já bem velhinho, bem experiente, ele gostou de ter ido à escola. A gente sempre está fazendo essas coisas, levando alguém da comunidade. Tem o pessoal do sindicato dos trabalhadores rurais, foi lá e ensinou a fazer algumas comidas, com mandioca, algumas coisas assim. Então, a gente está sempre tendo este contato. A escola está sempre aberta* à *comunidade* (Professora Sueli).

Candau (2014, p. 36) afirma que o "importante na perspectiva da interculturalidade crítica é estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aulas", de modo que

[3] No município é comum ver os vaqueiros na lida com o gado, além disso, as cavalgadas e festas de vaqueiro já são parte dos festejos tradicionais na cidade.

> Essa perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais, e promover uma ecologia dos saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante a esses saberes. A interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo, e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre esses saberes (Candau, 2014, p. 35).

É importante observar nestes relatos um movimento de trazer pessoas e saberes da comunidade e, por outro lado, de ir até as comunidades acessar essas vivências, levar esses alunos para conhecerem sua própria realidade, estimulando neles um olhar atento às suas origens.

> *Foi prazeroso porque o professor de História, junto com o professor de Artes, eles foram a campo na comunidade conhecer, um contato. Então, fizemos um plano de ação que precisaria ter a oportunidade de fazer entrevistas junto com os alunos e o entrevistado que era alguém da comunidade para poder saber a história deles. A partir dessa história tivemos um ponto inicial por conhecer, trazer a realidade da cultura, da dança, dos cultos... foi maravilhoso porque os alunos sentiram aquela oportunidade de apresentar algo que o vô fazia e eles riam achando que era besteira de vô, mas chegou na prática, no meio do pátio, e apresentou. Muitas pessoas choraram, o próprio aluno que levou a história de vô chorou e não sabia que a história de vô era tão linda, porque nunca teve essa parte do diálogo, buscar a história dos meus parentes, dos meus bisavôs* (Professora Jacira).

A professora Jacira acredita que as discussões sobre cultura, vida no campo e questões raciais deveriam estar mais acessíveis à população, de modo a "*abrir os portões para a comunidade participar, para a comunidade se sentir acolhida*". Apesar destes relatos que indicam um movimento, no sentido de trazer saberes da comunidade para a escola, parece haver uma necessidade de dar mais acesso à comunidade ao ambiente escolar. Mesmo nos eventos, a exemplo do Novembro Negro, a participação da comunidade não é tão forte, visto que "*não é exatamente um evento aberto para a comunidade*" (Professor Marcos). A partir da riqueza apontada nas entrevistas, acreditamos que o Novembro Negro deveria ser aberto à comunidade e contar com uma mobilização dos populares a fim de propagar este tipo de ação, os saberes que lá circulam, que podem ajudar no combate ao racismo e promover a educação das relações étnico-raciais.

Ou seja, a sabedoria popular, as manifestações culturais, as especificidades que marcam a diferença e constroem a diversidade cultural, são produzidas e reproduzidas permanentemente, no processo do contato, das trocas, das vivências. Estes elementos estão lá na comunidade onde são produzidos, também estão no chão da escola, pois os alunos trazem consigo estas diferenças (Candau, 2010). O trabalho da escola é também de identificar e de reconhecer esta diversidade que a frequenta e, feito isto, pensar em formas de desconstruir as hierarquias e desigualdades e estabelecer trocas e contatos entre esses sujeitos e grupos.

Em uma sociedade culturalmente diversa, é essencial trabalhar o reconhecimento da diferença de forma positiva, enfatizando a riqueza da diversidade, além de desconstruir os estereótipos criados sobre o negro e promover um encontro de fato entre sujeitos e grupos de variados pertencimentos. Geralmente, criamos expectativas e trazemos preconceitos acerca do "outro". O movimento deveria ser, no entanto, de abertura para a escuta, para a troca, para o enriquecimento mútuo.

A escola é um desses espaços onde se pode educar para a diversidade, diferença, do pertencimento étnico-racial. Muitas vezes o "se sentir negro" decorre de situações de discriminação racial, quando o sujeito negro percebe que sua cor, seus traços físicos o expõem a esse tipo de tratamento. Esse senso de pertencimento pode e deve ser construído de maneira mais positiva. Através da educação, é possível apontar na história e na cultura as riquezas, belezas, produções e contribuições desses povos para a história mundial e nacional. Uma educação que fortaleça a construção de uma identidade negra positiva[4]. Essa construção é problemática, porque somos ensinados desde muito cedo que a nossa capacidade intelectual é inferior; nossos elementos culturais sofrem desvalorização e demonização; é nos dito que precisamos ser "menos negros", que precisamos ascender a um padrão mais elevado e desenvolvido de cultura.

A identidade negra é forjada em um contexto de negação e rejeição de nós mesmos e de nossas características, além da rejeição dos nossos semelhantes, em termos de pertencimento racial. Dessa forma, entendemos a urgência de uma educação das relações étnico-raciais.

A fala de uma das professoras que colaboraram nesta pesquisa e que nos chamou a atenção foi a seguinte: "*um ponto é um desenho*". Ela dizia isto como forma de encorajar alunos mais duvidosos da capacidade de desenhar. Afirmava que ponto após ponto era possível fazer um pontilhismo. Tomamos emprestada esta sua expressão para dizer que a escola pesquisada está ponto após ponto buscando fazer seu pontilhismo. Afirmamos isso com relação à educação para as relações raciais e a prática da interculturalidade no contexto escolar. É difícil precisar em que "fase do desenho" a escola se encontra, mas é possível afirmar que os dados apontam ter havido uma busca por incluir nas atividades educativas o debate racial e as expressões culturais regionais.

Os resultados apontam que o conhecimento, ou o desconhecimento acerca da Lei 10.639/03, está relacionado com a formação inicial docente e a abordagem dada a temas como raça e cultura. De um modo geral, percebemos que os entrevistados apontaram lacunas em sua formação inicial, uma vez que a temática racial ficava ausente ou era trabalhada de forma "apressada". Estas lacunas se traduzem em dificuldades para trabalhar com o referido tema em sala de aula.

No período anterior ao da pandemia de COVID-19, na escola Maria Rita, realizava-se o projeto Novembro Negro, que se apresenta com um importante instrumento de fortalecimento de uma educação antirracista. Alguns aspectos chamam a atenção: na construção do projeto, os professores, junto com os alunos, foram a campo conhecer as comunidades de origem dos alunos, além disso, o projeto envolvia a abordagem das questões raciais e culturais por diferentes disciplinas, durante todo o ano, em culminância no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

É importante dar visibilidade a iniciativas como esta de estabelecer um projeto que procura, durante o ano inteiro, trabalhar com temas que se relacionem com a história e a cultura afro-brasileira e africana. Iniciativas que contribuem para o reconhecimento das contribuições e lutas dos povos negros na história do Brasil e do mundo; favorecem uma identificação positiva nos alunos negros, ao questionar os estereótipos atrelados à imagem dos negros e negras, ao darem visibilidade aos seus saberes, cultura e valores; combatem o racismo e a discriminação, ao discutir sobre a forma como a raça foi utilizada como marcador da diferença entre brancos e não brancos, e refletir acerca dos mecanismos que continuam a inferiorizar e excluir os afro-brasileiros.

[4] A identidade negra é aqui entendida como esse senso de pertencimento construído nas relações sociais e que aponta para semelhanças que nos identifica com outros negros e negras e marca a diferença com outros grupos étnico-raciais.

Conforme apontado, as lacunas na formação docente impactam o trabalho em sala de aula e se mostram um desafio para a implementação da educação para as relações étnico-raciais. Falta, por parte da escola e da Secretaria de Educação, a iniciativa de ofertar formação continuada aos professores, como forma de reduzir o impacto das lacunas na formação inicial.

Há muito que se fazer, mas não podemos negar o já foi feito, se pensarmos as ações dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Brasileiro, que se constitui como ator político e educador da sociedade brasileira, como bem nos é lembrado por Gomes (2017), e não podemos esquecer dessa história.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, outubro de 2004.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.61, p. 802-820, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000300802&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Currículo, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA (CIHELA), 9., 2009, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Diferenças culturais e educação:* construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In:* GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas:* repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global,* Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In:* GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras:* educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz:* corpo e bacelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GONÇALVES, Michelly dos Santos. *A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas*. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). *Interculturalidade(s):* entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Contra Capa: Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al. Pedagogias decoloniais na Amazônia:* fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010.

PERINI, Erica Rezende; CIPRIANI, Flávia Marcele. Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, jul./

dez. 2021. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111132. Acesso em: 03 fev. 2022.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15592. Acesso em: 03 fev. 2022.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. *A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS*. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Lei n. 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. *In:* SOUZA, Maria Elena Viana (org.). *Relações raciais no cotidiano escolar:* diálogo com a lei 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *Educação*, Santa Maria, v. 25, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38257. Acesso em: 12 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola.* 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e raça:* perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vistas à justiça social. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (org.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro:* a lei 10.639/03 e a formação de professores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:* a pesquisa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In:* CANDAU, Vera Maria (org.) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar*: uma Educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina:* entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel),* v. 5, n. 1, p. 06-39, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532. Acesso em: 10 mar. 2021.

Capítulo 13

Dispositivos biopolíticos, pedagógicos e de sexualidade na Educação do Campo

Ilrismar Oliveira dos Santos
Paulo de Tássio Borges da Silva

O presente texto traz análises a partir dos estudos foucaultianos sobre o poder, dentro de uma concepção dos corpos de gays e lésbicas que residem no campo. Os estudos foram desenvolvidos junto ao grupo de pesquisa Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores, cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a pesquisa "Narrativas e Memórias de estudantes Gays e Lésbicas na Educação do Campo" no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER).

Ao trazermos a discussão sobre o poder, vale pontuar o que traz Wittig (1980, p. 1), quando afirma que "[...] a linguagem relaciona-se com um importante campo político onde o que está em jogo é o poder, ou, mais ainda, uma rede de poderes, uma vez que existe uma multiplicidade de linguagens que constantemente agem sobre a realidade social". Isso faz com que entendamos que há um jogo de signos que rotulam as vivências e os corpos. A autora ainda diz que "o conjunto destes discursos produz uma estática confusa para os oprimidos, que os faz perder de vista a causa material da sua opressão e os lança numa espécie de vácuo a-histórico" (Wittig, 1980, p. 2). Tal discursos invisibilizam lésbicas, gays e os demais indivíduos que borram as fixações identitárias em gêneros e sexualidades.

Assim, esse texto traz cenas discursivas sobre os dispositivos que engendram jovens gays e lésbicas do campo, como o dispositivo biopolítico-pedagógico da escola e o dispositivo da sexualidade. As cenas trazem trechos de entrevistas realizadas com jovens que apresentam sexualidades dissidentes não heteronormativas no campo. As reflexões não têm a pretensão de esgotar o assunto, mas sim desenhar como tem se dado o processo de normatização e vigilância da população e, aqui, mais especificamente, de pessoas gays e lésbicas dentro do ambiente campesino.

Breves diálogos foucaultianos

Desde a construção, organização e estruturação dos espaços sociais que os sujeitos vêm produzindo redes de poder. Porém, a ideia de que essas redes operavam de modo periférico surgiu com os estudos Foucaultianos. Antes disso, havia uma ideia primária de que o poder era fruto de sujeitos que estavam além dos ambientes periféricos; que o poder se centrava, unicamente, nos comandos daqueles sujeitos que representavam o Estado.

De acordo com Diniz e Oliveira (2014, p. 143),

> [...] enquanto as teorias clássicas atribuíam ao Estado uma espécie de monopólio do poder, Foucault desenvolve a sua análise não a partir do centro, isto é, do Estado, do poder instituído e estruturado, mas das periferias, dos "micro-poderes", para enfim, descobrir como ele permeará todas as estruturas sociais.

Com isso, entendemos que o poder faz parte das relações sociais e não é algo estrito a uma determinada classe ou grupo; somos subjetivados em meio as relações de poderes. No entanto, de acordo com Wittig (1980, p. 4), "os discursos que acima de tudo nos oprimem, lésbicas, mulheres, e homens homossexuais, são aqueles que tomam como certo que a base da sociedade, de qualquer sociedade, é a heterossexualidade", e nisto vemos o negacionismo das categorias que escapam ao binarismo.

No mais, os estudos Foucaultianos sinalizam que os sujeitos periféricos também exercem e resistem às investidas dos poderes, e que há uma fluidez de "obedecer e ordenar" em todos os grupos sociais e culturais. Desse modo, Foucault (1976) vai nos dizer que o poder não pertence a uma determinada classe social ou sujeitos. Diante disso, Diniz e Oliveira (2014, p. 146) apontam que:

> Uma das características que se pode perceber na análise do poder de Foucault é um importante deslocamento que ele faz da ideia de poder como algo que é monopolizado pelo Estado, para um poder que é baseado nas relações sociais através de uma rede de "micro-poderes". Ou seja, trata-se de analisar o poder partindo não do centro (que é entendido como o Estado), mas das periferias.

São nessas periferias que residem múltiplos sujeitos, e esses sujeitos possuem formas outras de construir e resistir ao poder. Ainda segundo Diniz e Oliveira (2014, p. 148), "Foucault elabora sua análise do poder não a partir do soberano, mas como os súditos foram constituídos gradualmente a partir da 'multiplicidade dos corpos' e como aconteceu o progresso de sujeição que constituiu o sujeito que existe em cada súdito".

Essa construção envolve fatores políticos, culturais e históricos, uma vez que os sujeitos são condicionados na promoção do poder pelo tecido social, havendo, portanto, um mecanismo que auxilia e impulsiona nas diversas formas de ordenar e ser ordenado. Assim, "[...] ninguém escapa do poder, de uma forma ou de outra, todos se utilizam deste dispositivo que vai atravessar todo o tecido social" (Diniz; Oliveira, 2014, p. 147).

Em suma, segundo Foucault (2004, p. 193),

> É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as

> outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Desse modo, nas sociedades são estabelecidas variadas relações de poder, e essas relações se postulam em coação, disciplinamento e cerceamento. Vale dizer que esses mecanismos são latentes em instituições e organizações que imputam seu desejo de dominação e de produção capitalista sobre os corpos daqueles que, em uma visão conservadora e patriarcal, "nasceram para servir" aqueles que nasceram com o "mérito" de ordenar.

Todavia, para Foucault (1976), não existem sujeitos ou instituições que dominam, detêm ou delimitam poderes, ou seja, eles são heterogêneos, subjetivos e que estão intrínsecos nas relações interpessoais. O que o autor nos diz é que podemos enxergar o poder de modo mais evidente nas instituições e seus disciplinamentos e regulação sobre os corpos dos sujeitos. Regulação que se molda em "sujeitos que mandam" X "sujeitos que obedecem".

De acordo com Ferreirinha e Raitz (2010, p. 371),

> É pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimam comando e comandados.

No entanto, estabelecer essa dicotomia é um modo errôneo de entendermos como opera o poder na concepção foucaultiana, uma vez que o que sustenta o poder é a microfísica e sua rede. Para Diniz e Oliveira (2014, p. 147),

> A análise microfísica do poder parte da ideia de que não é no Estado que se encontra a origem de todo o poder social, ele não é necessariamente o ponto de partida para a origem do poder. Na verdade, não se pode dizer que o poder está nem nos altos escalões da sociedade nem nas periferias. Seria um equívoco afirmar que o poder pode está em um lugar e em outro não.

Ainda para os autores, "[...] não existem os que têm o poder e os que estão desprovidos de qualquer tipo de poder. Nas relações de poder, todos na sociedade exercem o poder, pois ele é algo que existe nas práticas sociais, efetuando-se como uma 'máquina' espalhada por toda a estrutura social" (Diniz; Oliveira, 2014, p. 147), ou seja, não há um monopólio do poder, porque o poder se faz em cada um e de diversas formas e maneiras; ele é condicionado às vivências e narrativas dos múltiplos sujeitos. Sendo assim, ele atravessa a malha social e flui entre as pessoas e as instituições.

Partindo para outra concepção de poder trazida por Foucault (1976), deparamo-nos com o Biopoder que, primariamente, compreendemos como o controle e poder da vida que, muitas vezes, por mecanismos capitalistas, colocam o corpo alheio à mercê das estruturas sociais, fazendo com que haja um disciplinamento em função de um favorecimento parcial e particular, ou seja, há uma coerção e "obrigatoriedade de si".

Em síntese, a sociedade opera sobre os indivíduos por meio de seus corpos, e faz deles instrumento de manipulação e disciplinamento. Para Maia (2011, p. 57-58),

> A atuação do biopoder sobre os corpos deve ser percebida nas suas especificidades; vale dizer, sob esta denominação, designam-se principalmente dois níveis de exercício do poder: de um lado, as técnicas que têm como objetivo um treinamento 'ortopédico' dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população), com suas leis e regularidades.

Isso faz com que entendamos que há dois mecanismos de atuação do biopoder: um que atua de modo macro, incidindo sobre as populações globais, e outro que se configura de modo micro, fluindo sobre os sujeitos e suas subjetividades. "[...] em ambos os casos os objetos de atuação do poder são o corpo e a vida humana (se bem que atingidos de maneira distintas)" (Maia, 2011, p. 58).

Acerca dos corpos, podemos notar o rigor do disciplinamento e punição na obra Foucaultiana *Vigiar e Punir* (1976). Nela, o autor traz uma narrativa de pena capital, em que um parricida é humilhado e brutalmente executado, a fim de mostrar aos outros o que é feito com aqueles que não seguem as leis criadas pelo Estado.

De acordo com Maia (2011, p. 59), o disciplinamento dos corpos foi utilizado, de modo intenso, em

> [...] fábricas, escolas, hospitais, hospícios, prisões, entre outras instituições fundamentais à vida da sociedade industrial capitalista, estruturaram-se tendo como lógica de funcionamento as técnicas e táticas oriundas desse processo de disciplinarização. Assim, evidencia-se a articulação, nesta conjuntura, de uma nova relação entre o poder e os corpos.

Na concepção de Diniz e Oliveira (2014, p. 150),

> [...] o poder disciplinar não será imposto com uma forma de violência explicita, mas totalmente discreto e sutil, para que não seja percebido, sobretudo pelo fato de já ter existido métodos violentos que não alcançaram resultados tão eficazes como a disciplina.

Essas discrições e sutilezas são mascaradas em comportamentos e ações, previamente estabelecidas por pessoas e grupos, que desejam a normalidade e regulação dos sujeitos.

Adentrando à escola, encontramos múltiplos disciplinamentos e formas de mecanização da vida. De acordo com Azevedo e Veiga-Neto (2019, p. 8), "[...] a escola, ao apresentar o "corpo" de uma maneira pretensamente científica para os alunos, contribui desde os primeiros anos do ensino fundamental para introduzi-los em um universo discursivo e de saberes que sustenta as práticas relacionadas ao biopoder".

Com isso, o disciplinamento e o biopoder são tecnologias que se diferem pelo modo como o policiamento é condicionado as sujeitos. Enquanto o primeiro se ocupa da regulação das pessoas, o outro funciona de modo mais abrangente, ou seja, opera em uma regulação de massa. Todavia, ambos exercem o mesmo objetivo: moldar comportamentos e ações que coadunem com os anseios das instituições sociais.

Ainda sobre o biopoder, Azevedo e Veiga-Neto (2019, p. 10) pontuam que "a vida, assim, é descrita invariavelmente como um processo linear que obedece, enquanto dura, sempre à mesma ordem, à mesma sequência. A vida seria uma rotina, um conjunto de etapas que se sucedem com a passagem do tempo". Etapas que são condicionadas às regras, e regulações criadas para que haja a organização do todo, mas um todo que, para os autores, permeia os indivíduos de:

> Precariedade, instabilidade, vulnerabilidade, falta de garantias, incerteza e insegurança: inspirados em Foucault (2007), podemos afirmar que essas não são condições essencialmente humanas, mas produzidas por uma política da vida – uma biopolítica. Esta nos ensina, nas escolas e em outros espaços, que a nossa existência, dependente do corpo, é fugaz e o nosso tempo, finito (Azevedo; Veiga-Neto, 2019, p. 12).

Quanto ao entendimento de biopoder e biopolítica, Maia (2011, p. 58) aponta que "[...] este último termo será empregado em um sentido mais amplo, subsumindo também o poder disciplinar, já que em ambos os casos os objetos de atuação do poder são o corpo e a vida humana (se bem que atingidos de maneira distintas)". Nas palavras de Foucault (1999, p. 134),

> Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. Este não estará mais somente a voltas com sujeitos de direito sobre os quais seu último acesso é a morte, porém com seres vivos, e o império que poderá exercer sobre eles deverá situar-se no nível da própria vida; é o fato de poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo. [...]. O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão.

É neste momento que a biopolítica criará controle sobre o homem como espécie, enquanto corpo que circula constrói os fazeres sociais. É também neste instante que a sociedade e suas estruturas lançarão sobre os sujeitos a regulação e o disciplinamento da vida; vida que acaba se condicionando à imposição das estruturas sociais, ou seja, o estreitamento da vida por meio do poder.

Em face disso, há os dispositivos que operam na vida das pessoas. Então, como conceituá-los? Para Agamben (2005), há três pontos que definem os dispositivos. Os dois primeiros dizem que:

> 1. É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, lingüístico e não-lingüístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos [...]. 2. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder (Agamben, 2005, p. 9-10).

Como já mencionado, este texto opera com alguns dispositivos que normalizam e agem de modo coercitivo na vida de jovens gays e lésbicas do campo, pois, segundo Agamben (2005), de um lado, há os organismos e, de outro, os sistemas que dão conta das inúmeras formas de captura e controle, fazendo com que todos estejam condicionados às estruturas de dominação.

O autor vai mais além na ideia de dispositivo, quando diz que:

> Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder e em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e -porque não- a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata- provavelmente sem dar-se conta das conseqüências que se seguiriam- teve a inconsciência de se deixar capturar (Agamben, 2005, p. 13).

Partindo para uma perspectiva de dispositivo biopolítico, Silva (2019, p. 32) aponta que "[...] o poder se desloca do ato de fazer morrer, do suplício, para o ato do fazer viver, instaurando biopoderes que ultrapassam o controle do corpo individual (anátomo-política) ou, quando senão, o articula dentro de uma população (biopolítica)".

Em suma, diante destes breves apontamentos sobre poder, biopoder e biopolítica, discutiremos os dispositivos biopolíticos pedagógico e de sexualidade, que tentam controlar e normalizar os corpos e as subjetividades de jovens gays e lésbicas no campo, cruzando com suas memórias e narrativas campesinas.

O dispositivo biopolítico-pedagógico da escola

Textos trazidos por Louro (2019), Araújo, Cruz e Dantas (2018) sinalizam que a escola, por vezes, é um espaço de segregação da sexualidade dos sujeitos. Dito isso, logo entendemos que a docilidade do disciplinamento compõe uma parte das vastas significações do currículo escolar. Todavia, essa coerção não se trata de algo específico da contemporaneidade, pois a regulação do que é tido como "certo" e "errado" já estava involucrada na invenção da escola.

De acordo com Galvão (2017, p. 270):

> A gênese da escola moderna, cujo modelo ainda se perpetua, ocorreu mediante dois fatores: primeiro, o aumento populacional urbano europeu motivado pelo desenvolvimento industrial [...], proporcionando um crescimento no número de pessoas marginalizadas que se aglomeraram nas cidades, formando uma população de mendigos, constituídas por pessoas adultas acompanhadas de seus filhos e crianças órfãs; e segundo, a uma mudança na concepção de criança.

Ainda para o autor, "a criança é um ser maleável que pode ser modelado e, aproveitando-se de sua imatura razão, constituído como o indivíduo que a sociedade necessita, um que não questione sua condição" (Galvão, 2017, p. 271). Em face disso, a escola traz, que nasceu com o objetivo de preparar as crianças e os jovens para atenderem às necessidades sociais das diferentes épocas e culturas, em toda sua história, uma proposta pedagógica voltada para suprir os interesses da maquinaria capitalista e dos conceitos, que auxiliem no comportamento dos sujeitos frente ao que foi pré-estabelecido como correto ou não por algum grupo social.

Desde que adentramos à escola, estamos seguindo protocolos de disciplinamento, situações que se postulam em: cores e cortes dos uniformes escolares padronizados para meninos e meninas; as filas por sexo e idade, os banheiros que obedecem ao gênero binário; as aulas de Educação Física;

o horário reservado para as brincadeiras no pátio escolar; a sirene que regula a entra e a saída; os professores, com seus manuais de ensino; e o comportamento frente aos professores. Enfim, a instituição, como um todo, é um campo de governamentalidade.[1]

De acordo com Galvão (2017, p. 279), "a disciplina é um conjunto de técnicas que, além de manter um controle sobre determinado grupo de pessoas, também atua sobre os corpos e a subjetividade de cada indivíduo", ou seja, toda a escola é um fluxo incessante de disciplinamento e regulação. Para Veiga-Neto (2000, p. 185), a escola é "a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de 'capturar' os indivíduos", funcionando "como um lócus de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num estado Governamentalizado".

De acordo com Galvão (2017, p. 269),

> [...] a governamentalidade permite ao Estado dispor corpos e os dirigir para se obter certos efeitos. Tais disposições e direcionamentos ocorrem em locais e com práticas diferentes, mas cada estrutura, como a da escola, da fábrica, do exército, etc., mantêm-se conectadas umas às outras e ao Estado, pois o efeito esperado nessas instituições é o mesmo: dirigir a vida social de cada indivíduo.

É neste movimento de docilização e domesticação dos anseios e dos corpos dos sujeitos, que a escola, de tempos em tempos, vem se reestruturando. Tal reestruturação se faz mediante à invenção de novos métodos e propostas pedagógicas, embasadas em currículos de regulação, pois a naturalização do agir coercitivo das instituições de ensino se tornou tão comum como se vestir para uma festa, comemorar uma aniversário ou jogar futebol em um domingo ensolarado, ou seja, a população já aceita e entende que a "função" da escola é disciplinar, e corrigir certos hábitos que não são bem vistos pela sociedade.

De acordo com Corrêa e Cervi (2016, p. 196),

> Conforme os estudos realizados, podemos considerar a escola como um instrumento da biopolítica, ou seja, onde o governo regulamenta a população através de um poder exercido sobre todos os aspectos da vida humana [...] a escola como dispositivo deste poder não é uma instância fracassada, mas sim uma maquinaria que opera e funciona dentro de um sistema que pretende controlar tudo e todos e produzir o que se quer desde cedo, visto que sem escolarização não suportaríamos as exigências da mesma.

Com isso, entendemos que essa necessidade de escolarização está inserida em um contexto biopolítico, uma vez que visa manipular a população, com o objetivo de atender as necessidades básicas de vida e das relações interpessoais. Para Corrêa e Cervi (2016, p. 199), "esse poder garante a vida, garante a segurança, garante a saúde, garante os direitos. Contudo, estamos sempre sob controle, uma vez que estamos sempre e cada vez mais escolarizados".

Não obstante, vende-se um discurso de que a sociedade construiu uma rede de "oportunidades" para os escolarizados, ou seja, aqueles que tiverem o maior número de curso terão maiores chances

[1] Conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] poder que podemos chamar de "governo' sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma serie de aparelhos específicos de governo (Foucault, 2008).

de crescimento profissional e com garantias de uma vida repleta de conforto e segurança. Contudo, esse discurso não cumpre com o que promete, para a imensa maioria das pessoas que se submeteram à esta normatização por anos.

As ações impostas pela escola, com a finalidade de disciplinar os gestos e o comportamento dos sujeitos para que atendam aos anseios da sociedade, possuem maior ou igual relevância sobre os aspectos críticos e reflexivos no contexto do ensino-aprendizagem. Vale lembrar que o modo como a escola impõe suas regras e opera em seus múltiplos currículos é algo histórico, e que foi se remodelando com o passar dos anos.

De acordo com Probst e Kraemer (2011, p. 114), a escola

> [...] torna-se uma instituição panóptica. Assim, as crianças (prisioneiras das instituições escolar) tornam-se vigiadas e controladas e, aos poucos, perdem sua espontaneidade, deixam morrer seu lado criança e tronam-se alunos. O corpo precisa conformar-se (ou seja, assumir uma forma desejada) para que as ideias possam ser controladas.

Então, a escola acaba por se esquecer, "deixar" de lado a criança e seu mundo subjetivo para trabalhar habilidades que favoreçam a sociedade e sua estrutura biopolítica, ou seja, o disciplinamento e a vigilância do corpo são valorizados pela escola, colocando os inúmeros jovens em situação de coerção e distanciamento de suas próprias reflexões, ideias e valores.

Antes de finalizarmos este tópico, vale analisarmos algumas falas de jovens gays e lésbicas do campo. Todos escolheram um pseudônimo, para preservar seus nomes reais.

Comecemos por Vinícius, 21: jovem que estudou na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, até o 9º ano do Ensino Fundamental II. Sempre foi tímido, e preferia a companhia das meninas aos meninos, por isso, era alvo de críticas dos colegas e professores. Quando, por telefone, recebeu o convite para fazer parte deste trabalho, respondeu, de imediato, que falar sobre o assunto lhe agradaria.

Atualmente, Vinícius trabalha em um salão de beleza, mas, no verão, faz de tudo um pouco: de garçom a recepcionista, nas pousadas do Corumbau, Bahia. Nosso encontro não ocorreu de modo presencial, em decorrência à pandemia da COVID-19. Então, combinamos de fazê-lo via aplicativo *WhatsApp*.

Quando começamos a conversa, de início ele tentava fazer as concordâncias do que dizia. Além disso, tinha receio de falar algumas palavras que soassem "vergonhosas". Porém, foi se acalmando, e frisamos que as palavras utilizadas para nos diminuir são as mesmas que nos edificam, porque elas mostram nossa ousadia de quebrar o que é tido como regra e condição de normalidade. Depois disso, ele se sentiu mais à vontade.

Quando foi perguntado sobre a escola, e ele disse:

> *No colégio, quando criança, eu lembro que eu sofria bastante, também, porque eu não entendia o que era isso na época. Criança não entende direito. A educação na zona rural, como é que fala? Interior?... É totalmente diferente, aquele negócio mais machista, de que menino tem que ser menino mesmo, tem que fazer coisas de menino e tal. Encontrei bastante dificuldade na infância e na adolescência. Hoje tenho colegas héteros que me aceitam super de boa, me respeitam, me abraçam* (Vinícius, 22).

Já EFG, 30, conhecemo-nos há muitos anos. Lembro-me que nossa aproximação se fez por meio de amigos em comum, da cidade de Itamaraju, Bahia. Nunca omitiu sua sexualidade; faz e fala o que lhe convém. Por vezes, ele usa maquiagem e adereços femininos, nas ruas e nas festas. Quando foi convidado para a entrevista, aceitou de imediato; mas, por conta da pandemia, não se incomodou em fazermos tudo pelo aplicativo *WhatsApp*.

EFG cresceu e estudou no campo. Veio para a cidade de Itamaraju ainda adolescente. Como os demais jovens entrevistados, passou por momentos delicados na infância. Anos mais tarde, regressou ao campo e trabalhou na mesma escola em que estudou. Lá, exerceu a função de auxiliar de serviços gerais. Anos depois de ter concluído a faculdade de Letras, regressou como professor. Não demorou a prestar concurso para o Estado, tornando-se professor efetivo da rede. Deu continuidade aos estudos, e concluiu o mestrado, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente, EFG é vice-diretor de uma escola estadual, no município de Itamaraju.

Quando perguntado sobre sua relação com a escola do campo, EFG relatou o seguinte:

> *Percebia, assim, um professor ou outro que privilegiava alguns outros alunos da sede, ao invés da gente que morava nas roças, digamos assim, mas nada muito grave a ponto de... mas eu sofria preconceito dos colegas, o chamado bullying. Hoje, a gente chama de bullying. Passei por isso na escola e, na época, esses colegas me magoaram muito. Eu era xingado, chamado de bambi. Eu era hostilizado, minha mãe ia muito na escola, meu pai também chegou a ir na escola pra poder reverter essa situação, pra não acontecer mais. Depois disso, saio desta escola e volto depois para trabalhar como faxineiro, e depois, nesta mesma escola, saio da faxina e vou para sala de aula. Então, eu tive como depois, morando nesta comunidade, estando ali com as pessoas que me fizeram mal e que começaram a ver meu crescimento, que me hostilizaram, eu consegui fazer eles enxergarem a pessoa que eu sou e não somente a sexualidade* (EFG, 30).

Em face destes depoimentos, é notório que, na escola, há discursos que disciplinam as questões de gênero e sexualidade dos jovens; que a vigilância aos corpos que fogem às regras binárias é constante, por parte de todos os sujeitos que compõem o sistema de ensino, uma vez que os relatos de Vinícius e EFG mostram que, em menor ou maior grau, há rechaços e promoção de preconceito às identidades que "destoam".

Todavia, mesmo depois de anos de marcação acirrada deste dispositivo pedagógico, desta governamentalidade, seguimos sendo gays, lésbicas, trans, bissexuais etc., e isso escancara a ineficiência do disciplinamento dos dispositivos.

O dispositivo da sexualidade

Vimos que os dispositivos são mecanismos que atravessam as relações dos sujeitos e que ninguém lhes escapa. Com efeito, isso não seria diferente no que tange a sexualidade, uma vez que a vigilância e a regulação em torno dos múltiplos comportamentos não driblam os olhos de uma sociedade que, em sua maioria, entende a heterossexualidade como um comportamento padrão e aceitável entres os indivíduos.

De acordo com Colling (2018, p. 45),

> A heterossexualidade compulsória consiste na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma considerada normal de

> vivência da sexualidade. Essa ordem social/sexual se estrutura através do dualismo heterossexualidade versus homossexualidade, sendo que a heterossexualidade é naturalizada e se torna compulsória.

Ainda para o autor, a naturalização da heterossexualidade existe quando buscamos explicar as razões que levam um indivíduo a ser homossexual. Feito isso, estamos tentando dar respostas para um suposto desvio de conduta tido como antinatural.

De acordo com Colling (2018, p. 45),

> Mesmo que não consideremos que a homossexualidade seja anormal ou patológica, cada vez que tentamos achar um momento ou ocasião que a origina, nós naturalizamos a heterossexualidade e ocultamos um dos mecanismos de produção da anormalidade, isto é, a naturalização da sexualidade.

Naturalização que é vista em discursos LGBTfóbicos, que suprimem e rechaçam pessoas que burlam as regras impostas pelo sistema binarista, em que mulher e homem se completam. Fora isso, os sujeitos são lançados na periferia de suas sexualidades. Ribeiro (1999, p. 359) afirma que:

> A confissão, o exame da consciência, foi o modo de colocar a sexualidade no centro da existência. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso. Podia-se falar de sexualidade, mas somente para proibi-la.

Tal vigilância não cessa, não descansa, e condiciona os jovens com sexualidades dissidentes não heteronormativas a um jogo de poder que favorece a ala conservadora da moral e os bons costumes. Para César (2017, p. 244), "a nominação e classificação dos sujeitos da sexualidade se deu a partir de uma engenharia conceitual e institucional que escrutinou os corpos e descreveu minuciosamente práticas sexuais, hierarquizando a ambos entre normais ou anormais".

De acordo com Wittig (1980, p. 7-8):

> A sociedade heterossexual é a sociedade que não oprime apenas lésbicas e homossexuais, ela oprime muitos diferentes/outros, oprime todas as mulheres e muitas categorias de homens, todas e todos que estão na posição de serem dominadas(os). Para constituir uma diferença e controlá-la é um "ato de poder, uma vez que é essencialmente um ato normativo. Todos tentam mostrar o outro como diferente, mas nem todos conseguem ter sucesso a fazê-lo. Tem que ser socialmente dominante para se ter sucesso a fazê-lo".

Ainda para a autora:

> O matriarcado não é menos heterossexual do que o patriarcado: só o gênero do opressor é que muda. Além disso, não apenas tal concepção está ainda aprisionada nas categorias de gênero (mulher e homem), mas se prende à ideia de que a capacidade de parir (biologia) é o que define uma mulher (Wittig, 1980, p. 84).

Na concepção de Wittig (1980), quando os discursos que marcam as práticas tidas como masculinas e femininas são postos em evidência, separando as identidades, há uma concordância

na construção dos mecanismos que tendem a reforçar a subalternidade do ser mulher. No entanto, Wittig desmonta e remonta essa mulher subserviente e dominada e a reconstrói livre. Nas palavras da autora,

> O que é a mulher? Pânico, alarme geral para uma defesa ativa. Francamente, este é um problema que as lésbicas não têm por causa de uma mudança de perspectiva, e seria incorreto dizer que as lésbicas se associam, fazem amor, vivem com mulheres, pois "mulher" tem significado apenas em sistemas de pensamento heterossexuais e em sistemas econômicos heterossexuais. As lésbicas não são mulheres (Wittig, 1980, p. 11).

No mais, as pessoas que borram a sociedade com a distorção entre sexo/gênero são reguladas e manipuladas, para que abandonem o que é controverso. Para César (2017, p. 245),

> No interior do dispositivo da sexualidade não se pode tolerar qualquer dubiedade na determinação do sexo, de modo que se não houver perfeita correspondência entre o sexo e uma anatomia definida, então será necessária a produção de uma verdade médica que estabeleça a correta definição. Além disso, tornou-se fundamental a constituição de hábitos e vestimentas condizentes com a condição daquilo que passou a ser entendido como o sexo verdadeiro e, por fim, a determinação da união com o sexo oposto, única e exclusiva união matrimonial, também ela a única verdadeira.

Dito isso, o primeiro ponto é que o sexo biológico deve coadunar com o corpo que ocupa; o segundo, que os elementos que adornam o corpo devem se associar, uma vez que pode parecer "estranho" um homem de brincos, saia e batom. Entendemos, neste ponto, que há um poder tremendo na genitália, que segrega e traz estereótipos aos sujeitos. Para tanto, recorrem-se aos discursos biológicos e médicos para fundamentarem normalizações e normatizações para os indivíduos.

Sobre esse discurso, Foucault (1982, p. 3) pontua que:

> Não obstante, a idéia de que se deve ter um verdadeiro sexo está longe de ser dissipada. Seja qual for a opinião dos biólogos a esse respeito, encontramos, pelo menos em estado difuso, não apenas na psiquiatria, psicanálise e psicologia, mas também na opinião pública, a idéia de que entre sexo e verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais.

Realmente, a ideia de um sexo engessado, e que atenda às necessidades do corpo biológico, é tema de inúmeros tensionamentos que estão engendrados no controle dos corpos por meio de um sistema biopolítico. Falamos em biopolítica, neste tocante, porque o corpo e sua constituição é um ato político. De acordo com César (2017, p. 246),

> O que está em jogo aqui é o estabelecimento de uma cadeia causal entre sexo- gênero-desejo, na qual os corpos e sexos opostos devem se atrair e os iguais devem se afastar. Portanto, as normas sociais que estabelecem e afirmam a continuidade necessária entre sexo, gênero, prática sexual e desejo são as mesmas que produzem e proíbem as quebras nessa cadeia de nexos sistemáticos.

Colling (2018, p. 28) afirma que:

> [...] só passamos a existir enquanto sujeitos no momento em que ou outros determinam que somos homens ou mulheres. Hoje em dia, quando a gestante realiza a ultrassonografia e a profissional de saúde identifica o sexo do bebê, a partir daquele momento, sem nenhuma liberdade, o bebê passa a ter um gênero e todas as normas de gênero passam a incidir sobre aquele ser que sequer nasceu.

Nesta perspectiva, a sociedade impõe o gênero por meio do sexo. Depois disso, age coercitivamente sobre os sujeitos, para que desempenhem as práticas que correspondam aos corpos que ocupam.

Diante disso, notamos que o dispositivo de sexualidade vai condicionar os sujeitos a assumirem uma postura que não são deles, ou seja, pessoas que não se identificam com o corpo que ocupam passam a performatizar uma identidade alheia ao seu gênero, desejo e prática sexual. Essas pessoas ficam, por vezes, "sequestradas", por longos anos, ao sistema de vigilância. Essa situação deixa os indivíduos em um "não-lugar".

Segundo César (2017, p. 246),

> [...] transexuais e travestis apreendidos/as no interior dos dispositivos da sexualidade e da heteronormatividade são aqueles/as que Judith Butler chama de 'corpos que não pesam' [...], isto é, corpos que não valem, que não importam, e que podem ser descartados sem mais.

E esse discurso de descarte é visto de forma pungente na sociedade, seja de modo velado ou, até mesmo, explícito.

A autora continua dizendo que:

> [...] para que haja sujeitos inteligíveis é também preciso que haja um domínio de abjeções a serem definidas. Toda formação social depende da existência de um vasto domínio bem povoado de abjeções contra o qual ela se defende e, assim, funda sua inteligibilidade e seus limites. Em outras palavras, não haveria circunscrição de um domínio inteligível de sujeitos sem a existência de zonas povoadas por abjeções. Para Butler, aqui distintamente de Foucault, o sujeito viável é aquele que expele para o exterior a abjeção que ele porta consigo, de modo que é por meio de um ato de auto-repressão e repúdio internos, socialmente regulados e induzidos por controles e discursos reiterados, que se exteriorizaria a abjeção que funda e delimita o contorno do sujeito normal (César, 2017, p. 246).

Com efeito, César (2017) corrobora com Butler, no que concerne às abjeções dos sujeitos, uma vez que, para a existência do ser inteligível, é preciso estabelecer uma dicotomia do que seria "certo" e "errado" para a efetivação da comparação. No mais, são as normas que regem as relações entre as pessoas, e a construção do "eu" sempre levará em conta uma teia de conexões que se estruturam na sociedade por meio da constante vigilância.

> O 'eu' que cada um é encontra-se, deste modo, sempre constituído por um conjunto de normas sociais das quais ele depende em suas relações com os demais, de modo que cada um é dependente dessas normas, ao mesmo tempo em que também se pode estabelecer uma distância crítica em relação a elas, suspendendo-as, negando-as ou buscando transformá-las quando a preservação da própria existência depende dessa desconstrução normativa (César, 2017, p. 248).

Diante do que fora pontuado, vale sabermos como a sexualidade opera nas vivências destes jovens do campo. Sobre isso, Vinícius, de 21 anos, disse que:

> *Hoje eu vejo que alguns pensamentos mudaram, percebo um pouco mais de respeito, ou será que fui eu quem me impus? De não me importar? De não ligar? Porque eu falo que ninguém paga as minhas contas. Então, eu não tenho que ficar dando ouvidos para opiniões que não acrescentam em nada* (Vinícius, 21).

Foi perguntado a EFG, de 30 anos, o seguinte: "Como você enxerga essa forma de controle sobre os corpos?"

> É a dominação masculina de Bourdieu. É esse patriarcado. É esse pensamento arcaico ainda, entendeu? Principalmente sobre nós, sobre nossa comunidade. Também sobre a mulher, obviamente, mas um pouco mais conosco. Esse querer controlar a forma que a gente *vive, querer controlar a forma que a gente se porta na sociedade. Pra mim, que já passei por tanta coisa, eu acho pequeno, a palavra pra mim* é *essa...*é *uma coisa pequena. Eu não posso me meter na vida de outras pessoas. Eu não posso julgar outras pessoas. Eu não posso querer que outras pessoas sejam iguais a mim* (EFG, 30).

Diante de tais colocações, vimos que o controle dos corpos é algo pungente no contexto campesino, e isso se faz por meio de mecanismos de disciplinamento que se voltam para a heterossexualidade compulsória. Todavia, esses discursos não dão conta de normatizarem todos os corpos, uma vez que eles resistem às normas biologizantes.

Para não concluir...

Vimos que o poder se dissolve em estruturas que regulamentam, vigiam e dão suporte para que haja maior controle e docilidade sobre os corpos. Essa visão é nítida, quando se controla a vida e o comportamento das múltiplas identidades, fazendo com que elas caminhem conforme uma norma criada por um grupo social. Porém, alguns dos exemplos que vimos fogem às regras de controle do regime heterocentrado, imposto nos ambientes campesinos, produzindo escapes.

Dito isso, vimos também que o biopoder estabelece o domínio sobre o corpo, e faz dele mecanismo de abastecimento para o ideário capitalista, em que é preciso construir laços que favoreçam a maquinaria social. Nessa conjuntura, o corpo faz parte de uma engrenagem que alimenta e constrói uma sociedade onde todos possam viver conforme o que é estabelecido pelas leis, pela moral e "bons costumes".

No mais, os enfrentamentos e resistências de jovens campesinos auxiliam na desconstrução do disciplinamento, em que a imposição de determinados fazeres surge condicionada às ideias de que há que seguir o que fora estabelecido na sociedade. Em suma, este texto trouxe, em brevidades, as contribuições foucaultianas sobre as relações de poder com a vida e com as subjetividades campesinas, traçando uma conexão entre os dispositivos que incidem sobre o contexto do campo, regulando as vivências dos sujeitos com sexualidades dissidentes não heteronormativas. Todavia, vale frisar que o campo também é lugar de resistência e desconstrução de fixações sobre os gêneros e as sexualidades.

Referências

AGAMBEN, G. *O que é um Dispositivo*? Tradução: Nilcéia Valdati. Florianópolis: Outra Travessia, 2005.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e sexualidade na escola.* Salvador: UFBA: Instituto de Humanidades: Artes e Ciências: Superintendência de Educação a Distância, 2018.

AZEVEDO, Rodrigo de Oliveira; VEIGA-NETO, Alfredo José da. Biopoder, vida e educação. *Pró-Posições*, v. 30, p. 1-22, 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. O dispositivo da sexualidade ontem e hoje: sobre a constituição dos sujeitos da anomalia sexual. *doispontos*:, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 243-251, abr. 2017.

COLLING, Leandro. Gênero e sexualidade na atualidade. *In*: ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e ssexualidade na escola.* Salvador: UFBA: Instituto de Humanidades: Artes e Ciências: Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CORRÊA, Mirele; CERVI, Gicele Maria. Escolarização e biopolítica: o discurso pedagógico produzido na escola. *Educação: Teoria e Prática*, v. 26, n. 52, p. 194-211, maio/ago. 2016.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. *Scientia*, v. 2, n. 3, p. 143-158, nov. 2013/jun. 2014.

FERRERINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista RAP*, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin:* o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I:* a vontade de se saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 1ª. edição: [1976].

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir:* nascimento da prisão. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

GALVÃO, Bruno Abílio. Foucault, Deleuze e a máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. *Revista Ideação*, edição eespecial, p. 257-284, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MAIA, Antônio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2011.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Disciplina, Biopolítica, e Educação: o corpo na escola. *Poiésis*, edição eespecial, p. 103-119, 2011.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. A sexualidade segundo Michel Foucault: uma contribuição para a enfermagem. *Rev. Esc. Enf. USP*, v. 33, n. 4, p. 358-363, dez. 1999.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. *Políticas linguísticas de revitalização entre os Pataxó do território Kaí-pequi*. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

WITTIG, Monique. *Não se nasce mulher*. Disponível em: https://neps.ufes.br/sites/neps.ufes.br/files/field/anexo/pensamento_feminista_-_capitulos_iii_e_iv.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

Capítulo 14

Relações interpessoais e violência na escola

Anielly Sampaio Sá
Cássia de Karlla Gomes
Juciara Perminio de Queiroz Souza
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

No século XX, a educação brasileira iniciou movimentos para superar o ensino tradicional. Os ambientes acadêmicos e escolares foram invadidos por novas concepções pedagógicas, que se exigiam um novo jeito de fazer a educação. Mas que novo jeito seria esse? Essa discussão foi pauta do cenário educacional, provocando reformas como a Escola Nova, as pedagogias progressistas, a Educação Libertária de Paulo Freire, a tendência Pedagogia Histórico-crítica, entre outras.

No final dos anos 1990, o que se via nas escolas era um caldeirão de tendências e práticas docentes, uns se agarravam aos métodos tradicionais, não renunciando a sua autoridade, outros se aventuraram nos modismos pedagógicos, buscando novas estratégias, muitas vezes, sem um referencial que pudessem assegurar a validade dessas práticas. Assim, a escola se tornou fruto de muitas mudanças, sem que conseguisse acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas impostas pela sociedade. Vivemos, então, na transição do século XX para o século XXI impactados por uma revolução na área da tecnologia, da comunicação e da informação alterando de forma célere as necessidades na formação da mão de obra, exigindo grande capacidade de adaptação e inovação.

Arendt (1997, p. 234) lembra que "a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas, antes, se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos", por isso, vive-se uma ressignificação deste processo, problematizado por Arendt em *A crise na educação*, publicado pela primeira vez em 1957. Diante do contexto atual, uma inquietação persiste: Afinal, para que serve a escola? Muitos estudiosos se dedicaram a refletir sobre o seu papel social e buscaram entender como as mudanças foram ocorrendo ao longo dos séculos. Bourdieu (1998) faz uma crítica sobre o papel social da escola e entende que a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Ou seja, a escola legitima as desigualdades sociais, reproduz preconceitos, discriminação. Já outro pensador, Dubet (2004), reconhece que a escola, apesar de acentuar desigualdades, também é promotora de oportunidades e de mobilidade social.

Considerando a arbitrariedade dessas ideias, elas se complementam, pois, unindo os dois pensamentos, encontramos a realidade da educação na sociedade contemporânea. A escola, enquanto instituição de ensino, tem como finalidade a preparação de alunos para as provas, exames e carreira profissional, podendo também ser compreendida como um espaço de proteção social, que busca a garantia de direitos, de acessibilidade, do reconhecimento da diversidade, com a finalidade de aperfeiçoamento e humanização do sujeito. A realidade da maioria das escolas brasileiras diverge muito do que é proposto nos documentos e na legislação que normatizam a educação em nosso país. Frequentemente, nas mídias, pesquisas acadêmicas e avaliações internas e externas, os dados do IBGE[1] (2023) expõem a ineficiência da instituição Escola em executar a sua "missão", que no senso comum pode ser compreendida como espaço de preparação para a vida em sociedade. E, dentre os inúmeros problemas que poderíamos abordar sobre a escola e seu papel na sociedade, apontamos: as dificuldades de aprendizagem; os índices de analfabetismo; a escassez de vagas em todos os segmentos de ensino; as condições precárias de prédios e a falta de materiais básicos; a formação de professores, entre outros e, para este texto, escolhemos nos deter em dois aspectos: as relações interpessoais e a violência.

Assim, este capítulo procura mostrar a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do ser humano e de que modo essas relações acontecem nas vivências do cotidiano escolar, com a participação de sujeitos envolvidos no processo educacional: aluno, professor e outros membros da comunidade escolar e local. Além de lançar luz aos problemas de exclusão e racismo, que incidem em situações de violência, destacando a importância de efetivar leis para garantir direitos e respeito à diversidade e criar uma educação antirracista e promotora da cultura de paz.

Relações interpessoais no contexto escolar

O homem é um ser social, portanto, a interação é fator de aprendizagem e garantia de sobrevivência. É nessa relação com o outro que a nossa espécie conseguiu evoluir e se desenvolver ao longo do tempo. Ao se relacionar com o outro, abre-se espaço para conhecer a realidade que nos cerca, afirmando/valorizando as diferenças, a diversidade, pluralidade de culturas, valores, crenças, formas de ser e estar no mundo.

Em sua teoria da aprendizagem, Vygotsky (1989) defende que o aprendizado se dá pela interação social e que o desenvolvimento do sujeito é resultado da relação com o mundo e com as pessoas com as quais ele se relaciona. O objetivo dessa teoria de Vygotsky é constatar como as funções psicológicas evoluem de sua forma primária para processos psicológicos superiores. Sendo assim, a teoria visa identificar as transformações psicológicas e cognitivas existentes nas interações do sujeito com o mundo. É através da linguagem e dos signos que o indivíduo se relaciona com a sociedade. Portanto, a linguagem é considerada um instrumento mediador na formação e no desenvolvimento humano, o que permitiu a perpetuação de informações e conhecimentos. Nesse sentido, é possível entender que a relação interpessoal na escola é imprescindível, pois, é nessa troca que vão sendo construídas as condições para o crescimento individual e societário. Segundo Antunes (2014, p. 9), relações interpessoais, são "[...] o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas". Para o autor, as relações interpessoais têm bases emocionais e psicopedagógicas e podem criar um clima favorável na escola, ou não. Portanto,

[1] Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

a fim de criar um clima favorável de aprendizagem, é necessário desenvolver bons relacionamentos no ambiente escolar, criar um espaço de conexão, estabelecer uma relação dialógica, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno e, a partir deste conhecimento, elucidar o mundo de possibilidades existentes. E através da troca que se constrói a aprendizagem, como nos afirmam Goldani, Togatlian e Costa (2010):

> Se a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio de vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade. Em relação especificamente a aprendizagem escolar, o enredo que envolve alunos, professores, [...] não se desenvolve apenas no campo cognitivo (Goldani; Togatlian; Costa, 2010, p. 13).

Nesse sentido, o trabalho coletivo, efetuado por alunos e professores em sala de aula, envolve o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A escola é uma instituição social que reflete em seu meio de cultura e aprendizagem os fenômenos sociais. Segundo Charlot (1983), como instituição social, não pode dar às crianças uma educação desligada das realidades sociais. Para que a escola seja de fato um espaço de produção do conhecimento na sociedade contemporânea, o Relatório Delors (2001) aponta que é necessário desenvolver os quatro pilares considerados como as bases da educação, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Dentre esses, aprender a conviver ganha destaque, pois "as exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece". Em consonância com os princípios apresentados, Libâneo (1998) aponta quatro objetivos a serem alcançados e desenvolvidos para a escola de hoje, a saber:

> O primeiro deles é o de preparar os alunos [...] para a vida numa sociedade tecno-científica-informacional. [...] Para isso, é preciso investir na formação geral, isto é, no domínio de instrumentos básicos da cultura e da ciência e das competências tecnológicas e habilidades técnicas requeridas pelos novos processos sociais e cognitivos. Na prática, refiro-me a conteúdos [...] que propiciem uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises [...]. Em segundo lugar, proponho o objetivo de proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo. Este é o ponto central do ensino atual, que deve ser considerado em estreita relação com os conteúdos, pois é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender [...]. O terceiro objetivo é a formação para a cidadania crítica e participativa. As escolas precisam criar espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. [...] O quarto objetivo é a formação ética. É urgente que os diretores, coordenadores e professores entendam que a educação moral é uma necessidade premente da escola atual. Não estou pregando o moralismo [...] Estou falando de uma prática de gestão, de um projeto pedagógico [...] que programe o ensino do pensar sobre valores. [...] Em resumo, eu proponho investir na capacitação efetiva para empregos reais e na formação do sujeito político socialmente responsável (Libâneo, 1998, p. 4-5).

A escola, portanto, deverá assumir um compromisso ético, baseado em valores como respeito, igualdade, diversidade, autonomia, cooperação e empatia, a fim de formar cidadãos politicamente e socialmente responsáveis. É nesse sentido que as relações interpessoais estão intimamente conectadas

às necessidades educativas para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno. Como nos esclarece Vinha *et al.* (2021, p. 100):

> Deve haver espaço no currículo escolar para que as competências sociais e emocionais, assim como a convivência e a moral, sejam trabalhadas com os alunos. É válido oferecer sistematicamente oportunidades em que possam refletir e debater sobre os dilemas de nossa sociedade, os conflitos de valores, os princípios e as normas, formas mais justas e eficazes de resolver conflitos, entre outros. Isso pode ocorrer pela inserção de uma "disciplina" na grade horária, para a realização tanto das assembleias de classe quanto dos procedimentos ativos de educação sociomoral e emocional.

Portanto, a escola como espaço de relações engloba diversas culturas, visões políticas, condições econômicas e sociais e, sobre essa questão, Gomes (2013) problematiza como essas influências adentram o espaço educativo e destaca que,

> [...] as pequenas incivilidades, a indisciplina em sala de aula e no ambiente escolar, o desrespeito interpessoal, expresso através dos desafetos, das discriminações e preconceitos étnico-raciais, de gênero, [...] religiosos e culturais, que por vezes terminavam em enfrentamentos que deixavam, aos poucos, de ser uma simples expressão de agressividade e se transformavam em atos de violência, física, psicológica e social (Gomes, 2013, p. 10).

Nesse sentido, é possível perceber como essas questões se configuram como uma via de mão dupla: tem-se as práticas ensinadas na cultura da escola, bem como se leva para dentro da escola as influências do ambiente externo. Portanto, a escola se constitui, também, em um local onde a violência existe com suas tipologias, formas, atores envolvidos, pois ela também reflete o que acontece na sociedade.

Violência nas escolas

Em outras épocas, aqui no Brasil, a escola conseguia inibir qualquer comportamento de indisciplina, pois atendia a um público homogêneo: as classes sociais mais favorecidas. A disciplina, a ordem e a diminuição de comportamentos, tidos como indesejáveis, eram obtidas através de medidas mais ou menos punitivas, que contavam com o apoio familiar, social e político vigente.

A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito fundamental a todos os indivíduos, contribuindo para que as camadas populares tivessem mais acesso à educação escolar. Como consequência, as relações começaram a ficar cada vez mais diversificadas e complexas, sendo necessárias novas propostas de intervenções para superar tais desafios. Atualmente, essa realidade continua sendo um desafio cada vez maior, uma vez que há indivíduos dos mais diversos contextos familiares, sociais, econômicos, psíquicos, físicos, culturais, religiosos, raciais, ideológicos e de gênero. Estes sujeitos se encontram diariamente, produzindo relações desde as mais simples até as mais complexas, e são nessas relações que deparamos com os comportamentos violentos, preconceitos, discriminação de gênero, raça/etnia, classe social, religião, dentre outros.

Assim, a violência adentra o ambiente escolar, tornando-se cada vez mais frequentes as denúncias, registros, matérias jornalísticas e abordagens policiais para resolver a violência social que adentra o cotidiano escolar, bem como pesquisas em diversas áreas, de âmbito local e nacional, que

apontam a violência como fenômeno recorrente. Os fatos divulgados pela mídia apontam que ações violentas, vandalismo contra os bens públicos, ataques contra professores, aumento da indisciplina, o desrespeito nas relações professor-aluno, aluno-aluno, equipe escolar e aluno, os conflitos na relação escola-família, as vivências de preconceitos, entre outros, que se manifestam no cotidiano escolar.

Violência é uma palavra-valor, conforme Charlot (2002), portanto, deve ser compreendida numa perspectiva ética, a partir de referências culturais e históricas. É preciso compreendê-la dentro de um determinado contexto em que um grupo, uma sociedade, ou uma instituição, indica aquilo que suporta e o que não suporta e vai, assim, nomear de violência. Uma das definições que melhor explica a compreensão do fenômeno é elaborada por Michaud (1989, p. 11), que explica:

> [...] numa situação de interação um ou mais atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando dano a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

A partir dessa colocação do autor, é possível entender o termo violência associado a várias tipificações, como por exemplo: agressões verbais, chantagens, abuso emocional, violência física, sendo que todo tipo de violência tem a intenção de machucar e ferir o outro. A violência sexual é caracterizada por assédios ou até mesmo o estupro. Além disso, ela é também silenciosa e, muitas vezes, banalizada e naturalizada e, na escola, perpassa por todas as esferas da comunidade escolar, desde a gestão até as famílias dos estudantes. É importante frisar que as causas dessas violências são as mais diversas, mas estão vinculadas a fatores estruturais complexos da sociedade. Nessa perspectiva, Abramovay e Rua (2002, p. 63) compreendem "a violência como um fenômeno complexo, multifacetado, envolvendo práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares".

Seguindo com essa reflexão, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019, p. 16) aponta que "O sistema escolar e educacional também atua dentro do contexto de fatores sociais e estruturais mais amplos, e podem refletir e reproduzir ambientes que não protegem as crianças e adolescentes da violência e *bullying*". Ou seja, é necessário um olhar para além do contexto escolar para se compreender essas ações, e não apenas relacionar a comportamentos violentos de crianças e adolescentes na escola, mas faz-se importante situar o ambiente em que a escola está inserida, assim como a sociedade a sua volta. Essa tomada de decisão é fundamental, pois o aumento das ocorrências e da gravidade de alguns ataques extremistas revela uma correlação entre elas, como exemplo, os episódios em Columbine, Realengo, Suzano, Saudades, Cambé, entre outras. O documento, intitulado *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental* (Brasil, 2023), usa como referência diversas pesquisas acerca da temática e, nele, lê-se que:

> [...] pela primeira vez no Brasil, que os ataques armados em escolas são geralmente cometidos por alunos ou ex-alunos e estão associados a uma resposta desmedida à exposição prolongada à violência dentro e fora da escola, incluindo negligência familiar, autoritarismo parental e conteúdo de ódio disseminados nas redes sociais. Esses conteúdos são uma manifestação extrema de uma exposição continuada que reitera posições e comportamentos odiosos, que se formam a partir da naturalização da presença

> cotidiana de conteúdo preconceituoso, difamatório e excludente nos ambientes em que os jovens se comunicam; fenômeno que, se não tratado de maneira pedagógica, torna-se terreno fértil para alimentar as violências (Brasil, 2023, p. 51).

A violência, como foi mostrada nas mídias, apesar de impactar as pessoas e sociedades, muitas vezes, quando vividas e experienciadas, são compreendidas por todos os agentes envolvidos, como algo "naturalizado", pois o sofrimento, a dor e as desigualdades são tantas no cotidiano, que acabam sendo mais um caso, mais um número, mais uma estatística, gerando assim uma sensação de banalização da violência. Na verdade, o fenômeno da violência escolar tem se naturalizado e banalizado nesse sentido, assumindo muitas vezes o caráter de "um fenômeno estrutural e não mais acidental" (Charlot, 2002, p. 434). Desse modo, a banalização, presente no cotidiano escolar, revela a ausência da participação coletiva, de responsabilização de uma comunidade e a participação implica deveres, garantia de direitos, para que, toda comunidade escolar, unida, possa tornar possível discutir, refletir e implementar ações de combate à violência. Essa tomada de decisão é importante porque a violência se relaciona com a palavra, assim como com o silenciamento, cerceamento da palavra, em planos diversos. A não negociação de conflitos estimula o recurso da não comunicação. Mas a não palavra se configura em violência além do corte da relação dialógica, a recusa à argumentação, a ouvir e compreender o outro, refletindo e transpondo intolerâncias. A palavra remete também ao lugar da educação, da razão, no debate da violência (Abramovay, 2005, p. 82).

No que tange ao silenciamento, não negociação dos conflitos, incompreensão, intolerância, eis mais uma forma de violência muito presente no contexto escolar, o *Bullying*. Fante (2011) explica que esse fenômeno é considerado como uma violência velada, devido à sua banalização como quando o considera brincadeira própria da idade, mas isso o torna mais grave, visto que precisa ser debatido e trabalhado. Pois é um fenômeno destrutivo e atinge milhares de alunos(as), devendo ser considerado tema preocupante e de grande relevância. De grosso modo, toda comunidade escolar está envolvida de alguma maneira, no que tange à problemática da violência. Existe a vítima; quem apenas assiste a violência acontecer e que também sofre na situação; e o agressor, que, possivelmente, já foi vítima em algum momento de sua vida. Primeiro, faz-se necessário pensar e identificar quem são esses indivíduos envolvidos para conseguir compreender e buscar estratégias para lidar com tal situação. Existe um perfil para esta vítima? Existe um perfil para esse agressor? Para responder a primeira pergunta, a UNESCO, em seu relatório sobre a situação global da violência escolar e *bullying*,traz que

> Todas as crianças e adolescentes estão sujeitos a sofrer violência escolar e bullying, no entanto, as que se encontram em situação de vulnerabilidade são mais propensas a se tornarem alvos devido a fatores como a pobreza, status social associado a etnia, deficiências, diferenças linguísticas ou culturais, migração ou deslocamento, ou por serem órfãs ou provenientes de famílias afetadas pelo HIV (UNESCO, 2019, p. 17).

Dentro dessa perspectiva, muitos estudantes estão expostos à violência frequentemente. Segundo Abramovay e Rua (2002, p. 62), "os alunos são as vítimas mais constantes. Seguem-se os professores e os funcionários/diretores" e reforça que "muitos jovens são vítimas ou agentes da violência, entretanto, mesmo os que não se envolveram diretamente, relataram inúmeros casos dos quais tomaram conhecimento ou presenciaram no espaço escolar" (p. 63), sendo que a maior vulnerabilidade de certos indivíduos e grupos à violência é um retrato das desigualdades e dos

sistemas de opressão existentes na sociedade. Embora atinja diferentes atores, alguns indivíduos e grupos (mulheres, negros, LGBTQIAP+, jovens, pessoa com deficiência) são mais vulneráveis à violência no contexto escolar (UNESCO, 2019). Gênero, raça/etnia, classe social, idade e biotipo são exemplos de fatores que influenciam na susceptibilidade à violência dentro e fora das escolas.

As representações sociais positivas e negativas, os preconceitos, estariam na base das muitas formas de *bullying*, observadas na escola e na sociedade em geral. O preconceito não é uma questão meramente individual, em que pese sua manifestação via indivíduos, é preciso buscar na sociedade o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso. Na esteira do preconceito, emerge a discriminação. Sua visibilidade se expressa na violência contra negros, indígenas, pessoas com deficiência, homossexuais, obesos e tantos outros.

A violência na escola e racismo: algumas considerações

Nas pesquisas que tratam do preconceito e da violência ligados à raça, etnia e gênero, a escola aparece como reprodutora de relações preconceituosas, por meio da violência simbólica e de práticas discriminatórias, como apontam alguns pesquisadores a exemplo de Ferreira (2020) e Cavalleiro (2001, 2000). Enlaçando teoria e práticas, essas pesquisas mostram que os alunos, vítimas de racismo, percebem e, às vezes, expressam o sofrimento diante das situações de discriminação, visto que o racismo como violência psicológica também leva ao silenciamento e isolamento da vítima.

Como discutido por Feitosa (2012), a presença marcante do racismo no ambiente escolar produz sofrimento e compromete a relação ensino-aprendizagem, uma vez que, permeada pelo viés do preconceito, conduz alguns ao sucesso e outros ao fracasso. Assim como a conceituação do preconceito, como apontada no relatório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), implica a negação da diferença, a hierarquização dos grupos sociais, bem como o apagamento desses elementos por meio de um discurso liberal e, no caso do racismo, por meio da ideologia da democracia racial (Bonilha, 2012).

Nesse sentido, a violência e o preconceito aparecem fortemente associados a questão racial, e se manifestam sob a forma de xingamentos, provocações, discriminação, conflitos linguísticos e identitários, bem como xenofobia. A prevalência do modelo identitário branco, a recusa em reconhecer os saberes, os elementos da cultura negra e sua estética, a imposição de representações negativas relativas ao segmento negro, são alguns dos aspectos que marcam a violência simbólica com os afrodescendentes. Vale destacar que essa mesma invisibilidade, silenciamento e negação são impostas as diversas etnias indígenas que compõem a diversidade étnica da sociedade brasileira. Ademais, violência é um fenômeno observável na sociedade brasileira e, nos últimos anos, tem ganhado status de problema social devido as suas proporções e dimensões, levando a formulação de políticas públicas de segurança, bem como passou a ser estudada e debatida como categoria de análise no meio acadêmico com mais intensidade. Tal interesse se deve a tentativa de conceituar, compreender, estabelecer interpelações e conexões com outras temáticas sociais a fim de buscar maneiras mais assertivas para lidar com esta realidade, apontar novos caminhos e possíveis soluções.

A violência, de acordo Minayo e Souza (1997, p. 514), "consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual". Já para Santos (1995), a violência é uma forma de

interação social na qual se dá a afirmação de um poder que é legitimado por uma determinada ordem social, é uma forma de controle social, um dispositivo de poder. Conforme Santos (1996, p. 291),

> A violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça – mediante uso da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades das sociedades democráticas contemporânea.

Nesse contexto, a escola, como um espaço de interação, de formação, socialização, trocas de saberes, integração e vivências de diferentes sujeitos, com diferentes identidades, culturas e saberes, constitui-se também como espaço lazer, de amizades e estética, assim como de conflitos, negociações e disputas permeadas pela relação de poder. Assim, a violência faz parte do ambiente escolar e se apresenta de maneiras distintas, sendo algumas delas as agressões físicas, psicológicas e moral. Apesar da complexidade que envolve o conceito de violência e as mais diversas formas de manifestação nos cabe questionar: Quem são os sujeitos que sofrem violência na escola?

De acordo Ferreira (2020), a violência escolar se manifesta com diferentes e múltiplas faces e se apresenta desde a violência simbólica, a verbal e até mesmo a física e, há muito invadiu os muros da escola e, também permanece ao seu redor. A autora (2020) ainda acrescenta que:

> [...] a violência dentro da escola, muitas vezes, manifesta-se pela forma como o discurso, o silêncio e/ou os sentidos atribuídos às categorias raça, gênero, etnia se constroem na sala de aula e podem colaborar com a criação de preconceitos, estigmas e, consequentemente com a exclusão escolar e social (Ferreira, 2020, p. 19).

A autora (2020) ainda esclarece como o tratamento das diversidades, a partir das categorias raça, gênero, etnia, na escola gera processos de violência. Logo, os sujeitos de identidades pertencentes a essas categorias são os que mais sofrem violência simbólica, não verbal e verbal, a partir do modo como são abordados nas práticas pedagógicas, levando ao fracasso e até mesmo o abandono escolar. É a partir dessa abordagem que o racismo se configura como uma das mais perversas e nocivas formas de manutenção de violência.

Para Guimarães (2009, p. 11), o racismo é uma das "formas bastante específicas de 'naturalizar' a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais". O racismo é uma ideologia elaborada para justificar a dominação de determinados grupos que se percebem como superiores a outros, portanto, uma construção social. Ele hierarquiza os indivíduos, baseando-se na cor/raça e, nesse sentido, o branco é identificado como o belo, o aceito, o inteligente, o melhor, ou seja, o padrão, a norma. Logo, as diferenças que nos torna seres humanos únicos, passam a justificar as desigualdades sociais nas sociedades racistas como o Brasil, por exemplo.

Desse modo, o racismo além de causar desvantagens para os afrodescendentes, no mercado de trabalho, no ambiente escolar, nas condições sociais de modo geral, ele também causa sofrimento psíquico, como apontam Fanon (2020) e Souza (2021). Prefaciando a obra *Torna-se negro*, de Souza (2021), Costa (2021, p. 25) traz também uma discussão importante falando *Da cor ao Corpo: a violência do racismo*, e afirma que "ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarar o corpo e os ideais do ego do sujeito branco e a

de recusar, negar e anular a presença do corpo negro". E, então questiona: Em que consiste essa violência? "A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência de destruir a identidade do negro" (Costa, 2021, p. 25). Assim, o autor esclarece que o sujeito negro,

> Através da internalização compulsória e brutal de um ideal do ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas de seu corpo. Entre o ego e seu ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (Costa, 2021, p. 25).

O autor (2021), baseado em uma linguagem psicanalítica, aborda o quão o racismo é danoso para o processo de formação identitária, visto que "o modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura" (p. 25). Nessa mesma direção, Fanon (2020, p. 24) afirma que "para o negro, existe apenas um destino. E ele é branco". Para ele, a desalienação do negro requer o reconhecimento imediato das realidades econômicas e sociais. E acrescenta que se há um complexo de inferioridade, ele resulta de um duplo processo: econômico e, em seguida por inferiorização ou epidermização dessa. Desse modo, o racismo violenta duplamente os afrodescendentes, principalmente os de cor de pele mais próximo do fenótipo africano, primeiro pelo modo como a sociedade se comporta nos disfarces e manutenção de práticas racistas e, em segundo, pela que ele constrói como modelo de ideal do ego visto que o branco e a brancura, nas sociedades racistas, são os únicos representes da civilização, do progresso, do saber, da cultura, ou seja, da humanidade. O grande problema, como explica Gomes (2005, p. 46), é que

> [...] o racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

É fato. O não reconhecimento, naturalização e silenciamento do racismo acentua as desigualdades sociais e atenta contra a saúde física e emocional dos principais sujeitos atingidos. A escola, como uma das instituições sociais que compõem a sociedade brasileira, é afetada pelo racismo que está presente na estrutura social do país e pode contribuir para sua propagação, silenciamento, manutenção ou desconstrução e combate a práticas racistas. Na escola, o racismo se constitui como uma "violência racial escolar", nas palavras de Henrique e Cavalleiro (2005). De acordo os autores (2005, p. 13),

> [...] as chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. [...] a violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro.

Daí, a ausência de reflexão e debate sobre as relações raciais nas práticas pedagógicas têm impedido o combate ao racismo, a discriminação racial e o preconceito. Acredita-se, portanto, que

nas escolas, todos/as desfrutam das mesmas oportunidades, entretanto, as relações interpessoais e práticas pedagógicas ali desenvolvidas podem ser geradoras de tensões, conflitos, violência e desigualdades. Por isso, podemos compreender que, para buscar mudanças podemos observar o que Morin (2001) nos convida a refletir, pelas quais a educação

> [...] nunca se ensina sobre como compreender uns aos outros, como compreender nossos vizinhos, nossos parentes, nossos pais. O que significa compreender? A palavra compreender vem do latim, *compreendere*, que quer dizer: colocar junto todos os elementos de explicação, ou seja, não ter somente um elemento de explicação, mas diversos. Mas a compreensão humana vai além disso, porque, na realidade, ela comporta uma parte de empatia e identificação. O que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisar as lágrimas no microscópio, mas saber o significado da dor, da emoção. Por isso, é preciso compreender a compaixão, que significa sofrer junto. É isto que permite a verdadeira comunicação humana (Morin, 2001, p. 7).

Considerações finais: por uma educação de enfrentamento à violência

Por uma educação de enfrentamento à violência nos levou a um dos pensadores contemporâneos que repensa a educação e propõe uma educação humanística, integradora, de formação para o cidadão planetário, que visa romper barreiras, das mais diversas. Trata-se de Edgar Morin que, em sua vasta produção bibliográfica, aponta o caminho para a "Educação do Futuro", ou melhor, à educação deste século.

Para Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 98), a missão da educação "para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária". E, em *Sete saberes necessários a educação* (2001), explica que o pensamento complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são solidárias e conflitivas, que respeite a diversidade e a unidade, um pensamento que conceba a relação recíproca entre todas as partes. Além disso, a comunicação humana, segundo Morin (2001), surge da compreensão, da aceitação do outro, do significado das emoções, dos sentimentos, da dor. Nesse sentido, há de inserir a afetividade no cotidiano de nossas escolas, consideramos a perspectiva da alteração do currículo, abarcando também de forma sistematizada o trabalho com os sentimentos e os afetos, rompendo com aquelas concepções educacionais que fragmentam os campos científicos e cotidianos do conhecimento, as esferas públicas e privadas da vida, e as vertentes racional e emocional do pensamento.

Portanto, ao que parece, essa é uma lição importante que a escola precisa tomar para melhorar as *Relações interpessoais e prevenir/combater violências na escola.* Pois, conhecer o outro requer o uso da palavra, da conversa, o que proporciona o estabelecimento de vínculos entre esses atores escolares. No caso de alunos e professores, muitas vezes, os docentes são as únicas pessoas com quem os alunos se sentem à vontade para conversar, tirar dúvidas e buscar apoio para a resolução de problemas cotidianos (Abramovay, 2005, p. 100). Neste sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de um espaço aberto para o diálogo, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo educacional. O diálogo se mostra como peça fundamental nesse processo e, para tanto, busca-se incorporar à vida escolar expressões culturais dos jovens alunos, frequentemente ignoradas nas

práticas curriculares convencionais. Abramovay (2005) diz que nas alternativas encontradas para o enfrentamento da violência, foi percebido que valores relacionados à qualidade da relação entre aluno, diretor, professor e a comunidade são trabalhados de forma a incentivar a participação de todos na gestão, segundo uma perspectiva democrática e cidadã. Libâneo (1998) aponta quatro objetivos a serem alcançados na escola, dentre estes, destacamos o quarto: "a formação ética. É urgente que os diretores, coordenadores e professores entendam que a educação moral é uma necessidade premente da escola atual. Além disso, a formação ética é contrária a violência, como nos esclarece Chaui (1998).

> [...] ética e violência são opostas, uma vez que violência significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito.

Além disso, é importante destacar que Delors (2001) enfatiza que o desafio da educação é auxiliar o indivíduo no processo de aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer. De acordo com Delors (2001), o papel fundamental da escola seria propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência em sociedade, para a formação de um cidadão crítico. A educação transmitida pela escola é percebida também como um meio de inclusão e de mobilidade social. Nesse sentido, para combater as práticas racistas, Cavalleiro (2001 p. 149) defende uma educação antirracista que "reconhece o ambiente escolar 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". Desse modo, a educação antirracista é o único caminho para evitar a violência racial escolar, uma vez que o conhecimento, o respeito e a valorização da diversidade façam parte do cotidiano das práticas e vivências no ambiente escolar. Para melhor compreensão sobre o que afirmam Abramoway (2004), Libâneo (1998), Chaui (1998), Delors (2001) e Cavalleiro (2001), buscamos o pensamento de Morin (2001), que nos ajuda a compreender que vivenciar a ética do gênero humano, não é apenas nos responsabilizar pelas nossas escolhas, mas lutar para desenvolver em nós a nossa humanidade. De acordo com Morin (2001, p. 106), é preciso

> trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão e ensinar a ética do gênero humano.

Afinal, para formar cidadãos críticos, capazes de lidar com todo tipo de mudança e de conflitos interpessoais, de desenvolver elos de confiança nos relacionamentos, de serem assertivos em encontrar seu projeto de vida, é fundamental instigar o autoconhecimento, a autoavaliação, promover "as nossas responsabilidades pessoais e desenvolver uma participação social, pois, devemos compartilhar um destino comum, a fim de superar o estado de caos e civilizar a Terra", como preconiza Morin (2001, p. 12).

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. *Cotidiano das escolas*: entre violências. Brasília, DF: UNESCO: Observatório de Violência: Ministério da Educação, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO: Instituto Ayrton Senna: UNAIDS: Banco Mundial: USAID: Fundação Ford: CONSED: UNDIME, 2002.

ANTUNES, Celso. *Relações interpessoais e autoestima:* a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997. p. 221-247.

ARENDT Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução: André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BONILHA, Tamyris Proença. *O "não-lugar" do sujeito negro na educação brasileira*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação:* repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHAUI, Marilena. Ética e violência. *Teoria e debate*, edição 39, 01.10.1998. Disponível em: https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/. Acesso em: 22 mar. 2024.

CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. *In*: CHARLOT, Bernard (org.). *A mistificação pedagógica:* realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 99-149.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In:* SOUZA, Neusa. *Torna-se negro o*u *as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2021. p. 1-16.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. *In: Um tesouro a descobrir:* relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying:* como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6. ed. Campinas: Verus Editora, 2011.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. *Aqui tem racismo!:* um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (org.). *Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade*. Vitoria da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 17-68.

HENRIQUE, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio à 2ª edição. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-14.

GOLDANI, Andrea; TOGATLIAN, Marco Aurélio; COSTA, Rosane de Albuquerque. *Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola:* contribuições da Psicologia para a Educação. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

GOMES, Celma Borges (org.). *Violência nas escolas:* uma realidade a ser transformada. Curitiba: Juruá, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MICHAUD, Yves. *A violência*. Tradução: L Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de: Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária:* o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Violência escolar e Bullying:* relatório sobre a situação mundial. Tradução: Evelyn Petersen. Brasília, DF, 2019.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência como dispositivo de poder. *Sociedade e Estado*, v. 10, n. 2, p. 281-298, jul./dez. 1995.

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

VINHA, Telma *et al.* A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. *In*: ABRAMOVAY, M. (org.). *Reflexões sobre convivências e violências nas escolas*. Brasília, DF: Flacso, 2021. p. 84-107.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich Luria; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Icone, 1998.

Esta coletânea apresenta um conjunto de textos, resultado de pesquisas concluídas e em andamento, em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, de pesquisadores(as) vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado/doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Os(as) autores(as) desta coletânea consideram que o conhecimento, sobretudo o produzido no contexto das Universidades, em especial as públicas, deve se tornar público, o que implica a construção de meios/dispositivos para a sua socialização e divulgação. Ademais, consideram que as temáticas tratadas nesta coletânea, tão caras ao campo da educação, são centrais para a construção de outras perspectivas e práticas educativas e pedagógicas voltadas à valorização e ao reconhecimento das diversidades, diferenças e alteridades, tão demandadas pelos movimentos sociais, a exemplo dos movimentos negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+, entre outros. São pesquisas, como já referido, realizadas, em sua maioria, em Programas de Pós-Graduação localizados no Estado da Bahia e por pesquisadores(as) comprometidos(as) com o campo da educação, do ensino, das diversidades, relações étnico-raciais e sexualidades. As pesquisas aqui reunidas poderão contribuir para o (re)pensar de práticas educativas e para a formulação de políticas que tenham como perspectiva a superação das desigualdades, violências e exclusões que se reproduzem no contexto escolar, mas também fora dele.

UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

ISBN 978-65-87106-97-7

Grupo de Pesquisa EDUCAÇÃO DESIGUALDADES E DIVERSIDADES

GOVERNO DO ESTADO BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO